

RÉFLEXIONS SUR LES « CONTRATS » EN ÉDUCATION

Dominique GLASMAN (*)

Les contrats dans les politiques publiques reposent sur un ensemble de principes et de présupposés socio-politiques. Quels enseignements peut-on tirer de dix années de démarches contractuelles ?

Les contrats dans le champ de l'éducation présentent des spécificités : rôle des acteurs engagés, différence avec le « projet », place des parents, rapport à la norme, perception différente selon le niveau de la hiérarchie...

Quatre formes de contrat éducatif sont analysées : le contrat avec l'élève ou ses parents, le contrat éducatif local, le contrat de réussite, le contrat local d'accompagnement scolaire.

Introduction

Dans le champ de l'éducation, la notion de « contrat » est de plus en plus fréquemment mobilisée. Des déclarations ministérielles, ainsi que des textes, ont introduit, au cours des dernières années, les « contrats locaux d'accompagnement scolaire », le « contrat de réussite », et plus récemment le « contrat éducatif local » (dorénavant abrégés en CLAS, CR et CEL). Et, bien que non formalisés dans des textes, on voit aussi se pratiquer, dans tel établissement, des « contrats » avec un élève, ou avec des parents.

(*) Université de Savoie et CRE (centre de recherche en éducation).

Cette référence au « contrat » n'est pas totalement nouvelle. Elle a été assez développée dans les années quatre-vingt pour que l'INRP consacre un ouvrage aux « contrats en éducation » (Burguière, 1987). Mais cela concernait surtout, comme le sous-titre l'indique d'ailleurs, la « pédagogie du contrat », mise en œuvre dans la classe ou dans l'établissement. Il reste que, déjà, un article prend pour objet le « contrat éducatif local » mis en œuvre dans certaines municipalités pionnières : Orly, Saint-Fons...

Deux choses sont aujourd'hui frappantes : d'une part, la rhétorique du contrat devient envahissante, sous le double effet de l'homologation ministérielle et des questions posées par ceux qui, concrètement, sont conduits à mettre en œuvre les « contrats » ; d'autre part, au moins dans les propos officiels, tout semble se passer comme si les « contrats » étaient une solution, alors qu'ils peuvent tout aussi bien être considérés d'abord comme un problème, avant d'être, pourquoi pas ?, une solution.

Ce double constat pousse à s'interroger sur ces « contrats » et sur cette rhétorique. Il ne s'agit pas ici de dire ce qu'est, ou ce que devrait être un CR, par exemple. Il s'agit plutôt, en amont d'une réflexion à visée normative et ayant une perspective d'action, de s'interroger ici d'un point de vue sociologique sur les contrats, et de pointer quelques questions.

Les différents contrats désignés plus haut, CLAS, CEL, CR, sont assurément distincts. Ni leur objet, ni les partenaires invités à être contractants, ni les financements, ni les territoires sur lesquels ils se déploient ne sont identiques, même s'ils peuvent peu ou prou se recouvrir. Ils ont toutefois ceci en commun qu'ils relèvent d'un même type de démarche, la démarche contractuelle. Ils peuvent donc, au moins jusqu'à un certain point, avant que soient introduites entre eux les distinctions nécessaires, faire l'objet d'une analyse commune. De plus, l'éducation n'est pas le seul champ dans lequel une telle procédure s'est épanouie. Les contrats en éducation méritent donc d'être lus en ayant en arrière-plan ce que nous ont appris depuis plus de dix ans les politiques contractuelles menées dans d'autres domaines que l'éducation. Regarder ailleurs que dans le seul champ éducatif pourrait bien, en effet, nous apprendre un certain nombre de choses sur les contrats.

Dans une première partie de ce travail, il sera donc question des principes sur lesquels reposent les « contrats », ainsi que des enseignements que l'on peut tirer de ces années de politiques contractuelles. Ce qui fournira quelques repères pour l'analyse, en seconde partie, des contrats

en éducation. Bien entendu, il faudra pointer les spécificités de ce champ, dans la mesure où elles sont de nature à colorer d'une façon particulière les politiques contractuelles qui y sont menées.

Quel est le statut de ce texte ? Il s'agit bien d'un texte de réflexion, pas de résultats de recherche. Le propos est fondé, en première partie, sur les travaux de spécialistes des politiques publiques concernant les contrats dans différents champs. En seconde partie, ce texte s'appuie sur les quelques expériences déjà observables, sur quelques travaux de bilan, sur des documents d'orientation officiels, sur des réactions enregistrées ici ou là. Il est encore un peu tôt pour mener un travail systématique sur les « contrats » dans le champ de l'éducation. Mais, compte tenu des enjeux, rien n'interdit de proposer, d'ores et déjà, quelques réflexions, de faire part de quelques doutes ou hésitations, et de les proposer au débat. Ce texte ne vise pas autre chose.

Le « contrat » dans les politiques publiques

Cette partie vise, en s'appuyant sur les travaux d'un certain nombre de spécialistes des politiques publiques, à la fois à pointer ce que recouvre l'idée de « contrat » dans la conduite de l'action publique (par exemple dans le domaine de la « politique de la ville ») et à tirer quelques enseignements d'une bonne décennie de politiques contractuelles. Pourquoi opérer ce détour qui peut paraître intempestif ? Parce que le « contrat », avant de s'implanter dans le champ éducatif, a déjà une histoire. Or, c'est une même philosophie qui préside à l'adoption de la démarche contractuelle dans les différents domaines de l'action publique ; et ce qui se passe dans l'éducation n'est, à cet égard, qu'une extension à ce champ de procédures acclimatées ailleurs... et dans lesquelles des « partenaires » éducatifs ont pu d'ailleurs être impliqués. De plus, on commence à percevoir certains des effets des politiques contractuelles, en particulier sur les institutions et sur les professionnels ; ces effets pourraient bien trouver leur pendant dans le champ éducatif ; on peut déjà les observer ou les voir se dessiner ici ou là, même s'ils s'inscrivent dans les spécificités de ce champ.

Le contrat dans son principe

La démarche contractuelle est, dans l'action publique et sa « modernisation », indissociable de la territorialisation et du partenariat (Donzelot

et Estèbe, 1994). Devant la complexité croissante des problèmes et la diversité des situations locales, l'État renonce à imposer d'en haut une façon de faire valable partout, et délègue aux acteurs locaux le soin de trouver des arrangements en vue de faire face en particulier aux effets de la « crise » sociale. L'État n'est pas absent, puisque ses services déconcentrés sont souvent au nombre des « acteurs » ainsi rassemblés, mais les autres « acteurs » sont invités à « s'impliquer » fortement, y compris financièrement. Charge à tous ces acteurs de se rencontrer, sur une base territoriale pertinente, et de chercher, « en partenariat », les solutions aux problèmes rencontrés par tous. Selon cette politique, se rapprocher du « local », c'est dynamiser le monde social. Dans cette perspective, la démarche contractuelle est la façon de mobiliser les acteurs locaux, et le « contrat » sert à fixer l'accord. C'est dire que le « contrat », la démarche contractuelle, est d'abord à considérer dans ses dimensions politiques. C'est bien de lien entre l'État et les citoyens ou entre les citoyens eux-mêmes, de mode d'action des institutions, qu'il est question dans les « contrats ».

a) Ce qui est visé à travers l'adoption de la démarche contractuelle

- une *impulsion* de l'action publique ;
- une *pédagogie de la démocratie* et du « lien social ». La vertu pédagogique du contrat est volontiers affirmée ;
- un apprentissage ou un réapprentissage de la *démocratie délibérative* ;
- un *assouplissement des frontières* de l'action, grâce à des coordinations ponctuelles sur dossiers ;
- la mise en place de *procédures explicites*, visibles.

La dimension proprement « pédagogique » du contrat n'est pas présentée comme un simple article de foi. Elle est accréditée par le fait que, dès les années soixante-dix, les premiers « contrats », sous l'impulsion de la DATAR, ont constitué le lieu d'apprentissage de la coopération à l'échelon local, et ont, concrètement, préparé largement la voie aux textes sur la décentralisation du début des années quatre-vingt.

b) Présupposés sociopolitiques

Adopter le « contrat » comme mode d'action publique, c'est, implicitement ou explicitement, se faire une certaine idée des « contractants », et plus précisément de leur statut et de leur position dans l'espace public. C'est cette idée qui est désignée ici par « présupposés sociopolitiques ».

Le terme « présumé » peut être entendu dans deux sens : ou bien il désigne le fait que tout cela (l'égalité entre les parties, l'individu rationnel et arbitre, etc.) est déjà accompli ; ou bien il sert à anticiper et à promouvoir, en « pariant » en quelque sorte sur son existence, cet individu rationnel et arbitre, cette égalité entre les parties, etc., que la procédure contractuelle contribuerait puissamment à faire advenir.

- Concernant les contrats *entre acteurs institutionnels* (contrats de ville, contrats locaux de sécurité, etc.) :

- la procédure contractuelle est considérée comme de nature à alimenter et à *stimuler le débat public* ; par ailleurs, elle *déplace le débat vers le niveau local* ;

- il y a *égalité de rang entre les parties, et libre engagement*. « Quant aux démarches contractuelles, elles attirent à elles toutes les connotations implicites qui s'attachent à la philosophie juridique des contrats, supposant le libre engagement des parties et, bien sûr, entre elles une égalité de rang » (Gaudin, 1996) ;

- la figure qui est supposée par le contrat est celle d'*un individu rationnel et arbitre*, et même un stratège, armé de ses compétences techniques et sociales, impulsant des jeux de négociation et des situations d'actions (Gaudin, 1996) ;

- le contrat revient à créditer les institutions et les acteurs « partenaires » d'une capacité à définir ensemble le « bien » public et à mettre en œuvre concrètement les actions qu'il appelle. En ce sens, le contrat entérine un *transfert de compétences* de l'État vers des niveaux décentralisés (mais le contrat n'est pas en cela indispensable) et vers des regroupements de « partenaires ».

- Concernant les contrats *avec les individus*, l'entrée dans une procédure contractuelle (dont le type le plus connu est le contrat d'insertion du RMI) semble présumer :

- que les rapports de domination vont ainsi être dépassés, au profit de *rappports d'égalité* (mais le contrat ne pourrait-il renforcer, plutôt que réduire, ces rapports de domination ? Le contrat pourrait bien cristalliser, sous les apparences de l'égalité, une situation fort déséquilibrée) ;

- que le contrat les rappellera à *la règle démocratique* (dans la mesure où la démocratie repose sur un contrat social) ;

- que le contrat est de nature à *promouvoir l'individu*, en le remettant en position de responsabilité de lui-même (mais le contrat pêche peut-être ici de ce qu'il intervient pour des individus en difficulté et qui,

d'une manière ou d'une autre, se sont ou ont été mis en marge ; ce qui a pour conséquence de lui donner une allure de sanction plus que de promotion, en dépit des intentions sous-jacentes ou proclamées) ;

– que le contrat est le signe d'une *régénération du service public*. « Les règles classiques [...] sur le fonctionnement des services publics, loin d'être dépassées par le contrat d'insertion, prennent au contraire un relief nouveau grâce aux indications particulières que donne la loi sur le RMI [...] », écrit P. Ligneau, qui précise que les règles ainsi revitalisées par le contrat sont : la règle d'égalité entre usagers, la continuité du service public, la règle de l'adaptabilité ;

– que le contrat est *en conformité avec l'ordre public* ; or, souligne F. Moneger, « il est de nombreux principes concernant la liberté des personnes au regard desquels beaucoup de contrats sont nuls » (par exemple un contrat proposé par un enseignant) (Moneger, 1995).

• *Contrat et libéralisme*. Dans la mesure où elle présuppose, on l'a dit, des individus égaux, rationnels, libres, on peut voir dans la culture contractuelle une parenté forte avec le *libéralisme*, que M. Chauvière ne manque pas de pointer (Chauvière, 1995). En effet.

Mais il ne suffit pas de taxer la thématique contractuelle de « libéralisme » pour en être quitte avec l'analyse de ses enjeux et de ses effets. On peut tenter de distinguer les choses.

Dans une perspective de libéralisme *politique*, le « contrat » est, dans la ligne de J.-J. Rousseau, ce qui fait lien entre des individus libres et les constitue en « société ». Mais le « contrat social » n'est pas repassé tous les matins, il est cristallisé dans un certain nombre d'institutions. L'École, la Justice, etc., sont des mises en forme particulières du contrat social. Pour ce qui concerne l'École, les termes de ce contrat sont : chacun a le droit et le devoir de s'instruire, l'École offre à chacun au nom de la collectivité les moyens de le faire, le futur citoyen a le devoir de s'instruire pour être à même d'apporter sa contribution et de jouer son rôle de citoyen. L'institution n'est donc pas contradictoire avec l'idée de « contrat », mais elle l'intègre. C'est en cela qu'elle fait sens, tant pour ceux qui y travaillent que pour ceux qui bénéficient de son action. Si, aujourd'hui, le « contrat » désigne bien un écart avec la tradition républicaine, c'est parce que celle-ci nous a accoutumés à penser « institution » en oubliant le « contrat social » qui est son fondement.

