

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE
INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE

Centre Alain Savary

Centre national de ressources sur les REP et les ZEP

BIBLIOGRAPHIE GENERALE SUR L'EDUCATION PRIORITAIRE

Actualisation octobre 2002

Bibliographie extraite des pages Internet consacrées à l'éducation prioritaire
sur le site de l'INRP : <http://www.inrp.fr/zep>



29, rue d'Ulm

75230 PARIS cedex 05

Tél. 01 46 34 90 31

Fax 01 46 34 91 22

cas@inrp.fr

www.inrp.fr/zep

SOMMAIRE

1 Evolution des contextes sociaux d'éducation

1.1 Banlieues, quartiers et populations en difficulté

1.2 Publics scolaires

2 Interrogations sur le fonctionnement de l'école dans son environnement social, culturel et économique

2.1 Sociologie de l'école-Massification/démocratisation

2.2 Territorialisation des politiques éducatives et articulation avec les politiques de la ville

2.3 Ségrégation scolaire

3 Evaluations de la politique des Zep, questionnements et recherche d'efficacité

3.1 Politique des ZEP : histoire, évaluations, interrogations

3.2 Efficacité du système éducatif et de l'enseignement - Fonctionnement des établissements scolaires

3.3 Régulation et instruments de pilotage des ZEP

3.4 Démarche de projet. Travail en équipe

../..

4 Déterminants de la réussite scolaire – Pratiques pédagogiques et éducatives

- 4.1 Rapport à l'école, rapport au savoir, travail des élèves
- 4.2 Maîtrise de la langue
 - 4.2.1 Mathématiques
 - 4.2.2 Sciences
- 4.3 Evaluation des élèves
- 4.4 Aide aux élèves en difficulté
- 4.5 Accompagnement scolaire
- 4.6 Relations école - familles
- 4.7 Education à la citoyenneté
- 4.8 Activités culturelles et artistiques
- 4.9 EPS et activités sportives
- 4.10 Aménagement du temps scolaire
- 4.11 Scolarisation précoce.- Education préscolaire
- 4.12 Violence à l'école –Prévention de la violence
- 4.13 Prise en charge des élèves les plus en difficulté / en voie de déscolarisation

5 METIER D'ENSEIGNANT - PROFESSIONNALITE DES ACTEURS – FORMATION

- 5.1 Métier d'enseignant
- 5.2 Rôle et professionnalité des autres membres de la communauté éducative et partenaires
- 5.3 Formation et professionnalisation

6 COMPARAISONS INTERNATIONALES

7 SANTE

1 Evolution des contextes sociaux d'éducation

1.1 Banlieues, quartiers et populations en difficulté

BERTHO Alain. *Banlieue, banlieue, banlieue*. Paris : La Dispute, 1997.

BODY-GENDROT Sophie, LE GUENNEC Nicole. *Missions sur les violences urbaines : rapport au Ministère de l'Intérieur*. Paris : La Documentation française, 1998.

BORDET Joëlle. *Les jeunes de la cité*. Paris : PUF, 1998. (Le sociologue).

BOUAMAMA Saïd. *De la galère à la citoyenneté : les jeunes, la cité, la société*. Paris : Desclée de Brouwer, 1993. (EPI/Habiter).

DELARUE Jean-Marie. *Banlieues en difficulté : la relégation*. Paris : Syros Alternatives, 1991.

En marge de la ville, au cœur de la société : ces quartiers dont on parle. La Tour d'Aigues : Ed. de l'Aube, 1997. (Monde en cours).

GALISSOT René, MOULIN Brigitte (dir.). *Les quartiers de la ségrégation : tiers-monde ou quart-monde ?* Paris : Karthala, 1995.

JAZOULI Adil. *Les années banlieues*. Paris : Seuil, 1992.

LEPOUTRE David. *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris : Odile Jacob, 1997, 162 p.

TRIBALAT Michèle et collab. *De l'immigration à l'assimilation : enquête sur les populations d'origine étrangère en France*. Paris : La Découverte-INED, 1996. (Recherches).

VIEILLARD-BARON Hervé. *Les banlieues*. Paris : Flammarion, 1997, 128 p. (Dominos).

1.2 Publics scolaires

BAUTIER Elisabeth, ROCHEX Jean-Yves. *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin, 1998, 302 p. (Formation des enseignants. Enseigner).

Ce livre est une version revue du rapport de recherche de l'équipe E.S.C.O.L. : « Massification du second cycle long, rapport au savoir des élèves et apprentissages disciplinaires ». Les auteurs se sont intéressés aux "nouveaux lycéens", c'est-à-dire aux élèves qui, en raison du processus de démocratisation-massification, accèdent aujourd'hui au lycée alors qu'ils n'y auraient pas eu accès il y a dix ou quinze ans. Comment ces élèves vivent-ils, comprennent-ils, travaillent-ils cette expérience lycéenne, dans la complexité de ses composantes et son caractère tout à la fois individuel et social ? Compte tenu de l'objet de recherche, l'échantillon de la population étudiée est constitué quasi-exclusivement d'élèves de collèges situés en ZEP. Les données ont été relevées au moyen d'observations, du recueil de productions d'élèves, d'entretiens avec les enseignants et les élèves, de questionnaires. Dans un premier temps, les auteurs présentent l'analyse des rapports au savoir, aux disciplines scolaires et au lycée des élèves entrant en seconde, tels qu'ils sont mis en évidence dans les bilans de savoir. La

question du rapport au langage et à l'écriture fait l'objet d'un chapitre spécifique, un dernier chapitre étant consacré à l'expérience scolaire des nouveaux lycéens. La conclusion présente une tentative de synthèse et les questions que l'ensemble des données collectées posent à l'activité enseignante.

BEAUD Stéphane. Lycéens de « cité ». In : BEAUD Stéphane. *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte, 2002, pp. 37-135.

L'auteur a mené son enquête à l'aide d'entretiens auprès de lycéens d'un quartier ouvrier de Sochaux à forte proportion d'immigrés. Il décrit leur scolarité en demi-teinte dans le collège ZEP de leur quartier au recrutement social homogène, le souvenir de la « bonne ambiance » au détriment du travail scolaire, le choix de la seconde plutôt que l'orientation en lycée professionnel vécue comme une relégation, le traumatisme de l'entrée au lycée et la crainte de ne pas être à la hauteur de la situation en raison des difficultés à l'écrit et du peu d'habitude d'un travail scolaire régulier, la préférence pour le lycée de la ZUP contre le lycée du centre-ville très élitiste et sans dispositif d'accueil ni travail pédagogique spécifique en direction des collégiens de ZEP, enfin la prise de distance avec le quartier pour certains (souvent les meilleurs élèves) ou, pour les autres, la scolarité heurtée et chaotique au lycée accompagnée d'un repli sur le quartier et de la réaffirmation de leur identité locale pour faire face à la déstabilisation des repères sociaux opérée par le lycée.

BROCCOLICHI Sylvain, LARGUEZE Brigitte. Les sorties sans qualification moins de cinq ans après l'entrée au collège. *Education & formations*, n° 48, décembre 1996, pp. 81-102.

DUBET François, MARTUCCELLI Danilo. *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil, 1996, 362 p. (L'épreuve des faits).

Ce livre rend compte d'une recherche empirique conduite durant près de trois années auprès de plusieurs types d'acteurs (élèves d'écoles, de collèges et de lycées issus de différents milieux sociaux, instituteurs, professeurs, parents d'élèves, « spécialistes de l'enfance ») au moyen d'entretiens et en utilisant la méthode de l'intervention sociologique, qui permet de construire un débat entre acteurs et chercheurs. L'objectif de l'auteur est de dire ce qu'il en est de l'expérience des acteurs de l'école et d'en décrire les mécanismes. La première partie est consacrée aux mutations du système scolaire et montre comment l'éducation ne peut plus être pensée comme une pratique institutionnelle. La seconde partie porte sur l'école élémentaire, sur les écoliers, les maîtres et les parents. La troisième partie est consacrée au collège : un chapitre décrit l'expérience collégienne, deux autres décrivent cette expérience dans des contextes sociaux contrastés, le dernier rend compte de l'expérience des professeurs. Le lycée est l'objet de la troisième partie.

DUBET François. *Les lycéens*. Paris : Seuil, 1991.

DUBREUIL Bertrand. *Collèges en milieux populaires : « ces mots qui veulent nous changer »*. Paris : L'Harmattan - Editions Licorne, 2000, 223 p. (Villes plurielles).

L'école a-t-elle un sens pour nombre d'adolescents de familles populaires ? L'ouvrage explore cette question à partir d'une enquête réalisée sur deux collèges de Creil situés en zone d'éducation prioritaire au moyen de questionnaires et d'entretiens. L'auteur s'attache, à partir de trajectoires singulières, à montrer la diversité et la complexité des situations et des conduites. Il examine la motivation de ces élèves, leur rapport au savoir et le lien que celui-ci entretient avec leur histoire familiale, les obstacles culturels, le rôle des familles. Il en conclut que le décalage culturel entre le cadre familial et l'école se

trouve au coeur des difficultés repérées chez les élèves des collèges en milieu populaires, leur rapport au savoir apparaissant marqué par les modes de raisonnement développés dans ces deux espaces.

Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective. Les élèves en difficulté au collège. *Education & formations*, n° 36, oct. 1993.

Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective. Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. *Dossiers Education & formations*, n° 67, avril 1996.

MIRANDE Gisèle. De la diversité des déterminants de la carrière scolaire en milieu socio-urbain « difficile » : les quartiers nord de Marseille. *Carrefours de l'éducation*, n°8, juillet-décembre 1999, pp. 85-101.

Une enquête par questionnaire conduite auprès de 2068 enfants scolarisés en sixième dans les quartiers nord de Marseille, exploitée au moyen d'une analyse factorielle de correspondances et d'une classification ascendante hiérarchique, a permis de répondre aux questions suivantes : « La scolarité des enfants des quartiers nord est-elle aussi problématique que ce que l'on veut bien penser ? N'y a-t-il pas nécessairement dans ces quartiers des enfants en situation de réussite ? Et qui sont ces enfants qui réussissent ? ». Cet article montre que les déterminants de la carrière scolaire sont divers et étroitement articulés, que les élèves des quartiers nord qui cumulent les handicaps – comme ceux qui cumulent tous les facteurs favorables –, ne constituent en fin de compte que des catégories minoritaires et, surtout, que l'idée que ces quartiers accueillent majoritairement des élèves en situation d'échec scolaire, livrés à eux-mêmes ou découragés par le chômage ambiant, doit être largement relativisée. (résumé du périodique).

OBIN Jean-Pierre , OBIN-COULON Annette *Immigration et intégration*. Paris : Hachette Education, 1999, 127 p. (Pédagogies pour demain. Questions d'éducation).

Les auteurs tentent de répondre aux questions posées par l'immigration en partant des questions que l'on se pose couramment : quel sens donner aux mots intégration, insertion et assimilation ? Qu'entend-on par intégration des immigrés ? Comment s'opère l'acculturation des populations issues de l'immigration ? Quel rôle doit jouer l'école dans ce processus ? Ces questions les renvoient aux apports des sciences humaines, ainsi qu'à l'usage qu'en font les politiques, puis les conduisent à s'interroger sur l'existence d'un universel susceptible de transcender les inscriptions particulières. Enfin, ils abordent la question de l'école, au-delà des clichés bien pensants, pour examiner son rôle effectif dans l'intégration des enfants issus de l'immigration.

2 Interrogations sur le fonctionnement de l'école dans son environnement social, culturel et économique

2.1 Sociologie de l'école-Massification/démocratisation

BALLION Robert. *La bonne école : évaluation et choix du collège et du lycée*. Paris : Hatier, 1991.

BOURDIEU Pierre (dir.). *La misère du monde*. Paris : Le Seuil, 1993. (Libre examen. Documents).

BOURDON Jean (coord.), THELOT Claude (coord.). *Éducation et formation : l'apport de la recherche aux politiques éducatives*. Paris : Ed. du CNRS., 1999, 318 p.

L'ouvrage contient les 17 textes, écrits par des chercheurs, introductifs aux séances du séminaire DEP-IREDU (Direction de l'Évaluation et de la Prospective et Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation) de l'année scolaire 95-96. L'objectif du séminaire était de lancer des passerelles entre la recherche et la politique éducatives. On peut regrouper les contributions autour de quatre thèmes : école et société ; le maître, la classe et leurs évaluations ; financement et rendement ; l'enseignement supérieur. Le premier thème s'attache à resituer la place de l'école dans la société (interventions de Bernard Charlot sur le rapport au savoir des élèves, de Marie Duru-Bellat sur l'évolution des inégalités sociales dans le système éducatif, de François Dubet sur école, citoyenneté et intégration, de Jean-Yves Rochex sur l' « adaptation de l'école à la diversité sociale ». Le second thème est consacré aux enseignants et à leurs pratiques (les carrières des enseignants dans les collèges difficiles par Agnès van Zanten, pratiques enseignantes et effet-maître par Max Bru, les enseignants débutants et leur formation en IUFM par Claude Pair).

BRUCY Guy, ROPE Françoise. *Suffit-il de scolariser ?*. Paris : Editions de l'Atelier, 2000, 216 p. (Enjeux de société)

Les auteurs constatent que la scolarisation massive de ces deux dernières décennies a élevé le niveau général de formation de la population française, mais cette évolution n'a pas répondu aux espoirs suscités. Si l'école scolarise désormais massivement, elle reproduit de fortes inégalités dans l'enseignement des savoirs et ne reconnaît pas certains d'entre eux, les savoirs professionnels notamment. Il s'agit désormais de faire de l'école un lieu d'enseignement de tous les savoirs, ouvert sur une société plus juste et plus solidaire. Dans cet ouvrage s'appuyant sur de nombreux travaux sociologiques, l'évolution du système éducatif français est mise en perspective avec les transformations de la société au sens large du terme : transformations économiques, sociales, culturelles, politiques, auxquelles l'école prépare ou résiste, qu'elle anticipe ou contribue à créer.

CAREIL Yves. *De l'école publique à l'école libérale : sociologie d'un changement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 1998. (Le sens social).

CHARLOT Bernard et al. *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin, 1994. (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation).

CRAHAY Marcel. *L'école peut-elle être juste et efficace ? : de l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck Université, 2000, 452 p. (Pédagogies en développement).

Après une réflexion critique sur le concept d'équité en matière d'éducation, l'ouvrage s'attache à un large bilan des recherches sociologiques et pédagogiques entreprises dans le domaine afin de cerner les acquis et identifier les champs d'incertitude ou d'ignorance encore en place. Parmi les questions abordées : les inégalités sociales de réussite à l'école sont-elles imputables à une indifférence des enseignants à l'égard des différences individuelles ou à une succession de processus de discriminations négatives ? l'école peut-elle gommer l'effet des inégalités liées à l'origine sociale des élèves ? faut-il sectoriser le territoire en zones pédagogiques et affecter les élèves en fonction de leur domicile ? l'école offre-t-elle les mêmes opportunités de réussite et d'apprentissage à tous les élèves ? quel type d'organisation du système éducatif garantit le mieux l'équité éducative ? comment l'école peut-elle gérer les différences individuelles face aux apprentissages scolaires ? Quels sont les effets du tutorat et de la pratique des

groupes coopératifs ?

Défendre et transformer l'école pour tous. Actes du colloque organisé par l'association « Défendre et transformer l'école pour tous », 3-4-5 octobre 1997, Marseille. Aix en Provence : IUFM d'Aix-Marseille, 1998. (diffusé sur CD-ROM).

DEROUET Jean-Louis. *Ecole et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Métailié, 1992.

DEROUET Jean-Louis (dir.). *L'école dans plusieurs mondes.* Bruxelles : De Boeck ; Paris : INRP, 1999, 299 p. (Pédagogies en développement).

Le but principal de ce livre est de rendre compte de l'évolution du système éducatif français qui est passé, en quelques années, d'un maximum de standardisation à une certaine décentralisation. D'une organisation pyramidale, où les établissements étaient de simples unités d'exécution, on glisse peu à peu vers un autre système dont l'unité de base serait l'établissement. Il n'existe donc plus de compromis général sur l'école valable partout. La première partie de l'ouvrage tente de rendre compte du travail des acteurs pour explorer les situations troubles qu'engendre le passage d'un système de référence à un autre. L'administration, la vie des établissements, les savoirs et les valeurs, l'évaluation et l'orientation des élèves sont observés. La seconde partie s'intéresse aux procédures de stabilisation qui tentent de perpétuer l'ordre une fois qu'il a été négocié, à la capacité d'adaptation des acteurs qui permet à l'école de garder un fonctionnement régulier. Les auteurs en viennent à interroger les notions de ZEP et de territoires éducatifs mis en place au début des années 80. La troisième partie pose le problème de l'existence, aujourd'hui, d'un système éducatif unifié. Les principes de l'école de la République (une culture commune pour tous les jeunes vivant en France, l'acquisition des notions fondamentales de la citoyenneté, une perspective de mobilité sociale) sont-ils encore sauvegardés ?

DUBET François, DURU-BELLAT Marie. *L'hypocrisie scolaire : pour un collège enfin démocratique.* Paris : Seuil, 2000, 231 p. (L'épreuve des faits).

