

X. Y. ZEP

BULLETIN DU CENTRE ALAIN SAVARY

FÉVRIER 2004 (4 NUMÉROS PAR AN)

n° 18

SOMMAIRE

Éditorial

Zoom

DE L'ENSEIGNANT CONFIRMÉ DE
LA ZEP À L'APPRENTI
COORDONNATEUR DU REP

Recherche

ETHNICITÉ, ETHNICISATION...

Ressources

L'OZP (OBSERVATOIRE DES
ZONES PRIORITAIRES)

BRÈVES

DERNIÈRES PUBLICATIONS
ACTES DE COLLOQUE

Boussole

UN NOUVEAU SOUFFLE POUR
L'ÉDUCATION PRIORITAIRE ?

Dossier

DES JEUNES EN RUPTURE
D'ÉCOLE ? UN PROGRAMME
INTERMINISTÉRIEL DE
RECHERCHE SUR LES
« PROCESSUS DE
DÉSCOLARISATION »

Beaucoup d'entre vous sont déjà au courant du contenu de la circulaire du 1-09-2004 sur l'éducation prioritaire que ce numéro d'*X.Y.ZEP* présente dans la rubrique « Boussole ». Point positif, sa parution montre qu'au-delà des alternances politiques, les ministères de l'Éducation nationale donnent leur appui à la politique prioritaire et ont le souci de l'inscrire dans une certaine continuité. Pour autant, cette circulaire ne marque pas vraiment, comme le laisse supposer son titre, une volonté gouvernementale de prendre des mesures concrètes précises pour lutter contre la fracture sociale. Deux questions sensibles mais cruciales pour une politique de discrimination positive sont notamment évitées : la définition de la carte des ZEP et celle du mode de répartition des moyens supplémentaires disponibles.

Nous avons choisi de présenter dans la rubrique « dossier » le programme interministériel de recherche sur les « processus de déscolarisation » lancé fin 1999. Vous y trouverez des éléments de réflexion sur les modes de relation et de collaboration entre le ministère et les chercheurs. Y est décrit comment et pourquoi les décideurs, à un moment donné, ont été commanditaires de recherches quantitatives et qualitatives sur un phénomène qu'ils percevaient comme préoccupant, ont lancé un appel d'offre, précisé son cahier des charges, constitué les instances scientifiques et techniques de son suivi. La circulaire du 28 décembre 1981 instaurant la politique prioritaire indiquait que l'analyse des problèmes que rencontrent dans des aires géographiques précises les catégories les plus défavorisées met en évidence de fortes relations entre les taux d'échecs et d'abandons scolaires et l'environnement socio-économique. Ce qui était désigné alors comme « abandon scolaire », et imputé ainsi à l'élève, est devenu ensuite un questionnement beaucoup plus ouvert sur le décrochage scolaire. Ce qui avait tendance à être circonscrit aux zones d'éducation prioritaires a été reconnu comme un phénomène complexe plus large mettant en jeu l'articulation entre le social et le scolaire, et les politiques plus ou moins partenariales élaborées par différents ministères, tant en France que dans beaucoup d'autres pays. Pour autant, le bilan réalisé en 1998 par le comité scientifique du Centre Alain Savary avant la « relance des ZEP » pointait le déficit de connaissances et la nécessité de produire des éléments susceptibles de mieux éclairer les acteurs mais aussi les différents responsables politiques et administratifs sur les processus de déscolarisation.

Comment cette commande interministérielle s'inscrit-elle dans ce mouvement ? C'est ce que montre plus particulièrement ce dossier rédigé par Françoise Oeuvarard, chargée de mission à la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale et membre du Comité scientifique du Centre. On peut considérer que cette commande a eu, au moins, trois grands types d'effets positifs : elle a ouvert en parallèle et fait dialoguer plus d'une dizaine de recherches aux angles d'approches, aux méthodologies et aux terrains d'enquêtes différents ; elle a permis d'interroger la catégorie de « déscolarisation », de prendre de la distance par rapport aux préjugés qui viennent la contaminer, de mieux saisir l'ampleur du phénomène et la diversité des processus ; elle a abouti à l'impulsion de recherches en nombre suffisant pour dégager des consensus, des complémentarités, et susciter de nouveaux axes de recherche. Aussi nous paraissait-il important d'en présenter la dynamique et d'aider à l'appropriation de ses acquis en prenant appui à la fois sur le bulletin *X.Y.ZEP* et les pages de notre site (<http://www.inrp.fr/zep>).

Martine KHERROUBI
INRP-CAS

DE L'ENSEIGNANT CONFIRMÉ DE LA ZEP À L'APPRENTI COORDONNATEUR DU REP

La complexité du rôle de coordonnateur varie d'un Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) à l'autre, ce qui nous a amené à nous intéresser aux parcours singuliers d'entrée en fonction de trois enseignants de l'agglomération lyonnaise. Celle-ci compte 26 REP et (donc) 26 coordonnateurs. Au niveau national, le cadre institutionnel définit les grandes lignes de la fonction du coordonnateur¹ qui sont ensuite précisées par les politiques rectorales et départementales. « La réussite de tous les élèves » reste un objectif partagé par tous. Carole est professeur d'EPS et a pris ses fonctions à la rentrée 2003 comme coordonnatrice du REP dont dépend son collègue de la banlieue lyonnaise. Directrice d'école primaire, Laure coordonne l'un des REP de Lyon. Faute de candidats, Marc a été coopté pour coordonner un réseau voisin de celui où il exerce comme directeur d'école. Tous les trois sont des enseignants confirmés. En devenant coordonnateur, ils ont en charge de nouvelles fonctions et leur statut se complexifie. Les relations professionnelles évoluent et se transforment. Le temps et l'espace professionnels se réorganisent. De nouvelles compétences sont à acquérir pour accomplir de nouvelles tâches. Dans ce département, devenir coordonnateur c'est rester sur son poste à mi-temps, ce qui nécessite un nouvel équilibre. Laure compose : « *Quand je vais voir les gens, bien sûr, je fais mon travail de coordonnateur, mais en même temps, on me pose des questions sur la direction car je suis directrice!* » Carole a tranché : « *Le prof d'EPS va travailler le lundi et le mercredi et je suis coordonnatrice le reste de la semaine. Mais c'est pas un mi-temps, les 10 heures je les ai déjà faites le mardi.* »

Le métier de coordonnateur se précise en fonction des réalités locales dans le groupe de pilotage et s'apprend dans l'animation du réseau d'éducation prioritaire.