Dans le contexte d'aujourd'hui, le terme de « contrat » évoque au moins autant le libéralisme *économique* et la mise en rapport de deux

agents sur un marché. Liberté de contracter, de choisir ses cocontractants, de définir le contenu du contrat : voilà qui semble accorder aux acteurs une liberté d'action qui pourrait bien, dans ses effets, faire diverger l'action des objectifs que l'institution se donne ; et, en ce sens, éveiller le soupçon de complicité entre « contrat » et marché plus qu'entre « contrat » et institution.

Il y a toutefois lieu de se demander si le contrat, d'essence libérale, est fatalement une façon d'installer une culture plus libérale au sens de libéralisme *économique*. Ne peut-on penser qu'il est utilisé, ou au moins potentiellement utilisable, dans le sens d'une *réactivation du programme des institutions* ? On ne peut pas exclure d'emblée que, par les procédures contractuelles, les institutions retrouvent ou réinventent des formes d'action à la fois plus efficaces et plus pertinentes au service des citoyens et au bénéfice du lien social. Ni exclure, puisqu'on a déjà pu l'observer, que le « contrat » passé avec d'autres acteurs conduise une institution à stimuler la réalisation de ses propres objectifs ou à échapper à des routines fatales (affectation plus rapide du personnel nécessaire, octroi de moyens exceptionnels permettant d'aller dans le sens de la mission de l'institution, etc.). On peut en tout cas faire l'hypothèse et même constater que, parmi les tenants d'une politique publique s'appuyant sur les procédures de contrat, ainsi que parmi ceux qui les mettent en œuvre, il y a aussi bien des acteurs désireux de rénover le service public en rénovant ses formes d'action que des acteurs travaillant à son recul au profit de règles de marché. Pour les premiers, qui, par *habitus* professionnel autant que par conviction politique, adhèrent à l'idée de service public, la rénovation du service public est d'ailleurs un moyen, voire le seul moyen, de faire pièce au développement de logiques de marché dans l'éducation (voir par exemple le rapport de C. Pair, 1998). De ce fait, c'est l'analyse des pratiques contractuelles qui pourra nous permettre de dire de quel côté elles penchent. Il est clair que, en dépit des intentions proclamées, la rénovation en général et les procédures contractuelles en particulier pourraient bien accompagner et favoriser de fait une logique de marché, avec tout ce que celles-ci, dans le champ de l'éducation entre autres, comportent comme risques avérés d'inégalité et de discrimination (Walford, 1996) ; mais il n'est pas moins clair que le refus de la rénovation pourrait encourager le contournement ou l'usage privatif, par les parents qui le peuvent, d'un service public éducatif ne correspondant plus à leurs attentes.

c) *Ce que suppose un contrat, du point de vue juridique*

- *Liberté des contractants de contracter ou non*, et donc de choisir ses cocontractants (de faire de quelqu'un son cocontractant, ou de choisir de s'abstenir). Le contrat suppose deux consentements, dit F. Moneger (Moneger, 1995).

- Accord des parties contractantes sur *un objet de contrat légitime* à leurs yeux. Sur cet objet, les parties s'accordent et s'obligent mutuellement, comme elles s'accordent et s'obligent sur une temporalité, des moyens, un sanction des manquements, et la vérification des résultats obtenus (Chauvière, 1995).

- *Un « tiers », qui n'est pas partie prenante au contrat mais en garantit l'exécution, ou arbitre en cas de désaccord dans l'exécution du contrat.*

d) *Le contrat dans les politiques publiques : une métaphore du contrat plutôt qu'un contrat véritable ?*

Si on lit les contrats (de ville, de sécurité, etc.) à la lumière de ce qui vient d'être rappelé, on se dit que le terme de « contrat » est peut-être utilisé de façon extensive. Par exemple, quel est le « tiers » dans un contrat de ville ? Y a-t-il liberté des contractants de contracter ou non, et de choisir leur partenaires, dans le cas de « contrats éducatifs locaux » ?

Il s'agit peut-être davantage d'un usage *métaphorique* du mot « contrat » que d'un usage juridique. Pourquoi pas ?, dans la mesure où il peut, comme il est dit plus haut, viser une réactivation des services publics ?

Le problème est néanmoins que, pour tous les contractants, *la limite entre le sens strict du contrat et son sens métaphorique ne passe peut-être pas au même point*. Entre l'État et les collectivités locales : les collectivités peuvent entrevoir un sens strict (avec engagements très précis de l'État et sanctions ou compensations en cas de manquement) là où l'État accorde un sens plus métaphorique. Même incertitude entre une institution comme l'école et des individus : les parents ou les élèves peuvent penser qu'un « contrat » avec l'école leur permet, en échange d'une amélioration du travail et du comportement, d'accéder à la réussite scolaire, alors que pour l'école ce n'est pas une promesse du contrat.

Pour G. Marcou, « la valeur qui est reconnue au contrat n'est pas de produire des obligations, c'est de procéder d'une négociation et d'abou-

tir à un accord ». Autrement dit, le contrat est utilisé en tant que procédure, comme une sorte de pédagogie de l'action publique partenariale ; mais il n'est pas un contrat au sens juridique. La *démarche contractuelle*, donc, plus que le contrat. En d'autres termes encore, ce qui compte, ce sont les conditions de son élaboration plus que l'engagement formel des parties en bout de course, ou bien autre formulation, c'est l'engagement au sens d'« implication » qui compte davantage que l'engagement au sens d'« obligation ». Tout se passe comme si le « contrat » était à considérer comme une méthodologie de l'action publique et de la « mobilisation des acteurs ». Le chef du bureau du réseau scolaire au ministère de l'Éducation nationale, J.-C. Émin, adopte cette position en écrivant, à propos du « contrat de réussite » dans les ZEP : « [...] les enjeux les plus importants sont moins dans la forme du contrat, que dans l'organisation de la démarche qui permet d'aboutir à cette mise en forme, puis dans le suivi, l'animation et l'évaluation qui devront accompagner la vie du contrat » (Émin, 1999).

L'expérience des contrats. Ce que nous apprennent plus de dix ans de politiques contractuelles

Concernant un des domaines où la politique contractuelle a été le plus développée, le « gouvernement des villes », G. Marcou considère que l'apport des contrats peut être résumé en quatre points :

– le contrat est d'abord un moyen de *renouveler la légitimité de l'action publique...* ;

– le contrat *a des effets sur la négociation* elle-même : il apparaît d'emblée comme l'enjeu de la négociation, à laquelle il impose son objet ;

– le contrat concourt à *la stabilisation des relations entre les acteurs*. Il est pour eux un facteur de stabilité et de sécurité. G. Marcou précise : dans la plupart des cas, peu importe que ces engagements constituent des obligations contractuelles en droit ou de simples engagements politiques (c'est une question que les praticiens se posent peu) ;

– le contrat doit être envisagé *sous l'angle de l'efficacité de la gestion*. Il impose et permet aux parties un effort de programmation... et l'acceptation d'une logique de projet dans la définition des actions...

On voudrait compléter le propos en insistant sur deux points présents dans ce bilan ; il s'agira de s'intéresser d'un peu plus près d'abord aux « acteurs » puis aux effets des contrats et des politiques contractuelles.

a) *Quels « acteurs » ?*

- Les « acteurs » des politiques contractuelles sont des institutions, des associations, des organismes publics ; ce sont aussi des membres de ces différentes structures qui, en tant que tels, sont partie prenante aux contrats. *Sans ces membres qui deviennent les acteurs directs, il n'y a pas de procédure contractuelle* ; et, du reste, que l'un de ces membres vienne, pour une raison ou une autre (mutation, promotion, etc.) à faire défection, c'est l'ensemble de la procédure contractuelle qui se trouve ébranlée (Bocquet, 1999). Plusieurs auteurs font remarquer que la contractualisation contribue « à faire émerger de nouveaux acteurs » (Gaudin, 1996).

- Qui trouve (professionnellement) *intérêt aux contrats* ? Selon J.-P. Gaudin (Gaudin, 1997), c'est d'abord dans les milieux de l'*encadrement intermédiaire*, chez les techniciens et les classes moyennes qualifiées, que se rencontre le support à une « nouvelle action publique » contractuelle. Des couches professionnelles et sociales (chargés de mission, chefs de projet, experts, etc.) y trouvent une gratification matérielle et symbolique, en particulier à travers des rôles de médiation reconnus à la marge des positions hiérarchiques ou dans la construction de nouveaux domaines de l'action publique. P. Warin surenchérit quand il observe, quant à lui, que ces couches professionnelles ont pu disputer leur compétence aux élus et aux services municipaux ; l'autorité professionnelle et symbolique de ces « acteurs de la mise en œuvre » a souvent compté autant sinon davantage que l'autorité politique des élus ; leur « capacité à se débrouiller dans la complexité des montages opérationnels financiers et à agir dans l'urgence des procédures leur a donné d'indéniables atouts dans leur relation aux élus » (Warin, 1996).

- Une question mérite d'être posée, sur laquelle la littérature (à laquelle il a été fait appel pour ce tour d'horizon sur l'expérience des contrats) ne paraît pas loquace : celle de savoir *qui les partenaires engagés dans un contrat engagent* : engagent-ils eux-mêmes et seulement eux-mêmes, ou aussi une partie de leurs services et donc des agents qui leur sont subordonnés ? Et quelle est leur légitimité à engager d'autres qu'eux-mêmes, quelle est la probabilité qu'un engagement pris soit effectivement réapproprié par les collaborateurs ou les subordonnés (pour autant que la mise en œuvre concrète du contrat repose peu ou prou sur ceux-ci) ?

- J.-P. Gaudin constate que s'opère, dans les procédures contractuelles, tout un processus de « filtrage des interlocuteurs », par élimination ou démobilisation progressive de certains acteurs (Gaudin, 1996). Dans la mesure où une vertu accordée aux « contrats » est une reviviscence de la démocratie, il est intéressant de voir *quel est le sort réservé aux associations* dans les procédures contractuelles. Il est extrêmement variable : « Autant que des institutions, certaines associations, porteuses d'initiative dans les domaines social, sanitaire ou culturel principalement, peuvent jouer [...] un rôle de leader ou sélectif, sans commune mesure avec leurs ressources juridico-financières », estime J.-P. Gaudin (1996). Mais en même temps on note que, dans telle ou telle ville, les associations ont été soigneusement laissées de côté dans la procédure contractuelle (C. Jacquier, à propos de Grenoble), ou bien « n'ont pas eu le rôle qu'on attendait d'elles » (Vanlerenberghe cité par Palier, 1998).

- On peut aussi s'interroger sur le gain démocratique annoncé par les politiques contractuelles.

D'un côté, il paraît assuré ; on constate en effet que les *deux positions de militant et d'expert tendent à se rejoindre* et à se conforter l'une l'autre : les militants sont de plus en plus armés pour faire face voire tenir tête aux techniciens et aux élus ; les experts eux-mêmes sont sous le feu d'une interpellation constante, et appelés à (ré)introduire dans leur action la dimension « éthique ».

D'un autre côté, dans le même mouvement, ce gain est menacé : la complexité de plus en plus grande des questions traitées, la nécessité d'être peu ou prou « expert » concourent à *donner de plus en plus d'importance aux spécialistes*, et à écarter de ce fait certains acteurs, en particulier les habitants. Le filtrage des interlocuteurs s'opère parfois au détriment des associations et, plus habituellement, au détriment des habitants.