Les auteurs s'appuient sur les recherches accumulées depuis 30 ans pour décrire les évolutions du collège et examiner dans quelle mesure les problèmes qui s'y posent ont changé de nature. Ils montrent la révolution qu'a connue le collège en s'ouvrant à tous les élèves, le passage de l'élitisme républicain au principe d'égalité des chances. L'observation des pratiques et le recensement des études portant sur le collège démentent le constat alarmiste établi par certains et montrent notamment que les méthodes se sont transformées, que le niveau des élèves ne s'est pas effondré. Mais les contradictions du collège se sont aussi accentuées du fait de la massification. Les auteurs décrivent les disparités qui existent sur le terrain entre collèges élitistes et collèges en ZEP, s'interrogent sur les contenus d'enseignement, sur l'injonction à la différenciation des pratiques des établissements en ZEP et hors-ZEP, sur les contextes de travail. En conclusion, ils proposent de rompre avec la contradiction fondamentale qui fait du collège à la fois l'héritier de l'ancien lycée de l'excellence et l'école de tout le monde. Ils affirment leur choix d'un collège dont les objectifs seraient pensés dans les termes d'une culture commune pour tous les élèves, loin des logiques de compétition.

DURU-BELLAT Marie, JARROUSSE Jean-Pierre, MINGAT Alain. Les scolarités de la maternelle au lycée : étapes et processus dans la production des inégalités. *Revue française de sociologie*, vol. 34, n° 1, janv.-mars 1993, pp. 43-60.

DURU-BELLAT Marie, MERLE Pierre. La démocratisation impossible ? Usages sociaux de l'école et inégalités sociales des cursus scolaires. *Savoir*, n°3-4, juillet-décembre 1997, pp. 309-331.

Echec et réussite scolaires : de nouvelles questions. *Migrants-Formation*, n° 104, mars 1996.

Les articles réunis dans ce dossier remettent en cause un certain nombre d'idées reçues. Ils interrogent : la relativité des notions d'échec et de réussite scolaires, produites dans des contextes socio-historiques déterminés ; les différentes façons de traiter le problème de l'échec dans les différents systèmes éducatifs européens ; la liaison entre échec scolaire et appartenance à un milieu social, la multiplicité des facteurs en jeu, et la complexité des cas singuliers de réussite scolaire en milieu populaire ; les trajectoires scolaires des enfants d'immigrés ; les effets de la massification du second cycle long sur les inégalités sociales face au savoir et les différenciations observées au sein des populations lycéennes dans la dimension du rapport au savoir ; les pédagogies actives et les difficultés de leur adaptation à des publics socialement diversifiés.

HENRIOT-VAN ZANTEN Agnès, PAYET Jean-Paul, ROULLEAU-BERGER Laurence. *L'école dans la ville : accords et désaccords autour d'un projet politique*. Paris : L'Harmattan, 1994, 192 p. (Villes et entreprises).

HENRIOT-VAN ZANTEN Agnès. *L'école et l'espace local : les enjeux des zones d'éducation prioritaires*. Lyon : PUL, 1990, 270 p.

KOUBI Geneviève (dir.), GUGLIELMI Gilles J. . *L'égalité des chances : Analyse, évolutions, perspectives*. Paris : La Découverte, 2000.
un chapitre sur l'école signé Jacky Simon (ZEP)

MERLE Pierre. *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF, 1998, 127 p. (Que sais-je ?).

MEURET Denis, BROCCOLICHI Sylvain, DURU-BELLAT Marie. *Autonomie et choix des établissements : finalités, modalités, effets*. Dijon : Université de Bourgogne – CNRS, 2001, 304 p. (Les Cahiers de l'irédu, n° 62).

L'ouvrage est la reprise du rapport réalisé dans le cadre d'un appel d'offre lancé en 1998 par le CNCRE (Comité National de Coordination de la Recherche en Education). La question était : « L'autonomie accordée aux établissements et l'assouplissement de la carte scolaire leur ont-ils permis de mieux s'adapter aux demandes et aux besoins du public d'élèves ? Quelle incidence ont-ils eu sur les stratégies des acteurs et sur l'évolution des systèmes scolaires ? ». Dans une première partie, les auteurs situent les évolutions des systèmes scolaires dans leur contexte et les analysent aussi dans une perspective théorique, à la lumière de l'économie et de la sociologie. Dans une seconde partie, ils présentent une synthèse des travaux ayant tenté d'appréhender les effets des politiques de l'autonomie et du choix sur le fonctionnement des établissements, sur les performances des élèves et sur les inégalités entre élèves. Enfin, dans une troisième partie, ils tirent des enseignements en matière de politique éducative et pointent les questions qu'il s'agit aujourd'hui d'instruire. On constate ainsi que les parents approuvent la possibilité de choisir un établissement mais que les effets attendus (plus de libertés pédagogiques pour les personnels, engagement dans l'innovation) ne se sont pas nécessairement produits. De même, le choix de l'établissement et l'accroissement de l'autonomie n'ont pas entraîné systématiquement des effets inévitables: tout dépend

des autres techniques de régulation qui les accompagnent. Selon les auteurs, plutôt que d'inciter les familles à choisir les "meilleures écoles", la priorité, pour les politiques de l'éducation, réside dans l'amélioration de l'efficacité de "toutes les écoles", ce qui passe notamment par une politique vigoureuse de discrimination positive et de suivi effectif des écoles en difficulté, et un réel pilotage du système par les résultats des élèves.

QUEIROZ Jean-Manuel de. Familles et élèves. In : *L'école et ses sociologies*. Paris : Nathan, 1995, pp. 63-89 (chapitre 3).

TERRAIL Jean-Pierre (dir.). *La scolarisation en France : critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute, 1997, 250 p.

VAN ZANTEN Agnès (coord.). *La scolarisation dans les milieux « difficiles » : politiques, processus et pratiques*. Paris : INRP Centre Alain Savary, 1997, 207 p. (Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation).

Cet ouvrage offre une vue d'ensemble de la scolarisation dans les milieux "difficiles", c'est à dire dans des contextes où les familles et les élèves d'une part, les institutions et les agents scolaires d'autre part, entretiennent un mauvais rapport, et où ces derniers ont du mal à atteindre les objectifs fixés au système d'enseignement et à donner un sens positif à leur travail. Les dix contributions qui le composent ont été rédigées par des chercheurs en sociologie et en sciences de l'éducation dans le but de faire connaître, au-delà d'un cercle restreint de spécialistes, des données et des interprétations issues de travaux de recherche originaux. Ces contributions abordent des questions centrales telles que les effets à court et à moyen terme des politiques territorialisées, les processus de construction quotidienne de la citoyenneté ou de la violence dans les établissements de banlieue, ou bien les formes variées que peut prendre l'engagement des professionnels de l'éducation vis-à-vis de la réussite et de l'intégration des élèves d'origine populaire. Elles apportent aussi des éléments nouveaux au débat scientifique concernant l'autonomie du "local" et des acteurs de l'éducation et au débat politique concernant les effets de la diversification des structures et de l'adaptation locale des politiques et des pratiques sur la justice et le pouvoir d'intégration de l'école. Au moment où le ministère de l'Éducation nationale relance le dispositif des zones d'éducation prioritaires, cette publication apparaît comme une contribution importante à la réflexion qui s'engage dans les 558 ZEP de France. Il réunit des contributions de Patrick Bouveau, Bernard Charlot, Gérard Chauveau et Eliane Rogovas-Chauveau, Eric Debarbieux, Lise Demailly, Dominique Glasman, Yves Jean, Martine Kherroubi, Jean-Paul Payet, Zahia Zeroulou.

VAN ZANTEN Agnès. Massification et régulation du système d'enseignement, adaptations et ajustements en milieu urbain défavorisé. *L'année sociologique*, n° 2, vol. 50, 2000, pp. 409-436.

Cet article étudie le rôle des adaptations et des ajustements dans la régulation de l'activité des établissements d'enseignement en milieu urbain défavorisé. Il analyse les effets de deux types de collégialité, celle des « anciens » et celle des « nouveaux » enseignants, en montrant que la collégialité joue un rôle important dans la constitution d'une compétence fondée sur l'adaptation aux élèves et aux situations. Il examine également les effets de l'évitement de ces établissements par les parents des classes moyennes sur leur fonctionnement interne (priorité accordée à la sécurité et à la discipline, constitution de classes de niveau), en insistant néanmoins sur le fait que l'ajustement à la clientèle est fortement médiatisé par l'environnement institutionnel. La conclusion met l'accent sur l'interaction entre les adaptations et les ajustements réalisés au niveau de la classe ou de l'établissement et les choix politiques. Elle souligne le fait

que l'effritement de la gestion centralisée et du modèle politique et institutionnel sous-jacent peuvent contribuer à accroître la polarisation entre les contextes d'enseignement mais également ouvrir de nouvelles opportunités de développement professionnel à l'échelle locale.

VAN ZANTEN Agnès. *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF, 2001, 424 p.

L'auteur, à partir de plusieurs enquêtes de type ethnographique menées dans des établissements et des villes de banlieue au cours de ces dernières années, analyse les processus participant à la construction des ségrégations scolaires dans la société française contemporaine : défaillances de la régulation des politiques locales ; stratégies des familles pour tourner à leur avantage ou contourner l'offre scolaire, ce qui a pour conséquence de creuser les écarts entre établissements ; concurrence entre établissements qui peut conduire à la concentration des publics scolaires de milieu populaire et immigré en difficulté dans des classes de "relégation" ; adaptation des enseignants à leurs publics et développement de pratiques spécifiques en matière de discipline et d'enseignement ; absence de coordination entre professionnels de l'éducation et tendance à la délégation et au renforcement des cloisonnements... Il y a urgence, selon elle, à trouver des normes équitables en matière de répartition de l'offre de formation, de choix de l'établissement, d'orientation, de pédagogie et de discipline.

2.2 Territorialisation des politiques éducatives et articulation avec les politiques de la ville

ANDERSON Antoine, SUEUR Jean-Pierre (préf.). *Politiques de la ville : de la zone au territoire*. Paris : Syros, 1998. (Territoires et développement).

L'ouvrage présente un bilan critique et préconise, pour lutter efficacement contre les mécanismes puissants de la ségrégation urbaine, l'instauration de nouveaux rapports contractuels entre l'état et les collectivités locales et la constitution de réels partenaires locaux. Il énonce des propositions pour construire de nouvelles pratiques institutionnelles et des outils permettant de fonder un vrai projet de développement du territoire et d'intégration urbaine.

BOUVEAU Patrick. Les ZEP et la ville : l'évolution d'une politique scolaire. In : *La scolarisation dans les milieux « difficiles » : politiques, processus et pratiques*. VAN ZANTEN Agnès (coord.). Paris : INRP Centre Alain Savary, 1997, pp. 47-65.

L'auteur porte un regard critique sur les impulsions de la politique des ZEP de 1981 et 1990. Il dégage des évolutions, des inflexions, des questionnements qui ont marqué la politique des ZEP, en particulier ceux qui, dans un contexte d'aggravation des problèmes sociaux en milieu urbain, ont contribué à un infléchissement de la question de la lutte contre l'échec scolaire vers une problématique éducative de quartier. Sont pointées les questions posées à l'école par l'émergence des politiques urbaines, la mise à l'épreuve de l'école par le quartier, les interrogations concernant la maîtrise des stratégies éducatives territorialisées et les effets de déstabilisation de l'école quant à sa fonction fondamentale de transmission des savoirs.

CHAMBON André. L'éducation à l'épreuve des territoires. In : JACQUEMIN Françoise (coord.). *Education et territoires. 2^e rencontres nationales de l'éducation*. Rennes, mars 2000. Rennes : Ligue de l'Enseignement - ville de Rennes, 2000, pp. 15-32.

Dans l'Education nationale, un certain nombre de processus partenariaux, d'initiatives et de démarches ont parfois fait changer les architectures éducatives locales. L'auteur fait le point sur les différents « chantiers » : les dispositifs d'Etat (zones d'éducation

prioritaires, Contrats d'aménagement du temps de l'enfant débouchant sur les actuels Contrats éducatifs locaux), réalisations provenant des volontés propres des acteurs territoriaux, notamment des villes. En ce qui concerne les ZEP, on observe l'apparition de l'effet territoire (politiques novatrices de lecture ou d'éducation à la santé), l'invention de démarches de formations professionnelles partenariales. Cependant, l'évolution récente des ZEP (classes-relais, établissements sensibles, réseaux d'éducation prioritaire) montre un « reciblage » sur l'établissement scolaire. Cette démarche, qui a été à l'avant-garde, est aujourd'hui dépassée ou englobée par les initiatives des villes, par l'émergence de projets éducatifs locaux qui s'inscrivent dans les réalités territoriales. Les initiatives éducatives urbaines se caractérisent par l'extension de « l'effet territoire » (le système d'action d'une municipalité témoigne d'une meilleure connaissance, d'une autre capacité d'initiatives que l'équipe d'animation pour les ZEP), par la réalité des « aires de développement », par l'invention de nouvelles fonctions éducatives, par la mise en œuvre d'une « géopolitique éducative ». Pour l'auteur, se dessine le passage d'une « forme scolaire » à une « forme éducative » plurielle qui implique et débouche sur une co-responsabilité, une co-production éducative et une co-éducation.

CHAMBON André, ROUANET-DELLENBACH Jacqueline. L'émergence du développement éducatif local. In : CARDI François, CHAMBON André (dir.). *Métamorphoses de la formation : alternance, partenariat, développement local*. Paris : L'Harmattan, 1997, pp. 187-204 (Logiques sociales).

CHAMBON André. *Les modalités du développement éducatif local : des zones d'éducation prioritaires aux politiques éducatives urbaines*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 1999, 472 p. (Thèse à la carte).
L'ouvrage est issu de la thèse de doctorat que l'auteur a soutenue en 1998. Il part du constat que depuis quinze ans, à partir de la promulgation des lois de décentralisation, des démarches éducatives originales sont apparues dans les quartiers et les villes. Son hypothèse est que les transformations en cours peuvent « introduire à un changement de forme et de systèmes éducatifs », ce qui s'exprimerait par des modalités spécifiques à chaque terrain, à travers un processus de développement éducatif local. Il a notamment étudié les étapes et la signification de l'élargissement des tâches éducatives en ZEP, les politiques couplées ZEP-DSQ et les Projets éducatifs locaux de trois villes. Le concept de développement lui est apparu commun aux trois sites analysés, même s'il peut, dans son application pratique, être décliné suivant de multiples modalités, mais aussi à tous les autres sites dont il a eu connaissance. Le terme de développement va s'appliquer progressivement à des territoires de plus en plus petits, à des ensembles de population de plus en plus restreints, par le biais des mesures de développement local. En conclusion, l'auteur s'interroge sur l'évolution du système éducatif, pris entre les deux extrêmes d'un retour au centralisme ou de l'émergence d'un pouvoir éducatif local.

CHARLOT Bernard. La territorialisation des politiques éducatives : une politique nationale. In : *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin, 1994. pp. 27-48.

CHARLOT Bernard. Territoire et inégalités scolaires. In : VAN ZANTEN Agnès (coord.). *La scolarisation dans les milieux « difficiles » : politiques, processus et pratiques*. Paris : INRP Centre Alain Savary, 1997, pp. 67-81.

Le mouvement de territorialisation des politiques éducatives a suivi en France deux logiques : une logique sociale qui se développe dans les ZEP, et une logique de décentralisation vers les collectivités locales. L'auteur observe en s'appuyant sur les

statistiques de la DEP les effets de la territorialisation des politiques éducatives sur les inégalités face à l'école. Les disparités entre régions ou académies subsistent mais la décentralisation semble avoir contribué à les réduire. En revanche, les inégalités sociales restent fortes. La politique des ZEP a été effectivement mise en oeuvre mais dans un territoire de plus en plus discontinu et fragmenté, et avec d'importantes disparités entre académies, entre ZEP et entre établissements. La territorialisation des politiques n'apporte pas en elle-même de solutions au problème des inégalités sociales face à l'école ; elle peut contribuer à réduire l'inégalité mais seulement dans la mesure où elle participe à une transformation des pratiques éducatives.

CHAUVEAU Gérard, ROGOVAS-CHAUVEAU Eliane. *A l'école des banlieues*. Paris : ESF, 1995, 172 p. (Pédagogies).

DUTERCQ Yves. *Politiques éducatives et évaluation : querelles de territoires*. Paris : PUF, 2000, 194 p. (Education et formation, recherches scientifiques).

Cet ouvrage est une version remaniée, et augmentée des travaux d'une année supplémentaire d'enquête, d'un premier rapport remis au Commissariat Général au Plan en 1996 et portant sur l'évaluation des politiques territoriales d'éducation. L'objectif de l'auteur a été le repérage, la description et l'analyse des procédures d'évaluation dans le domaine de l'éducation. A travers une série d'actions, que l'on peut juger innovantes ou contestables selon le point de vue adopté, et qui résultent d'initiatives de collectivités territoriales ou de communes, l'auteur, qui a interviewé acteurs de terrain et décideurs, se demande si l'on est réellement passé d'un pilotage étatique central à un gouvernement territorial de l'éducation, s'il faut parler de politiques éducatives territoriales ou simplement territorialisées.

Ecole : le temps des partenaires. *Migrants-Formation*, n° 85, juin 1991.