LE GROUPE DE PILOTAGE

Le trio de base est l'inspecteur éducation nationale (IEN) en charge de la circonscription, le principal du collège et le coordonnateur. L'IEN ou le chef d'établissement assume le rôle de responsable sous l'autorité duquel le coordonnateur exerce sa fonction. L'entente au sein du groupe est présentée comme une facilité de travail,

ce qui est une autre manière de dire que les sources de tensions sont nombreuses. Carole apprécie d'avoir un comité de pilotage qui se réunit tous les mois et demi : « *C'est un fonctionnement très pratique, un moment où on fait un bilan et où on met en place un projet s'il y a lieu.* » Finalement le groupe de pilotage réuni en comité est une instance décisionnelle qui oriente les actions à développer par le truchement du coordonnateur. Dans le réseau de Laure, il n'en existe pas, ce qui lui impose de multiplier les rencontres pour pouvoir fonctionner.

Le réseau d'éducation prioritaire porte intrinsèquement les composantes 1^{er} et 2nd degrés et leur liaison. Pour le coordonnateur issu de l'un des degrés, la difficulté consiste à réussir à travailler avec ses collègues de l'autre. Pour cela, soit l'IEN, soit le principal du collège, installe le coordonnateur dans sa circonscription ou dans son établissement.

L'ANIMATION DU REP

L'arrivée de ces nouveaux coordonnateurs lyonnais est en phase avec le calendrier scolaire mais rarement avec l'alpha du contrat de réussite, fil conducteur de leur action. La prise de fonction débute par une approche de leur environnement professionnel, dans la continuité d'actions programmées : accueil des nouveaux enseignants de la ZEP, organisation du stage de REP... C'est dans ce contexte qu'ils doivent créer leurs repères humains, spatio-temporels, logistico-administratifs. Il s'agit d'identifier l'ensemble de leurs partenaires avec un nouveau point de vue, celui du coordonnateur, et d'être identifié et reconnu par eux comme coordonnateur. Ce sont des mises en place dynamiques et complexes. Pour ces trois coordonnateurs de l'Académie de Lyon, l'accompagnement du Centre Michel Delay qui est le CAREP² est une aide efficace et rassurante pour les aspects relationnels et de formation. Sur le plan administratif, le premier est aidé par le pilote du réseau. La seconde, avertie suffisamment tôt de sa nomination a pu travailler avec sa collègue partante et être aidée par un aide-éducateur expérimenté sur le réseau. La troisième regrette de perdre autant de temps pour s'organiser alors qu'il aurait été si simple d'avoir un temps

de préparation au mois de juin et les documents utiles à sa disposition. Pour tous, les contraintes de gestion du temps changent car il faut maintenant prendre en compte le temps/classe avec les élèves, le temps/école avec les collègues enseignants, le temps/contrat de réussite sur 3 ans avec le groupe de pilotage. C'est une composition subtile à réaliser.

Le rôle de coordonnateur appelle des compétences en formation. En contact avec les équipes dans leur école ou leur établissement, le coordonnateur est quotidiennement sollicité sur le plan pédagogique. Au cours de l'élaboration du contrat de réussite, il doit recenser les besoins en formation à partir desquels se conçoivent, se construisent et s'animent les stages de réseau. Autant d'actions qui mettent le coordonnateur dans des postures paradoxales puisque « *le coordonnateur n'est pas formateur* » comme le signale Marc tandis que Carole ne sait pas bien « *de quel côté il faut se placer au moment des stages* ».

Le coordonnateur est aussi responsable de la communication au sein du réseau. Sa mission consiste à traiter l'information, la hiérarchiser, la présenter sous une forme choisie prenant ainsi en compte des partenaires qui ne partagent pas forcément les mêmes références éducatives, culturelles ou même professionnelles. Cette tâche est un métier à part entière pour laquelle, sans formation aucune, le coordonnateur se démène : « *L'aboutissement du travail d'un coordonnateur, c'est quand les différents partenaires qu'ils soient éducation nationale ou mairie ou DSU se disent qu'ils peuvent appeler la coordonnatrice du REP parce qu'elle aura un moment à leur consacrer, une réponse à leur donner et puis qu'elle pourra faire le lien ensuite* » conclut Carole.

Marie-Odile MAIRE SANDOZ,
INRP-CAS

1. BOEN n° 33, circulaire n° 2003-133 du 1-9-2003

2. CAREP, Centre Académique de Ressources pour l'Éducation Prioritaire

DES JEUNES EN RUPTURE D'ÉCOLE ? UN PROGRAMME INTERMINISTÉRIEL DE RECHERCHE SUR LES « PROCESSUS DE DÉSCOLARISATION » FRANÇOISE OEUVRARD*

LES ORIGINES DU PROGRAMME

Dans l'inventaire réalisé par le comité scientifique du Centre Alain Savary en 1999, les moments clefs où se construit la difficulté voire le décrochage des élèves apparaissent comme une des thématiques encore peu ou pas suffisamment investies par la recherche.

La même année, le Ministère met en place le programme intitulé « Nouvelles chances » pour les « jeunes qui interrompent prématurément leur formation et qui se trouvent ensuite en grand danger d'exclusion professionnelle et sociale ». Il est précisé dans la circulaire qui met en place ce programme que « l'école est responsable d'éduquer, d'instruire et de former les élèves qu'elle accueille. Mais elle est aussi responsable du devenir de ceux qui la quittent ». Il est envisagé à la fois des actions « dans des sites-pilotes pour accueillir et rescolariser des enfants de moins de 16 ans qui échappent à la scolarité obligatoire » et « des recherches pour mieux connaître ces jeunes et mieux comprendre leur abandon précoce¹ ».

De leur côté, à partir de préoccupations apparemment très éloignées de celles des acteurs des ZEP, les statisticiens du Ministère² s'intéressent à ces mêmes jeunes ; d'après leurs calculs, les taux de scolarisation entre 14 et 16 ans sont inférieurs à 100 % ; ils s'interrogent alors sur la signification à accorder à ces chiffres, s'agit-il d'une erreur de mesure ou bien certains jeunes quittent-ils réellement l'école avant 16 ans ?