- *Des habitants marginalisés.* G. Marcou pointe la contradiction suivante : d'un côté, « dans le discours politique, le contrat bénéficie [...] d'une forte connotation démocratique, en même temps qu'il est associé à l'image d'une gestion moderne » ; d'un autre côté, les expériences menées dans le cadre des contrats de ville pour associer les habitants « ont souvent été décevant[e]s, par la faible proportion de la population qui a été impliquée, surtout dans les publics qui étaient directement visés, et par le faible apport des consultations au contenu du contrat »

(Marcou, 1997). P. Warin propose toute une analyse de l'« histoire de la contractualisation comme impasse pour la participation », il y montre que la contractualisation satellise de fait les habitants. Au terme de son travail, il conclut comme suit. Reprenant à son compte l'expression de G. Marcou qui parle d'une « démocratie locale court-circuitée par le contrat », il fait sienne les raisons avancées : décalages culturels entre intervenants et population, inorganisation des habitants en tant qu'acteurs collectifs ; mais il y ajoute ce qu'il appelle les limites de la contractualisation. Selon lui, il y a une contradiction entre l'ambition proclamée d'associer les habitants et l'implication très forte des institutions, dont les municipalités, qui s'effectue à travers des procédures lourdes. « Autrement dit, l'institutionnalisation des dispositifs liée en particulier au rôle croissant joué par les municipalités contiendrait, en tant que dynamique principale de mise en œuvre de la politique de la ville, l'élément de blocage d'une possibilité de transformation de la citoyenneté dans les quartiers [...]. L'institutionnalisation des dispositifs semble empêcher une régulation ou codification des rapports sociaux permettant d'élargir l'apprentissage du politique aux populations des quartiers » (Warin, 1997). Et il évoque le risque d'accroître par là « le désenchantement des populations ». Cette analyse rejoint celle de D. Behar pour qui « la politique de la ville aurait moins changé le rapport de l'action publique au terrain qu'installé une nouvelle couche de sédimentation entre celle-ci et le terrain » (Behar, 1998).

b) Les effets des contrats et des politiques contractuelles

- *Concernant l'action publique.* S'intéressant aux politiques contractuelles dans quatre domaines diversifiés (la politique de la ville, des politiques d'environnement et d'écologie urbaine, la politique universitaire de l'Éducation nationale, des actions et politiques relatives aux Télécommunications), J.-P. Gaudin en tire le bilan concernant l'action publique. Les contrats *ont fait évoluer les normes d'action* (Gaudin, 1996) :

- *décloisonnements sectoriels*, car il y a portage conjoint de dossiers entre administrations, des ministères à culture très autoréférencée étant conduits à entrer pour la première fois en négociation avec leur « environnement » extra-sectoriel et avec des collectivités locales ;

- *coopérations territoriales*, ponctuelles et limitées dans le temps ;

- *hybridation entre activités de gestion et de mission*, puisque la procédure contractuelle, plus encore que la démarche par projet, met « en

rapport direct des administrations organisées de manière taylorienne et bureaucratique [...] et des services plus récemment créés, autour du pilotage de projets ou à proximité du staff de cabinet des élus » ;

– *personnalisation des relations négociées* : s'avèrent essentielles les positions professionnelles... qui définissent la capacité à situer plusieurs logiques d'action les unes par rapport aux autres, à repérer les passerelles éventuelles, c'est-à-dire les structures d'intersection et de « traduction ». L'auteur souligne le poids des itinéraires personnels, permettant « à une même personne de combiner des appartenances multiples dans des mondes de légitimité différents... ». Il signale enfin, à titre d'effet des contrats, quelque chose qui fait écho à ce qui était dit plus haut à propos des « acteurs » : les négociations contractuelles sont « des arènes plus valorisantes pour les nouvelles couches salariées et techniciennes que pour les figures notabliaires traditionnelles [...]. Les actions d'environnement, la politique de la ville suscitent l'engagement citoyen autant que la gestion technique des dossiers ». Mais on peut voir dans cette personnalisation à la fois la force et la faiblesse des procédures contractuelles, qui sont tributaires des personnes, tant de leur éventail propre de compétences que de leur engagement personnel : une présence rend (presque) tout possible, le retrait pénalise fortement et parfois condamne à mort la démarche contractuelle entreprise.

Selon J.-P. Gaudin (1996), la contractualisation a pour effets d'*introduire de la plasticité dans les hiérarchies* (signalée aussi par Warin, 1996), de *favoriser l'apprentissage des arrangements formalisés et la construction de dispositions stabilisées à la négociation*, le développement d'un *type nouveau de normativité* (à cheval entre le droit et le management performatif de l'action publique), la *relativisation de la règle générale universelle et impersonnelle*. C'est sans doute sur ce dernier point que la légitimité de la contractualisation est le plus contestée ; en effet : « la scène de débat contractuel ne se relie [...] pas clairement et d'emblée à la représentation politique élue. Mais les principes qui s'attachent à la règle générale paraissent eux aussi mis en défaut » (Gaudin, 1997). Constat faisant écho à la question posée par J. Donzelot : « Est-ce que les pratiques qui se déploient dans un cadre contractuel conduisent à une restauration de la norme, à sa renégociation [...] ou à sa dissolution ? » (Donzelot, 1992). On peut ajouter que l'évolution des normes peut être entendue de deux manières : elles peuvent concerner la *méthodologie de l'action publique* (des modalités d'action normées), et leur évolution désigne, par exemple, les nouvelles

collaborations, la transgression des frontières institutionnelles établies, etc. ; cela ne pose pas le même type de problème que l'évolution, et en l'occurrence l'estompage, des normes *sur lesquelles se fonde l'action* (une idée du monde social et de la politique qu'il convient de conduire).

- *Concernant les acteurs.* Les acteurs sont *valorisés professionnellement*, non seulement par les relations qu'ils sont conduits à tisser avec des acteurs divers et diversement placés, mais aussi par les effets d'apprentissage rendus possibles par les contrats ; même si ces apprentissages n'ont pas été délibérément pensés et anticipés, on constate, *ex post*, qu'il y a bien eu un processus d'apprentissage (Gaudin, 1996).

- *Concernant la démocratie.* Y a-t-il, comme on a pu l'escompter lors de la mise en place des politiques contractuelles, un *progrès dans la « démocratie participative »* ? J.-P. Gaudin tempère fortement la réponse : « C'est là une perspective stimulante, peut-être idéaliste mais en tout cas volontariste et qui désigne pour l'instant plus une ambition qu'une pratique actuelle. Car à côté de mobilisations citoyennes et de procédures inventives, que de routines contractuelles et d'instrumentalisations des associations ! » (Gaudin, 1996).

Une indication supplémentaire des « insuffisances dans les processus participatifs, dues à des blocages institutionnels voire à des crispations politiques » est donnée par... les objectifs assignés aux contrats de ville en préparation pour la période 2000-2006. Ceux-ci entendent, explicitement, « favoriser une plus forte implication des habitants », avoir « une place dans les comités de pilotage », « participer au diagnostic » (Berkani et Chaput, 1999).

- *Concernant le financement de l'action publique.* D'une part, la démarche contractuelle conduit à impliquer un nombre croissant d'acteurs dans le financement des actions décidées en commun, acteurs locaux autant que nationaux ou régionaux. Les contrats ont donc sans doute des effets sur les instances de financement elles-mêmes. D'autre part, les financements s'obtiennent d'autant mieux, voire à condition, qu'ils s'inscrivent dans le cadre d'une démarche contractuelle ; ce qui à la fois stimule puissamment la recherche de partenaires et encourage ce que pourrait s'apparenter parfois à des alliances de convenance.

- *Concernant l'efficacité des services publics.* « La difficulté d'évaluer une action contractuelle résulte de ceci qu'aucun des deux partenaires ne

peut en avoir la maîtrise. Mais c'est aussi sa chance », estime J. Donzelot (1992). Est-ce cette difficulté qui explique que, dans les revues et ouvrages que nous avons consultés sur la politique contractuelle, il soit amplement question du sens des contrats, de leurs effets *sur les acteurs ou sur les formes de l'action publique*, et pas du tout question de l'évolution *de la qualité du service rendu à l'utilisateur*, de la garantie *donnée au citoyen* par les institutions engagées dans une procédure contractuelle ? Bien sûr, il est légitime de s'interroger sur ce que le contrat bouleverse dans l'action publique ; mais on attendrait aussi une tentative d'appréciation des résultats d'une action publique fonctionnant selon ces nouvelles normes. Les « contrats de ville » ont-ils permis – mieux que ne l'auraient fait les procédures plus classiques – de réduire ou de ralentir les processus de ségrégation urbaine et de déqualification sociale et physique de certains quartiers ? Les « contrats locaux de sécurité » permettent-ils des avancées significatives dans la prévention de la délinquance et la réduction de la violence ou des « incivilités » ? Sur ce point, nous ne pouvons rien dire, et c'est peut-être, on en conviendra sans peine concernant un domaine qui nous est moins familier, l'effet d'une documentation insuffisante. Mais peut-être est-ce aussi le signe d'une plus grande discrétion de la littérature.

Voilà ce que, semble-t-il, on peut tirer de plus d'une décennie d'expériences dans les politiques contractuelles. Il y aura sans doute lieu d'en tirer aussi les enseignements pour la mise en place et l'épanouissement des contrats dans le champ de l'éducation. S'efforcer de le faire c'est, pour faire écho à un propos précédent, prendre le « contrat » comme un problème avant de le voir comme une solution. C'est sur cette toile de fond qu'il est possible d'aborder à présent la question des « contrats » dans le champ éducatif.

Les contrats dans le champ de l'éducation

On l'a dit, les contrats ne sont pas nouveaux dans le champ éducatif. Mais ceux d'aujourd'hui, à la différence de ceux d'il y a dix ou quinze ans, concernent moins la classe et davantage des dispositifs. Il ne faut cependant pas sous-estimer la place prise par les contrats entre enseignants et élèves, et entre enseignants et parents, qui relèvent d'une logique déjà ancienne. (Avec toutefois la particularité de concerner généralement un public plus ciblé, plus désigné comme « en difficulté » scolaire ou sociale : naguère, la « pédagogie du contrat » ressortissait d'une tentative d'imaginer une pédagogie plus participative et implicite)

de la part de « l'apprenant », quel qu'il soit ; aujourd'hui, il semble que le contrat entre un élève et des enseignants soit plus une manière de gérer une relation difficile de l'élève avec l'école et avec le savoir.)

Les contrats dans le champ de l'éducation s'inscrivent dans les mêmes conceptions d'ensemble que les politiques contractuelles conduites dans d'autres champs (politique de la ville, sécurité, etc.), et dont les principes ont été présentés plus haut : visée de rénovation du service public, de décloisonnement entre les institutions et de coopération entre des acteurs diversement situés, explicitation des procédures, etc. Les présupposés sociopolitiques évoqués alors sont valables également ici. Par ailleurs, il n'y a pas de raison de penser que ce qui a pu être observé dans d'autres champs, eux aussi structurés par des institutions dans lesquelles exercent des professionnels (organisés peu ou prou en « corps », et dotés de « compétences »), soit totalement démenti dans le champ de l'éducation.

Pour autant, le champ de l'éducation est, comme les autres, un champ spécifique. Et, puisque la réflexion porte ici sur les contrats dans ce champ-là, il est utile d'en rappeler quelques spécificités.

Spécificités du champ éducatif et des contrats dans ce champ

a) Pluralité des « acteurs » pouvant se prévaloir d'une compétence à éduquer

Plus que dans aucun autre champ, c'est dans le champ de l'éducation que l'on trouve la plus grande pluralité d'acteurs pouvant se prévaloir d'une légitimité et d'une compétence, sinon sur les apprentissages, du moins sur l'éducation au sens plus large (socialisation, transmission des valeurs, etc.). Et, en même temps, c'est un champ dans lequel, historiquement, s'est imposée et domine une institution particulièrement forte et structurante : l'École.

b) L'École se veut matrice de la société

Comme le rappelle B. Charlot (1995), l'État en France est resté longtemps un État « éducateur », et par l'École il a modelé la Nation, formé des citoyens, ouvert les élèves à l'universel. Puis, à partir des années soixante, il s'est mué en État « développeur », donnant pour mission à l'École d'accompagner et de rendre possible le développement économique. C'est dans les années quatre-vingt qu'il devient un État « animateur » et « régulateur ». Malgré ces transformations, l'École, en tant qu'institution, reste marquée par la mission « éducatrice », se vou-

lant matrice de la société. Les corps professionnels qu'elle a suscités pour son fonctionnement et pour sa défense font largement leur cette mission qui structure leur identité professionnelle malgré les ébranlements que le nouvel état de l'École leur fait subir. Ce qui, de l'extérieur de l'École, est perçu voire traduit en position « impérialiste » de l'École. *Celle-ci tient à fixer elle-même ses propres objectifs, ses propres méthodes, et n'entend pas en faire des objets de négociation possible* avec des « partenaires » qui ne seraient pas « compétents » (au sens juridique autant qu'au sens technique). Analysant le fonctionnement des comités d'environnement social et les relations entre partenaires – principal, médecins scolaires, assistantes sociales scolaires, conseillers d'éducation, police, justice... –, R. Ballion remarque que « dans l'ensemble, le chef d'établissement place ses partenaires dans une situation de soumission » (Ballion, 1999), c'est-à-dire entend leur faire accepter les finalités scolaires comme principe de fonctionnement.

c) L'École a-t-elle autant besoin des « partenaires » que ceux-ci ont besoin d'elle ?