Education et politique de la ville : actes de l'université d'automne 1999, IUFM de Créteil, 2-6 novembre 1999. *Ville-Ecole-Intégration*, n° spécial, janvier 2000.

L'Université d'Automne a réuni des fonctionnaires de différents services de l'Etat impliqués dans la mise en oeuvre des politiques contractuelles visant à faire de l'éducation une véritable responsabilité partagée dans la ville dans l'objectif de réfléchir aux conditions qui favorisent la réussite des politiques et des partenariats développés pour mettre les élèves en situation de réussite ; les actes mettent à disposition les principaux éléments de cette réflexion et publient les conférences et les travaux des ateliers.

Education prioritaire et politique de la ville. *Ville-Ecole-Intégration*, n°117, juin 1999, 119 p.

Ce dossier, dont les principales contributions sont signées par des chercheurs, pose, dans sa première partie, les questions de l'extension des ZEP, du rapport entre ZEP et pédagogie de la réussite, des limites de la coopération dans les partenariats et analyse les motivations et implications des personnels en ZEP dans les structures partenariales. La seconde partie interroge la politique de la ville et notamment les principes et présupposés des contrats dans le champ de l'éducation : CEL, Contrat de réussite, CLAS, contrat d'aménagement des rythmes scolaires. Enfin, la troisième partie s'intéresse aux enseignants de ZEP, à leurs caractéristiques, à l'inadéquation qui peut se produire entre instituteurs et parents de milieux défavorisés. Une dernière contribution examine le rôle et la position spécifique de l'assistante sociale scolaire.

GLASMAN Dominique. La politique scolaire des municipalités : cohérence d'une visée d'intégration ou alibi ? *Migrants-Formation*, n° 97, juin 1994, pp. 99-109.

GLASMAN Dominique (dir.). *L'école réinventée ? Le partenariat dans les Zones d'Education Prioritaires*. Paris : L'Harmattan, 1992, 199 p. (Bibliothèque de l'éducation). L'ouvrage propose une analyse de ce que les termes de "partenariat" et de "partenaires" recouvrent dans la vie quotidienne des ZEP. Les auteurs s'appuient sur une observation détaillée de deux ZEP. Ils présentent les différents acteurs du partenariat, analysent leur position spécifique, en particulier leur rapport à l'institution scolaire, et posent le problème de l'imprécision de l'objet du partenariat. Ils observent les projets et les réalisations produites, les relations entre les partenaires et les ressources dont ils disposent. Les auteurs tentent de débusquer de fausses évidences, pointent les contradictions du partenariat et les conflits qu'il engendre. Ils proposent une analyse de ses difficultés à partir de l'analyse des identités professionnelles des partenaires, spécialement des enseignants et des travailleurs sociaux et posent enfin des questions plus fondamentales sur l'articulation entre le scolaire et le social.

HENRIOT-VAN ZANTEN Agnès. Les politiques éducatives locales entre l'Etat et le marché. *Société française*, n° 48, 1994, pp. 4-10.

HENRIOT-VAN ZANTEN Agnès. Les ressources du local : innovation éducative et changement social dans les zones d'éducation prioritaires. *Revue française de pédagogie*, n° 83, avr.-juin 1988, pp. 23-30.

JACQUEMIN Françoise (coord.). *Education et territoires. 2^e rencontres nationales de l'éducation. Rennes, mars 2000*. Rennes : Ligue de l'Enseignement - ville de Rennes, 2000, 204 p.

Lors de ces 2^e Rencontres nationales, les différents acteurs du champ éducatif (élus et fonctionnaires des collectivités locales, militants d'associations, enseignants, parents...) ont débattu autour du thème : « Education et territoire ». L'ouvrage contient les conférences d'André Chambon (« L'éducation à l'épreuve des territoires »), de Philippe Meirieu (« Eduquer ensemble à l'échelle du territoire »), de Michel Deleau (« Diversité culturelle, pluralité éducative et développement mental »), de Jean-Manuel De Queiroz (« Projet éducatif territorial et lien social ») et de Michelle Proux (« Politiques éducatives territoriales dans d'autres pays européens ») ainsi que les débats qui les ont suivies.

JACQUEMIN Françoise (coord.). *Démocratisation en action(s) : Rencontres nationales de l'Education - Rennes, octobre 1998*. Rennes : Ligue de l'Enseignement - Ville de Rennes, 1999, 158 p.

Les premières Rencontres nationales de l'éducation, co-organisées par la Ligue de l'enseignement et la ville de Rennes ont réuni, sur trois jours, 360 participants, 37 villes étant représentées. Ces rencontres ont été l'occasion de créer des passerelles entre élus, chercheurs, partenaires associatifs, enseignants. Quelques thèmes majeurs du débat sur l'Ecole et la démocratisation du système éducatif ont été abordés : la question du territoire, l'évaluation, l'accompagnement scolaire, l'efficacité des dispositifs ayant pour objectif la démocratisation, l'instauration de partenariats, l'éducation à la citoyenneté.

La politique de la ville. *Problèmes politiques et sociaux*, n° 784, 1997.

L'école dans la ville : ouverture ou clôture. *Migrants-Formation*, n° 97, juin 1994, 180 p.

L'école dans la ville. *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 75, 1997, pp. 1-150.

LORCERIE Françoise. *Le partenariat et la "relance" des ZEP, Marseille, 1991-1992, rapport à la DPM et au FAS*. Aix-en-Provence : IREMAM (Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman), 1993, 118 p. (Les Cahiers de l'IREMAM).

A partir d'une étude de terrain sur des actions partenariales conduites dans les ZEP de Marseille, ce rapport contribue à l'analyse de la notion de partenariat, de ses modalités de fonctionnement et de sa place dans la relance des ZEP de 1990. Appréhendé comme "une nouvelle forme de l'action éducative", celui-ci est défini dans les orientations de la politique des ZEP en 1990 : intégration du système éducatif lui-même ; intégration du système de l'intervention publique sur un territoire ; intégration du système de chaque établissement avec son environnement proche. L'auteur cherche à appréhender, au-delà des spécificités locales, des régularités de ce "nouveau système d'action" : le partenariat comme modernisation du système éducatif ; la pluralité des politiques du partenariat dans les "actions ZEP" ; l'exemplarité des macro-actions parmi les actions ZEP.

LEYDIER Jocelyne. Traitement de l'enquête sur les GPV adressée aux inspecteurs d'académie. In : LEYDIER Jocelyne, MOUCHARD-ZAY Hélène, MOURLET Emmanuel. « *Pour de grands projets d'éducation dans les grands projets de ville* ». Rapport remis à Claude Bartolone, ministre délégué à la ville. S.I., 2002, pp. 94-101.

Cette enquête demandée par la mission interministérielle sur le développement des projets éducatifs dans les Grands Projets de Ville a concerné 50 sites métropolitains. Les objectifs étaient d'identifier l'ensemble des établissements scolaires inclus dans les périmètres des GPV, de qualifier les établissements du secondaire (appartenance à la carte des ZEP et des REP, établissements sensibles, établissements en site « violence »), de quantifier le degré de concentration des difficultés au sein des périmètres de GPV et de rendre compte de la mise en place des dispositifs spécifiques déployés dans ces établissements. Les résultats montrent notamment que le taux de concentration des ZEP en GPV est de 79% et que le taux de concentration d'établissements sensibles est de 72%. Ainsi, l'étude a permis de mettre l'accent sur les concentrations de difficultés du système éducatif au sein des périmètres des GPV et a souligné le très important degré de correspondance entre les cartographies de l'Education nationale et celle de la politique de la ville. Ce fait est moins probant pour les classes-relais et les dispositifs « Ecole ouverte ». Par ailleurs, les actions conduites en direction des parents sont très diverses (réponses internes aux établissements, diversité des interventions par les associations, importance des Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents, lieux d'écoute, médiateurs, etc.). En matière de remédiation, les réponses sont très différentes d'un site à l'autre.

Consultable sur Internet : <http://www.ville.gouv.fr/pdf/actualite/gpe.pdf>

Ministère de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale. Une démarche d'insertion : la politique de la ville. In : *Rapport de l'IGAEN 1994*. Paris : La Documentation française, 1994, pp. 249-277.

Observatoire des zones prioritaires. Le partenariat au bénéfice des élèves ? *Les rencontres de l'OZP*, n° hors série, octobre 2001, pp. 27-50.

Le partenariat a été l'un des deux thèmes abordés durant la journée nationale organisée par l'Observatoire des Zones Prioritaires (mai 2001). Outre l'intervention de Corinne Mérini sur « le partenariat : histoire et essai de définition », sont rapportés les travaux des différents ateliers : partenariat et ville, partenariat et culture, partenariat et familles, partenariat et évaluation.

Revisiter les enjeux du DSU : contributions aux débats. *Les cahiers du CR-DSU*, n°18, mars 1998.

VAN ZANTEN Agnès. L'action éducative à l'échelon municipal : rapports aux valeurs, orientation et mode d'intervention. In : CARDI François, CHAMBON André (dir.). *Métamorphoses de la formation : alternance, partenariat, développement local*. Paris : L'Harmattan, 1997. (Logiques sociales), pp. 165-185.

2.3 Ségrégation scolaire

DURU-BELLAT Marie, MINGAT Alain. La constitution des classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, XXXVIII, 1997.

L'école et la question de l'immigration. *Revue française de pédagogie*, n° 117, oct.-déc. 1996.

Ce dossier présente une diversité de points de vue : une analyse du processus de l'assimilation scolaire des enfants issus de l'immigration, menée sur la base d'une étude statistique de la DEP qui compare les parcours scolaires à l'école primaire et au collège des enfants français et des enfants issus de l'immigration (Louis-André Vallet) ; une analyse ethnographique mettant en valeur l'importance des interactions banales de tous les jours dans les processus de socialisation que subissent non seulement les enfants étrangers mais aussi leurs camarades français et qui contribuent à leur intégration mutuelle (Angela Xavier Brito et Ana Vasquez) ; une analyse de l'impact des conflits de valeurs sur la construction identitaire de l'enfant et de l'adolescent en situation interculturelle, et du rôle des intervenants scolaires (Janine Hohl et Michèle Normand) ; une analyse du débat autour de l'idée de laïcité (Françoise Lorcerie). Il présente également un état de la recherche menée en France, aux Etats-unis et en Grande-Bretagne réalisé par Jean-Paul Payet et Agnès van Zanten.

HEBRARD Jean. *La mixité sociale à l'école et au collège : rapport à Monsieur le Ministre de l'Education nationale*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, mars 2002, 56 p.

Le rapport étudie quelques aspects de la ségrégation scolaire dans le système éducatif français aujourd'hui et montre que la sectorisation scolaire, même si elle est à améliorer (6 propositions sont faites), est un instrument de lutte contre les ségrégations sociales. Il préconise de réconcilier les familles et les enseignants avec les situations d'hétérogénéité sociale et scolaire (évolution des politiques scolaires visant à améliorer la prise en charge de l'hétérogénéité : dispositifs ZEP, dispositifs de lutte contre les incivilités et la violence, prise en charge des enfants en très grande difficulté) et de reconstruire une culture scolaire susceptible de permettre à l'enseignement obligatoire de jouer son rôle intégrateur.

Consultable sur Internet :

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/brp/notices/024000227.shtml>

PAYET Jean-Paul. La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école. *Revue française de pédagogie*, n° 123, 1998, pp. 121-145.

PAYET Jean-Paul. *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Méridiens-Klincksieck, 1995, 206 p. (Analyse institutionnelle).

L'auteur a procédé dans deux collèges de banlieue à l'observation quotidienne des interactions qui se déroulent en marge des activités d'enseignement entre les acteurs de l'espace scolaire. Il montre comment le quotidien de l'école dans les banlieues

populaires et immigrées est travaillé par des enjeux sociaux majeurs et des contradictions importantes, et révèle les écarts entre les principes et la réalité de l'organisation scolaire, entre les intentions et les principes. Il fait notamment apparaître des processus de ségrégation internes à l'établissement scolaire, et montre qu'une ségrégation ethnique opère dans les processus scolaires d'étiquetage des élèves déviants et de composition des classes, et construit l'expérience scolaire des élèves scolarisés dans les "mauvaises classes". L'étude montre la complexité du travail des acteurs et son importance dans la construction d'une nouvelle civilité scolaire pour résoudre les tensions et les contradictions qui mettent à l'épreuve le modèle scolaire républicain dans les banlieues populaires et immigrées. L'école y apparaît comme un monde scolaire qui se caractérise par des problèmes particuliers (éviter la fuite des élèves français et/ou de classe moyenne, recruter et retenir les enseignants motivés, gérer la déviance des élèves, faire face aux violences de l'environnement), qui ne s'expliquent qu'en étant replacés dans un contexte de concurrence entre les établissements scolaires. La civilité y apparaît comme un enjeu qui se manifeste en toute occasion.

Ségrégation urbaine, ségrégation scolaire : actes de la journée d'études du 11 janvier 1999. Paris : Hachette éducation - Education & Devenir, 1999, 119 p.

Cette journée d'études, organisée par l'association « Education & Devenir » a rassemblé, sur le thème "Ségrégation urbaine, ségrégation scolaire" des représentants de mouvements pédagogiques et d'associations de parents ainsi que des représentants de la conférence des directeurs d'IUFM. Parmi les questions en débat : comment concilier construction d'une culture commune et acceptation des différences ? Comment réaliser l'objectif de l'égalité des chances ? Comment l'école peut-elle, bien qu'elle s'en défende, créer de l'exclusion et de la ségrégation ? L'ouvrage contient les interventions de François Ascher (la ségrégation urbaine) et de Jean-Pierre Obin (la ségrégation scolaire) ainsi que les débats qui les ont suivies.

TRANCART Danielle. Vers une ségrégation sociale accrue : une analyse longitudinale de la population scolaire accueillie dans les collèges français. *Educations*, n° 20, 1999, pp. 36-39.

L'objectif de cet article est, en s'appuyant sur un ensemble d'indicateurs statistiques, de décrire et mesurer les disparités sociales entre collèges publics et d'observer leur évolution depuis 10 ans. L'auteur constate que les retards scolaires en sixième diminuent mais que les écarts restent importants entre collèges, que les disparités sociales sont fortes entre établissements. Elle propose un « indicateur de précarité scolaire et sociale » qu'elle a construit en prenant en compte trois variables (le pourcentage d'élèves en retard de deux ans et plus, le pourcentage d'élèves défavorisés et le pourcentage d'élèves étrangers) et qui permet de contribuer à l'étude des problèmes de ségrégation scolaire et sociale des élèves. Dans sa conclusion, elle constate que les différences entre collèges publics ont tendance à augmenter et propose trois explications : les mesures d'assouplissement de la carte scolaire dans certaines zones, la mise en concurrence des établissements, les évolutions concernant les espaces urbains (« zones ghettos »).

VAN ZANTEN Agnès. De la diversité à la ségrégation scolaire. In : DUPUIS Pierre-André (dir.), PRAIRAT Eirick (dir.). *Ecole en devenir, école en débat*. Paris : L'Harmattan, 2000, pp. 45-65.

La notion de ségrégation est mieux à même que la notion d'inégalité de permettre de comprendre le fonctionnement actuel du système scolaire. L'auteur montre que la concentration différentielle des publics scolaires suivant les établissements résulte de

facteurs externes (comme l'indiquent les enquêtes portant sur les ZEP et les établissements sensibles) mais aussi internes aux établissements. Il existe en effet des différences d'offre d'enseignement entre établissements : offre de langues, classes spécifiques (classes bilingues ou européennes, classes musicales, etc.), inégale distribution des différentes catégories d'enseignants, différences dans les résultats aux examens et taux d'orientation. Dans les établissements les plus défavorisés socialement, le nombre d'enseignants jeunes et non titulaires et la rotation du personnel sont très importants, les taux d'orientation en cinquième et en troisième sont les plus faibles et l'offre de langues la plus réduite. Les politiques scolaires nationales et locales fabriquent aussi de la ségrégation : politique dite de la « carte scolaire », mot d'ordre des 80% d'une classe d'âge au baccalauréat et allongement de la présence des élèves en difficulté dans les établissements sans moyens supplémentaires, effets pervers de la politique de zones d'éducation prioritaires. Sont abordés ensuite le rôle des stratégies d'évitement et de choix des établissements des familles et celui des dynamiques externes et internes des établissements. Dans sa conclusion, l'auteur fait observer que « l'idéal d'un service public d'éducation ne pourra pas longtemps se maintenir si nous assistons sans agir à la division croissante entre un secteur scolaire « normal » et un secteur scolaire « à la marge » dont la situation ne cesse de se dégrader ».

3 Evaluations de la politique des Zep, questionnements et recherche d'efficacité

3.1 Politique des ZEP : histoire, évaluations, interrogations

BOURGAREL Alain. Où en est l'éducation prioritaire ? *Informations sociales*, n° 93, 2001, pp. 78-87.

