

diversité

Entretien avec **Agnès van Zanten**

« Ce qui m'a toujours frappée en France, c'est la barrière qui existe entre pouvoir central et communauté locale »

Agnès van Zanten, directrice de recherche au CNRS et sociologue à l'Observatoire sociologique du changement (OSC) de Sciences Po.

Entretien réalisé par **Choukri Ben Ayed** en mai 2015.

Choukri BEN AYED. Pouvez-vous nous dire pourquoi la notion de « local » est importante à travailler en sociologie de l'éducation ?

Agnès VAN ZANTEN. Pour vous répondre, je dois retracer brièvement quelques éléments biographiques. Je suis arrivée en France en 1982 après un master aux États-Unis, à l'université de Stanford. Je ne venais pas du tout avec le projet de travailler sur le local, mon projet initial était tout au plus de faire une thèse sur les enfants d'immigrés et l'école ; pour cela, j'avais écrit à Viviane Isambert-Jamati – je ne la connaissais alors pas du tout – et c'est elle qui m'a orientée sur les zones d'éducation prioritaire (ZEP) qui venaient juste d'être créées en France et sur lesquelles le laboratoire de Rennes voulait s'engager. Cette notion de « local » est donc arrivée via cette opportunité : non seulement le projet me paraissait intéressant mais j'ai pu y greffer des éléments abordés préalablement, notamment un bilan des politiques compensatoires aux États-Unis, politiques étudiées et évaluées à Stanford en anthropologie de l'éducation. En effet,

j'avais suivi quelques séminaires de George Spindler, chercheur qui avait d'une certaine façon créé l'anthropologie de l'éducation, et j'ai pu réinvestir ces données sur l'anthropologie de l'école et la communauté locale dans mes travaux. J'ai donc croisé ces nouvelles orientations à mes préoccupations de départ, à savoir les milieux populaires, les immigrés et l'école.

C. B. A. Comment avez-vous perçu, dès le début de vos travaux, que la dimension locale était le lieu le plus représentatif de la transformation des politiques éducatives ?

A. V. Z. Je me suis rendu compte qu'il était impossible d'analyser les effets mesurables des ZEP sans tenir compte des dynamiques locales. D'autre part, mes travaux comportaient également une comparaison des zones rurales et des zones urbaines, et donc des dynamiques spécifiques pour chacune d'elles. Tout cela m'a paru très « exotique » car même si je parlais le français, je n'avais jamais vécu en France et encore moins en zone rurale ; or mes recherches portaient sur le territoire de Rétiers, au sud de Rennes, en Île-et-Vilaine. J'ai donc découvert quelles étaient les dynamiques à l'œuvre en milieu rural, notamment les rapports public/privé qui encore très rigides, en les comparant aux

dynamiques de la banlieue de Dijon ; j'ai découvert là les Maisons des jeunes et de la culture (MJC), les associations qui gravitaient autour de l'école, dont je n'avais aucune connaissance auparavant. Le contexte était le suivant : nous étions dans une époque marquée par la fin du marxisme et certains collègues travaillant sur l'immigration me disaient qu'aux États-Unis, on ne faisait pas de sociologie mais de la psychologie sociale ; je me suis donc dit que j'allais m'imprégner de la sociologie française et j'ai passé deux ans, au début de ma thèse, à lire tous les travaux des Roger Establet, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, etc., mais je n'y ai trouvé que très peu d'appui pour l'analyse concrète des dynamiques locales. En revanche, cela m'a donné un cadre que j'avais déjà commencé à élaborer pour l'étude des inégalités, cadre que je mobilise encore aujourd'hui.

C. B. A. Comment avez-vous perçu, grâce à l'analyse des ZEP, les transformations des politiques publiques, « du national au local » ?