C'est donc dans le contexte d'une politique éducative visant l'intégration et l'insertion sociale des jeunes en risque d'exclusion que quelques personnes travaillant avec le Centre Alain Savary, proposent que le Ministère finance des

recherches sur le problème des jeunes « décrocheurs », en particulier ceux qui sortent du système scolaire avant la fin de la scolarité obligatoire.

Toutefois, pour le ministère de l'Éducation, lancer un programme de recherche sur une question où le rôle d'intégration de l'école républicaine est mis en cause, ne va pas de soi, et ce projet suscite bien des résistances et des hésitations avant de voir le jour. Les partenaires d'autres institutions sollicitées pour cofinancer ces recherches vont alors contribuer à le faire exister : l'appel à projets sera lancé fin 1999 conjointement par le ministère de l'éducation nationale, le ministère de la Justice (Direction de la protection judiciaire de la jeunesse), le Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations (FASILD) et la Délégation interministérielle à la Ville (DIV). Le premier partenaire y trouve un intérêt inhérent à ses missions inscrites dans la loi : offrir une formation à tous les enfants soumis à l'obligation scolaire³. Le second prend en charge des mineurs en grandes difficultés pour lesquels l'école est une voie pour recouvrer une place dans la société. Le troisième, se penchant sur l'immigration et ses effets, n'est pas insensible à l'accès ou non à l'école des jeunes issus de l'immigration. Enfin, le quatrième partenaire, traitant de la ville ne peut rester indifférent à un fait social qu'on peut estimer (quelquefois à tort) caractéristique des milieux urbains.

Début 2000, 36 équipes déposent un projet ; 12 sont retenues (dont 8 financées directement par le programme) par un comité scientifique présidé par Dominique Glasman (qui, comme président du comité scientifique du centre Alain

Savary pouvait faire le lien avec les réflexions et les travaux menés dans le cadre du Centre).

LES QUESTIONS SOUMISES AUX CHERCHEURS

Il fallait tout d'abord répondre scientifiquement à la question de savoir combien il y a de « décrocheurs », c'est-à-dire vérifier le bien fondé de rumeurs émanant de diverses sources : des professionnels de l'enfance et de la jeunesse s'accordaient pour dire qu'un nombre croissant d'enfants, soumis à l'obligation scolaire, n'étaient plus scolarisés. Cette réalité pouvait recouvrir des situations variées, de l'absentéisme régulier jusqu'à l'abandon complet de la scolarité (sans omettre les situations d'enfants et d'adolescents qui n'ont jamais eu accès à l'école, les migrants primo-arrivants par exemple).

C'est un fait de société à partir duquel les discours en sciences humaines et ceux du sens commun se recourent souvent autour de l'idée selon laquelle l'absentéisme scolaire affecte le projet d'intégration de l'école républicaine, peut faciliter l'entrée des plus jeunes dans la délinquance et participer au renforcement du sentiment d'insécurité des populations car ces jeunes en marge de l'école sont visibles dans les rues, les lieux publics, les centres commerciaux, etc. La « déscolarisation » s'est alors constituée en problème de société conduisant les pouvoirs publics à réagir face à des processus qui, de fait, excluent certains jeunes des voies d'insertion sociale et professionnelle.

L'appel à projets de recherche exprime une commande publique : dans l'idéal, des actions en cours se réalisent en concertation avec des chercheurs et

* Françoise Oeuvarard, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective (francoise.oeuvarard@education.gouv.fr)

1. Extrait de la circulaire n° 99-071 du 17 mai 1999.

2. À la direction de la programmation et du développement, appellation de la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) entre 1997 et 2002.

3. Pour mémoire : « L'obligation scolaire a été introduite dans la législation républicaine française par la loi du 28 mars 1882. Elle comporte une double obligation : l'inscription dans un établissement scolaire ou l'instruction dans la famille de tous les enfants de 6 à 16 ans et le respect de l'assiduité scolaire qui s'impose tout à la fois aux parents et aux enfants. Elle a pour corollaire l'obligation faite à la Nation de garantir à l'ensemble des enfants d'âge scolaire les conditions matérielles et pédagogiques nécessaires à leur scolarisation. »

celles à venir doivent s'inspirer des résultats de l'appel d'offres. Cette commande dessine également un cadre assez contraignant : une série de questions pour lesquelles les commanditaires attendent des réponses devant les éclairer sur les décisions à prendre dans ce domaine.

La commande était centrée sur une meilleure connaissance des jeunes concernés et de leurs trajectoires, sur le rôle que peuvent jouer les institutions et leur mode de fonctionnement dans ce processus d'exclusion. Elle ne portait donc pas sur l'étude des dispositifs préventifs ou palliatifs qui peuvent être mis en place par diverses institutions pour traiter de la déscolarisation.

Pour atteindre les objectifs visés, il est apparu indispensable de susciter un ensemble de recherches coordonnées. Une collaboration entre équipes sur un même sujet se justifiait par la diversité des aspects du problème à traiter, mais également par les formes différentes qu'il peut prendre selon les territoires. En effet, on faisait l'hypothèse que tant l'intensité du phénomène que ses origines et la façon de l'envisager sont différentes selon les régions, les espaces et les types d'habitat (ruraux, cités de banlieues, centres urbains) même si les caractéristiques d'un territoire peuvent être interprétées comme une spécificité des contextes sociaux. Ainsi, les équipes étaient incitées à choisir les terrains de recherche dans des secteurs géographiques diversifiés et repérés en fonction de caractéristiques prédictives de la situation à étudier (collèges de ZEP, à fort taux d'absentéisme, turn-over élevé parmi les élèves, signalements par les services de police ou de justice...). Les équipes ont été retenues, en premier lieu sur le critère de la qualité scientifique de leur projet, mais également avec le souci de diversifier les approches (populations ou lieux) et les terrains (urbains, ruraux, province, Île-de-France, etc.). Néanmoins, il faut tenir compte dans la lecture des résultats du fait que les terrains choisis étaient situés principalement dans des zones défavorisées, que les jeunes ont été contactés majoritairement par le biais d'établissement de ZEP ou de dispositifs relais. De ce fait, bien que certains chercheurs aient mentionné l'existence de « décrocheurs » dans des milieux sociaux favorisés, les jeunes étudiés sont presque exclusivement issus de milieux populaires.