L'auteur résume, de manière critique, l'histoire des zones d'éducation prioritaires (ZEP) depuis leur création en 1981. Il retrace les grandes lignes du projet initial et distingue les différents temps forts des vingt dernières années : les moments de reflux sous les ministres successeurs d'Alain Savary, la renaissance des ZEP en 1990, les bouleversements des années 1997-1998 avec la relance des ZEP et la publication du Rapport Moisan-Simon. Il constate que dans beaucoup d'endroits, malgré les effets positifs de la relance, on a considéré les ZEP soit comme des dispositifs de distribution de moyens supplémentaires, soit comme des lieux de relégation, d'échec scolaire et de violence. Cependant, même si l'image publique du dispositif ZEP s'est quelque peu brouillée, celui-ci progresse, l'environnement des acteurs se modifie, la gestion des ZEP par le ministère s'améliore ainsi que la formation dans les IUFM. Quant à la question des parents, on observe, grâce notamment aux travaux des chercheurs, une volonté forte de les impliquer, mais d'une manière plus réfléchie et plus adaptée qu'auparavant.

BOURQUELOT Lucile. *La décentralisation éducative, visite de chantiers*. Paris : INRP, 2000, 226 p. (Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation).

L'ouvrage rend compte d'une recherche, menée de 1993 à 1997, qui avait pour but de suivre, sur un certain nombre de points sensibles, la manière dont les acteurs du monde scolaire interprètent et mettent en œuvre les mesures de déconcentration et de décentralisation qui avaient initialement pour but d'atteindre les objectifs de démocratisation. L'enquête a permis d'étudier 12 sites (le plus souvent situés en ZEP) ou « territoires éducatifs locaux » très divers (des régions différentes, des partenaires et des enjeux différents, des modes de régulation différents...) et d'en dégager un certain nombre de constantes. L'auteur décrit, avec précision et sur un mode narratif, la manière dont les acteurs de chacun de ces sites composent avec les mesures de décentralisation

et les dispositifs qu'ils inventent, mais il signale aussi les dérives ou le développement d' « effets pervers ».

BOUVEAU Patrick, ROCHEX Jean-Yves. *Les ZEP, entre école et société*. Paris : CNDP - Hachette éducation, 1997, 124 p. (Ressources formation : enjeux du système éducatif). L'ouvrage retrace les différentes étapes des 15 années de politique ZEP, les principales lignes d'action, les questions et les difficultés rencontrées. Ce faisant, il présente une synthèse des savoirs et des questionnements élaborés par les chercheurs pour pouvoir penser la manière dont l'école peut contribuer au combat pour la démocratisation de l'accès au savoir et à la culture. Les auteurs soulignent que le traitement des difficultés socio-scolaires en banlieue ne saurait être seulement celui des publics en difficulté mais oblige à inventer des réponses qui puissent valoir pour tous.

BOUVEAU Patrick. Les enseignants dans la ville. Le cas de la région Ile-de-France. *Ville Ecole Intégration*, n° 117, juin 1999, pp. 162-172.

L'article aborde la question des enseignants exerçant dans les secteurs urbains où sont scolarisés les élèves des milieux populaires. L'auteur a mené une série d'investigations sur la région parisienne afin de savoir comment ces enseignants vivaient l'exercice de leur métier. Il commence par souligner la jeunesse des enseignants des zones d'éducation prioritaires, jeunesse qui s'accompagne d'une tendance à l'instabilité professionnelle, plus souvent en raison de la précarité du poste (nomination sur des postes à titre provisoire, MA, TA, etc.) et de l'éloignement du domicile qu'à cause de la question sociale. Cette situation est compensée par l'esprit d'innovation de ces jeunes enseignants, l'intérêt qu'ils manifestent pour le travail en équipe et un fatalisme professionnel moins exacerbé. On remarque cependant que plus le niveau de formation s'élève (de la maternelle au collège), plus les enseignants expriment leurs difficultés professionnelles. Les problèmes spécifiques qu'ils mentionnent le plus souvent sont le manque de relation avec les parents, le climat de violence dans le quartier, l'absentéisme des élèves et le manque de dynamisme dans le quartier. En revanche, contrairement au discours des médias, la violence dans l'établissement ne leur apparaît pas comme étant une source importante de perturbation de leur professionnalité. En conclusion, l'auteur considère que l'immersion de professionnels jeunes dans ces secteurs n'est pas source de malaise même si le tableau d'ensemble demeure préoccupant.

CHAUVEAU Gérard. Les ZEP, effets pervers de l'action positive. *Plein droit*, n°41-42, avril 1999, pp. 56-59.

L'article commence par retracer l'histoire des ZEP depuis leur création, en soulignant les espoirs et les difficultés. Selon l'auteur, l'origine de ces dernières tient à l'ambiguïté de la « philosophie ZEP », l'accent étant mis tour à tour sur ses aspects négatifs ou sur ses réussites. La formule « donner plus à ceux qui ont moins » est selon lui porteuse d'un certain nombre d'interrogations. Aujourd'hui, il considère le bilan comme globalement décevant. La fracture sociale s'est accentuée, les écarts entre collèges se sont creusés, une ZEP sur trois seulement a obtenu une réelle amélioration de ses résultats scolaires. En conclusion, il insiste sur les deux conceptions opposées de la relance des ZEP : soit une sorte d'accompagnement social de l'échec scolaire, un abandon des missions de l'école avec l'institutionnalisation d'une école à deux vitesses, une politique de « compensations » ou une focalisation sur les actions de prévention de la violence et de socialisation ; soit une politique volontariste ayant pour but de transformer les ZEP en « zones d'activités intellectuelles » afin de construire l'école populaire de la réussite.

CHAUVEAU Gérard, ROGOVAS-CHAUVEAU Eliane. Equipes et stratégies éducatives dans les ZEP. In : Van ZANTEN Agnès (coord.). *La scolarisation dans les milieux « difficiles » : politiques, processus et pratiques*. Paris : INRP Centre Alain Savary, 1997. pp. 177-189.

Partant du constat de performances contrastées d'une ZEP à l'autre et d'un établissement à l'autre, et s'appuyant sur les résultats des travaux menés sur l'efficacité des écoles et des établissements, les auteurs dégagent un certain nombre de facteurs qui contribuent à expliquer les variations de l'efficacité pédagogique en ZEP, ainsi que certaines conditions favorisant la construction de l'école de la réussite pour tous. Ils décrivent un profil de fonctionnement commun aux écoles efficaces, et soulignent le rôle des facteurs pédagogiques et de l'environnement éducatif sur les performances et les parcours des élèves, en particulier ceux qui sont en difficulté ; ils identifient des options stratégiques pédagogiques qui font obstacle à l'efficacité en ZEP et énoncent les appuis qui favorisent l'extension de stratégies pédagogiques efficaces.

DEMAILLY Lise, VERDIERE Juliette. Les limites de la coopération dans les partenariats en ZEP. *Ville Ecole Intégration*, n° 117, juin 1999, pp. 28-44.

La recherche des auteurs a porté sur la réalité et la qualité des partenariats existant dans les zones d'éducation prioritaires de la région Nord-Pas-de-Calais. A travers dix zones d'éducation prioritaires, ils ont cherché à comprendre les différentes formes que prend le partenariat, son fonctionnement, les relations qu'il implique entre acteurs, les conflits qu'il peut soulever et le sens qu'il peut prendre pour les acteurs concernés. Ils ont ainsi repéré cinq pratiques différentes de partenariat : le partenariat simple compromis d'intérêts matériels, le partenariat conflictuel en raison de désaccords sur les pratiques, le partenariat avec convergence des objectifs mais cloisonnement dans la mise en oeuvre, le partenariat avec convergence des objectifs, échange régulier d'informations mais sans mise en oeuvre conjointe et enfin un cinquième type de partenariat où élaboration des objectifs, mise en oeuvre et évaluation se font en commun. L'étude s'intéresse ensuite aux différents acteurs du partenariat (enseignants, institutions publiques, structures et associations locales, parents) et examine les différences d'investissement et les rapports de pouvoir.

GLASMAN Dominique. *Des ZEP aux REP*. Toulouse : Editions Sedrap, 2000, 96 p..

De façon synthétique, sont exposés dans cet ouvrage les grands débats qui traversent la politique des Zones d'éducation prioritaires (les questions de l'apprentissage, de l'implication des parents, des classes de niveau ou des classes à profil, de l'évaluation de la politique des ZEP). Il montre aussi l'évolution des ZEP, depuis leur origine jusqu'à la création toute récente des REP, met en garde contre certaines dérives et ouvre des perspectives pour relever le défi d'une école de la réussite pour tous.

LIENSOL Bruno, OEUVRARD Françoise. Le fonctionnement des Zones d'Education Prioritaires et les activités pédagogiques des établissements. *Education & formations*, n° 32, 1992, pp. 35-45. (voir aussi LIENSOL Bruno, OEUVRARD Françoise. Le fonctionnement des Zones d'Education Prioritaires et les activités pédagogiques des établissements, *Note d'information de la DPD*, n° 93-03, janvier 1993, 6 p.)

Ministère de l'éducation nationale. *L'état de l'école : 30 indicateurs sur le système éducatif français*. Paris : DPD, 2000, 77 p. (numéro 10).

Le choix des indicateurs retenus pour l'édition 2000 apporte des réponses aux questions essentielles que se posent acteurs et partenaires du système éducatif. Outre les statistiques habituelles, on trouvera notamment dans cette édition des statistiques sur l'éducation prioritaire (proportion d'élèves dans les établissements de l'éducation

prioritaire, moyens en personnel enseignant, âge des enseignants, proportions d'enfants d'ouvriers et d'inactifs), sur les jeunes en difficulté, sur l'accueil des enfants de 2 ans dans les ZEP.

LORCERIE Françoise. Les ZEP 1990-1993 pour mémoire. *Migrants-Formation*, n° 97, juin 1994, pp. 30-48.

MEURET Denis. L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires dans les collèges. *Revue française de pédagogie*, n° 109, oct.-déc. 1994, pp. 41-64.

L'étude compare les progrès réalisés par les élèves au cours de leurs deux premières années de collège selon qu'ils sont ou non scolarisés en ZEP, à caractéristiques de départ des élèves égales. Elle montre qu'en français et en mathématiques les élèves progressent en ZEP un peu moins qu'ils ne progresseraient ailleurs ; cet écart est particulièrement significatif pour les élèves initialement en difficulté scolaire ou défavorisés socialement. Selon ces résultats, la politique ZEP échoue à créer une situation où en moyenne les élèves scolarisés dans ces zones réussiraient mieux que leurs caractéristiques ne le laissent espérer. Les effets de la politique ZEP semblent en revanche plus positifs concernant les attitudes des élèves en difficulté envers la scolarisation et la socialisation. L'étude suggère également que les effets de la politique ZEP diffèrent selon les modalités de fonctionnement des collèges.

Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, BRIZARD Agnès. Comparaison des performances des élèves scolarisés en ZEP et hors ZEP. *Education & formations*, n° 41, 1995, pp. 39-42.

L'étude a été effectuée sur la base des résultats individuels des élèves aux évaluations de français et de maths à l'entrée en CE2 et en 6e de 1991 à 1994. Elle montre que les élèves scolarisés en ZEP ont en moyenne des résultats moins élevés que les autres élèves. Elle fournit des données comparatives sur les niveaux de maîtrise des compétences de base en lecture, en calcul et en géométrie. Aux deux niveaux considérés, la proportion d'élèves en ZEP manifestant des difficultés dans les compétences de base est deux fois plus forte que celle d'élèves hors ZEP. Si les écarts mesurés reflètent des différences de contexte socioculturel entre établissements ZEP et établissements hors ZEP, l'étude montre également qu'à profil social identique et à niveau de départ équivalent, l'évolution des connaissances et compétences des élèves dans les apprentissages fondamentaux de l'entrée au CE2 à l'entrée en 6e ne sont pas affectées par l'appartenance de leur école à une ZEP ou non.

Ministère de l'éducation nationale, Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale, MOISAN Catherine, SIMON Jacky. *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Paris : INRP, 1998, 115 p.

Les auteurs du rapport ont procédé à l'analyse comparée des performances de 410 ZEP en 1994 et 1996 sur la base des données de l'évaluation 6e. La construction avec l'appui de la DEP d'un modèle de performance a permis de mesurer pour chaque ZEP sa "valeur ajoutée" par rapport à la performance attendue (calculée en fonction de la concentration de population défavorisée) et la progression de sa valeur ajoutée entre 1994 et 1996. Ils mettent en évidence de grandes disparités entre académies, départements et entre les ZEP elles-mêmes. L'observation et l'étude approfondie de 36 ZEP a permis d'identifier 12 éléments clés de la réussite en ZEP ; les auteurs relèvent la grande solidarité entre ces facteurs. Ils énoncent un ensemble de recommandations parmi lesquelles la mise en place d'un pilotage des ZEP à tous les niveaux et selon une stratégie différenciée.

MOISAN Catherine, SIMON Jacky. *Aménagement de la carte des zones d'éducation prioritaires : rapport intermédiaire (septembre 1996)*. Paris : Ministère de l'Education nationale, 1996, 20 p.

MOISAN Catherine. Les ZEP : bientôt vingt ans. *Education & formations*, n° 61, octobre-décembre 2001, pp. 13-22.

L'article résume quelques traits marquants de l'évolution des ZEP au cours de ces vingt années en s'appuyant sur deux sources : les textes officiels adressés aux recteurs et les documents d'analyse statistique produits par le ministère de l'Education nationale. Après un résumé des grandes étapes de l'histoire des ZEP, la première partie montre comment s'est transformée la carte des ZEP au fil des années. Selon l'auteur, cette évolution montre une croissance importante du nombre de ZEP de façon discontinue dans le temps, avec en particulier des accélérations au moment des deux relances de 1990 et 1997, mais surtout dans l'espace, l'éducation prioritaire diminuant dans certaines académies et s'étendant fortement dans d'autres. La seconde partie traite des orientations pédagogiques de cette politique et des recommandations nationales en matière d'organisation. On constate ainsi que la priorité en matière de moyens accordée aux ZEP s'est nettement accentuée au cours du temps : diminution du nombre d'élèves par classe à l'école élémentaire, augmentation de la dotation horaire des collèges en ZEP supérieure à la moyenne nationale. Quant aux parcours des élèves en ZEP, ils ont suivi l'évolution générale. Enfin, alors que les premiers textes officiels insistaient sur la construction de projets sans indiquer de priorités pédagogiques, insistaient sur le partenariat avec les parents et les acteurs sociaux et culturels et donnaient l'initiative à la « base », ceux de 1990, sans proposer de priorités pédagogiques, définissent une nouvelle organisation des ZEP (groupes de pilotage aux niveaux académique et départemental, création d'un responsable de zone, d'un conseil de zone et d'un coordonnateur). Les préoccupations pédagogiques sont vraiment présentes dans les textes de décembre 1992 (scolarisation à deux ans, liaison école-collège, maîtrise de la langue, études dirigées, etc.) et surtout au moment de la seconde relance : maintien des exigences d'apprentissage, éducation à la citoyenneté, lecture de l'image, développement du partenariat, notamment en direction des familles. Apparaît aussi la notion de « pôles d'excellence scolaire ».

MESLIAND Claude. Les zones d'éducation prioritaires : évolution et perspectives. *Savoir, Education, Formation*, n° 2, juin 1996, pp. 135-147.

Ministère de l'Education nationale, Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale. Les zones d'éducation prioritaires. In : *Rapport de l'IGEN 1993*. Paris : La Documentation française, 1993. pp. 13-37.

Etabli sous la responsabilité de Francine Best et André Henry, le rapport examine la situation des ZEP : l'environnement et la sociologie des ZEP, le réseau des ZEP et le partenariat, le fonctionnement pédagogique des ZEP. Les orientations suivantes récapitulent les recommandations avancées : concentration des moyens sur des projets précis systématiquement évalués, recours à une auto-évaluation permanente favorisée par le travail en équipe ; multiplication des échanges entre les écoles et les établissements en ZEP, et avec les écoles et les établissements hors ZEP, implication des élus locaux et recherche d'un espace éducatif concerté ; instauration d'un pilotage national des ZEP ; insistance sur la formation des enseignants, sur le rôle des responsables, des coordinateurs, du conseil de zone, et sur la sensibilisation des IPR-IA.

MOUNIER Catherine (dir.). *Réseaux et contrats de réussite : l'éducation prioritaire*

redéfinie. Lyon : CRDP de Lyon, Documents, actes et rapports pour l'éducation, 2000, 160 p

La relance de l'éducation prioritaire met en œuvre des notions nouvelles, celle de réseau et celle de contrat. Cet ouvrage s'inscrit dans une réflexion et un questionnement qui dépassent l'étude d'opérationnalité des zones et réseaux d'éducation prioritaire. On trouvera notamment dans l'ouvrage les contributions de Jean-Pierre Obin, Philippe Meirieu, Alain Bouvier, Xavier Papillon, Catherine Perotin, Jean-Claude Emin, Michel Prost et James Kennedy.

Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, LIENSOL Bruno et *al.* L'évaluation des zones d'éducation prioritaires : description, typologie, fonctionnement, résultats. *Dossiers Education & formations*, n° 14, septembre 1992, 204 p.