A. V. Z. La démarche d'Alain Savary était assez en rupture avec les démarches précédentes sur le plan politique. Pourtant, bien qu'une partie des acteurs, et notamment à gauche, soit favorable à une forme d'autonomie des territoires, il y a eu, dès le début de l'enquête, une volonté très forte de contrôle au niveau central. Je me souviens d'un premier entretien dans les locaux du « développement social des quartiers » (DSQ), rue Saint-Dominique à l'époque, où Viviane Isambert-Jamati m'avait emmenée avec elle : le responsable m'a proposé de prendre l'avion, de m'arrêter dans une vingtaine de quartiers DSQ pour faire une « petite » évaluation qui prendrait la matinée... Cette proposition reflète pour moi cette volonté forte de centralisation, qui passait ici par un « survol » des éléments de terrain. J'avais aussi accompagné un groupe

d'élèves de l'École nationale d'administration qui voulait évaluer les ZEP et là, à nouveau, les grilles de lecture qu'ils proposaient étaient pour moi totalement déconnectées du terrain. Pourtant, cette centralisation bureaucratique n'a que peu de prise sur les dynamiques sociales et, de facto, on constate que les acteurs locaux bénéficient non pas d'une véritable autonomie mais d'une assez grande liberté sur le terrain.

la centralisation bureaucratique n'a que peu de prise sur les dynamiques sociales

C. B. A. Comment perceviez-vous les différences de nature et de conception du local entre la France et les États-Unis ?

A. V. Z. Je pense qu'il y a effectivement en France une tradition centralisatrice par rapport à des pays qui, d'emblée, ont été construits sur un modèle décentralisateur, et que ces différences perdureront. Ce qui m'a toujours frappée en France, et c'est encore le cas aujourd'hui, c'est la barrière qui existe entre le pouvoir central et la communauté locale, cette dernière étant perçue, notamment en milieu rural, comme une source d'obscurantisme : j'ai ainsi été très frappée par cet aspect missionnaire qu'avaient encore les instituteurs, l'inspecteur d'académie, comme s'il s'agissait de lutter contre les forces obscures du milieu local au sein duquel les rapports ne peuvent être que clientélistes – que ce soit le clientélisme consumériste des parents ou le clientéliste des forces locales diverses, des groupes de pression multiples qui peuvent se développer ; il y a toujours, pour le dire plus simplement, une très grande méfiance vis-à-vis du local, celui-ci ne pouvant pas être le lieu du bien commun, des services publics locaux. Cette vision des choses est encore très partagée chez les agents de l'État. Ainsi, le fait même que l'on utilise ce terme, « local », est de mon point de vue symbolique : en anglais, on ne dira jamais « le local », on dira « la communauté locale », « local » est un adjectif, cela qualifie quelque chose, alors qu'en France, on a créé un substantif, comme un lieu qui ne se construit que par rapport à un autre, le centre.

C. B. A. Dans votre travail, vous employez d'emblée la notion de « dynamique locale », une expression plutôt positive. Qu'entendez-vous par cette expression ?

A. V. Z. Je ne la revendique pas pleinement au sens où ce n'est pas pour moi un concept sociologique. Pour évoquer les rapports au niveau local, je souhaitais éviter

la vision structuraliste, et par trop surplom-
bante. Je ne voulais pas non plus utiliser l'ex-
pression « relation locale », qui aurait pu être
utilisée aux États-Unis, parce que cela me
semblait, a contrario, trop interactionniste
pour analyser des dynamiques qui n'étaient
pas qu'interpersonnelles et qui, selon moi,
avaient une autre dimension. Je suis venue
à ce mot « dynamique » un peu par défaut ;
il permet de montrer la part
de responsabilité et d'auto-
nomie des acteurs locaux sur
leur territoire, quels qu'en
soient les effets, positifs ou
négatifs, comme ceux que
j'ai pu mettre en évidence
dans mon livre *L'École de la périphérie* ¹.

**on ne peut pas comprendre
ce qui se passe dans ces
quartiers sans tenir compte
des dynamiques du centre**

C. B. A. Pouvez-vous évoquer comment la
question du local a évolué au fil de vos
recherches ? Je pense par exemple aux rap-
ports entre centre et périphérie, à la notion
d'« arrangements locaux », qui n'est pas tout
à fait la même que celle de « dynamiques
locales », qui la précède.