LES JEUNES « DÉSCOLARISÉS » : QUI SONT-ILS ?

La diversité des approches et des terrains choisis par les équipes retenues a permis de remplir le double objectif visé : d'une part, une description des jeunes concernés, déscolarisés (ou jamais scolarisés) avant l'âge de 16 ans (il était expressément demandé que les recherches portent sur des jeunes soumis à l'obligation scolaire), d'autre part, une analyse des processus conduisant les enfants ou les adolescents à quitter (ou ne pas fréquenter) le système scolaire.

Traiter le premier point supposait tout d'abord le repérage du phénomène, travail préalable qui a créé les premières difficultés de la recherche pour de nombreuses équipes, difficultés de contact, d'accès au terrain, de travail d'enquête et d'entretien avec des jeunes marginalisés (positionnement du chercheur, prise de rendez-vous...) mais cette première approche a également été l'occasion d'un travail de définition et de retour sur les catégories utilisées, leur mode de construction, leurs usages. Les termes employés et leurs définitions sont divers, ils varient selon les institutions et les professionnels : « déscolarisés », « non scolarisés », « absentéistes », (parmi lesquels on peut distinguer les absentéistes « lourds », « décrocheurs », « présents-absents », « exclus de l'intérieur », etc. Certains chercheurs ont tenté une quantification sur des territoires bien définis (le plus souvent des ZEP).

Les données recueillies dans le cadre de ces recherches devaient, en particulier, permettre de repérer la diversité des situations et des populations concernées. Les institutions commanditaires devaient pouvoir s'appuyer sur ces travaux pour organiser de façon pertinente une collecte d'informations, préalable nécessaire à l'élaboration et à la mise en œuvre de solutions. Les analyses sur le mode de recueil des données sur l'absentéisme dans les établissements ont, par exemple, alimenté la réflexion d'une équipe chargée à la DEP⁴ de la mise en place d'outils de mesure homogène et plus fiable du phénomène (voir plus loin).

Sur ce point, les chercheurs ont constaté que les variations des chiffres de l'absentéisme selon les établissements ou les zones géographiques, sont comme les mesures de la violence en milieu scolaire, tributaires non seulement de diffé-

rences concernant les comportements des élèves mais aussi concernant l'intérêt du personnel pour le problème...

En général, les chercheurs ont rejeté toute naturalisation du phénomène, ils n'ont pas voulu construire de typologie et ont plutôt rendu compte de la diversité des situations et des processus à travers la présentation de cas singuliers.

Cumuls de facteurs sociaux et familiaux qui s'articulent avec des difficultés scolaires

Les jeunes rencontrés par les chercheurs, qui sont hors de l'école avant la fin de la scolarité obligatoire, sont principalement des jeunes de 14 à 16 ans issus des couches les plus marginalisées des catégories populaires ; il vivent en outre dans des contextes familiaux souvent difficiles. Les garçons sont surreprésentés, mais sont aussi les plus « visibles » ; la déscolarisation des filles, qui peut prendre des formes moins « agressives » que celle des garçons, n'est pas absente des observations.

Les chercheurs insistent le plus souvent sur la convergence des facteurs sociaux et familiaux avec des difficultés scolaires. La déscolarisation est le résultat d'une série de ruptures (y compris dans le parcours scolaire), il y a des moments clés où les risques de « décrochage » sont plus importants, (entrée dans un nouveau cycle ou établissement, passage de l'école au collège par exemple).

Avec perte de sens des apprentissages

Sur la question des rapports de ces jeunes à l'école et aux apprentissages, les réponses sont nuancées. Le rejet de l'école souvent manifeste dans le discours des jeunes eux-mêmes est loin d'être confirmé après un entretien approfondi. Les chercheurs rendent compte plutôt d'un sentiment d'ambivalence, d'injustice ou même de souffrance face aux jugements scolaires négatifs. Les jeunes quittent une école où ils ne trouvent plus leur place et où ce qui s'y passe n'a plus de sens pour eux.

Leur sortie de l'école peut également être interprétée comme une solution de survie face à des tensions trop fortes entre le monde de l'école, d'un côté, et celui dans lequel ils vivent, de l'autre, notamment pour des jeunes engagés dans des activités multiples.

4. Direction de l'évaluation et de la prospective (ex-DPD) commanditaire de l'appel d'offres avec la Direction de l'enseignement scolaire (DESCO) pour le ministère de l'Éducation nationale.

LA « DÉSCOLARISATION » INTERROGE LE FONCTIONNEMENT DES INSTITUTIONS ÉDUCATIVES

Le processus d'orientation ou le verdict d'échec que le jeune voudrait éviter en anticipant par son propre décrochage, une orientation mal acceptée par l'élève ou par sa famille contribuent au processus de déscolarisation (en particulier une orientation mal acceptée dans les structures de l'enseignement spécialisé). Les réorientations, les changements d'établissement et surtout les délais d'affectation peuvent être déterminants, problème très aigu quand il s'agit de trouver une structure de scolarisation pour des jeunes migrants « primo-arrivants ».

En général, les recherches ont montré comment le fonctionnement (et surtout le dysfonctionnement) d'un établissement, d'une structure scolaire ou éducative, d'une classe peut contribuer à déstabiliser des jeunes déjà fragilisés par leur contexte social ou familial et leurs difficultés scolaires.

Ces quelques lignes ne sauraient rendre compte de l'ensemble des résultats des recherches et bien des points ont été soulevés notamment la relation entre déscolarisation et délinquance, le rôle des groupes de pair, du quartier, etc.

LA RÉCEPTION DE CES TRAVAUX ET LEURS USAGES

Quand les rapports de recherche sont remis, fin 2002, le contexte politique a changé. Cette évolution du contexte entre la commande de recherche et la remise des rapports, qui change le mode de réception et l'usage des travaux, illustre à nouveau la différence de temporalité entre commanditaires et chercheurs...

En effet, le problème de la « déscolarisation » dont certains responsables dans l'institution scolaire avaient tendance à nier l'existence en 1999, est devenu, quand les recherches ont été terminées, un problème social qui suscite beaucoup d'intérêt, les rapports sont très attendus, la presse, spécialisée ou non, s'empare de la question et les chercheurs sont souvent sollicités pour intervenir. Mais ce qui est au centre de l'intérêt porté à ce problème n'est plus tant l'insertion de jeunes en grande difficulté que le désordre réel ou supposé engendré par des adolescents en rupture d'école.