En tant qu'institution, il n'est pas sûr que l'École, en France, à travers les administrations qui l'organisent, *ressente le besoin de contracter avec d'autres « partenaires »* ; elle semble en tout cas moins demandeuse que d'autres « partenaires », moins courtiseuse que courtisée. Certes, il est largement admis aujourd'hui qu'elle ne peut remplir seule sa mission. Mais, quand elle fait appel à des collaborations, c'est davantage en espérant que celles-ci assureront les conditions de la scolarisation qu'en envisageant une nouvelle division du travail éducatif entre l'École et ses « partenaires »... Pourtant, de fait, cette nouvelle division s'installe peu à peu, jusqu'au sein même de l'École (animateurs municipaux en sports, musique, arts plastiques) ou à sa périphérie (accompagnement scolaire). Une coopération étroite avec des « partenaires » extérieurs est, pour certains des professionnels de l'École, un moyen d'articuler la mission fondamentale de l'École et sa réalisation localisée et datée, peut-être aussi de prendre parti sur ladite mission fondamentale en considérant qu'elle peut moins que jamais se borner aux apprentissages cognitifs mais doit se préoccuper de la « globalité » de l'enfant, et qu'elle ne doit pas rester étrangère à ce qui se passe dans son environnement.

d) Le système éducatif est de plus en plus traversé par une « logique de marché »

En éducation comme dans les autres champs mis en forme par des

politiques publiques, on peut s'interroger sur la signification du « contrat », et se demander si celui-ci est le signe et l'annonce d'un développement ou d'un dégage ment du politique, d'une transformation-rénovation ou d'un recul de l'institution. Mais la façon dont cette question se pose est marquée par les conditions dans lesquelles le champ de l'éducation est aujourd'hui traversé par des logiques de marché (qui ont peu à voir avec ce qui se passe dans le domaine du logement ou du social). *On peut, sur les contrats en éducation, voir dans leur développement le signe, voire une modalité singulière, de la montée de la logique de marché. On peut y voir aussi une voie pour réactiver le programme de l'institution.* Cette dernière hypothèse est d'autant plus à considérer qu'il s'agit, le plus souvent, dans les contrats, d'intégrer des acteurs publics, légitimés soit par leur appartenance à l'appareil d'État, soit par l'élection : d'autres institutions, des services décentralisés de l'État, des collectivités locales. Il y a lieu, dès à présent, de pointer les caractéristiques qui semblent pousser dans l'un ou l'autre sens, mais aussi, dans les années qui viennent, de suivre la manière dont les différents « acteurs » s'emparent du « contrat » et ce qu'ils en font, plutôt que de conclure prématurément sur leur sens. Il reste qu'il est utile et même important de rassembler d'ores et déjà les indices de ce que construisent et mettent en place aujourd'hui les politiques contractuelles : un service public rénové ou un aménagement d'un « marché éducatif » ?

e) L'École fournit des « services », pas des biens matériels

Les contrats, en matière d'éducation, ne concernent ni des productions matérielles (comme des logements à construire et à rendre financièrement accessibles), ni l'attribution de subsides financiers à des populations cibles (RMI). *Ils concernent des services, sous forme d'actions à mettre en place* pour améliorer la scolarité (contrats de réussite en ZEP), l'accompagner (contrats locaux d'accompagnement scolaire), ou encore offrir un cadre éducatif favorable au développement global de la personne de l'enfant ou du jeune (contrat éducatif local). C'est dire que, tant du point de vue du diagnostic initial que, surtout, du point de vue des réalisations et de leur évaluation, il est plus difficile d'ajuster avec précision des actions et un public cible.

f) L'efficacité de l'École dépend aussi des élèves

Certains contrats visent des résultats qui, en bout de chaîne, *ne dépendent pas seulement des signataires du contrat mais aussi des bénéfici-*

ciaires du service. Si le terme de « contrat de réussite » désigne la réussite des élèves, c'est clair ; c'est également le cas du contrat passé entre un élève et ses enseignants. La question est de savoir si le contrat, en éducation, porte sur des moyens ou sur des fins, c'est-à-dire des objectifs délimités et spécifiés. Si c'est sur des fins, le problème est que leur réalisation ne dépend pas que des signataires. Si c'est sur des moyens, le problème est que les bénéficiaires – les élèves ou leurs parents – peuvent lire autrement le contrat et voir en lui un engagement sur les fins. Dans d'autres champs, la population ciblée par les dispositifs contractuels se voit attribuer un logement, ou un revenu minimum, ou autre chose de tangible qui marque, à ses yeux, une amélioration significative de sa situation. En éducation, ce n'est pas le cas.

Quelques remarques sur les contrats en éducation

a) Un enjeu de reconnaissance pour de nouveaux acteurs

Il y a dans le « contrat » *une manière de reconnaître, peut-être ici ou là d'imposer la légitimité de l'intervention de nouveaux acteurs* dans le domaine concerné, notamment les collectivités locales. Selon *La Communale*, un des « points forts du CEL est la reconnaissance du temps périscolaire comme un temps éducatif à part entière [...] et, de ce fait, des responsabilités éducatives des collectivités locales » *La Communale*, 1998. *La Gazette* fait entendre le même point de vue (*La Gazette des communes*, 1998). Le « contrat » fournit à la fois l'occasion et le cadre pour remettre en débat, au sein de la société, la question de l'éducation, en élargissant le cercle des protagonistes reconnus légitimes. D'autres acteurs que ceux de l'École peuvent à la fois se prévaloir de leur compétence à éduquer (au double sens, pédagogique et juridique), refuser de borner leur intervention éducative aux prérogatives légales qui sont les leurs (en matière de construction et d'entretien des locaux scolaires, d'équipement, de fournitures de personnel, etc.), et récuser d'autant plus vivement un monopole auquel prétendrait l'École qu'à leurs yeux son efficacité est loin d'être entièrement satisfaisante pour ce qui est de ses missions propres : apprentissages, socialisation, transmission de la culture. Ces partenaires extérieurs estiment d'ailleurs parfois que l'Éducation nationale « traîne les pieds » pour entrer dans la démarche contractuelle.

Et, en même temps que de reconnaître et d'imposer l'intervention de nouveaux acteurs légitimes, le « contrat » est une manière de *la circonscrire* : parmi les « points faibles » du CEL, *La Communale* relève « la pauvreté du concept de “ projet éducatif local ” réduit à un programme

d'activités péri- et extra-scolaires ». Et Hubert Chardonnet, président du réseau français des villes éducatrices, déclare : « Nous ne [voulons] plus être considérés comme des tiroirs-caisses, mais comme de véritables partenaires. Cela signifie participer à la définition des projets, déterminer les objectifs, la méthode et les moyens, clarifier les compétences et les responsabilités de chacun, dans le respect des programmes définis à l'échelon national. *Les collectivités ne demandent pas à intervenir dans le domaine pédagogique. Néanmoins, elles ne veulent pas se cantonner à l'extra-scolaire* » (*La Gazette*, 1998. Souligné par nous).

Mais la légitimité de l'implication des collectivités locales, ainsi que le domaine d'implication, est en fait un enjeu de débat ou de rapport de forces. Le texte sur le contrat de réussite mentionne la collaboration avec les collectivités locales, sans préciser si elles sont ou non partie prenante au contrat. Une intervention sur le site du ministère de l'Éducation nationale, émanant du directeur de cabinet du recteur de Dijon, est plus explicite : « Ce qui relève des équipements et des constructions entrant dans le champ de compétences des collectivités territoriales ou d'autres services de l'État est mentionné dans le projet annexé au contrat de réussite. » Mais cela suppose que ces collectivités y soient associées. Certaines le revendiquent, en vain, comme ce responsable des services scolaires d'une ville moyenne de l'Isère qui déplore avoir « sollicité sans succès l'Éducation nationale à trois reprises pour une réunion sur le contrat de réussite ». Un des enjeux est de savoir si les collectivités locales et territoriales, en matière de réussite scolaire, ont à aller plus loin que l'« accompagnement de la scolarisation » (Bruchon et Collonges, 1998), c'est-à-dire la fourniture aux élèves scolarisés, dans un espace communal précis, des conditions de travail propices (locaux, équipements, sécurité publique autour des établissements, éventuellement accompagnement scolaire, etc.).

En même temps, le contrat, dans le champ éducatif comme dans les autres champs, installe la possibilité, voire instaure l'obligation, d'un contrôle mutuel, d'une « interpellation réciproque » (J. Donzelot, 1994). Mais l'expérience semble déjà montrer qu'il suscite aussi des stratégies d'évitement du face-à-face et de la confrontation, au nom de la délimitation des territoires et des compétences.

b) Qui s'engage, et qui engage qui ?

Les contrats ne portent pas sur les mêmes objets, et n'engagent pas à la même chose. Il peut être question de moyens mis à la disposition du public visé (accueil, activités culturelles d'un CEL). Ou de finance-

ments mis à la disposition d'acteurs locaux pour de l'accompagnement scolaire (CLAS). Il peut encore s'agir de résultats en termes scolaires (qui sont aussi dépendants, on l'a dit, des bénéficiaires). Mais la question soulevée ici n'est pas tant de savoir à quoi on s'engage que celle-ci : *qui s'engage, et qui engage qui ?*

Quand, dans un CLAS, une CAF s'engage à financer de l'accompagnement scolaire, en partage avec le FAS, pour tel montant, elle engage elle-même, dans le cadre d'une politique nationale définie par la CNAF. Quand une association contracte dans ce cadre, elle s'engage à recruter et à encadrer du personnel qui assurera cet accompagnement.

Mais quand une ZEP signe un « contrat de réussite », *qui engage-t-elle ?* Les responsables de la ZEP, ou les enseignants qui travaillent dans ses écoles et ses collèges ? Qui, dans la négociation et la mise au point du contrat, représente les équipes d'enseignants travaillant sur le terrain ? Ce sont souvent, semble-t-il, des responsables hiérarchiques (IEN, chefs d'établissement) ou des coordonnateurs qui, pour être enseignants eux-mêmes et avoir en général l'oreille de leurs collègues, n'en sont pas moins, temporairement, à l'écart partiel ou total du travail en classe, et qui ne sont, par ailleurs, désignés que par la hiérarchie. Quelle est la légitimité de ces responsables pour engager les enseignants, et, par ailleurs, quelle est l'efficacité d'un engagement pris à la place de ceux qui seront en première ligne pour le réaliser ? Le responsable de la ZEP peut-il, comme l'énonce un texte du site ministériel, s'engager « au nom des acteurs locaux » ? (Vicet, 1999). Quelle est la légitimité du responsable, ou même d'une équipe travaillant avec lui, pour engager l'ensemble de la ZEP ? Pourtant, évoque un autre texte du même site (Auverlot, 1999) « dans l'inspection individuelle des enseignants en collège, les inspecteurs feront porter systématiquement une de leurs questions sur le contrat de réussite et son application ». La question de savoir « qui signe », posée par C. Lentz et M. Bablet dans le même site, est bien une question essentielle (Lentz et Bablet, 1999).

L'École n'est pas une entreprise ; quand une entreprise signe un marché, elle s'appuie sur l'organisation – ou la réorganisation – de la division du travail et du pouvoir en son sein pour réaliser sa commande, et l'acceptation par le client du produit final sert d'évaluation. L'École ne se « pilote » pas comme une entreprise, et l'évaluation des résultats doit tenir compte du fait qu'ils ne dépendent pas que des enseignants... On pourrait voir, d'ailleurs, dans les contrats, une façon oblique d'accroître la pression hiérarchique sur les enseignants, pressés par les responsables d'honorer le contrat, en invoquant au besoin les attentes paren-

tales à ne pas décevoir au risque de voir s'épanouir encore plus les stratégies d'évitement. Dans cette perspective, la batterie d'indicateurs de pilotage des établissements scolaires (INPEC, IPES) peut être utilisée comme un instrument de cette pression hiérarchique.

Les « contrats » pourraient mettre en lumière, de façon particulièrement forte, la tension entre « la main droite de l'État » (encadrement hiérarchique, rectorat, inspection académique, IEN, chefs d'établissement,... ou chercheurs sollicités pour « accompagner ») qui pense le projet, signe le contrat et s'engage, et la « main gauche de l'État » (les enseignants, les conseillers d'éducation, les travailleurs sociaux, etc., et les « gens du terrain » en général) qui est, jour après jour, au contact avec le public en difficulté, et à laquelle on demande d'œuvrer dans le sens du contrat (Bourdieu, 1994).

c) « Contrat » et « projet »

Qu'est-ce que le « contrat » apporte par rapport au « projet » ? Peut-être, au moins sur le papier, une formalisation plus précise, un engagement plus fort et bipartite. Un CR va plus loin et en principe plus précisément qu'un projet de ZEP. Le contrat introduit, par rapport au projet : *des moyens dans la durée, un accompagnement* (soutien aux équipes, formation, temps pour faire le point régulièrement), *un terme pour évaluer* ce qui a été réalisé en regard des engagements pris de part et d'autre. Cependant, rien ne garantit que le CR ne soit pas retraduit sous la forme, aujourd'hui maîtrisée (parce que souvent molle ?) du projet de ZEP... Le CEL est en principe la formatisation d'un projet éducatif local. Mais comment s'assurer que le CEL évitera d'être une forme vide, au sens où les différents « partenaires » se mettraient davantage d'accord sur le fait de se coordonner que sur le contenu même de l'action à mener ?