A. V. Z. Avant de mener un travail en région
parisienne, j'ai vécu quelques années à
Lyon où j'ai pu mener deux études, dans
la continuité de mes premiers travaux.
Avec Laurence Roulleau-Berger et Jean-Paul
Payet, j'ai commencé un travail sur la ville
d'Oullins, dans la banlieue de Lyon, sur les
politiques municipales, qui m'a beaucoup
intéressé, et sur lesquelles j'aurais sans
doute aimé publier davantage. Ces deux
enquêtes, menées pendant les sept années
que j'ai passé à Lyon, ont mis en évidence
les nouvelles dynamiques politiques locales,
et notamment municipales. Comment les
maires, de droite comme de gauche, pen-
saient l'école comme un lieu ouvert sur le
quartier, le rôle de l'art... On faisait tomber
les grilles des écoles et, chose étonnante,
les parents d'élèves continuaient d'attendre

leurs enfants exactement à l'endroit où se trouvait la
grille auparavant : détruire les barrières physiques ne
suffisait pas à faire disparaître les barrières symbo-
liques. J'ai rencontré beaucoup de réticences à l'époque
pour réaliser cette étude et pour pénétrer dans les munici-
palités, mais une semaine après leur avoir envoyé le
rapport, j'ai reçu un coup de fil : « On organise un collo-
que, venez présenter l'étude. » Malgré et au-delà leurs
réticences, ces personnels étaient contents qu'on parle
d'eux ; je me suis alors rendu compte
que même le regard du sociologue
pouvait être un atout médiatique dans
une société qui se voulait,
encore, suffisamment libérale pour que
le regard critique ait une place. Il faut
donc, pour le sociologue, veiller avant

tout à rester lucide sur son positionnement. Lorsque
je me suis installée à Paris, j'ai commencé à travailler
dans la banlieue parisienne avec Stéphane Broccholi
et avec d'autres collègues. *L'École de la périphérie* est ainsi
une compilation de trois enquêtes différentes : l'une
sur la concurrence entre établissements scolaires et la
fuite des établissements publics en banlieue parisienne,
la deuxième sur la division du travail éducatif à l'inté-
rieur des collèges et des établissements, et la dernière,
sur les dynamiques dans les salles de classe avec des
élèves de 5^e et de 4^e, dans deux collèges de communes
de la banlieue parisienne, au sud de Paris. Il me fallait
développer – et le livre en était l'occasion – ce modèle
centre/périphérie, en suivant l'idée que l'on ne peut
pas comprendre ce qui se passe dans ces quartiers sans
tenir compte des dynamiques du centre ; mes travaux
actuels, plutôt tournés vers les classes moyennes et
supérieures, le montrent. J'ai toujours pensé que l'on
ne pouvait pas comprendre les pauvres sans les dyna-
miques des riches, et inversement. J'ai insisté sur la
périphérie à la fois comme un lieu politique dans lequel
s'imposent les logiques du centre, mais aussi comme un
lieu géographique, avec des acteurs, tels les enseignants
qui, face à la concentration des difficultés, mettent en
place des actions et des dynamiques tolérées par les
autorités locales et parfois peu en adéquation avec les
recommandations nationales. Ils sont à la fois soumis à
de fortes contraintes économiques, sociales... et acteurs
de leur propre environnement local. On peut faire le
parallèle aujourd'hui avec l'un de mes objets
d'étude, à savoir les politiques d'ouverture
sociale des grandes écoles, et comment ces

■ 1 *L'École de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris,
PUF, 2001 (nouv. éd. 2012).

politiques viennent couronner toute une dynamique ségrégative sur laquelle on dit maintenant : il n'y a pas d'autre solution que de « les » sortir de là. Ces analyses permettent de montrer comment le politique s'adapte à ce qu'il a lui-même créé et ce, en lien avec des acteurs locaux qui ont réagi aux politiques. Vous évoquiez la notion d'arrangement, c'est effectivement de cela dont il s'agit : trouver un compromis, une situation acceptable pour tous. On peut prendre l'exemple d'établissements qui « dégringolent » petit à petit : élèves, enseignants et cadres s'y sentent bien mais l'absence de violences masque un recul significatif du niveau des élèves, sans que la communauté éducative s'en aperçoive.

C. B. A. On a l'impression que le local que vous évoquez aujourd'hui donne une vision plus pessimiste que dans votre premier ouvrage : vous évoquez plus directement les problématiques de relégation dans l'espace local, et même de défaut des possibilités d'intégration par l'école de certains élèves qui se retrouvent finalement dans une situation de relégation spatiale, est-ce bien cela ?