Les résultats des recherches ont en particulier été mobilisés dans le cadre d'un groupe de travail installé à l'automne

2002 pour « examiner les moyens de soutenir et de responsabiliser les familles afin de remédier aux manquements à l'obligation scolaire ». Il faut souligner que l'origine de cette initiative ne revient pas au ministre chargé de l'éducation mais au ministre de l'intérieur. Celui-ci demande aux ministres chargés de l'éducation et de la famille de mettre en place un groupe de travail à la suite des vives réactions provoquées par l'introduction dans le projet de loi sur la sécurité intérieure d'une amende de 2000 euros à l'encontre des parents dont les enfants sont absents plus de quatre demi-journées par mois.

Les recherches disponibles à l'époque ont été communiquées au groupe de travail, plusieurs équipes ont été auditionnées et ces travaux ont sans aucun doute influencé la rédaction du rapport final. En témoigne, par exemple, la différence de tonalité des textes entre l'installation du groupe où l'accent est mis sur la relation entre absentéisme et insécurité et le préambule du rapport final qui insiste sur la complexité d'un problème social. Le communiqué de presse initial indique que « la mise en place de ce groupe de travail s'inscrit dans la perspective de la loi d'orientation sur la sécurité intérieure. Il s'agit de lutter contre l'absentéisme des enfants et des adolescents, fortement corrélé à l'échec scolaire et qui contribue à faciliter le passage à la délinquance ». Quelques semaines après, le rapport final⁵ est établi à partir d'un constat en 3 points énoncé comme suit :

« 1. *Le non-respect de l'obligation scolaire est un phénomène complexe. Il est très souvent signe d'un mal-être de l'élève, de souffrances qui peuvent être d'origine scolaire, personnelle ou familiale.*

2. *Le droit en vigueur en matière d'obligation scolaire se caractérise par une complexité et parfois une incohérence telles que son application peut se révéler inefficace ou inéquitable.*

3. *Le dispositif de suspension des prestations familiales est particulièrement injuste ».*

Si certains éléments issus des recherches du programme ont convaincu les membres du groupe de travail, cela ne veut pas dire, loin s'en faut, que les mesures prises à l'issue de ce rapport reflètent les conclusions de la plupart des chercheurs : ce rapport a en effet abouti à un ensemble de mesures relatives à l'as-

suidité scolaire, applicables à la rentrée 2003, qui visent en particulier à la « *responsabilisation des familles* » par la création de « *modules de soutien à la responsabilité parentale* », et par la mobilisation des établissements scolaires sur les problèmes de l'absentéisme.

En effet, « responsabiliser les familles » suppose une information fiable sur les absences. Dans le cadre de sa mission de collecte et d'analyse de données statistiques, la Direction de l'évaluation et de la prospective au Ministère, un des partenaires de l'appel d'offres, a fait usage de ces travaux pour réfléchir à la mise en place d'outils de mesure de l'assiduité des élèves et pour adapter le module d'enregistrement des absences dans le logiciel GEP⁶ en usage dans les établissements scolaires.

Il reste bien entendu, dans d'autres cadres institutionnels, à s'emparer des nombreuses questions soulevées par ces recherches, qui sont autant de points en débat et qui concernent l'ensemble des acteurs concernés par l'éducation.

En effet, ces recherches posent des questions de politique éducative et révèlent de multiples tensions qui sont autant de contradictions auxquelles sont exposés les enseignants, notamment des questions autour du traitement des difficultés d'apprentissage, du « grand échec scolaire », de la « remobilisation » des élèves, de l'adaptation des pédagogies et/ou des contenus, des modalités d'évaluation des élèves, de « l'individualisation des parcours », des dispositifs de remédiation, etc.

Parmi ces questions :

- Pour remotiver ces élèves faut-il des contenus et des pratiques pédagogiques adaptés ? Sachant que les jeunes en difficulté considèrent qu'ils ont quitté une école où ils ne trouvaient pas leur place, mais qu'ils sont toujours en demande d'École.
- Une pédagogie « adaptée » peut être nécessaire pour des élèves en difficulté, mais comment la mettre en œuvre en évitant stigmatisation, reconstitution de filières de relégation ? Comment résoudre la tension entre la recherche d'une solution dans un dispositif particulier qui peut être perçue comme une mise à l'écart et le maintien dans un cursus ordinaire ?
- Que veut dire pour des élèves en grande difficulté « élaborer un projet personnel » ?

5. Remis en mars 2003, consultable sur <http://ww.famille.gouv.fr>

6. Gestion des élèves et des personnels (application informatique)

Certes, aider ces jeunes à élaborer un « projet personnel » est une constante des pratiques dans tous les dispositifs de rescolarisation, mais comment des jeunes, dont la situation familiale et sociale est dans la plupart des cas très précaire, pourraient-ils construire un projet d'avenir ?

- Le contrôle de l'assiduité des élèves : comment, dans quel but ?

Prévention ou sanction ? Sanction de l'élève (et/ou de sa famille) qui ne respecte pas les normes scolaires ou prévention de ces comportements ce qui suppose une analyse des origines et une recherche des solutions dans le cadre de l'école ? Peut-on se satisfaire de renforcer les modalités de contrôle et d'améliorer la gestion technique des absentéistes ?

- Faut-il tenir compte des distances culturelles de certains élèves par rapport à la norme scolaire ?

Par exemple faut-il regrouper, traiter à part, scolariser ensemble certaines populations pour mieux prendre en compte leurs spécificités (par exemple des classes ou des écoles pour gitans) ? Mais des recherches ont montré que l'hétérogénéité sociale et culturelle dans les classes ou les écoles favorisent en particulier la scolarisation d'enfants qui appartiennent à des groupes ayant une forte culture communautaire.

- Le partenariat entre institutions est nécessaire mais comment éviter la confusion des rôles ?

Pour traiter les problèmes soulevés par ces jeunes, de nombreuses institutions et professionnels se mobilisent (enseignants, éducateurs, associations, élus..., notamment dans le cadre de la « veille éducative »), pour réunir des informations, trouver une solution adaptée à chaque jeune, au risque de multiplier

les intervenants et de soulever des conflits d'objectifs ou de pratiques entre les différentes institutions : faut-il considérer qu'il y a un objectif prioritaire, est-il légitime de choisir entre rescolariser ou traiter les problèmes sociaux, économiques... ?