Elaboré dans la perspective de la recherche d'indicateurs pour un redécoupage de la carte des ZEP, ce bilan évalue la situation des ZEP dans la période 1990-1993 au moyen des indicateurs disponibles (caractéristiques des élèves, cursus scolaires et résultats à l'évaluation CE2-6e, moyens d'enseignement) : il mesure les évolutions enregistrées dans les établissements situés en ZEP depuis 1982 et tente d'apprécier dans les différentes académies la pertinence du choix des ZEP, ainsi que la pertinence du classement en ZEP des collèges, en comparant les caractéristiques des collèges ZEP avec celles des collèges les plus défavorisés. Il présente une analyse du fonctionnement des ZEP, des différents types d'activités pédagogiques, et également des caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignants du second degré en ZEP.

ROCHEX Jean-Yves, BAUTIER Elisabeth. Questions à la politique ZEP et à sa mise en oeuvre. *Educations*, n° 3, avril-juin 1995, pp. 44-47.

Le propos des auteurs interroge la mise en oeuvre de la politique ZEP en attirant l'attention sur des questions peu fréquemment posées relatives au type des actions, des organisations pédagogiques, aux modes de redéfinition des activités et contenus d'enseignement mis en oeuvre dans les projets ZEP ; il questionne sous l'angle des objectifs de démocratisation les présupposés et les problématiques sous-jacents aux activités proposées : notamment les actions développées en référence à la pédagogie de projet ou inspirées de l'objectif d'ouverture de l'école, les activités culturelles et artistiques, et les actions de socialisation ou d'amélioration de la vie scolaire. Pour les auteurs nombre de discours et d'actions semblent sous-tendus par une problématique plus ou moins implicite selon laquelle le sens de l'expérience scolaire, le rapport à l'institution d'enseignement pourrait être (re)construit de l'extérieur, en marge des apprentissages et de l'activité cognitive des élèves. Les auteurs invitent à interroger plus avant la pertinence didactique des actions et leur caractère réellement démocratisant.

SARAMON Patrick. *Qui maîtrise les Z.E.P. ? : d'une politique de différenciation à une politique de discrimination*. Toulouse : Université de Toulouse II Le Mirail, 2000, 426 p., (thèse de doctorat en sociologie).

« Parce qu'elles se situent à l'interface de la spatialisation (en particulier la ségrégation urbaine) et de la question sociale (chômage, pauvreté, échec scolaire, petite délinquance,...), les zones d'éducation prioritaires (Z.E.P.), créées en juillet 1981, participent de facto d'un processus global de « relégation » qui s'accompagne d'une réémergence de l'échelon local. Ainsi posée, la question des Z.E.P. anticipe la nécessité d'une approche éducative transversale comme garantie d'une dynamique cohérente. Cependant, la volonté de prééminence des différents pouvoirs politiques locaux, les

antagonismes intersectoriels, et l'organisation fortement hiérarchisée de l'institution scolaire initient des faiblesses structurelles récurrentes qui se superposent au processus de fragilisation des quartiers : les dispositifs Z.E.P. et D.S.U. coexistent tout au plus, le partenariat relève du « hold-up sémantique ». Autant d'éléments qui contribuent à un brouillage des missions initiales des Z.E.P. et soulignent les limites d'un dispositif protéiforme. Notre étude s'attache, dans un premier temps, à préciser le processus de transformation de l'échec scolaire en tant que problème social et l'inscription du dispositif Z.E.P. dans le cadre d'une politique publique. Les second et troisième temps se centrent sur le sens donné à la politique Z.E.P. entre 1982 et 1999 : il s'agit d'analyser la concrétisation de la politique Z.E.P. au travers des logiques de mobilisation des acteurs de terrain. Le jeu subtil des relations interpersonnelles semble en effet favoriser le développement d'une activité pédagogique et éducative marginale, structurée par la mise en réseaux des enseignants les plus stables qui motivent leur action par la mobilisation de leur propre expérience. Le quatrième temps porte enfin sur le fonctionnement des Z.E.P., quand le faible relais qu'apporte une hiérarchie intermédiaire traversée par la question des rapports entre école et société marque les limites d'une entreprise fortement dépendante des logiques de mobilisation des enseignants, et pose une interrogation centrale sur l'efficacité du dispositif d'ensemble : panser ou repenser les Z.E.P. » (résumé de l'auteur).

VERDIERE Juliette. Les difficultés de l'évaluation de la politique de l'Education Prioritaire. In DEMAÏLLY Lise. *Evaluer les politiques éducatives: Sens, enjeux, pratiques*. Bruxelles : De Boeck Université, 2001, pp. 77-93. (Perspectives en éducation et formation). S'intéressant aux types d'évaluation existant sur la politique de l'Education Prioritaire avant sa relance et le passage au REP, l'auteur constate l'absence de réel outil national. Elle relève d'une part les évaluations institutionnelles menées par l'administration de l'Education nationale et d'autre part les évaluations ressortant de travaux scientifiques. Ces évaluations peuvent porter sur la politique de l'Education Prioritaire en elle-même, c'est-à-dire sur le dispositif, sur des ZEP particulières ou sur des actions conduites dans les ZEP. Les évaluations institutionnelles, aux niveaux national et académique, portent essentiellement sur les résultats scolaires des élèves, mais il n'y a pas actuellement d'outil d'évaluation spécifique adapté à leurs caractéristiques.. Il existe cependant d'autres domaines soumis à évaluation, comme la socialisation des élèves ou le fonctionnement interne de la structure ZEP. Quant aux évaluations issues de travaux scientifiques, elles adoptent une posture plus critique, même si elles observent une amélioration du rapport des enfants à l'école et au travail scolaire. En ce qui concerne l'impact de l'évaluation sur les acteurs, on peut remarquer que si les cadres locaux incorporent l'évaluation dans leur pratique, il n'en est pas de même des acteurs en contact direct avec le terrain qui, tout en étant d'accord avec la nécessité d'évaluer, y opposent une sorte de résistance passive. Enfin, à côté de l'Education nationale, des structures extérieures, notamment les collectivités territoriales ou d'autres instances ministérielles, évaluent elles aussi certains des aspects de l'Education Prioritaire. L'évaluation revêt là un aspect réellement stratégique puisqu'elle est utilisée dans le but de gérer plus rationnellement les dépenses ou d'investir l'espace, jusque là fermé, de l'école.

VERBA Daniel. Le contrat éducatif local: l'exemple d'Argenteuil. *Ville Ecole Intégration*, n° 117, juin 1999, pp. 144-160.

En préalable à la mise en place de son contrat éducatif local, la municipalité d'Argenteuil (Val d'Oise) a demandé à une équipe de chercheurs d'établir un diagnostic territorial démographique et organisationnel afin d'identifier les éventuels obstacles au contrat et d'établir des propositions. L'auteur commence par rendre compte du diagnostic

territorial, diagnostic qui ne permet pas, selon l'équipe de recherche, d'envisager pour le moment un réaménagement conséquent des temps et des activités des enfants. A la suite de celui-ci, l'équipe a conduit des entretiens avec tous les partenaires (enseignants, intervenants locaux, parents d'élèves, enfants) afin d'examiner les conditions de possibilité du projet de contractualisation. Les résultats aboutissent à un ensemble de préconisations pour qu'un contrat éducatif local puisse être signé à Argenteuil (structurer la concertation, fixer des contrats d'objectif aux associations, mieux impliquer et accueillir les familles, etc.).

ZEP : le troisième souffle ? Actes des journées nationales de l'OZP, mai 2000. *Ville Ecole Intégration Enjeux*, n° 2 hors série, décembre 2000, 184 p.

Deux ans après la seconde relance des ZEP, les participants à ces journées organisées par l'Observatoire des Zones Prioritaires se sont interrogés, dans les tables rondes et les ateliers, sur l'application de cette relance, sur l'importance de l'évaluation de l'ensemble du dispositif, sur les pratiques pédagogiques en ZEP et sur la formation des enseignants. Leurs travaux leur ont permis d'avancer quinze propositions visant à améliorer le fonctionnement du dispositif d'éducation prioritaire à tous les niveaux.

3.2 Efficacité du système éducatif et de l'enseignement - Fonctionnement des établissements scolaires

Association pour favoriser une école efficace (APFEE), BESSE Jean-Marie, BRESSOUX Pascal, CHAUVEAU Gérard et al., DE PERETTI André (préf.). *Ecole efficace : de l'école primaire à l'université*. Paris : Armand Colin, 1995.

BALLION Robert. *Le lycée, une cité à construire*. Paris : Hachette éducation, 1993. (Pédagogies pour demain : questions d'éducation).

BRESSOUX Pascal. Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, n° 108, 1994, pp. 91-137.

CHAUVEAU Gérard. *Comment réussir en ZEP : vers des zones d'excellence pédagogique : comprendre les disparités de résultats, identifier les dynamiques de réussite, recentrer les ZEP sur les apprentissages*. Paris : Retz, 2000, 206 p.

Proposant que l'on passe d'une sociologie de l'échec scolaire et du déterminisme socio-culturel à une sociologie des pédagogies de la réussite dans les milieux populaires, l'auteur s'attache à mettre au jour les conditions de la réussite pour tous dans les zones d'éducation prioritaire. En s'appuyant sur ses propres travaux de recherche sur la lecture-écriture, il veut montrer en particulier qu'il est possible, ici et maintenant, de transformer les ZEP en zones d'excellence pédagogique. Selon lui, les principaux obstacles à la construction de l'école de la réussite se trouvent à l'intérieur même de l'institution scolaire. Ainsi, la recherche de l'excellence ne peut éviter les deux questions du rapport entre école et milieux populaires d'une part, et de la qualité des personnels enseignants et des prestations pédagogiques d'autre part.

COUSIN Olivier. Construction et évaluation de l'effet-établissement : le travail des collègues. *Revue française de pédagogie*, n° 115, avr.-juin 1996, pp. 59-75.

L'étude menée entre 1990 et 1993 teste l'hypothèse d'un effet-établissement sur un ensemble de 12 collèges, en se basant sur l'analyse des mécanismes de sélection et d'orientation observés dans ces collèges. A partir du suivi de la scolarité des élèves de la 5e à la fin de la 3e, elle interprète les variations de la sélectivité des collèges et apprécie l'effet-établissement aux deux paliers d'orientation du collège (5e et 3e). L'auteur

procède ensuite à l'analyse de l'effet-établissement, à partir d'entretiens réalisés avec les principaux acteurs (équipe de direction, enseignants, personnel d'encadrement éducatif). Il compare les collèges repérés comme "sélectifs" et les établissements repérés comme "peu sélectifs" du point de vue de quatre dimensions : le rapport à l'environnement, la politique de l'équipe de direction, la nature de la cohésion professionnelle au sein des établissements, les actions mises en place et la mobilisation des acteurs. Il interprète la façon dont ces dimensions s'articulent pour produire un effet-établissement. La relation entre mobilisation des établissements et performances du point de vue de l'orientation scolaire est analysée. Citons deux éléments de la conclusion : il semble que l'effet-établissement est plus efficace pour les bons élèves quelque soit leur origine sociale et beaucoup plus fragile pour les autres ; l'instabilité du corps enseignant et de l'équipe administrative constitue un obstacle majeur à l'élaboration de politiques d'établissements qui puissent s'inscrire dans la durée.

COUSIN Olivier. *L'efficacité des collèges : sociologie de l'effet-établissement*. Paris : PUF, 1998. (Education et formation : recherches scientifiques).

CRAHAY M. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck Université, 1996. (Pédagogies en développement).

DEROUET Jean-Louis, DUTERCQ Yves, MALLET Daniel. *L'établissement est-il l'avenir du système éducatif ? Bilan du groupe de réflexion du Centre Paul Lapie*. Paris : INRP, 1998. (Documents et travaux de recherche en éducation).

DEROUET Jean-Louis, DUTERCQ Yves. *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : INRP-ESF, 1997. (Pédagogies).

DEROUET Jean-Louis. Désaccords et arrangements dans les collèges : éléments pour une sociologie des établissements scolaires. *Revue française de pédagogie*, n° 83, avr.-juin 1988, pp. 5-22.

L'auteur développe une analyse sociologique des processus qui contribuent à la définition des situations scolaires et à la construction de l'identité des établissements. Il procède à partir de la démonstration du rôle des "principes de justification", susceptibles d'assurer la cohérence des situations scolaires et des établissements, et de la distinction de trois logiques différentes qui les fondent : "logique civique", "logique domestique", "logique industrielle". L'analyse éclaire comment des questions comme celle de la démocratisation sont présentes à l'échelle des situations et permet de comprendre les difficultés que rencontrent les individus pour assurer la cohérence des situations scolaires. La crise de l'idéal de démocratisation est au coeur de la construction quotidienne des situations scolaires et au coeur de la crise de l'identité enseignante. En l'absence d'un accord sur la définition de la démocratisation, c'est un arrangement local entre les personnes qui se substitue à un compromis sur les principes universels ; il semble que le principe civique d'égalité soit le grand perdant de ces arrangements.

DEVINEAU Sophie. *Les projets d'établissements : discours et fonction sociale du discours*. Paris : PUF, 1998. (Pédagogie d'aujourd'hui).

FELOUZIS Georges. *L'efficacité des enseignants : sociologie de la relation pédagogique*. Paris : PUF, 1997. (Pédagogie d'aujourd'hui).

L'auteur interroge la façon dont se construit l'efficacité des enseignants, dans le rapport avec les élèves dans la classe, et en relation avec les évolutions du système éducatif et du public scolarisé. Il présente un bilan critique des connaissances sur le rapport

qu'entretiennent les enseignants à leur métier et à leurs élèves, sur l'efficacité des enseignants, sur l'importance de l'effet-enseignant dans le contexte des inégalités sociales et des processus scolaires de sélection. Il montre ensuite, sur la base d'une enquête menée dans 36 classes de mathématiques et 25 classes de français, que c'est dans le rapport subjectif au métier que se construit l'efficacité professionnelle : dans des conditions d'exercice du métier identiques, le rapport aux élèves et à leurs potentialités, le rapport à la fonction enseignante, à la discipline enseignée, à l'évaluation sont particulièrement pertinents pour penser les différences d'efficacité et les effets des attentes des enseignants sur la progression des élèves. Il construit deux grands modèles d'attitudes et de pratiques qui mettent en lumière les processus de construction des rôles : le modèle du "ritualisme académique" et le modèle du "pragmatisme pédagogique". La construction du rôle de l'enseignant, en relation ou non avec les transformations du public, des moyens et des buts de l'enseignement, organise largement les attentes et l'efficacité des enseignants.

GATHER-THURLER Monica. Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? *Revue française de pédagogie*, n° 109, oct.-nov. 1994, pp. 19-39.

GRISAY Aletta. Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. *Dossiers Education & formations*, n° 88, 1997.

L'effet-établissement. *Cahiers pédagogiques*, n° 354, mai 1997, pp. 8-53.

Réflexions de spécialistes et témoignages sur des pratiques d'établissements efficaces alternent dans ce dossier. Citons notamment les contributions suivantes : Pascal Bressoux situe l'effet-école par rapport à l'action spécifique de la classe et au poids de l'effet-maître sur les acquisitions des élèves ; Gérard Chauveau et Eliane Rogovas-Chauveau dégagent un profil de fonctionnements communs à des écoles élémentaires efficaces en ZEP, de facteurs entravant l'extension de stratégies pédagogiques efficaces en ZEP et les appuis nécessaires à une démarche visant à transformer les ZEP en "zones d'excellence pédagogique" ; Marie Duru-Bellat pointe les effets pervers de renforcement des ghettos scolaires induits par la "mise en marché" des établissements ; Eric Debarbieux montre l'existence d'un effet-établissement concernant la mobilisation des acteurs dans la prévention et la lutte contre la violence scolaire.

Les chefs d'établissement. *Education & formations*, n° 49, mars 1997.

Le dossier met à disposition un ensemble de données et d'analyses en particulier sur le rôle pédagogique du chef d'établissement et sur le rôle de la direction dans l'efficacité des collèges

MERLE Pierre. L'efficacité de l'enseignement. *Revue française de sociologie*, XXXIX-3, 1998, pp. 565-589.

MEYER Françoise. Le suivi et l'accompagnement des équipes de ZEP/REP. X.Y.ZEP, *Bulletin du Centre Alain Savary*, n° 8-9, octobre 2000, pp. 2 et 13-14.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. DESCO. BUREAU DU RESEAU SCOLAIRE. *Le contrat de réussite, un outil au service de l'efficacité de l'éducation prioritaire*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, s. d., 71 p. (document de travail).

Ce document résulte des travaux du stage national « Le contrat de réussite, un outil au service de l'éducation prioritaire » et contient les actes des sessions de Besançon (25-27 octobre 1999) et Paris (13-14 mars 2000). La première partie est consacrée aux

interventions en séance plénière sur les orientations nationales de la politique de l'éducation prioritaire, la problématique et les enjeux de l'accompagnement, les élèves en difficulté à l'entrée au cycle 3, les évaluations 6^e et la scolarité des élèves défavorisés, les outils d'évaluation en ZEP et le rôle des cadres dans l'accompagnement des équipes éducatives. La seconde partie relate les travaux des différents ateliers : 1. Construire et interpréter des tableaux de bord pour accompagner les contrats de réussite ; 2. Accompagner les équipes dans l'organisation de la continuité des apprentissages ; 3. Organiser et suivre les parcours d'apprentissage des élèves à partir de leurs résultats ; 4. Organiser la cohérence des interventions des différents acteurs au service des apprentissages.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Le contrat de réussite : document de travail réalisé lors du séminaire DESCO/DPATE à Poitiers, les 10, 11 et 12 mai 1999*. S.I, s.d., 47 p.