A. V. Z. De mon point de vue, il y a un intérêt à s'intéresser non seulement aux élèves des milieux populaires issus de l'immigration, mais également à confronter ces analyses aux travaux menés dans d'autres types de milieux, dans des communes plus hétérogènes ou plus favorisées. Ainsi *Choisir son école*² m'a permis d'élargir mon éventail de communes, de comprendre le type de dynamiques qui se déploient dans d'autres quartiers et de les comparer à celles des zones les plus défavorisées. Je ne suis pas très optimiste, même si j'ai écrit un livre avec André Robert, Martine Kherroubi et Marie-France Grospron, *Quand l'école se mobilise*³, pour montrer qu'il existe aussi

d'autres modèles que celui que j'avais décrit dans *L'École de la périphérie* – modèle qui demeure de mon point de vue, et malheureusement, plutôt dominant. Si l'on s'intéresse maintenant à la formation des élites, on remarque que toutes les pressions sont convergentes vers une amélioration et un maintien des résultats : les chefs d'établissement, les enseignants, les parents et les élèves eux-mêmes vont tous dans le même sens. Ces établissements peuvent donc être déconnectés des politiques publiques et des dynamiques locales car leur organisation interne suffit seule à la réussite des élèves. Je ne suis pas totalement pessimiste mais on s'aperçoit tout de même que les dynamiques de ségrégation, mais aussi de concurrence entre les établissements, n'ont pas faibli. À ces dynamiques horizontales entre établissements s'ajoutent les dynamiques institutionnelles, verticales, qui m'occupent aujourd'hui : il s'agit de montrer comment le travail dans les établissements scolaires est très fortement conditionné par le devenir probable des élèves. En effet, c'est nous, cadres enseignants, parents, etc., qui prévoyons que les élèves vont aller en classe préparatoire : tout notre enseignement, nos pratiques d'orientation, notre discours sont orientés vers cela ; et lorsque l'on prévoit qu'une grande majorité des élèves vont aller en BTS, l'organisation du lycée change du tout au tout. C'est exactement la même logique pour les collèges, en fonction des lycées où iront les élèves. C'est ce que j'appelle « la canalisation institutionnelle ». Ainsi, après avoir accordé beaucoup d'intérêt aux dynamiques horizontales, j'essaie maintenant d'examiner les dynamiques institutionnelles verticales à l'intérieur du système, et tout cela a nourri différemment ma réflexion sur le local.

C. B. A. Une question à propos des nouveaux rythmes scolaires : comment voyez-vous cette montée en concurrence des partenaires de l'école, au niveau local ?

A. V. Z. Dans les travaux récents que j'ai pu mener avec Choukri Ben Ayed, notamment pour l'École supérieure de l'Éducation nationale (ESEN), nous avons montré que les interactions entre la déconcentration et la décentralisation créaient, sur le terrain, une pluralité d'acteurs politiques. Dans mes premières études comme dans mes travaux plus récents, je constate – constat banal s'il en est – la difficulté qu'ont les acteurs à se faire reconnaître quand ils ne sont pas du « sérial » (ce terme

■ 2 *Quand l'école se mobilise. Les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue*, Paris, La Dispute, 2002.

■ 3 *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF, 2009.

est encore employé) ; aujourd'hui, je fais partie du Conseil supérieur des programmes et je crois être une des deux seules personnes qui n'ont pas eu une carrière dans l'enseignement. Les gens qui sont là occupent des positions de sénateurs, de responsables associatifs... mais leur légitimité profonde vient du fait qu'à un moment de leur vie, ils ont été enseignants. Il est très difficile pour les autres acteurs de l'école de pénétrer dans cette institution qu'est l'Éducation nationale, et d'acquérir cette expertise de l'école sans en faire partie. Je trouve que l'école – et je l'ai écrit dans des textes maintenant très

le politique s'adapte à ce qu'il a lui-même créé

anciens – adopte encore aujourd'hui une posture très défensive, celle de la légitimité notamment, qui fait que tout ce qui n'est pas estampillé « Éducation nationale » n'a pas sa place dans l'école. Il est évident que les enseignants sont des professionnels et que l'on ne peut pas accepter n'importe quelle intervention extérieure – et toute intervention n'est pas légitime – mais on peut négocier avec différents groupes locaux, à commencer par les parents mais aussi les associations, à partir du moment où l'on a un projet. Pourtant, aujourd'hui encore, l'école se percevant comme assiégée, toute demande extérieure est soit récupérée, soit vécue comme une intrusion insupportable, toute attitude qui empêche de déboucher sur des dynamiques positives.