Enfin, les résultats de ces recherches posent le problème général des limites de la prise en charge par l'école des problèmes qui trouvent en majeure partie leur origine dans les conditions socio-économiques de familles touchées durablement par la pauvreté, le chômage, la précarité...

Vous voulez être sûr de recevoir X.Y.Zep ? Prévenez-nous de tout changement de destinataire, d'adresse...

Les rapports de recherche ont été remis fin 2002 et les principaux résultats ont été exposés aux commanditaires au cours d'un séminaire en mars 2003. Ces rapports ont ensuite été rendus publics et sont disponibles en ligne sur <http://cisad.adc.education.fr/descolarisation/> ou sur le site Eduscol de la Direction de l'enseignement scolaire <http://eduscol.education.fr/D0169/default.htm>. Les résultats ont fait l'objet de nombreux articles ou numéros de revues (voir la rubrique « Pour en savoir plus ») et un ouvrage collectif est en préparation (à paraître en 2004 aux éditions La Dispute).

➤ Vous trouverez sur le site du Centre Alain Savary (<http://www.inrp.fr/zep>) (rubrique « dispositifs relais », puis « recherches et études ») la présentation détaillée des références bibliographiques citées ci-dessous.

À l'exception de celui de Carole Asdih, les articles cités ci-dessous sont issus du programme interministériel de recherches sur « Les processus de déscolarisation ». Ils ont été publiés dans trois revues de sociologie qui leur ont consacré un numéro spécial sur le thème : « Les contradictions de la 'démocratisation' scolaire » pour Les actes de la recherche en sciences sociales; celui de « Prévenir les ruptures scolaires » pour VEI Enjeux et « Le décrochage scolaire » pour Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle.

Bertrand GEAY, « Du 'cancre' au 'sauvageon'. Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d'insertion et de 'tolérance zéro' », in *Les actes de la recherche en sciences sociales*, « Les contradictions de la 'démocratisation' scolaire », n° 149, sept. 2003, pp. 21-31.

(Voir aussi Bertrand Geay, « La construction institutionnelle de la 'déscolarisation' », in *VEI Enjeux*, n° 132, mars 2003, pp. 19-27 et « Catégorisation des trajectoires et méconnaissance institutionnelle. La construction du regard sur le 'déscolarisé' », in *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 2, 2003.)

Stéphane BONNÉRY, « Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers », in *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, « Le décrochage scolaire », vol. 36, n° 1, 2003, pp. 39-58.

Maryse HÉDIBEL, « Résultats catastrophiques, un changement radical s'impose. Arrêts de scolarité : les paradoxes institutionnels », in *VEI-Enjeux*, n° 132, mars 2003, pp. 71-89.

(Voir aussi Maryse Hédibel, « Des élèves qui n'en sont plus : les arrêts de scolarité avant 16 ans », in *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, vol. 36, n° 1, 2003, pp. 15-36.)

Daniel FRANDJI, Pierrette VERGÈS, « Le détachement scolaire. Des parcours chaotiques de scolarisation entre les collèges et ailleurs », in *VEI-Enjeux*, n° 132, mars 2003, pp. 59-70.

Mathias MILLET, Daniel THIN, « Remarques provisoires sur les 'ruptures scolaires' des collégiens de familles populaires », in *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, vol. 36, n° 1, 2003, pp. 109-128

(Voir aussi Mathias Millet, Daniel Thin, « Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du 'désordre scolaire' dans les dispositifs-relais », in *Les actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, sept. 2003, pp. 32-41; Mathias Millet, Daniel Thin, « La déscolarisation comme processus combinatoire », in *VEI-Enjeux*, n° 132, mars 2003, pp. 46-58.)

Carole ASDIH, « Étude du discours de collégiens en décrochage : conduite à l'école, relations avec les acteurs institutionnels, projets d'avenir », in *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, vol. 36, n° 1, 2003, pp. 59-83.

RECHERCHE

ETHNICITÉ, ETHNICISATION...

J'ai travaillé ces dernières années avec d'autres, à la suite d'une demande du Centre Alain Savary, à tenter de faire le point sur un phénomène sinon récent, du moins désigné récemment en France: l'ethnicité, c'est-à-dire notamment ce quelque chose qui explique la discrimination ethnique. L'ethnicité est un mode du classement social qui se compose avec les autres (classe sociale, genre/sexe, etc.). Le classement ethnique fait que les individus se pensent (se sentent) comme liés à d'autres par une communauté d'origine, une communauté de sang, et opposés à d'autres encore par une différence d'origine, comme si ces autres-là n'avaient au fond pas le même sang. J'insiste sur l'idée de ressenti car il y a de l'émotion en jeu dans les processus ethniques. Le sentiment ethnique passa longtemps, on l'oublie, pour une condition de la démocratie représentative. Aujourd'hui, la philosophie politique y voit plutôt une difficulté majeure de la création du lien social démocratique dans les sociétés brassées par les mobilités transnationales.

Cette recherche a débouché sur le livre *L'École et le défi ethnique*, sous-titré *Éducation et intégration*¹. On y trouvera un exposé systématique des théories de l'ethnicité, faisant appel à la sociologie, à la psychologie, à l'histoire, à la philosophie politique. Puis l'analyse est appliquée aux problèmes apparus en France à l'école du fait d'une immigration croissante et nouvelle. L'idée est d'aider à résister à l'ethnicisation des rapports sociaux dans la société et dans l'école, d'abord en faisant comprendre les ruses de l'ethnicité.

Il faut bien voir que l'ethnicité ne relève pas de l'ordre de la nature, c'est une construction sociale. On ne naît pas « beur », on est construit comme « beur » par le regard

des autres, parfois aussi par l'institution, ou bien on se choisit « beur » dans un environnement social qui favorise cette affirmation. La référence à la théorie du stigmaté de Goffman éclaire cette logique psychosociale. De même est importante l'opposition faite par Max Weber entre logiques de « communalisation » (qui produisent des communautés) et logiques de « sociation » (qui produisent des rapports sociaux fondés sur un compromis d'intérêt). Ces deux types de rapports sociaux sont bien présents dans les sociétés modernes, les logiques de communalisation ne sont pas l'apanage des sociétés primitives, pas plus qu'elles ne sont le propre des groupes minoritaires. Le communautarisme est imputé dans le débat public aux minoritaires; or pour l'observateur, il émane aussi bien des majoritaires.