Outre les interventions prononcées à l'occasion de ce séminaire sur le contrat de réussite en ZEP et REP, le document contient les réactions de trois chercheurs (Gérard Chauveau, Agnès van Zanten et Ivan Bajomi) et 12 fiches-actions produites pendant le stage qui ne se veulent pas des modèles mais plutôt des idées pour l'accompagnement des contrats de réussite. Chaque fiche se propose de répondre à une question (sur le travail en réseau, l'organisation de la cohérence des interventions, la gestion du temps, la construction d'un diagnostic, les procédures de négociation, la répartition des responsabilités, l'exploitation des évaluations, l'articulation entre les pratiques dans la classe et le contrat de réussite) et mentionne les coordonnées des lieux où les réponses ont déjà été expérimentées.

Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, GRISAY Aletta. Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6^e et de 5^e. *Dossiers Education & formations*, n° 32, novembre 1993.

L'étude réalisée de 1990 à 1992 analyse l'évolution des acquis cognitifs, des attitudes et des méthodes de travail des élèves au cours des deux premières années de la scolarité secondaire et met les évolutions observées en rapport avec les caractéristiques du fonctionnement des collèges. Elle observe les différences d'évolution des élèves significatives entre les établissements, procède à la construction d'indices de performances objectifs, et cherche à savoir dans quelle mesure les variations de performances des établissements sont associées à des différences dans les caractéristiques du fonctionnement des collèges. Elle permet de situer les marges dans lesquelles s'inscrit l'effet spécifique des modalités de fonctionnement des collèges sur la performance des élèves et d'opérer un tri dans la diversité des indicateurs susceptibles d'être associés à la performance des établissements. Citons, parmi les nombreux résultats de cette étude, les conclusions suivantes : les élèves apprennent mieux d'abord et avant tout si on leur enseigne ce qu'ils sont censés apprendre (exposition à l'apprentissage) ; les conditions d'une exposition correcte à l'apprentissage ne sont pas remplies dans les collèges où l'indiscipline, l'absentéisme, les pertes de temps en cours et entre les cours, la présence irrégulière des professeurs et les incidents liés à toutes sortes d'actes déviants perturbent gravement l'ordre scolaire ; la qualité du rapport élèves-professeurs paraît fondamentale comme le maintien d'attentes positives concernant la réussite, doublées de rigueur ; la taille de l'établissement paraît jouer un rôle, ainsi que la clarté du règlement intérieur.

PATY Dominique, Michel CROZIER (préf.). *12 collèges en France : le fonctionnement réel des collèges publics*. Paris : La Documentation française, 1997.

PELAGE Agnès. Des chefs d'établissement pédagogues ? *Société française*, n°10 (60), 1998, pp. 4-13.

PELAGE Agnès. Les transformations de la fonction de proviseur. In : BOURDONCLE Raymond, DEMAILLY Lise (dir.). *Les professions de l'éducation et de la formation*. Villeneuve d'Asq : Presses universitaires du Septentrion, 1998. (Métiers de la formation). pp. 75-89.

PICQUENOT Alain (dir.). *L'établissement scolaire : approches sociologiques*. Paris : Hachette ; Dijon : CRDP de Bourgogne, 1997. (Ressources formation. Acteurs du système éducatif).

3.3 Régulation et instruments de pilotage des ZEP

BERTHELOT Jean-Michel, GILLE Béatrice, SIMON Jacky. Fractures sociales, fractures scolaires : actes du XXI^e colloque de l'AFAE, 19-20-21 mars 1999. *Administration et éducation*, n° 3, 1999, 163 p.

BONAMI Michel, GARANT Michèle (ed.). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation : émergence et implantation du changement*. Bruxelles : De Boeck-Université, 1996. (Perspectives en éducation).

Adoptant une perspective organisationnelle, l'ouvrage interroge les conditions, les dispositifs, les réglementations mis en place par les différents niveaux du système éducatif susceptibles de favoriser ou d'inhiber les innovations au sein des établissements scolaires. Les approches présentées privilégient les fonctions de pilotage et de régulation. Les auteurs tentent de mettre en évidence les processus d'émergence et d'implantation de l'innovation à travers la description et la formalisation de démarches concrètes développées dans le monde francophone par différents acteurs : directeurs, chercheurs intervenants, formateurs, enseignants, inspecteurs et coordinateurs pédagogiques, autorités administratives et politiques, et en filigrane élèves et parents. Citons les diverses contributions : Définition et fonction de l'innovation pédagogique : le cas de la France de 1960 à 1994 (Françoise Cros) ; Conditions d'implantation et de diffusion des innovations scolaires (Diane Finkelsztein et Pierre Ducros) ; Modèles de gestion des établissements scolaires et innovation (Michèle Garant) ; Chefs d'établissement, innovation et formation : de la complexité aux savoirs d'action (Guy Pelletier) ; La gestion du perfectionnement des enseignants : formation-recherche auprès des directeurs d'établissement scolaire au Québec (Arthur Gélinas et Régent Fortin) ; Innovation et coopération entre enseignants : liens et limites (Monica Gather Thurler) ; La gestion de l'innovation en éducation : le rôle des réseaux de la recherche-développement (Lise Demailly) ; Logiques organisationnelles de l'école, changement et innovation (Michel Bonami).

CAILLE Jean-Paul. Les collégiens de ZEP à la fin des années quatre-vingt-dix : Caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite. *Education & formations*, n° 61, octobre-décembre 2001, pp. 111-140.

13 % des élèves entrés en 6^e en 1995 ont fréquenté un collège de ZEP au cours de leur quatre premières années d'études secondaires, le plus souvent en y effectuant tout le premier cycle. Globalement, ces jeunes ont moins bien réussi que les élèves jamais scolarisés en ZEP ; ils ont plus fréquemment redoublé et sont moins nombreux à avoir été orientés en 2^{de} générale ou technologique au terme de leur quatrième année d'études secondaires. Mais cette situation apparaît très liée aux différences de milieu de

familial et de réussite à l'école élémentaire, qui distinguaient par ailleurs les deux catégories d'élèves au moment de leur entrée en 6e. À caractéristiques de départ comparables, c'est le résultat inverse qui est mis en évidence : les élèves de ZEP atteignent plus souvent la 2nde générale et technologique sans avoir redoublé au collège. Cette meilleure réussite s'observe seulement parmi les jeunes qui ont effectué tout le premier cycle de l'enseignement secondaire en ZEP - presque toujours sans avoir changé de collège. Elle semble principalement portée par des politiques d'orientation moins sélectives en fin de 3e. Si plus de huit fois sur dix les collégiens de ZEP parvenus en 2nde générale ou technologique concluent leurs études secondaires par un succès au baccalauréat, ils rencontrent néanmoins plus de difficultés au lycée que les autres élèves. Ils redoublent plus souvent la 2nde et la terminale. Au bout du compte, leurs chances de devenir bacheliers sont comparables à celles des élèves qui présentaient les mêmes caractéristiques de départ mais ont effectué leur scolarité en bénéficiant d'un environnement social plus favorable. (résumé du périodique)

CRAHAY Marcel (ed.), LAFONTAINE Annette (collab.). *Evaluation et analyse des établissements de formation : problématique et méthodologie*. Bruxelles : De Boeck-Wesmaël, 1994. (Pédagogies en développement. Recueils).

CROS Françoise (dir.). *Dynamiques du changement en éducation et en formation : considérations plurielles sur l'innovation*. Paris : INRP, 1999. (Horizons pour la formation).

CROS Françoise. Le projet d'établissement scolaire. Une innovation qui bouscule l'école. In : CARDI François, CHAMBON André (dir.). *Métamorphoses de la formation : alternance, partenariat, développement local*. Paris : L'Harmattan, 1997. (Logiques sociales). pp. 109-121.

CUVIER Christian. La nouvelle carte de l'éducation prioritaire : une construction rationalisée. *Education & formations*, n° 61, octobre-décembre 2001, pp. 41-59.

La relance de l'éducation prioritaire menée en 1998-1999 a conduit à une extension du nombre d'établissements - un millier de plus, principalement des écoles - et d'élèves - environ 1 800 000 maintenant - bénéficiant de moyens éducatifs particuliers, et à une rationalisation de l'allocation de ces moyens. À cet effet a été créée, à côté des zones d'éducation prioritaire (ZEP), une nouvelle structure, le REP (réseau d'éducation prioritaire), pensée prioritairement comme structure de mutualisation des moyens et de coordination des pratiques. Fréquemment associé à une ZEP, il y ajoute le plus souvent des établissements en situation un peu moins difficile. Les entrées d'établissements en ZEP se sont accompagnées également de sorties. Les entrées ont surtout eu lieu en zone urbaine et périurbaine, et les sorties plutôt en milieu rural. La majorité des établissements sortants restent classés en REP, demeurant ainsi au sein du périmètre élargi de l'éducation prioritaire. D'importantes disparités entre départements et entre académies apparaissent quant aux proportions d'élèves concernés. Comme le suggère ce qui précède, la nature du tissu urbain en explique une part importante, mais non décisive. De manière générale, les classes comportent un à deux élèves de moins dans un établissement en ZEP ou en REP. (résumé du périodique)

DEMAILLY Lise, DEUBEL Philippe, GADREY Nicole, VERDIERE Juliette. *Evaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences, débats*. Paris : L'Harmattan, 1998. (Logiques sociales).

DEMAILLY Lise, MONFROY Brigitte, TONDELLIER Michel, VERDIERE Juliette, VAN ZANTEN Agnès, DA COSTA Sylvie, ROUSSEAU-FUSCO Elena. *Analyse de l'évolution*

des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif français. Lille : Université de Lille, mars 2002, 54 p.

Ce rapport s'attache à faire la présentation globale du système scolaire français et plus particulièrement de l'enseignement secondaire, à décrire les transformations intervenues du XIXe siècle à nos jours. Après une première partie consacrée à l'organisation du système éducatif français, les auteurs, membres de l'Observatoire Sociologique du Changement et du CNRS/IFRESI, s'intéressent aux profondes mutations des modes de régulation du système scolaire français intervenues au cours de ces vingt dernières années (processus de déconcentration, de territorialisation et de décentralisation). Ainsi, la politique des Zones d'éducation prioritaires, destinée à lutter contre les inégalités sociales d'éducation, constitue un exemple de décentralisation : appui sur le projet et sur une administration plus déconcentrée, articulation avec la « politique de la ville ». Dans une dernière partie, les effets des politiques territoriales et des politiques des collectivités territoriales sur la production et la réduction des inégalités dans l'enseignement secondaire sont discutés. La politique des ZEP a bénéficié de moyens supplémentaires importants (moyens humains et financiers) mais, concernant les objectifs d'amélioration des résultats scolaires, le bilan est mitigé : on observe cependant que les ZEP ont contribué à empêcher que les écarts ne s'accroissent et ont obtenu des résultats en ce qui concerne l'attitude des élèves à l'égard de la scolarisation. En conclusion, si des changements profonds dans les structures, une ouverture de l'offre scolaire à toutes les couches sociales ont pu contribuer à réduire les inégalités, on observe parallèlement l'émergence de nouvelles inégalités de parcours liées aux différences de réussite (en fonction du sexe, de l'appartenance sociale, de l'origine) et aux différences dans l'offre de scolarisation.

Consultable sur Internet : <http://www.girsef.ucl.ac.be/europeanproject.htm>

DEMAILLY Lise, TONDELLIER Michel. *Le projet académique de l'éducation prioritaire dans l'académie de Lille : les outils organisationnels de régulation de l'action pédagogique dans les REP. Rapport final*. Lille : Institut Fédératif de Recherche sur les Economies et les Sociétés industrielles, 2001, 137 p.

La présente étude, réalisée pour le Rectorat de l'académie de Lille, se propose de faire le point sur le fonctionnement des REP et notamment sur l'efficacité des différents niveaux de régulation et de pilotage. Le document rappelle d'abord la problématique de l'étude (« une obligation de résultats incitative pour le système scolaire français ») et sa méthodologie : pour l'analyse de la régulation locale des REP, il a été procédé à l'étude des documents produits par les équipes (contrats de réussite, rapports d'étape, etc.), à l'observation de plusieurs réunions de Directoires, de pré-rentreées, de travail thématique, etc.), à une enquête auprès des coordonnateurs, notamment à l'aide d'un questionnaire. Sont ensuite exposés trois ensembles de résultats portant sur le rôle des coordonnateurs, sur la rédaction des bilans d'étape du contrat de réussite et les acteurs et outils de la régulation locale des REP. Concernant les coordonnateurs, le rapport propose une typologie des coordonnateurs REP de l'Académie et constate « un noyau de culture commune et des compétences qui ne sont pas sans effet sur la mobilisation de leurs collègues et l'évolution de leurs pratiques pédagogiques », mais il observe aussi une certaine usure qui entraîne un taux de rotation important. Quant à la lecture des bilans d'étapes, elle montre un certain nombre de tensions et d'hésitations de l'institution, révélatrices de dysfonctionnements propres à chaque REP, de la difficulté du travail collectif, des difficultés propres à la conception du contrat de réussite, des difficultés de l'évaluation et de la difficulté de lutter contre l'échec scolaire. Enfin, le rapport s'intéresse à la régulation et au pilotage locaux des réseaux. Parmi les problèmes rencontrés dans le pilotage des REP, outre le « turn-over » important des membres du trio, on observe un fonctionnement plus institutionnel que réel, ainsi que

des tensions entre une logique de projet collectif et démocratique et une logique de management aux traditions hiérarchiques. L'ouvrage s'achève par une analyse des limites et des avancées du pilotage académique. Dans leur conclusion, les auteurs font observer que le pilotage des REP est un « bon exemple des contradictions qui affectent le pilotage global de l'Education Nationale : intérêt et limites de l'idée de localisation des politiques publiques, contradictions autour de « l'injection du cadre normatif de l'obligation de résultats », gestion des moyens pacifiante, difficultés pour les enseignants notamment à articuler approche éducative et sociale globale, approche pédagogique générale et transdisciplinaire et didactique disciplinaire, difficultés de la politique nationale à soutenir durablement les efforts des terrains.

EURIAT Michel. Au service de l'égalité des chances, des outils pour une répartition inégale des moyens. *Administration et éducation*, n° 58, 2e trim. 1993, pp. 41-52.

Le contrôle de l'efficacité pédagogique. *Administration et éducation*, n° 74, 2e trimestre 1997.

Quelle est l'importance de cette question, comment est-elle prise en compte ; quels en sont les acteurs, comment leurs rôles s'articulent-ils, quelle est la part des responsables administratifs et des responsables pédagogiques ; comment peut-il s'exercer, selon quelles modalités, au moyen de quels outils ? Dans ce numéro, différents acteurs du système éducatif qui ont à participer au contrôle de l'efficacité pédagogique (un recteur, un IA, un IEN, un IPR, un responsable de formation continue, trois chefs d'établissement) témoignent de la façon dont ils peuvent entendre, comprendre, analyser, mettre ou non au coeur de leur professionnalité la question de l'efficacité pédagogique.

Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, CASTERAN Marie-Françoise, OEUVRARD Françoise. Les pratiques d'analyse et d'évaluation du fonctionnement des établissements dans trois académies. *Education & formations*, n° 22, janv.-mars 1990, pp. 7-19.

Cette étude présente une description et une analyse des pratiques et des outils développés dans les académies dans le domaine de l'analyse et de l'évaluation des établissements scolaires. Elle identifie et classifie les enjeux et les modes d'analyse et d'évaluation du fonctionnement des établissements repérés, qui relèvent de besoins et de finalités différents et sont mis en oeuvre par différents acteurs. Elle présente une typologie des pratiques, regroupées en sept catégories qui se réfèrent à trois approches différentes de l'évaluation : le recueil et le traitement d'informations par la tutelle ; les pratiques induites par les politiques de projet et l'autonomie des établissements (notamment l'évaluation externe de projets, l'évaluation des politiques éducatives à travers le fonctionnement des établissements) ; l'appréhension globale et multidimensionnelle de l'établissement (notamment l'audit d'établissement, les dispositifs d'appui à l'évaluation par l'établissement, l'auto-évaluation par l'établissement). Elle décrit des démarches qui peuvent favoriser l'appropriation des données et des outils de l'évaluation externe par les établissements, ou l'articulation, rendue nécessaire par le développement des pratiques d'évaluation, des démarches d'évaluation interne et externe.

OBIN Jean-Pierre. *La crise de l'organisation scolaire : de la centralisation bureaucratique au pilotage par objectifs et projets*. Paris : Hachette éducation, 1993. (Former, organiser pour enseigner).

L'auteur cherche à expliciter le modèle d'organisation scolaire qui donne un rôle central au projet d'établissement dans l'évolution du système éducatif dans son ensemble et

considère la notion de projet comme l'outil d'une meilleure régulation nationale fondée sur l'explicitation et le contrôle des politiques d'établissements. Ayant repéré le sens de la notion de projet d'établissement, il s'interroge sur sa pertinence fonctionnelle et sa capacité à dessiner dans sa globalité un nouveau mode d'organisation par objectifs et par projets, valable à tous les niveaux du système éducatif. Il construit un modèle théorique du changement applicable à l'organisation scolaire, qui prend en considération la complexité des processus concernés par le développement des projets, dans l'établissement et dans l'ensemble de l'organisation scolaire. Sa réflexion le conduit à proposer des procédures opératoires nouvelles pour aider ceux qui ont en charge la conduite des politiques éducatives aux différents niveaux du système éducatif. Ses propositions portent sur le pilotage, les méthodologies, le contrôle et l'évaluation des projets.