Dans le champ de l'éducation, un « dispositif », une « action » ne sont souvent qu'un moyen de rendre possible une autre façon de conduire les apprentissages, d'organiser la transmission et l'appropriation de règles de vie en commun. Un dispositif ne change rien en lui-même ; il permet éventuellement, c'est-à-dire s'il est bien pensé, une transformation des pratiques. Cela a été constaté avec les projets, et prend encore plus de force avec les contrats, dans la mesure où un résultat précis est attendu.

Les contrats, autant que les projets, mais avec un degré de formalisation et d'engagement supérieur, conduisent à mettre sur pied des actions en « partenariat ». S'y pose donc, de façon au moins aussi forte qu'avec

les « projets », la question de l'articulation entre l'« ordinaire » de la classe ou de l'école et l'« extraordinaire » de certaines actions (Bouveau et Rochex, 1997).

d) Les « contrats », un dispositif visant d'abord les zones « difficiles »

Dans le champ de l'éducation, *les contrats concernent essentiellement les zones « difficiles »*. Les CR en ZEP, par définition. Mais aussi les CLAS. Il en est de même des contrats avec les élèves, aujourd'hui beaucoup plus employés dans les établissements recevant un public populaire. Et même le projet éducatif local, sur lequel porte le CEL, est présenté ainsi : projets et contrats éducatifs locaux doivent être proposés sur l'ensemble du territoire, mais devront être élaborés en priorité dans des zones sensibles et en difficulté urbaines et rurales.

Pourquoi cette sélectivité relative ? Sûrement parce que ces zones sont perçues et analysées comme appelant des mobilisations particulières et imposant des collaborations plus étroites, une transgression des frontières habituelles de l'action publique. Mais n'est-ce pas au risque d'un éclatement et d'une perte de lisibilité de l'action éducative de l'école ?

e) La place des parents

– Quelle est leur place dans les contrats (CEL, CR, CLAS) ? *Les contrats risquent fort de se négocier en dehors d'eux, et de les mettre sur la touche*, comme les contrats dans d'autres domaines ont satellisé les habitants... Mais il y a des chances pour que, en cas d'association des parents à l'élaboration des contrats, on voie émerger des demandes qui ne soient pas seulement de l'ordre des moyens mais de l'ordre des fins.

– Les contrats individuels : seraient-ils d'autant plus probables que les autres contrats n'associent pas les parents ?

f) « Contrat » et travail quotidien

Dans le champ de l'éducation, les contrats ne sont pas exactement, comme c'est le cas dans d'autres champs, une nouvelle façon de conduire l'action publique. Ils viennent plutôt *compléter, éventuellement fournir un cadre différent, ou plus large, à un travail qui, pour l'essentiel, reste le même* :

– contrat ou pas (CEL, CR, etc.), ce qui est demandé à un enseignant c'est d'abord d'enseigner (c'est ce qui caractérise son contrat professionnel), et le fait qu'il y ait contrat ne change pas un iota à ses obliga-

tions de service. L'engagement dans le contrat vient donc en plus de ces obligations réglementairement et historiquement constituées ;

– il en est de même pour l'encadrement. Un IEN responsable de ZEP ou de REP, un chef d'établissement engagé dans un CEL gardent toutes leurs tâches et responsabilités antérieures, auxquelles viennent s'ajouter celles qui concernent le contrat. Une circonscription primaire reste aussi étendue, les responsabilités du chef d'établissement au sein du collège ne diminuent pas (sauf s'il peut déléguer un certain nombre de tâches à son adjoint).

Ce qui signifie que le contrat de type CR, CEL, si on veut le prendre au sérieux, est dévoreur de temps (en plus que d'énergie pour travailler avec d'autres partenaires), et suppose probablement un engagement militant qui va au-delà de l'accomplissement honnête, c'est-à-dire avec « conscience professionnelle », de ses tâches.

(Il n'en est pas nécessairement de même du contrat passé avec un élève. Celui-ci ne fait que rendre visible le fait, très ancien, que les élèves en difficulté requièrent du maître plus de temps et d'énergie, sans que le contrat vienne pour autant alourdir sa tâche.)

g) Les « contrats » et la norme

De quelle norme s'agit-il ? De la norme qui, de longue date, est affirmée comme étant ou devant être au fondement de ce que l'Éducation nationale réalise : l'égalité de traitement des élèves, l'inscription des élèves dans un espace impersonnel, l'uniformité des programmes d'étude et des exigences pour les élèves d'une même filière, l'arrachement aux particularismes enfermants et l'accès à l'universel ? C'est cette norme – si fortement affirmée pendant des décennies qu'elle paraît consubstantielle à l'École et à la République – qui est intégrée par les professionnels, en même temps qu'elle sert de référence explicite ou implicite aux « usagers » en cas de conflit avec l'École. Certes, dans la pratique, que ce soit en matière de programme, d'activités intellectuelles proposées aux élèves, de répartition dans les classes, de conduite du processus d'orientation, voire de jugement sur les élèves, c'est peu de dire qu'une certaine distance est prise avec cette norme, en particulier à l'encontre des élèves « issus de l'immigration » comme le montrent plusieurs des travaux de J.-P. Payet (Payet, 1995 et 1999). Il reste cependant que c'est bien cette norme qui fait socle dans l'identité professionnelle des enseignants et des administrateurs de l'Éducation nationale.

Qu'en est-il de la norme dans les « contrats » ? Il serait faux de dire

qu'elle disparaît. Même si elle trouve localement des formes particulières de réalisation, il reste que les pratiques sont, en principe, adossées à la norme, dont le ministère et le rectorat sont les garants. « La démarche contractuelle est certainement antinomique de la pratique de l'injonction hiérarchique ou du rappel de la norme » (Émin, 1999). S'il y a refus du rappel injonctif de la norme, il n'est pas sûr qu'il y ait, pour autant, abandon pur et simple de celle-ci. D'où, d'ailleurs, le rappel dans le même texte de la responsabilité académique pour la formation, l'assistance, l'évaluation.

Mais un enjeu des « contrats » est bien là : sans présence obsédante de la norme dans l'élaboration des projets et la négociation des contrats, on risque un peu plus l'éclatement. Une des questions posées par les « contrats » est bien celle du *maintien de la norme (et de quelle norme ?)* au sein de procédures localisées, tributaires des acteurs inscrits dans un contexte précis, et exerçant leur fonction selon des modalités nouvelles : porosité des frontières, collaboration, etc. La logique de la « proximité », qui est un des fondements des contrats entre acteurs locaux à propos d'une situation locale, est-elle, pour reprendre une question de B. Charlot, une logique d'« enracinement » ou une logique d'« enfermement », le point de départ ou la négation d'une ouverture à l'universel qui est au cœur de toute entreprise éducative libératrice ?

h) Une norme différente selon les partenaires

Plusieurs considérations conduisent les collectivités locales à s'impliquer fortement dans l'éducation, et à affirmer leur légitimité en ce domaine. Non seulement, on l'a dit, la charge des locaux et de certains personnels leur revient – et elles sont de plus en plus sollicitées pour financer aussi des activités pédagogiques, pour lesquelles elles refusent d'être de simples bailleurs de fonds sans droit à la parole sur les contenus. Mais encore : elles s'affrontent, quotidiennement, aux problèmes posés à certains jeunes par l'échec scolaire (chômage, phase apparemment interminable de « galère », etc.) ou posés par certains jeunes à la commune (délinquance, « incivilités », refus de se sentir et de se comporter en « citoyens », etc.). Or, le rappelle B. Charlot, « la seule institution qui permet d'agir sur l'ensemble de la jeunesse, c'est l'École » (Charlot, 1999). La différence de perspective, entre « partenaires » appartenant au monde de l'École et appartenant aux collectivités locales ou territoriales, est bien soulignée par le même auteur, dans une formule heureuse : « pour la politique ZEP, l'École est l'objectif et le quartier un moyen ; pour la politique de la ville, le quartier est l'objectif et l'École un moyen » (Charlot, 1999).

La norme, pour les collectivités territoriales, c'est la prise en compte d'une réalité locale multiple, un souci de « coller » aux problèmes concrets posés dans les quartiers ; elle se traduit concrètement, et dans les limites du possible, par la singularisation des actions en direction de tel ou tel groupe dont la spécificité est soulignée, et par le ciblage des publics. Le mot d'ordre récent qui entend, dans l'École, « mettre au centre du système » l'enfant ou l'élève (selon les textes, et les moments) est volontiers repris à leur compte, comme en écho, par les collectivités locales, alors même qu'il pose à l'École elle-même un ensemble de questions tant pratiques que philosophiques (Rayou, 1999).

La Caisse nationale d'allocations familiales est partie prenante des contrats locaux d'accompagnement scolaire dans la droite ligne de sa mission d'aide aux familles et d'appui à l'éducation de leurs enfants. Le registre est celui de l'action sociale – donc d'une action ciblée –, et c'est d'ailleurs le nom de la direction qui suit ce dossier. Le FAS, lui, est impliqué dans la mesure où sa vocation est de venir en aide, de diverses manières, aux populations immigrées ou « issues de l'immigration », et entre autres à leurs enfants ; s'il n'exclut pas que d'autres publics, n'appartenant pas à ces catégories, puissent être également visés et reçus dans les dispositifs qu'il finance, il n'en reste pas moins que ce sont en priorité les enfants de l'immigration qui sont en tant que tels l'objet de ses préoccupations. Au premier rang de celles-ci, leur réussite scolaire et leur intégration, à travers l'École autant que faire se peut, et parfois en dépit de l'École et du sort que, de fait, elle réserve à une partie d'entre eux : échec, orientation défavorable, regroupement dans des classes voire des établissements « ghettoïsés »...

Au final, c'est sur une même toile de fond, l'intention égalitaire, que se dessinent les objectifs et les actions des différents « partenaires » ; il n'y a pas de raison de refuser, sans examen, de les créditer de cette intention égalitaire. Mais sur ce fond c'est une norme différente qui prévaut pour chacun : pour les uns (collectivités territoriales, CNAF, FAS...), elle est du côté de la prise en compte de la diversité ; pour d'autres (et en particulier l'École), c'est le pari sur la ressemblance qui transcende les différences, et sur l'universel.

i) Les « contrats », un enjeu différent pour les différents niveaux de la hiérarchie

Pour autant que l'on puisse aujourd'hui en juger, les contrats ne semblent pas perçus et appréciés de la même manière par les différents échelons de l'Éducation nationale. On peut attribuer ces différences de

perception et d'appréciation à des différences dans le rapport à la norme. Mais le rapport à la norme n'est pas identique, et induit un attitude distincte face aux « contrats ».

- *Au niveau de l'appareil central*, la tendance semble plutôt d'insister sur l'urgence à mettre en place les contrats (CEL, CR,...), en pariant sur les vertus qui leur sont attribuées, et en particulier sur leur capacité à stimuler et à promouvoir le changement dans l'institution. D'une part, on l'a dit, ils sont censés favoriser la participation active directe des « acteurs » et des « usagers ». D'autre part, ils permettraient de sortir de l'état d'incertitude quant à la norme à faire prévaloir, et éventuellement de brandir comme emblème de démocratie le fait de ne pas chercher à en imposer une : les contrats conduiraient en effet à de nouveaux compromis, localisés et donc crédités d'une légitimité, d'une pertinence et d'un haut degré d'acceptation sociale. La norme n'est pas forcément caduque aux yeux de tous, mais elle est reconnue comme largement bafouée, et les « contrats » sont vus comme un détour indispensable pour revenir à ce que la norme contient d'essentiel.

- *Au niveau intermédiaire*, la perception semble plus contrastée.