Que peut, que doit faire l'école, si elle veut résister au double phénomène de l'ethnicité subie (l'imputation de différence) et de l'ethnicité revendiquée? Toute une partie est consacrée à cette question. On y voit notamment l'importance de la médiation (le « tiers-lieu éducatif »), et celle de la parole des élèves, qu'elle soit dialogue, échange et négociation ou bien qu'elle soit construction identitaire par l'expression de soi.

Françoise LORCERIE,
CNRS, IREMAM-MMSH,
Aix-en-Provence

1. *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*, par Françoise Lorcerie et quatorze auteurs, Paris, INRP/ESF, 2003, 333 p. Voir aussi, sous la direction de F. Lorcerie, « L'École et la pluralité ethnique », dossier des *Cahiers pédagogiques*, décembre 2003.

RESSOURCES

L'OZP (OBSERVATOIRE DES ZONES PRIORITAIRES)

L'association OZP a été créée en 1990 par quelques militants au moment de la première relance des ZEP pour développer et diffuser la réflexion sur l'éducation prioritaire. Totalement indépendante vis-à-vis de l'administration comme des mouvements syndicaux, l'OZP s'efforce de développer une réflexion originale en s'appuyant sur l'expérience des ses membres, souvent des coordonnateurs de ZEP et REP. Les activités de l'OZP sont ouvertes à tous, situées hors temps scolaire et gratuites. Ce sont essentiellement:

- Des **Rencontres** (7 à 8 par an), en fin d'après-midi, le plus souvent à Paris, sur des thèmes pédagogiques, sociaux ou politiques touchant l'éducation prioritaire autour de l'intervention d'un chercheur ou d'un responsable national ou de terrain.

À titre indicatif, voici la liste des thèmes des réunions de l'année 2003: – Les syndicats d'enseignants et les ZEP-REP – La veille éducative dans les municipalités – La remise en cause

du collège unique – Les deux politiques ZEP – L'enseignement privé et les ZEP – L'éducation prioritaire dans l'académie d'Amiens – La circulaire du 1^{er} septembre 2003.

Chaque réunion fait l'objet d'un compte rendu détaillé. L'ensemble des comptes rendus de la cinquantaine de réunions tenues depuis 1997, qui couvre un champ très vaste, est en ligne sur le site de l'OZP.

- Une **Journée nationale** annuelle, en mai, réunissant des acteurs de ZEP et de REP, des chercheurs, des responsables éducatifs et des partenaires.

Thème des précédentes journées: – ZEP, le troisième souffle (2000) – Le partenariat; La violence (2001) – Reconstruire les ZEP; Reconnaître d'autres savoirs (2002) – Le contrat de réussite (2003) – Travailler en ZEP (8 mai 2004).

Des Actes rendent compte de chacune des ces Journées nationales.

- Des **Journées ZEP à ZEP**, rencontres directes entre acteurs de deux ZEP.

Pour ouvrir sa réflexion à un public plus large, l'OZP développe de plus en plus son site Internet: <http://www.association-ozp.net>*, mis à jour très régulièrement.

Ce site, qui offre un espace non institutionnel, met notamment à la disposition de tous:

- l'ensemble des comptes rendus des Rencontres de l'OZP;
- une revue de presse spécialisée sur les ZEP;
- un forum (chacun est invité à participer);
- diverses informations...

On peut également, en s'inscrivant sur le site, recevoir gratuitement **La Lettre de l'OZP**, journal télématique de brèves informations.

OZP, 20 rue Henri Barbusse, 92230 Gennevilliers. Tél. 01 47 33 17 93
ozp.ass@wanadoo.fr
<http://www.association-ozp.net>

* Adresse de site facile à retrouver en tapant OZP sur votre moteur de recherche.

L'association OZP

DERNIÈRES PUBLICATIONS

• Ouvrages

Le français en classes difficiles : le collège entre langue et discours. D. Manesse (coord.). Paris : INRP, 2003, 127 p.

Cet ouvrage s'organise autour de trois chapitres : une mise au point théorique de la didactique du français et des programmes en appui sur les innovations conceptuelles, les élèves et leurs difficultés en langue, les travaux d'élèves et les travaux de leur professeur de français nouvellement nommé en zone sensible. A partir de données concrètes, les auteurs signalent la cohérence nécessaire entre ces trois pôles pour réussir. Ils en étudient alors les dysfonctionnements qui conduisent leurs élèves à l'échec. L'étude présente les différentes facettes du métier de professeur de français en milieu difficile, et montre qu'il existe des problématiques didactiques en français spécifiques même si elles ne leur sont pas réservées.

De surprises en découvertes, Mathématiques et Français. F. Baudart, M.-F. Faure, V. Galisson, L. Piccolin. CRDP de Créteil, décembre 2003, 258 p.

Les quatre auteurs, enseignants et formateurs, se sont intéressés à définir une « posture commune » pour l'enseignement du français et des mathématiques. Mêlant étroitement théories et expérimentations, ces professeurs relatent et analysent, de façon claire et précise, leurs pratiques montrant une pédagogie où la parole de l'élève, constamment prise en compte, permet de faire émerger les conceptions erronées puis d'évoluer vers une nouvelle représentation issue d'une réflexion collective. Si cette pédagogie n'est pas nouvelle, les auteurs réussissent, à travers les nombreux exemples d'activités, à montrer comment on peut parvenir à ce point où l'enseignant n'est plus là pour « dire le vrai » mais pour accompagner l'élève dans son processus d'élaboration des savoirs.

L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration. F. Lorcerie et al. Paris : INRP/ESF, 2003, 333 p.