RADICA Kristel. "Taux plafonds" d'élèves en zones d'éducation prioritaires. *Education & formations*, n° 41, 1995, pp. 31-38.

Relance de l'éducation prioritaire : Actes des Assises nationales des ZEP : Rouen 4 et 5 juin 1998. Paris : Ministère de l'Education nationale, 1999, 160 p.

THELOT Claude. L'évaluation du système éducatif : coûts, fonctionnement, résultats. Paris : Nathan, 1993.

VOGLER Jean (ed.), BLANCHARD Serge, BONICEL Marie-Françoise, BONORA Denis et al. *L'évaluation*. Paris : Hachette éducation, 1996. (Former, organiser pour enseigner).

3.4 Démarche de projet. Travail en équipe

BLOCH Marc-Henry, De Peretti André (préf.). *Travailler en équipe à un projet pédagogique*. Lyon : Chronique sociale - Erasme, 1996. (Synthèse. Pédagogie, formation).

BOURGAREL Alain, LOCHARD Guy. *Travailler en Z.E.P. : les rôles du responsable et du coordonnateur de Z.E.P.*. Paris : CNDP – Hachette Education, 1991, 191 p. (Ressources formation. Acteurs du système éducatif).

Ce guide conçu en 1991 tente de rassembler les informations et les éléments de réflexion nécessaires au responsable et au coordonnateur d'une ZEP pour assurer leurs responsabilités. Il propose notamment une clarification du partage des responsabilités entre le responsable et le coordonnateur de ZEP, dont les fonctions, définies dans les textes officiels, demandent à être adaptées aux réalités propres à chaque ZEP, et présente les institutions qui permettent de mieux les assurer, en particulier le conseil de zone. La présentation du dispositif ZEP reste à ce jour valable, mais celles de la politique de la ville et de l'insertion professionnelle sont dépassées.

Les journées des coordonnateurs ZEP-REP. Actes du séminaire organisé par la direction de l'Enseignement scolaire les 13, 14 et 15 novembre 2000 à Metz. Caen : CRDP de Basse-Normandie, 2001, 50 p. (Coll. Programme national de pilotage).

Ces actes contiennent notamment les interventions d'Alain Warzée sur la place des coordonnateurs dans les ZEP-REP et de Gérard Chauveau sur « l'efficacité pédagogique et la réussite des élèves ». On trouvera aussi l'intervention de Marcelline Laparra en introduction aux travaux en ateliers et la synthèse des travaux de groupes (l'état des lieux dressé par les coordonnateurs, les problématiques qu'ils posent, les propositions d'organisation et de fonctionnement). Plusieurs contributions examinent la

situation des ZEP-REP en Moselle et les actions menées en partenariat dans le cadre de la politique de la ville.

BOUVIER Alain. *Management et projet*. Paris : Hachette éducation, 1994. (Former, organiser pour enseigner).

MAHIEU Pierre, MOYNE Albert (préf.). *Travailler en équipe*. Paris : Hachette éducation, 1992. (Pédagogie pour demain. Nouvelles approches).

OBIN Jean-Pierre, CROS Françoise, ROCARD Michel (préf.). *Le projet d'établissement*. Paris : Hachette éducation, 1991. (Pédagogie pour demain. Nouvelles approches).

3.5 Comparaisons internationales

EMIN Jean-Claude. Une autre politique de discrimination positive : la politique anglaise des Education Action Zones. *Education & formations*, n° 61, octobre-décembre 2001, pp. 33-38.

En Angleterre, la politique de discrimination positive s'appuie sur les Education Action Zones (EAZ) mises en place à partir de la rentrée 1998. L'article se veut une tentative de repérage des grands traits de cette politique, en référence aux grandes lignes de la politique française de relance de l'éducation prioritaire. Ainsi, les EAZ sont créées par décision centralisée, sélectionnant à partir d'un appel d'offres lancé par le ministère des équipes proposant des projets forts (ampleur des améliorations de résultats attendues, rigueur des actions proposées, qualité des partenariats envisagés avec les entreprises, intensité de la mobilisation de la communauté locale) sur une zone significative du point de vue économique. Des moyens financiers importants sont alors affectés aux établissements et l'accent est mis sur le pilotage et la coordination de l'action à l'échelle de la zone ainsi que sur le renforcement des liens avec le privé, en tant que « modèle » de gestion. La mise en place des EAZ (80 à l'heure actuelle) se traduit par un nombre important de créations d'emplois à temps plein et à temps partiel (pour la responsabilité de programmes particuliers au sein du projet de la zone, pour des fonctions d'animation d'équipes, pour des aides diverses comme le tutorat individuel d'élèves, l'assistance à l'usage des TICE, etc.). Concernant les actions, prime le recentrage sur les apprentissages et sur les résultats scolaires. De plus, il est possible de déroger au curriculum national. L'accent est mis sur le soutien disciplinaire et le tutorat individualisé, sur le recours aux TICE, sur le développement d'activités périscolaires, sur les actions en direction des élèves en voie de déscolarisation (comparables aux classes relais françaises), sur les programmes d'aide aux familles, sur le renforcement des liens avec les autres services et la « communauté proche ». En conclusion, l'auteur considère que si les résultats semblent remarquables, ils souffrent cependant d'une évaluation fiable.

4 Déterminants de la réussite scolaire – Pratiques pédagogiques et éducatives

4.1 Rapport à l'école, rapport au savoir, travail des élèves

Apprentissage et socialisation. *Cahiers pédagogiques*, n° 367-368, octobre-novembre 1998.

BARRERE Anne. *Les lycéens au travail : tâches objectives, épreuves subjectives*. Paris : PUF, 1997. (Pédagogie d'aujourd'hui).

BAUTIER Elisabeth, ROCHEX Jean-Yves. Apprendre : des malentendus qui font la différence. In : TERRAIL Jean-Pierre (dir). *La scolarisation en France : critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute, 1997. pp. 105-122.

Sur la base des résultats des recherches qu'ils mènent pour identifier les processus de production des inégalités scolaires et des différenciations entre les élèves (entre bons élèves et élèves en difficulté, entre élèves issus de différents milieux sociaux), les auteurs interrogent tout à la fois la pertinence et l'efficacité des modalités d'apprentissage et d'interprétation des situations scolaires mises en oeuvre par les élèves, et les pratiques des professionnels du système éducatif et les modes de travail qu'ils proposent. Ils désignent et explicitent des malentendus qui portent sur les postures et les activités intellectuelles requises pour l'appropriation des savoirs et de la culture, qui peuvent, lorsque le fonctionnement de l'institution scolaire et les pratiques de ses professionnels ne permettent pas de les lever, détourner les élèves de la voie de l'apprentissage. L'analyse des auteurs est basée sur l'examen de trois registres au coeur des processus de différenciation entre les élèves : le rapport à la scolarité, le rapport au savoir et au langage, le rapport aux tâches et activités scolaires.

BAUTIER Elisabeth, ROCHEX Jean-Yves. *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin, 1998. (Formation des enseignants. Enseigner).

BEILLEROT Jacky, BLANCHARD-LAVILLE Claudine, MOSCONI Nicole (dir.). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, 1996. (Savoir et formation).

CHARLOT Bernard. *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos-Economica, 1997. (Poche éducation).

CHARLOT Bernard. *Le Rapport au Savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos, 1999, 390 p.

Quel est le rapport au savoir et à l'école des jeunes de milieu populaire ? Pour répondre à cette question, la recherche ici décrite a recueilli ses données (bilans de savoirs et entretiens) en lycée professionnel où la population reste très largement d'origine populaire et peut être considérée en situation sociale et scolaire difficile. L'analyse des bilans de savoir a permis d'appréhender les processus de construction, d'organisation, de catégorisation du monde mis en oeuvre par ces jeunes. L'auteur analyse les principaux types d'apprentissage évoqués, les lieux et les agents de l'apprentissage, le rapport à l'école et au savoir de ces jeunes, le rôle de la famille et de la cité. Il étudie aussi leur histoire scolaire, la trajectoire qu'ils ont suivie. Dans sa conclusion, il invite à une lecture en positif de l'expérience des jeunes des milieux populaires.

CHARTRAIN Xavier, HUBERT Bruno. *Prévenir l'échec scolaire : apprendre pour de vrai*. Lyon : Chronique sociale, 2000, 144 p. (Pédagogie Formation, l'essentiel).

Les auteurs, qui ont une longue expérience de l'enseignement en ZEP, se refusent à accepter l'échec scolaire et proposent six directions, qu'il s'agit de conjuguer, et qui ont toutes pour objectif de faire apprendre tous les élèves, et d'abord ceux qui sont en difficulté. Les six axes de travail sont les suivants : verbaliser sur l'apprentissage, reformuler et s'approprier, faire des ponts et créer des liens, produire, apprendre avec et contre l'autre, évaluer autrement. L'ouvrage, qui s'appuie sur des travaux de recherche récents, propose, en lien avec les axes dégagés, de nombreux exemples d'activités, de situations et de pratiques pour l'école, le collège et le lycée.

DUBREUIL Bertrand (dir.). *Pédagogies en milieux populaires*. Paris : L'Harmattan, 2001,

207 p. (villes plurielles).

Ce livre s'inscrit dans le prolongement de l'enquête menée dans les collèges de la ville de Creil (cf. Bertrand Dubreuil. *Collèges en milieux populaires*. Amiens : Licorne, 2000) qui a mis en lumière la question du décalage culturel entre l'école et les milieux populaires. Il propose des démarches pédagogiques et éducatives qui ont été mises en œuvre par les enseignants et d'autres acteurs sociaux investis dans la question scolaire ainsi que des témoignages et réactions. Sont abordées les questions des différences culturelles, de l'exercice du métier en ZEP, de l'accompagnement scolaire, du rôle des documentalistes et enfin des actions culturelles. Contributions de P. Despeaux, J.-M. Zakhartchouk, K. Boulhamane, B. Dubreuil, etc.

JELLAB Aziz. *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris : PUF, 2001, 232 p. (Education et formation).

L'auteur, dans cet ouvrage issu de sa thèse de doctorat, interroge l'expérience scolaire des élèves de lycée professionnel : comment un élève de CAP ou de BEP donne-t-il sens à l'École et aux savoirs qu'elle enseigne ? La recherche sociologique a été menée dans quatre lycées professionnels du Pas-de-Calais au moyen de questionnaires et d'entretiens avec des élèves et des enseignants. Les résultats ont montré que leur rapport aux savoirs est d'abord un rapport aux activités professionnelles qu'ils considèrent comme le « véritable » apprentissage effectué, qu'il est marqué par leur histoire scolaire et sociale et structuré selon trois axes relationnels (l'axe enseignant-élève, l'axe élève-groupe de pairs et l'axe élève-famille), chacun de ces axes contribuant au travail de signification des savoirs enseignés. A partir de ses analyses, de l'étude des expériences singulières qu'il relate, l'auteur propose une typologie des formes de rapport aux savoirs et tente de repenser les pratiques pédagogiques et la mise en activité des apprenants.

PERRENOUD Philippe. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF, 1993. (Pédagogies).

RISPAIL Marielle. Quelques difficultés dans le rapport au savoir, épinglées à la suite d'entretiens avec les élèves de 6^{ème}, ou : « ils ont des difficultés, comment le disent-ils ? ». *SKHOLE*, n° 9, 1999, pp. 53-70.

Quel rapport les élèves de milieux défavorisés entretiennent-ils avec les tâches scolaires, l'école et le savoir en général ? Cette recherche, issue d'une thèse soutenue en 1998, a été menée au moyen d'entretiens (individuels ou en petits groupes) conduits sur deux ans auprès de 14 élèves de sixième de milieu socioculturel défavorisé d'un collège grenoblois situé en ZEP. L'hypothèse de l'auteur est que c'est dans l'interaction verbale que le rapport à l'école et au savoir peut évoluer ou se construire. L'auteur observe comment les élèves désignent l'objet de la tâche à accomplir, comment ils comprennent les codes demandés et comment ils anticipent sur sa réalisation. Dans sa conclusion, il considère que lorsque l'accès au savoir bute sur sa mise en mots, l'aide interactionnelle de l'adulte, le recours au langage et aux interactions peuvent être une aide. Une explicitation régulière et interactionnelle des tâches devrait permettre à l'élève en difficulté de « s'approprier les savoirs et de les reconstruire pour lui, dans une autonomie langagière, mentale et cognitive croissante ».

ROCHEX Jean-Yves. *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF, 1995, 300 p. (L'éducateur).

Cet ouvrage, issu de la thèse de l'auteur, se propose de contribuer à mieux comprendre, à partir d'entretiens recueillis auprès d'adolescents de milieux populaires, comment le sens de l'expérience scolaire se forme et se transforme, se développe ou se perd, au

cœur des rapports dialectiques d'unité et de discordance entre activité et subjectivité, entre histoire scolaire et histoire familiale. Présentant et analysant l'expérience scolaire d'adolescents de milieux populaires scolarisés dans des lycées et collèges "difficiles", et dont les uns connaissent une réussite statistiquement exceptionnelle tandis que les autres sont en grandes difficultés, l'ouvrage contribue à une meilleure intelligibilité des médiations et des processus – cognitifs et subjectifs – par lesquels se construisent "échec" ou "réussite" scolaires.

4.2 Maîtrise de la langue

ANDRIEUX Virginie, COLMANT Marc. Profil des élèves en début de CE2 : évaluation de septembre 1998. *Note d'information de la DPD*, n° 00-01, janvier 2000, 6 p.

A la rentrée 1999, l'évaluation en début de CE2, en mathématiques et en français, a été effectuée pour la onzième année consécutive. Les scores moyens présentés ici ont été établis à partir d'un échantillon représentatif d'environ 2500 élèves de CE2. Elle est complétée d'une analyse des taux de réponses correctes en fonction de trois types de variables : variable de type socio-démographique, variables relatives au parcours scolaire de l'élève et variables caractérisant l'établissement dans lequel se trouve l'élève (établissement en ZEP ou hors ZEP). Les résultats montrent notamment la sur-représentation, en ZEP, d'élèves en retard et issus de milieux défavorisés.

ANDRIEUX Virginie, DUPE Claire, ROBIN Isabelle. Les élèves en début de sixième : évaluation de septembre 1999. *Note d'information de la DPD*, n° 00-02, janvier 2000, 6 p.

A la rentrée 1999, l'évaluation en début de sixième, en mathématiques et en français, a été effectuée pour la onzième année consécutive à partir d'un échantillon représentatif d'environ 2500 élèves. L'analyse des scores moyens globaux et par champ est complétée par une analyse des taux de réponses correctes en fonction de trois types de variables : variable de type socio-démographique, variables relatives au parcours scolaire de l'élève et variable caractérisant l'établissement dans lequel se trouve l'élève. Sur ce dernier point, on constate que l'écart entre les performances moyennes des élèves scolarisés en ZEP et hors ZEP est sensible, surtout en mathématiques ; mais cet écart est en fait moins marqué lorsque l'on tient compte des caractéristiques socio-démographiques des élèves.

BAUTIER Elisabeth. Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? *Migrants formation*, n° 108, 1997, pp.5-17.

BERNARDIN Jacques, ROCHEX Jean-Yves (préf.). *Comment les élèves entrent dans la culture écrite*. Paris : Retz, 1997. (Pédagogie).

BOYZON-FRADET Danielle, CHISS Jean-Louis (dir.). *Enseigner le français en classes hétérogènes : école et immigration*. Paris : Nathan, 1997, 129 p. (Perspectives didactiques).

BUCHETON Dominique (dir.), BAUTIER Elisabeth. *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. Versailles : CRDP de l'académie de Versailles, 1997, 308 p.. (Documents, actes et rapports pour l'éducation).

CATTELAÏN GALLO Myriam. Construction orale d'un récit en grande section dans deux maternelles (une en Zone d'Education Prioritaire et une hors ZEP). *SKHOLE*, n° 8, 1999, pp. 201-220.

Cette recherche comparative avait pour objectif de vérifier si les difficultés rencontrées dans le domaine du langage par les élèves en grandes difficultés scolaires d'une ZEP (ville de La Seyne-sur-mer) étaient équivalentes à celles rencontrées par des enfants hors ZEP. La tâche choisie a été la mise en mots d'une bande dessinée. Les résultats montrent des différences très nettes (une grille de lecture comparant les productions en fait la preuve) entre élèves de ZEP et élèves hors ZEP aussi bien dans la réalisation de la tâche (difficultés pour les élèves de ZEP à construire un récit, à dépasser le stade de la description) que dans la mise en mots. Pour l'auteur, ces difficultés sont imputables à des facteurs sociologiques et l'école ne détermine que très peu d'actions pédagogiques pour y remédier.

CHABANNE Jean-Charles, BUCHETON Dominique. Aider les élèves de ZEP à développer des pratiques d'écriture proprement « scolaires ». *X.Y.ZEP, bulletin du Centre Alain Savary*, n° 12, octobre 2001, pp. 3-6.