- D'un côté, les contrats, dans l'éducation comme dans les autres champs, sont susceptibles de valoriser l'encadrement intermédiaire, dont ils élargissent l'espace de coopération, les angles de vue, les perspectives d'action, et auquel ils peuvent dans certains cas ouvrir des opportunités d'évolution professionnelle. De plus, l'encadrement intermédiaire, bien placé pour constater que la norme n'est plus appliquée voire plus difficilement applicable, se trouve provoqué à inventer, aux côtés d'autres « acteurs », peut-être une nouvelle norme, ou au moins des principes locaux d'action qui fassent accord sans renier pour autant la norme antérieure. Par ailleurs, la rhétorique contractuelle, par son appel à la mobilisation, au volontariat, à la mise en débat, à la confrontation, à l'égalité des personnes, est mobilisable par l'encadrement pour « faire bouger » les subordonnés, en l'espèce les enseignants et le personnel d'éducation. Tout se passant comme si la légitimité institutionnelle dont est doté l'encadrement ne suffisait plus à faire entendre le message de l'institution – lui-même plus flou – et comme s'il fallait en conséquence redonner légitimité à sa parole en l'exprimant selon le nouveau vocabulaire de l'action publique, qui connote clairement les idées de participation, d'égalité des acteurs, etc.

- D'un autre côté, ne serait-ce que pour accomplir sa tâche, l'encadre-

ment intermédiaire est demandeur d'une norme et considère qu'il est important qu'il en existe une ; en même temps, du fait du processus de socialisation professionnelle qu'ils ont vécu, les membres de l'encadrement intermédiaire sont porteurs de la norme, implicite, mal définie, mais cependant présente. Or, la démarche contractuelle pourrait conduire au moins à confronter avec d'autres « acteurs » les normes, et potentiellement à en réélaborer en commun de nouvelles. Au risque d'ébranler un peu plus la norme à laquelle cet encadrement s'adosse. On peut lire ainsi les réticences parfois enregistrées à l'entrée dans les procédures contractuelles.

• *Au niveau des « gens de terrain »*, les enseignants en particulier, que représente le « contrat » ? Pour eux aussi, adossés à la norme en dépit – ou en raison même – de sa fragilité et malgré leur concernement quotidien voire leur compromission avec son effacement, le « contrat », à proportion qu'il engage des « acteurs » extérieurs à l'école, contribue à l'ébranlement de cette norme.

Mais, plus encore, le contrat pourrait bien être perçu essentiellement comme une façon de faire intérioriser la contrainte. Dans le « contrat » passé avec un élève, c'est celui-ci qui est appelé à faire sienne la contrainte qui lui est rappelée par l'école ou par l'enseignant. Dans les dispositifs interinstitutionnels, le « contrat » serait vu comme un moyen de faire approprier par les enseignants les nouvelles contraintes institutionnelles que sont l'obligation de résultats, l'ouverture aux parents, etc. Il se pourrait bien alors que le refus de participation aux dispositifs contractuels soit à lire comme une forme de résistance à ces nouvelles contraintes. Sauf pour ceux d'entre eux qui les ont déjà faites leurs, parce que leur conception du métier les a conduits à passer « de l'obligation de moyens à l'obligation de résultats » (Demailly, 1999) ; ceux-là sont mobilisables dans les démarches contractuelles. Comme sont mobilisables ceux qui considèrent que seules des façons de faire nouvelles – et la démarche contractuelle en fait partie – permettront de mener à bien le programme de l'École républicaine.

Observations sur les différents types de contrat : contrat avec un élève, CEL, CR, CLAS

Jusque-là considérés dans leur dimension commune, celle de relever tous de la démarche contractuelle, les différents contrats dans le champ de l'éducation vont à présent être observés et analysés pour eux-mêmes,

dans leur particularité. Le propos ne va pas viser à pointer leurs difficultés de fonctionnement, ni à dire ce qu'ils devraient être. Il visera à repérer quelques-unes des questions de fond qu'ils paraissent soulever.

Certaines questions sont soulevées par plusieurs contrats : par exemple celle de la participation des habitants ou des parents, ou celle du diagnostic, celle du « tiers » garant du contrat, ou encore celle de savoir qui engage qui dans le contrat. Par souci de concision, on ne les évoquera cependant qu'à propos d'un seul d'entre eux, celui où elle paraît se poser particulièrement.

a) Le contrat avec un élève... ou avec ses parents

- L'obligation scolaire s'impose aux élèves jusqu'à 16 ans, et donc à leurs parents, contraints d'instruire – et donc, de fait, de scolariser – leurs enfants jusqu'à cet âge. Mais dans le même mouvement elle s'impose à l'École, qui a le devoir d'accueillir les élèves, quelle que soit leur disposition à travailler ou à se plier à ses règles. C'est souvent en faisant signer un « contrat » à l'élève ou à ses parents que l'institution tente de surmonter cette difficulté. Le « contrat » devient un moyen de gestion de l'obligation scolaire (Glasman, 1993) : accueil contre engagement à un minimum de conformité à ce qu'attend l'École et à ce qu'exige le travail scolaire.

- Il convient de le souligner d'abord : la démarche n'est pas sans pertinence. D'une part, en effet, on ne fait pas travailler de force un élève, on ne le fait pas apprendre contre son gré ; rien ne se passe si l'élève ne se « mobilise » pas un minimum. Lui faire signer un contrat est le moyen choisi (ou bien le seul disponible) pour conduire l'élève à cette mobilisation, ou l'en convaincre. D'autre part, le contrat permet d'ajuster, du point de vue pédagogique, le travail à faire avec l'élève ou à réaliser par lui, non en référence à une norme (ce que l'élève doit savoir parce qu'il est un élève) mais autant par rapport à l'élève lui-même (ce que l'élève, au point où il en est, peut apprendre... afin de progresser pas à pas vers la norme).

- Pourtant, au moins trois questions importantes sont posées par cette pratique :

- le contrat est parfois (souvent ?) extorqué aux élèves, ou à leurs parents pris ainsi à témoin de la bonne volonté de l'institution scolaire ; la fécondité d'une mobilisation volontaire, mentionnée ci-dessus, ne se rencontre pas ici. Et l'institution peut estimer avoir fait le maximum ;
- l'obligation scolaire est une obligation à accueillir, sans conditions.

Un contrat qui lierait l'accueil à la signature d'un contrat est, F. Moneger le rappelle, illégal, puisqu'il rajoute une condition à un droit établi (Moneger, 1995). Est-ce que ce type de contrat ne revient pas alors à remettre en cause l'obligation scolaire ? Le fait que le contrat soit, dans la vie ordinaire d'un collège par exemple, le seul moyen disponible pour faire tenir ensemble un établissement et un élève n'empêche pas, bien au contraire, que la question se pose. À supposer qu'un élève (ou que sa famille) refuse de signer un contrat quelconque, avec quelque établissement que ce soit : ce refus lui ôterait-il le droit et le devoir d'être scolarisé ? ;

– quelle est la lisibilité du contrat, quel est son sens pour les contractants ? Du côté de l'École, le contrat est lu comme une obligation à accueillir, à garder, à soutenir, c'est une obligation de moyens. Du côté de l'élève ou de ses parents, le contrat est interprétable comme promesse de réussite dans la mesure où l'élève et ses parents se mettent effectivement en mesure et en peine de tenir les engagements pris. (Il n'en est pas de même pour un contrat avec une association d'accompagnement scolaire ; nul n'est tenu de fréquenter un tel dispositif, qui n'est pas davantage tenu d'accueillir. Mais la question peut se reposer si, peu familiers des institutions, les parents identifient l'accompagnement scolaire à l'école, du fait de leur coopération très étroite : transmission de listes, informations, contacts renouvelés, participation aux conseils de classe, etc.)

b) Le contrat éducatif local

Le contrat éducatif local (CEL) s'inscrit dans la préoccupation de l'aménagement du temps de l'enfant, formalisée depuis plusieurs années dans les dispositifs désignés sous le nom de « contrat d'aménagement du temps de l'enfant » (CATE), aménagement des rythmes de vie de l'enfant et du jeune (ARVEJ). L'État, par la circulaire du 9 juillet 1998, invite « tous les partenaires qui, à divers titres, sont responsables de l'éducation et des jeunes [...] à participer à la définition d'un projet éducatif, [...] à coordonner leurs moyens et mettre en commun leurs compétences pour élaborer des contrats éducatifs locaux ». Ce CEL concerne « l'organisation des activités périscolaires » et « inclut aussi, autant que possible, les activités extra-scolaires organisées par les collectivités territoriales, des associations ou par d'autres intervenants, notamment les structures artistiques et culturelles relevant du ministère de la Culture et de la Communication, les services des ministères de la Jeunesse et des Sports et de la Ville ». La circulaire ajoute que « les per-

sonnels de l'Éducation nationale pourront s'y associer, par exemple dans le cadre des opérations école ouverte ». Le CEL vise une « articulation entre le projet éducatif local et les projets des écoles et des collèges de son secteur d'application ». Prévu pour une durée de trois ans, le CEL associe toutes les parties prenantes. Il est signé entre l'État, la (ou les) collectivité(s) locale(s) et, s'il y a lieu, les établissements publics locaux d'enseignement et les associations concernées. Le financement de l'État est prévu. L'Éducation nationale peut offrir le concours de personnels volontaires ou d'aides-éducateurs. Le ministère de la Jeunesse et des Sports est mis à contribution : les compétences de son personnel, les crédits incitatifs accordés pour les contrats ARVEJ. Le ministère de la Culture est invité à mobiliser l'ensemble de ses structures et à financer certains projets. Les collectivités locales participent aussi par leur personnel, leurs équipements, leurs moyens financiers. D'autres contributeurs peuvent être sollicités (CAF, FAS, etc.).

Le CEL advient dans une histoire des rapports entre École et villes qui a été récemment marquée par la création de dispositifs accordant une place importante à ces dernières : contrats d'aménagement du temps de l'enfant (CATE), aménagement du rythme de vie de l'enfant et du jeune (ARVEJ). Mais le CEL entend aller plus loin : interministérialité (le ministère de la Ville est signataire), territoires concernés (larges et cohérents), publics visés (priorité aux jeunes fragilisés mais en veillant au brassage des publics), âges concernés (les collégiens sont eux aussi visés), temps (temps scolaire, temps périscolaire, temps extra-scolaire) (ministère de l'Éducation nationale, 1999). On a évoqué plus haut le débat que suscitait, du côté des villes, la réduction du champ du CEL à l'extra-scolaire et au périscolaire.

- Le CEL a vocation, dans les textes, à être le contrat qui englobe tous les autres : les contrats locaux d'accompagnement scolaire, les contrats de réussite, volet éducatif du contrat de ville, doivent être articulés avec le CEL et s'y inscrire. Cela ne va pas sans superpositions et répétitions, les mêmes acteurs se retrouvant dans des cadres contractuels différents, non sans effets de lassitude des acteurs signalés par D. Verba à Argenteuil (Verba, 1999). Mais ce qui est plus important, c'est que l'on s'intéresse ici, plus systématiquement que dans les autres contrats, à « la globalité de l'enfant ». Cette thématique est toujours présente, à la fois en raison du fait que, on peut en convenir, l'enfant n'est pas seulement un élève et sa vie n'est pas uniquement scolaire, et en raison du

fait qu'elle ouvre un espace d'intervention légitime à d'autres acteurs affirmant leur vocation et leur compétence à « éduquer ».

- La multiplicité des sens possibles des mots « éduquer », « éducation », « éducatif », en fait des mots fédérateurs pour les acteurs pris dans le CEL, avec deux aspects : d'un côté, il n'est pas sûr du tout que des acteurs d'un même CEL y logent les mêmes significations et les mêmes intentions, ce qui peut parfois conduire à un manque de lisibilité ; d'un autre côté, le CEL permet, à un moment, de « suspendre le débat », comme dirait J.-L. Derouet, cette suspension étant nécessaire pour que les uns puissent travailler avec les autres, le CEL étant alors, à sa façon, un « montage composite » (Derouet, 1993).

- Qui, dans le CEL, est le tiers ? Au cas où l'un des partenaires manque à son engagement, qui va le contraindre à s'y tenir ? L'engagement moral suffit-il, quand pour les uns les conséquences peuvent être plus lourdes que pour les autres ? Comme le signale D. Verba, si l'État, partenaire du CEL, se révèle être un partenaire non fiable, quel sera le recours pour des municipalités qui, elles, « sont confrontées à la sanction électorale » (Verba, 1999) ?