Vivaces autour de l'école, les identifications ethniques sont vivaces aussi dans l'école. En quoi ? Avec quels effets ? Le présent ouvrage propose d'explorer ces questions sensibles, contribue à faire comprendre pourquoi celles-ci le sont, et débouche sur les voies d'une action soucieuse de relever le défi de l'ethnicité à l'école. Françoise Lorcerie offre au lecteur une approche cohérente de l'outillage intellectuel que désigne en sciences sociales le concept d'ethnicité et ses concepts connexes, ainsi qu'une vue précise des travaux universitaires existants. Les élèves ne quittent pas leur identification en arrivant à l'école, les personnels non plus. Les relations scolaires peuvent activer les sentiments (et ressentiments) ethniques ou les désamorcer. L'ouvrage est organisé comme un itinéraire. Il conduit du paradigme théorique aux faits observables, dans leur complexité discutée, puis à leur interrogation sur le « que faire » et « comment faire ».

• Revues

La discrimination ethnique, réalités et paradoxes. Ville-École-Intégration Enjeux, n° 135, 2003.

Ce numéro est structuré en trois parties couvrant les thèmes « Des réalités et des mots pour le dire », « L'école au risque de la discrimination ethnique », « La société face à des choix ». Un entretien avec J. Baudérot, titulaire de l'unique chaire de l'enseignement supérieur consacrée à la laïcité, ouvre le numéro. Celui-ci présente les éléments qui lui font craindre « que nous soyons dans une période de construction sociale d'ethnisation ». Des articles de F. Lorcerie, J.-P. Payet, et de G. Felouzis, F. Liot et J. Perrotton confirment que les mécanismes de discriminations ethniques n'épargnent pas l'école.

En vente au numéro dans les CRDP et CDDP ou par corresp. à CNDP-Distribution 77568 Lieusaint Cedex, (+ frais d'envoi)
Abonnements : VEI Enjeux, CNDP Abonnement, BP750, Sainte-Geneviève Cedex
Tél. : 03 44 03 32 37

ACTES DE COLLOQUE

La discrimination positive en France et dans le monde. Actes du Colloque international organisé les 5 et 6 mars 2002 à Paris. Scéren (CNDP), ministère de l'éducation nationale, Direction de l'enseignement scolaire (desco), 2003, 215 p.

La réflexion engagée sur le thème de l'éducation prioritaire, dans le cadre du XX^e anniversaire de la création des ZEP en France, s'est concrétisée par l'organisation d'un colloque international, les 5 et 6 mars 2002, centré sur le principe de discrimination positive. Les débats organisés, lors des conférences et des ateliers, ont mis en évidence la diversité et la complexité des politiques publiques menées dans des types de territoires différents (États, régions ou municipalité, en ville ou en milieu rural) et par des entités institutionnelles diverses. Cette vision plurielle de la discrimination positive a permis de distinguer plus particulièrement deux orientations, selon que les institutions concernées se fondent plutôt sur la « territorialisation » des politiques éducatives et scolaires (Royaume-Uni, Argentine, France Portugal, par exemple) ou sur une individualisation, (tel type d'école ou d'élève, comme en Belgique, au Chili et en Tunisie).

Directeur de la publication : Emmanuel FRAISSE,
Directeur de l'INRP

Équipe rédactionnelle

Martine KHERROUBI : Rédactrice en chef
Danielle N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction
Michel CLÉMENT, Joce LE BRETON,
Marie-Odile MAIRE SANDOZ, Dominique MILLET,
Jean-Yves ROCHEX

Maquette et réalisation PAO : Nicole PELLIEUX
Impression : BIALEC S.A., Nancy

Institut National de Recherche Pédagogique
Centre Alain Savary,
Centre national de ressources sur les REP et les ZEP
29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05
Tél. : 01 46 34 90 47 ou 91 40
Fax : 01 46 34 91 22 - cas@inrp.fr
ISSN 1276-4760
CPPA n° 0902B05544

BOUSOLE

UN NOUVEAU SOUFFLE POUR L'ÉDUCATION PRIORITAIRE ?

La politique de lutte contre la « fracture scolaire » a donné lieu, en septembre dernier, à la publication d'une circulaire* qui vise essentiellement l'organisation pédagogique des établissements, réaffirme et précise les orientations et objectifs des contrats de réussite scolaire.

Comment impliquer les équipes pour mieux articuler les contrats de réussite scolaire et les projets d'école et d'établissements ? en tout premier lieu, par le recentrage des activités sur les apprentissages scolaires. Et la lecture des indicateurs extraits des ICoTEP cités en annexe manifeste bien cette volonté d'évaluer l'« amélioration des résultats scolaires ». La maîtrise de la langue, déterminante pour une orientation positive des élèves, les liens école-collège, conditions d'une véritable continuité des apprentissages, la relation école-familles figurent aussi parmi les priorités. Enfin, la stabilisation des équipes sera obtenue par un meilleur accompagnement des enseignants, par une attention portée à l'accueil des néo-titulaires et par la valorisation des réussites.

Cette dynamique exige un pilotage « à la fois souple et rigoureux ». Les moyens privilégiés pour réussir ce pilotage sont variés : le soin pris au choix des responsables des réseaux qui seront destinataires d'une lettre de mission, la formation et l'accompagnement des acteurs, l'élaboration d'un

tableau de bord par le groupe de pilotage académique. Mais, afin de ne pas épuiser les énergies ni de diluer les engagements, des conseils d'organisation et de gestion des moyens sont donnés : articulation (et non juxtaposition) entre la politique de la ville, les politiques des collectivités locales et les actions propres au REP, l'utilisation systématique des services statistiques académiques, la capitalisation et la mutualisation des expériences repérées sur le terrain.

Les CAREP, le CNDP et le réseau des CRDP, le centre Alain Savary et l'observatoire international sur les politiques éducatives et scolaires de discrimination positive seront un appui dans cette organisation afin que les réseaux deviennent de « véritables pôles d'excellence scolaire ». Ces instances veilleront à la valorisation des réussites.

Si la tonalité majeure de ce texte est bien organisationnelle, s'il vise une utilisation pédagogique des moyens supplémentaires plus rigoureuse, il rappelle aussi deux idées majeures qui constituent le fondement même de la politique depuis la création des ZEP : la première, c'est que la politique de discrimination positive vise d'abord « l'épanouissement et le développement personnel » de tous les élèves en vue de leur insertion sociale ; la seconde, c'est que l'éducation prioritaire ne crée pas une école à part : « Les exigences y sont les mêmes qu'ailleurs ».

Dominique MILLET
INRP-CAS

* BO, n° 33 du 11 septembre 2003, circulaire n° 2003-133 du 01-09-2003.