- Comment sont intégrés dans le CEL d'une part les enseignants et d'autre part les parents ? Quel est pour eux le sens du contrat ainsi passé, comment s'y inscrivent-ils, ou peuvent-ils s'y inscrire, pour autant qu'ils y soient invités ?

c) Le contrat de réussite

Le contrat de réussite concerne les zones d'éducation prioritaires et les réseaux d'éducation prioritaires. Depuis le processus de « relance des ZEP », qui donna l'occasion de son lancement (1998), il désigne la forme sous laquelle un « projet » est d'une part officialisé et fait d'autre part l'objet d'un engagement à agir ; cet engagement est pris tant par les responsables de la ZEP ou du REP que par les autorités académiques. Celles-ci s'engagent à fournir les moyens humains ou matériels jugés nécessaires pour mener à bien un projet, que les « acteurs de terrain » signataires s'engagent, pour leur part, à mettre en œuvre. Le contrat de réussite suppose que l'accent est mis sur le pilotage, le suivi, l'accompagnement des équipes travaillant sur le terrain, ainsi que sur la formation en cas de besoin et l'évaluation. Par construction, le CR implique au premier chef le monde de l'Éducation nationale : recteur, inspection

académique, chefs d'établissement, enseignants, personnel d'éducation. Mais il peut aussi mobiliser d'autres acteurs : travailleurs sociaux, personnel municipal, personnel de santé, police, etc.

Compte tenu de ce que nous apprend l'histoire des politiques contractuelles, on peut se demander quelle est la réussite visée par le contrat de réussite en ZEP. Celle des élèves, celle du partenariat entre professionnels, celle des enseignants, celle du maintien de l'image de l'école... ? Mais le texte de la circulaire du 28 janvier 1999 relatif aux REP le précise : c'est de la réussite des élèves qu'il s'agit, et de leur réussite scolaire. Il reste bien à déterminer, ici et là, comment se définissent les priorités : vers les élèves en échec, qu'il s'agirait de tirer du péril ; ou vers les autres élèves, ne serait-ce que pour les dissuader de quitter l'établissement pour un autre plus favorable ?

- L'essentiel paraît ici de s'interroger sur ce à quoi les contractants s'engagent : s'engagent-ils sur des moyens à mettre en œuvre (de part et d'autre, c'est-à-dire tant du côté des autorités académiques que du côté des « acteurs de terrain ») ; ou bien sur des fins (c'est-à-dire un taux défini de réussite à des épreuves scolaires, les évaluations nationales CE2-6^e par exemple) ?

2) Du point de vue de qui regarde-t-on le CR ? Du point de vue des enseignants, de la hiérarchie administrative, des parents, des élèves ? Ou bien, autre façon de poser la question, le CR est-il une affaire de professionnels entre eux, ou recouvre-t-il un engagement plus large, publicisé en direction des parents et des élèves ? La réponse à cette question est liée à la réponse à la question précédente. Si le CR fait l'objet d'une information aux parents, voire plus encore les implique – non à titre de contractants mais de partenaires attendus pour certains aspects de sa mise en œuvre –, on peut s'attendre à ce que pour eux le CR soit perçu comme un engagement sur les fins (les moyens ne sont pas leur problème). Certains CR semblent pointer des objectifs extrêmement précis et concerner des fins. D'autres contrats définissent essentiellement des moyens – financiers, humains, organisationnels – à dégager pour permettre la réussite, sans que celle-ci soit définie plus avant.

- À qui le contrat de réussite s'impose-t-il ? À ceux qui le signent, ou également à leurs collègues ? Le responsable a-t-il compétence pour signer au nom de la ZEP ou du REP ? Même si le CR est formalisé

comme un contrat sur les fins (atteindre, par exemple, telle amélioration du taux de réussite à certains items jugés essentiels des évaluations nationales), la configuration dans laquelle il intervient, en mettant en présence des responsables de la ZEP et des autorités académiques, fait que seul un engagement sur les moyens est concevable : seuls les enseignants directement « au front » peuvent éventuellement s'engager sur les fins.

- À lire les quelques textes consacrés au CR et le contenu des premiers CR signés, tout semble se passer comme si on comptait, du côté du ministère ou des rectorats, sur un « effet contrat » : le contrat permettrait une mobilisation ou une re-mobilisation des équipes éducatives (enseignants, CPE, etc.), qui, indépendamment de son contenu, suffirait pour garantir de meilleurs résultats des élèves, un peu à la manière de ce qui a pu être maintes fois observé à propos de l'innovation. Mais alors, si, loin de susciter une mobilisation, c'est plutôt une résistance à l'idée de contrat qui se fait jour chez les acteurs au contact des élèves, que se passe-t-il ? Le CR peut-il rester l'affaire des seuls signataires ?

d) Le contrat local d'accompagnement scolaire

Le contrat local d'accompagnement scolaire (CLAS) a été créé en 1996. Il vise la mise en cohérence, sur un territoire, des différentes initiatives en matière d'accompagnement scolaire, et la vigilance sur le respect des objectifs énoncés dans la charte de l'accompagnement scolaire édictée en 1992. Il fonde aussi un partage des charges du financement des dispositifs d'accompagnement scolaire. Différentes institutions, ou les services décentralisés de l'État, sont donc partie prenante dans un comité de pilotage (local ou départemental) des CLAS, sous la responsabilité du préfet : Éducation nationale, DDASS, Direction départementale de la Jeunesse et des Sports, CNAF, FAS, mission Ville, conseil général, ... Pratiquement, le rôle de ce comité est de sélectionner les projets soumis par les associations organisatrices de dispositifs, et de décider ou non de financer les projets présentés, en assurant, en principe, un engagement pour trois ans dans le but de permettre aux associations de voir à plus long terme. Les financeurs principaux sont la CNAF et le FAS, talonnés par les collectivités territoriales (CNAF, 1999) ; les clés de répartition nous intéressent moins ici que le fait que cette position de financeurs donne à ces institutions un poids tout à fait particulier au sein de cette instance. Après examen et validation des projets sur la base de différents critères (qualité du projet éducatif, refus de tout prosélytisme, qualification des intervenants, nombre et catégorie d'enfants accueillis, etc.), les orga-

nismes ayant obtenu l'agrément du comité signent avec lui un CLAS, qui ouvre droit à l'obtention d'un financement.

Si les premières observations signalent, s'agissant des comités locaux pour les CLAS, un fonctionnement formel lourd, très administratif (FRENE, 1999), on peut attribuer cela à la jeunesse du dispositif. En revanche, certaines questions semblent plus fondamentales.

- Le diagnostic sur lequel repose le soutien à une action paraît important. C'est un diagnostic localisé, qui se veut donc proche des situations « réelles » et de leur diversité. Mais le diagnostic est, aussi, fortement tributaire des acteurs en présence, de leurs catégories de perception des situations et d'analyse des problèmes. L'argument avancé pour se rallier à ce diagnostic est que, de toutes façons, ce sont les auteurs du diagnostic local qui auront à mener l'action proposée. Mais si le diagnostic n'est pas pertinent, s'il repose sur une vision erronée ou au moins contestable des élèves, de leurs parents, ou de l'école ? Les comités locaux ont-ils les moyens de mettre en œuvre des contre-diagnostic, ou bien tendent-ils, de fait, à accréditer les diagnostics locaux ? Et l'inscription, dans la circulaire du 30 juillet 1996 fondatrice des CLAS, de l'objectif « de renforcer les parents dans leur rôle éducatif, facteur de meilleure insertion sociale et composante indispensable de la réussite de l'enfant » ne risque-t-elle pas d'accréditer, en la généralisant, l'idée déjà largement répandue que les parents des quartiers populaires ne jouent pas leur rôle éducatif et ont « démissionné » ? Le risque existe qu'un système d'analyse (ou de critères d'observation) s'impose de fait à tous les partenaires contractuels, qui ne soit pas autre chose qu'une sorte de « vulgate » mettant tout le monde d'accord et permettant de dégager le consensus indispensable à l'action en commun ; car sur le « dos » de qui s'opère alors le consensus ? La question de savoir à quelle norme sont adossés les projets présentés devant les comités locaux des CLAS nous paraît essentielle.

- Sur quels critères les projets sont-ils validés ? Des logiques différentes, voire opposées, sont à l'œuvre. Par exemple, en Isère, on a pu être témoin de l'opposition frontale entre la conception de la CAF, défendant une approche très scolaire de l'accompagnement scolaire (aide aux devoirs), et celle du FAS ou d'autres institutions qui, pour des raisons d'ailleurs différentes, en développent une conception plus large (activités d'ouverture culturelle). On sait par ailleurs que, d'un département à l'autre, les critères d'adoption des projets sont variés, avec pour

seul critère commun le caractère laïc des associations qui les proposent (FRENE, 1999).

- Enfin, les procédures de suivi et d'évaluation sont peu élaborées. Le partage des informations ainsi que l'analyse commune restent fragmentaires. Mais, ce qui est sans doute de plus de poids sur le sens des contrats, les bilans, quantitatifs et qualitatifs, reposant parfois sur une grille commune, ne conduisent qu'à une faible connaissance de l'effectivité des actions et des effets de l'accompagnement scolaire. En d'autres termes, on sait beaucoup de choses sur les financements, les acteurs impliqués (les associations, les emplois qu'elles ont générés, etc.), mais très peu sinon rien sur ce que le dispositif a permis aux élèves qui l'ont fréquenté. On retrouve là une des défaillances des politiques contractuelles, évoquée plus haut.

Paradoxes des contrats, vus depuis l'institution scolaire

Avant de conclure, et comme pour « ramasser » un certain nombre de remarques faites chemin faisant, on peut relever quelques aspects paradoxaux des contrats.

a) En appeler à la responsabilité des acteurs de terrain... alors que la structure du dispositif contractuel ne permet, le plus souvent, que d'engager formellement certains acteurs particuliers, en gros l'encadrement.

b) Vouloir renouveler l'institution et le service public, avec tout ce que ces notions (d'institution, de service public) comportent de dépersonnalisé et d'inscription dans la durée..., et reposer largement de fait sur les personnes.

c) Vouloir rénover le service public, dont une des caractéristiques importantes pour tous est la continuité, en s'appuyant sur la mobilisation des acteurs, peut bien apparaître comme une nécessité ; mais elle contient un aspect paradoxal : si les acteurs changent ou s'épuisent, que devient le contrat ? Les ZEP ou les REP ont-ils une existence en dehors des personnes singulières qui les composent ? Si les acteurs signataires du contrat de réussite sont mutés dans un autre établissement (compte tenu du taux de *turn-over* dans certains collèges et certaines écoles), la ZEP est-elle encore engagée ?

- Avoir vocation (annoncée) à devenir le véritable stimulateur de l'ins-

titution (et de son renouvellement) et être, en fait, largement un « plus », une charge supplémentaire dans l'économie générale des métiers de l'éducation au sein de l'École, car rien du fonctionnement ordinaire n'a été supprimé. Peut-on espérer que la politique contractuelle, après une phase très lourde et coûteuse liée aux « investissements de forme » – apprendre à travailler ensemble avec des partenaires, confronter des logiques dissemblables voire opposées, etc. –, parvienne, ensuite, à réduire le travail ?

e) Informer les parents, en faire, en tant que collectif, des « partenaires » des contrats, c'est les mettre en position d'apprécier, dans les deux sens du terme : trouver bien qu'on fasse quelque chose, et... évaluer ce qui a été fait (que ce soit en matière de réussite des élèves au terme d'un CR, de qualité des « prestations » éducatives offertes dans le cadre d'un CEL, etc.). Par voie de conséquence, c'est leur donner plus de moyens de choisir, s'ils le peuvent ou le veulent, de changer d'école au cas où, à leurs yeux, l'École ne garantirait pas la satisfaction de leurs attentes. Ne pas les informer, c'est entretenir une certaine opacité que seuls quelques-uns, plus dotés de compétences culturelles et de ressources sociales, pourront percer.

Conclusion

• *Le « contrat », une forme stable ?* Le contrat offre-t-il une forme stable pour l'action publique dans le champ de l'éducation ? Compte tenu de son coût en temps et en énergie pour les acteurs impliqués, compte tenu aussi de son coût financier pour certaines collectivités, compte tenu de l'incertitude de l'arrimage à des normes, compte tenu encore de sa dépendance par rapport à des acteurs qui acceptent de se mobiliser, que ce soit des acteurs collectifs (une municipalité... qui peut changer et être remplacée par une autre, moins prête à accorder les mêmes priorités) ou individuels (un chef d'établissement, un coordonnateur de ZEP...), on peut penser qu'il dilue les tâches et qu'en conséquence ce n'est pas une forme stable et durable.

Mais en même temps, c'est une forme qui peut être appelée à durer, pour trois raisons au moins :

– parmi les acteurs institutionnels (communes, CAF, École...), aucun n'est vraiment prêt à renoncer aux prérogatives qu'il octroie et à la légitimité qu'il donne ;

– les villes auront-elles le choix de renoncer aux responsabilités qu'elles

auront commencé à assumer dans ce cadre ? ; si elles ne le font pas, ce sont elles qui en assumeront les conséquences en termes électoraux ;

– les contrats offrent un cadre de mobilisation légitime et d’affirmation de compétence et responsabilité professionnelle ; les acteurs qui souhaitent s’en emparer peuvent y trouver un espace d’action.

Le contrat peut donc durer... sauf s’il épuise les acteurs, du fait de ce qu’il exige et du fait de l’empilement des contrats, de leur emboîtement qui, sur le papier, vise la cohérence entre tous les contrats (le CEL a vocation à englober les autres ou, au moins, à être articulé avec eux) mais concrètement noircit considérablement les agendas des professionnels (ou des partenaires associatifs).

Et puis, sans les contrats, aller vers quoi ? Vers quoi qui ne serait pas purement et simplement le retour à la situation antérieure ? Une partie de la force des contrats tient à leurs vertus potentielles ou vérifiées, une autre partie à ce que l’on ne sait pas très bien aujourd’hui, du côté des pouvoirs publics, proposer des formes d’action publique différentes.

• Les contrats se présentent, dans l’éducation comme ailleurs, comme la voie pour la rénovation du service public, une voie privilégiée, unique, moderne car en phase avec les dispositions construites par les différents « acteurs » ; et une voie qui permet d’orienter le système éducatif vers autre chose qu’une logique de marché. En fait, la voie est peut-être plus étroite qu’il n’y paraît, car cela même qui est fait dans le cadre des politiques contractuelles, et qui entend équilibrer les chances au bénéfice des élèves de milieux populaires, pourrait bien, en dépit des intentions affichées concernant le service public, avoir pour effet d’accompagner voire d’amplifier le développement de logiques de marché. D’une part parce que cela se traduit par une particularisation des établissements, de leurs projets, et, par contrecoup, de ce qui est proposé en termes d’instruction et d’éducation, particularisation qui est loin d’être toujours productive : par exemple, on sait aujourd’hui, à la suite du rapport Ferrier de 1998, que la participation des « intervenants extérieurs » en musique, lecture, sports, etc., sur laquelle les collectivités fondent leur collaboration avec l’école, est loin de permettre dans tous les cas un progrès des apprentissages, et va parfois vers une certaine dilution du temps d’« exposition aux apprentissages » (Ferrier, 1998). D’autre part parce que la prise de distance avec la norme, qui est potentiellement féconde si elle permet de prendre les élèves là où ils en sont (et non pas de se mettre « à leur niveau ») pour les conduire à satisfaire peu à peu à des exigences comparables à celles des autres, peut tourner,

faute d'une vigilance extrême, à une diversification et à une hiérarchisation de fait de l'offre scolaire et des services fournis aux différents élèves.

La voie est étroite parce qu'il faut en effet concilier deux ensembles d'exigences qui ne s'accordent pas d'emblée, celle des « usagers », celle des professionnels :

– les usagers attendent, pour leurs enfants, que le système éducatif permette la réussite scolaire, l'éducation, l'insertion professionnelle. Cette préoccupation n'est pas seulement celle des classes moyennes, elle est partagée par les milieux populaires. Or, des enquêtes montrent que, si le service public ne les satisfait pas, ou si les établissements de leur quartier ne leur paraissent pas garantir la réussite, les parents de milieux populaires, eux aussi, pratiquent l'évitement scolaire vers le secteur privé ou d'autres établissements publics, dans la mesure de leurs moyens. Au point que, dans certaines écoles publiques, restent surtout des élèves parmi les plus en difficulté scolaire ou sociale ;

– améliorer le fonctionnement, la lisibilité et les performances (en termes d'apprentissage des élèves) du service public sans en faire peser tout le poids sur les enseignants ou le personnel d'éducation, sans leur imposer un contrôle qui viendrait contredire leur autonomie pédagogique (celle-ci portant sur les moyens, pas sur les fins) ;

Le « contrat » entrant, comme le souligne F. Lorcerie (Lorcerie, 1998) dans une perspective de « management » de l'institution, la question est de savoir quelle conception va prévaloir :

– une conception qui fait reposer l'amélioration du service public sur une instrumentalisation des enseignants et des personnels de terrain, une amplification des contrôles et une restriction de leur autonomie (Van Zanten, 1999) ;

– une conception qui, visant la même amélioration, s'appuie sur leur mobilisation, la reconnaissance de leurs compétences, leur formation, et leur promotion.

• Les contrats n'effacent pas les institutions partenaires. Chacune d'elles demeure. La question est de savoir ce qu'il en demeure. Est-ce l'institution qui cadre les contrats, et qui, à l'occasion, se trouve aiguillonnée par la démarche contractuelle ? Ou bien les contrats supposent-ils et conduisent-ils à une transgression des frontières telle que l'institution en devient invisible ou illisible, en particulier pour les populations qui en sont le plus éloignées ?

• On a, semble-t-il, peu tiré profit dans le champ de l'éducation des

enseignements des politiques contractuelles menées dans d'autres champs. Mais a-t-on seulement tiré les leçons de ce qui a pu se passer, par exemple, dans les municipalités pionnières de Saint-Fons, Hérouville-Saint-Clair, Orly... Il serait intéressant, par exemple, de savoir si les différentes moutures locales d'« espace éducatif concerté » ont permis ou non une valorisation du service public, et ont ralenti (ou non) sa désertion par les classes moyennes et les couches supérieures des classes populaires. Nous ne disposons pas de données sur ce point, qui paraît pourtant un point essentiel. De façon plus générale, il faudra bien se demander, dans quelque temps, ce que les contrats ont permis dans les services publics : non pas en termes de rapprochement des acteurs, de porosité plus grande des frontières entre institutions, de transparence mutuelle, toutes choses assurément intéressantes pour leur fécondité potentielle ; mais aussi, et peut-être surtout, en matière de lisibilité des institutions par le public, de confiance dans ces institutions, et en matière de résultats en termes éducatifs. Car si, comme le veut la rhétorique contractuelle, et en particulier dans le champ de l'éducation, c'est « l'enfant » ou l'« usager » qui est au centre, l'enjeu est bien de savoir si les politiques contractuelles ont favorisé un meilleur service public, une plus grande égalité devant le service public, ou ne sont au final qu'une manière « élégante » d'aménager l'exclusion sociale et scolaire.

Dominique GLASMAN

BIBLIOGRAPHIE

AUVERLOT (D.), « L'accompagnement du contrat de réussite », texte distribué à l'issue du séminaire national MENRT (DESCO/DPATE) sur le contrat de réussite. 10-11-12 mai 1999, Futuroscope de Poitiers.

BALLION (R.), « Prendre en compte l'environnement social », *Informations sociales*, n° 75, 1999.

BEHAR (D.), « Du terrain au territoire », *Informations sociales*, n° 72, 1998.

BERKANI (V.) et CHAPUT (D.), « Contrats de ville. Nouvelle étape pour les habitants ? », *Territoires, le journal de la démocratie locale*, n° 397, avril 1999.

BOCQUET (F.), exposé sur le Projet Vercors à la « Métro » de Grenoble, le 26 avril 1999.

BOURDIEU (P.) (dir.), *La Misère du monde*, éd. 1994.

BOUVEAU (P.) et ROCHEX (J.-Y.), *Les ZEP. Entre École et société*, CNDP-Hachette, 1996.

BRUCHON (Y.) et COLLONGES (G.), texte introductif à l'atelier n° 7 des Assises des ZEP à Rouen (1998).

BURGUIÈRE (E.) et al., « Contrats et éducation. La pédagogie du contrat. Le contrat

en pédagogie ». Travaux du CRESAS – INRP : n° 6, 1987.

CHARLOT (B.) et DEROUET (J.-L.) (dir), *L'École et le territoire*, Armand Colin, 1995.

CHARLOT (B.), « L'École et le territoire : le cas de l'Europe du Sud », rapport intermédiaire, association ANALISE, avril 1999, coordonné par P. Bouveau, sous la responsabilité de B. Charlot.

CHAUVIÈRE (dir), « Enjeux et apories des nouvelles politiques publiques », *Cahiers du Centre de recherche interdisciplinaire de Vaucresson*, n° 13, 1995, volume II.

DEMAILLY (L.), « De l'obligation de moyens à l'obligation de résultats », in SOLÈRE-QUÉVAL (S.) (dir), *Les Valeurs au risque de l'école*, éd. du Septentrion. Presses universitaires, Lille, 1999.

DONZELOT (J.), « Évaluer une politique sociale », *Informations sociales*, n° 19, avril 1992.

DONZELOT (J.) et ESTÈBE (P.), *L'État animateur. Essai sur la politique de la ville*, Esprit, 1994.

DONZELOT (J.), *L'Avenir du social*, Esprit, mars 1996.

ÉMIN (J.-C.), « La démarche contractuelle : des questions à l'institution et aux équipes », texte distribué à l'issue du séminaire national MENRT (DESCO/DPATE) sur le contrat de réussite, 10-11-12 mai 1999, Futuroscope de Poitiers.

FERRIER (J.), *Améliorer l'efficacité de l'école primaire*. Rapport remis à Ségolène Royal, ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire, MEN, 1998.

FRENE, Évaluation quantitative de la mise en œuvre du dispositif des CLAS. Étude effectuée sur les départements : Gironde, Hauts-de-Seine, Isère, Var. Rapport pour la DPM, novembre 1998.

GAUDIN (J.-P.) (dir), *La Négociation des politiques contractuelles*, éd. du CEPPEL, 1996.

GAUDIN (J.-P.), « Contrats et conventions : la négociation des politiques publiques », in GODARD (F.) (dir), *Le Gouvernement des villes. Territoire et pouvoir*, Descartes et cie, 1997.

GLASMAN (D.), « Nouvelles politiques scolaires et périscolaires de lutte contre l'exclusion », *Connexions*, n° 62, 1993.

JACQUIER (C.), intervention au séminaire du département CIVIL du CERAT (notes personnelles).

LA COMMUNALE (lettre d'information de l'association nationale des directeurs et des responsables des services de l'éducation des villes de France), n° 17, septembre 1998.

LA GAZETTE DES COMMUNES, dossier « Réussite scolaire : la nécessaire coordination des acteurs éducatifs locaux », 31 août 1998.

LENTZ (C.) et BABLET (M.), « Le " plus " du contrat de réussite », texte distribué à l'issue du séminaire national MENRT (DESCO/DPATE) sur le contrat de réussite, 10-11-12 mai 1999, Futuroscope de Poitiers.

LIGNEAU (P.), « Travail social et contrat avec l'usager dans le nouveau service public du RMI », *Revue de droit sanitaire et social*, 1991.

LORCERIE (F.), « Le contrat de réussite. Libres propos », texte de travail distribué pour la préparation des Assises des ZEP à Rouen, 1998.

MARCOU (G.), RANGEON (F.) et THIÉBAULT (J.-L.) (dir), *La Coopération contractuelle et le gouvernement des villes*, L'Harmattan, 1997.

MONEGER (F.), « La notion juridique de contrat », in CHAUVIÈRE, 1995.

PAIR (C.) (dir), « Rénovation du service public de l'Éducation nationale : responsabilité et démocratie ». Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale et à Madame la ministre déléguée à l'Enseignement scolaire (février 1998).

PALIER (B.), « La référence au territoire dans les nouvelles politiques sociales », revue *Politique et management public*, volume 16, n° 3, septembre 1998.

PAYET (J.-P.), *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Méridiens Klincksieck, 1995. Voir aussi : « L'école et la question de la discrimination », revue

Mouvements, n° 4, mai-juin-juillet 1999, ou encore : « L'école et les parents », à paraître dans les *Cahiers pédagogiques*.

SITE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Sur le contrat éducatif local : foire aux questions.

RAYOU (P.), « L'enfant au centre. Un lieu commun pédagogiquement correct » in DEROUET (J.-L.) (dir.), *L'École dans plusieurs mondes*, De Boeck, 1999.

VAN ZANTEN (A.), Sur le contrat de réussite, texte distribué à l'issue du séminaire national MENRT (DESCO/DPATE) sur le contrat de réussite. 10-11-12 mai 1999, Futuroscope de Poitiers.

VERBA (D.), « Le contrat éducatif local. L'exemple d'Argenteuil ». Dans le présent numéro de *VEI*, p. 144.

VICET (J.-R.), « L'objet et les modalités de la contractualisation », texte distribué à l'issue du séminaire national MENRT (DESCO/DPATE) sur le contrat de réussite, 10-11-12 mai 1999, Futuroscope de Poitiers.

WALFORD (G.) (dir) : « School Choice and the Quasi-market », *Oxford Studies in Comparative Education*, vol. 6 (1), 1996.

WARIN (P.) : « Réguler n'est pas diriger : la politique de la ville sans conduite locale ? », *Pôle sud*, n° 4, mai 1996.

WARIN (P.) : « Contractualisation et participation. Point de vue sur la mise en œuvre de la politique de la ville et son évolution ». Texte de travail IEP Grenoble, 1997.