Les pratiques de l'écriture liées à l'activité intellectuelle et en particulier aux apprentissages ne sont pas des pratiques sociales partagées, c'est pourquoi l'école se doit de les enseigner. Or la pratique de l'écriture de travail se heurte dans les classes, et plus particulièrement dans les classes de ZEP, à de nombreux obstacles, aux représentations ordinaires aussi bien des élèves que des enseignants : la focalisation sur les normes, l'accent mis sur les activités préparatoires à l'écriture, la nécessité de rendre un produit fini qui doit seul être corrigé, l'idéologie du « don ». Les auteurs rendent compte d'activités initiées dans diverses ZEP et qui ont pour objectif de modifier le rapport au langage des élèves. Ainsi, les enseignants s'efforcent de multiplier les moments d'écriture, de donner un statut aux écrits dits « intermédiaires » (carnet d'écrivain, cahier d'expérimentation, journal de lecture, etc.), de faire saisir la distinction entre « récrire », « corriger » et « réviser », de relier les tâches d'écriture entre elles afin d'éviter l'éparpillement, de jouer sur la variation dans la tâche, d'organiser les échanges entre élèves sur leurs écrits. Ils portent un autre regard sur les productions des élèves, recherchent dans les écrits intermédiaires ce qu'ils leur apprennent de la « mise en activité » des élèves, écrivent avec eux, veillent à ce qu'il y ait un lien entre ce que les élèves valorisent, entre ce dans quoi ils s'investissent, et la tâche proprement scolaire. Tous ces gestes professionnels ont comme finalité de reconstituer dans la classe ce qui caractérise les « milieux socioculturels favorisés » comme le montrent les auteurs dans leur conclusion.

CHAUVEAU Gérard, REMOND Martine, ROGOVAS CHAUVEAU Eliane (dir.). *L'enfant apprenti lecteur : l'entrée dans le système écrit*. Paris : INRP-L'Harmattan, 1993. (CRESAS).

CHAUVEAU Gérard. *Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : Retz, 1997, 192 p. (Pédagogie).

Classes difficiles : le pari du savoir. *Le français aujourd'hui*, n° 120, décembre 1997, 108 p.

DAGUET Hervé. *Le sujet psychosocial et la remédiation aux dysfonctionnements cognitifs dans la compréhension de textes : le cas d'élèves de collèges en grande difficulté*. Saint-Denis : Université Paris VIII-Vincennes Saint-Denis, 2000, 276 p. (thèse de doctorat d'université)

L'utilisation d'un logiciel d'enseignement assisté par ordinateur peut-elle avoir un effet sur la remédiation aux dysfonctionnements cognitifs dans la lecture et la compréhension de textes ? Après avoir exposé les bases théoriques relatives aux

activités de lecture et de compréhension de textes ainsi que les théories sur la remédiation aux problèmes de compréhension de textes, l'auteur présente deux dispositifs expérimentaux distincts, construits afin de répondre à sa question initiale. La première expérimentation montre les problèmes rencontrés par des collégiens en difficultés de collèges en ZEP et une certaine inadaptation du matériel informatique. La seconde expérimentation porte sur l'étude de la construction de représentations micro et macro structurelles de collégiens en grande difficulté, appartenant eux aussi à des établissements en ZEP, dans le traitement de remise en ordre de textes courts. L'auteur fait les observations suivantes : 1) la remédiation, avec un média informatique ou sur papier, a un effet sur l'amélioration des performances des élèves pour les épreuves de remise en ordre de textes ; 2) les textes présentant des actions sont plus faciles à comprendre que les textes décrivant des événements ; 3) les élèves traitent plus facilement les textes sans connecteurs. Dans sa conclusion, il propose des pistes pour améliorer les logiciels éducatifs d'aide à la compréhension de textes.

DOLZ Joachim, SCHEUWLY Bernard. *Pour un enseignement de l'oral*. Paris : ESF, 1998. (Didactique du français).

FIJALKOW Eliane, FIJALKOW Jacques. Enseigner à lire-écrire au CP : états des lieux. *Revue française de pédagogie*, n° 107, avril 1994, pp. 63-79.

GOIGOUX Roland. Apprentissage et enseignement de la lecture auprès d'élèves en grande difficulté. *X.Y.ZEP, bulletin du Centre Alain Savary*, n° 10, décembre 2000, pp. 3-6.

L'auteur rend compte d'une étude réalisée auprès de 650 jeunes scolarisés en Segpa et portant sur leurs compétences en lecture. Il constate tout d'abord que, si les élèves progressent en lecture durant leur scolarité en Segpa, la menace de l'illettrisme reste cependant présente. Les difficultés proviennent de l'absence d'automatisation des procédures de bas niveau (identification des mots), d'un déficit des capacités de compréhension et enfin et surtout d'un déficit spécifique au traitement du texte écrit, de stratégies inadéquates qui privilégient les traitements locaux au détriment de la construction d'une représentation mentale du texte. Quant aux pratiques d'enseignement, si les professeurs de Segpa veillent à encourager leurs élèves et à les valoriser, l'aide qu'ils leur fournissent concerne davantage le contenu des textes que l'activité de lecture elle-même et leur attention se porte essentiellement sur la participation de la classe dans son ensemble au détriment de l'aide individuelle et de la compréhension de ce qu'est réellement l'activité de lecture.

Interactions : dialoguer, communiquer. *Le français aujourd'hui*, n° 113, mars 1996.

JORRO Anne. *Le lecteur interprète*. Paris : PUF, 1999.

L'auteur se livre à une analyse critique des démarches utilisées couramment dans les situations d'apprentissage de la compréhension de texte et de la conception habituellement privilégiée d'un lecteur guidé par le contenu du texte, dans un rapport d'extériorité à l'écrit. Considérant la part irréductible du lecteur dans le processus de compréhension et d'interprétation de texte, elle propose une approche didactique, expérimentée en ZEP au cycle 3 de l'école élémentaire, qui autorise l'activité interprétative du lecteur et privilégie des processus de confrontation et de négociation du sens.

L'oral pour apprendre. *Repères*, n° 17, 1998.

LAHIRE Bernard. *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l' "échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1993, 310 p.

LAPARRA Marceline, TOURIGNY Francis. *La maîtrise de la langue au collège*. Paris : Savoir-Livre - CNDP, 1997.

LESIGNE Hubert. *Les banlieues, les profs et les mots : essai de lexicologie sociale*. Paris : L'Harmattan, 2000, 329 p.

L'auteur a mené son enquête sur les niveaux de langue, parmi plus de trois cents témoins distingués par le statut donné d'âge et de sexe, et par le statut social acquis, dans la sphère de l'enseignement général, technique et professionnel. On sait que l'enseignement du français échoue depuis plusieurs décennies dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP). Le but de cette recherche était d'en repérer les causes, hors des habituelles déplorations sur l'influence de la télévision ou les effets des méthodes d'apprentissage de la lecture. L'effort porte ici sur le rôle des conflits culturels dans l'enceinte même du système d'inculcation de normes dont les vocabulaires portent la marque prégnante. Chacun peut se rendre compte que les maîtres de français n'accordent pas la même valeur à tous les mots de la tribu, par exemple entrepreneur, employeur, patron, taulier ou singe. Or, tous ces termes viennent d'usages particuliers aux milieux et conditions. Ils sont aussi l'objet d'évaluations dans le corps social, à l'école ou dans les dictionnaires, qui prennent la forme de jugements positifs ou négatifs, à travers des qualificatifs tels que populaire, argotique, familial, soutenu, littéraire. Ni les usages, ni leurs évaluations, ni les prescriptions scolaires ne sont innocents. C'est ainsi qu'un mot comme taulier ne sera pas apprécié de la même façon par un ouvrier ou un patron, par un jeune de banlieue et son professeur de français. Car les mots ont un impact social plus sensible que la prononciation ou la syntaxe. Se pose donc la question des repères propres aux enseignés et aux enseignants. Dans quelle mesure concordent-ils ou divergent-ils, avec quelles conséquences ? C'est ce que cet essai met en lumière, dans le secteur de l'école surtout, où les mots jouent un rôle crucial dans la réussite et l'échec des élèves. Les résultats de l'enquête montrent comment, qu'il s'agisse de l'emploi et de l'évaluation des mots, ou des injonctions et tests scolaires portant sur le vocabulaire. (Présentation de l'éditeur).

Lire-écrire à la première personne. *Cahiers pédagogiques*, n° 363, avril 1998.

LIVA Angéline. Un Dispositif de recherche-action en lecture/écriture au cycle II en ZEP. *Psychologie & éducation*, n° 24, mars 1996, pp. 33-46.

Ministère de l'éducation nationale et de la culture, Direction des écoles. *La maîtrise de la langue à l'école*. Paris : Savoir-Livre - CNDP, 1992. (Une école pour l'enfant, des outils pour les maîtres).

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la technologie, Direction des lycées et collèges, BAUDRY Monique, BESSONNAT Daniel,

Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, COLMANT Marc. Evaluation CE2-6e : résultats nationaux, septembre 1996. *Dossiers éducation & formations*, n° 79, février 1997.

Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, COLMANT Marc, DESCLAUX Agnès, FOURNIER Jean-Marie. *Ecrire en fin de scolarité au collège : description des conditions et des pratiques de l'enseignement du lire-écrire*

et performances des élèves (année scolaire 1992-1993). *Dossiers éducation & formations*, n° 59, 1995.

OUZOULIAS André. *L'apprenti lecteur en difficulté : évaluer, comprendre, aider*. Paris : Retz, 1996

Pratiques langagières et enseignement du français à l'école. *Repères*, n° 15, 1997.

PRETEUR Yves. Education familiale et développement du rapport à l'écrit et à l'école. In : Les familles et l'école : apports de la recherche, points de vue de praticiens. Séminaire DEP-IREDU 1997. *Dossiers Education et formations*, n° 101, juin 1998, pp. 69-92.

L'auteur rend compte de trois études portant sur les rapports à l'écrit et à l'école des familles et de leurs enfants. La troisième étude a eu pour objectif d'appréhender les influences réciproques entre contextes sociogéographiques, milieux socioculturels et caractéristiques de l'éducation familiale. La première phase a concerné 234 enfants de grande section de maternelle scolarisés dans trois zones sociogéographiques contrastées (dont une zone d'éducation prioritaire). Dans la seconde phase de l'étude, l'analyse a été centrée sur les familles et les enfants (scolarisés au CP) de la ZEP. L'analyse typologique réalisée sur les populations des 3 zones a permis de dégager trois formes dominantes de rapport à l'écrit : 1. un faible rapport à l'écrit (30% des familles, issues des milieux les plus défavorisés, résidant en ZEP pour moitié et majoritairement non francophones) ; 2. un rapport « technico-scolaire » à l'écrit qui n'est pas caractéristique d'un milieu socioculturel ou d'une zone sociogéographique (33% des familles) ; 3. un rapport privilégié à l'écrit (37% des familles, issues de milieux socioculturels intermédiaires ou favorisés, parmi lesquelles seulement 17% des familles de la ZEP et 7% des non francophones). Les résultats de l'analyse typologique soulignent que des pratiques sociofamiliales diversifiées favorisent la lecturisation de l'enfant, que la différenciation des représentations enfantines précède et soutient le développement des compétences en lecture-écriture et que le rapport à l'écrit est d'abord un rapport social à l'écrit. La seconde phase de l'étude, centrée sur la ZEP, a permis de dégager cinq types contrastés de familles : des familles très traditionnelles et des enfants conformistes (28%, des familles socioculturellement hétérogènes) ; des familles ayant une forte volonté d'intégration scolaire mais un manque de ressources (24%, le groupe le plus défavorisé socioculturellement) ; 3. des familles exerçant une socialisation familiale « hypercontrôlante » qui annihile compétences sociales et personnalisation chez l'enfant (16%, des familles socioculturellement hétérogènes) ; 4. des familles qui privilégient la personnalisation et le rôle des contextes socioculturels auprès de l'enfant (18%, groupe le plus favorisé socioculturellement) ; 5. des projets éducatifs familiaux très affirmés qui favorisent la personnalisation, les apprentissages et l'intégration scolaire chez l'enfant (14%, familles très défavorisées du point de vue du niveau d'étude et des professions). Pour l'auteur, il y a donc « une réelle hétérogénéité *intra-ZEP* liée, au-delà des déterminismes socioculturels traditionnels, à la diversité des articulations entre projets éducatifs, ressources et organisation matérielle et culturelle de la vie familiale ».

4.2.1 Mathématiques

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE. BUREAU DU RESEAU SCOLAIRE. *Maths et ZEP/REP : Renforcer les apprentissages fondamentaux, maintenir un niveau d'exigence élevé, innover dans les pratiques*. Paris : Ministère de l'Education nationale, 2000, 67 p.

Cette brochure, élaborée par un groupe de travail mis en place par la DESCO, contient des témoignages d'enseignants, des articles sur la pratique des mathématiques en ZEP et sur l'utilisation d'outils pour la classe (l'utilisation de l'outil informatique pour la remise à niveau et l'aide individualisée, la mallette pédagogique pour les maths à l'école élémentaire, le livret de suivi pour l'évaluation et l'aide aux élèves en difficulté au cycle 3), ainsi que des comptes rendus d'actions innovantes.

4.2.2 Sciences

PREZEAU Olivier. Enseignement ou animation scientifique : l'alibi de la quotidienneté. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n° 123, décembre 2000, pp. 85-96.

L'auteur interroge les oppositions entre savoir formel et savoir informel, entre apprendre pour comprendre le quotidien et utiliser le quotidien pour apprendre. Il étudie plus particulièrement la spécificité du rapport à la physique d'élèves de troisième en ZEP. Si, dans ces établissements, les enseignants s'adaptent à leur public, de façon le plus souvent implicite, utilisent des éléments du quotidien pour rendre leur enseignement moins discriminatoire, les élèves de ZEP interrogés disent vouloir que l'enseignement de la physique-chimie leur « serve » et estiment que ce qu'ils apprennent n'a « rien à voir avec la vie ». Pour étudier la spécificité de leur rapport à la physique, l'auteur a observé les séances d'animation scientifique organisées dans un collège ZEP de Seine-Saint-Denis par l'association « Graine de chimiste » et a réalisé des entretiens semi-directifs avant et après celles-ci. Il constate la forte motivation des élèves pour ces activités mais il observe aussi que « Graine de chimiste » insiste sur « autre chose que la transmission d'un savoir scientifique ». Selon lui, il convient d'aider les enseignants à voir ce qui fait la spécificité de l'école, à ne pas confondre l'apprentissage du savoir académique avec l'apprentissage du quotidien et de l'expérimental.

4.3 Evaluation des élèves

AMIGUES René, ZERBATO-POUDOU Thérèse. *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris : Dunod, 1996.

BREZILLON Gérard, CHOLLET-REMYKOS Pascale, DUPE Claire, ROBIN Isabelle. Evaluations CE2-sixième. Repères nationaux : septembre 2000. *Dossiers Education & formations*, n° 124, août 2001, 307 p.

Sont présentés les résultats des évaluations nationales de septembre 2000, en français et en mathématiques, à l'entrée au CE2 et en sixième. Concernant les élèves de CE2, en français, l'écart ZEP - hors ZEP moyen, calculé sur l'ensemble des items du protocole, est de plus de dix points en faveur des élèves scolarisés hors ZEP. Pour un certain nombre d'exercices, une comparaison entre les performances des élèves scolarisés en ZEP et ceux qui le sont hors ZEP est proposée, ainsi que des commentaires. On trouvera en annexe des tableaux comparatifs item par item mesurant les écarts ZEP – Hors ZEP.

DE PERETTI André, BONIFACE Jean, LEGRAND Jean-André. *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation : guide pratique*. Paris : ESF, 1998. (Pédagogie. Outils).

MERLE Pierre. *L'évaluation des élèves : enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF, 1996. (L'éducateur).

Pratiques de l'évaluation. *Educations*, n° 12, 1997.

ROCHEX Jean-Yves. Culture de l'évaluation et activité enseignante. *Société française*, n° 10 (60), 1998, pp. 14-19.

4.4 Aide aux élèves en difficulté

Aider à travailler, aider à apprendre. *Cahiers pédagogiques*, n°336, septembre 1995.

Ministère de l'éducation nationale, Inspection générale de l'éducation nationale. *Le travail personnel des élèves hors la classe*. Rapport de l'IGEN 1995. Paris : La Documentation française, 1995.

Quand les élèves posent problème. *Cahiers pédagogiques*, n° 366, septembre 1998.

4.5 Accompagnement scolaire

BAUTIER Elisabeth. Quelle formation pour les accompagnateurs scolaires. In : *Journées nationales de l'accompagnement scolaire : des AEPS à la Charte, une trajectoire en questions*. Paris : FAS-CNDP, 1994, pp. 75-80.

BERNARDIN Jacques. Accompagnement scolaire : suffit-il de faire ses devoirs ? *Dialogue*, n° 91, hiver 1998, pp. 7-13.

BOUBAKER Nourredine, KACHOUKH Fériel. Les animations éducatives périscolaires entre continuité et ruptures. *Migrants formation*, n° 99, déc. 1994, pp. 20-34.

CASTELLANI Gérard. *Accompagner la scolarité des enfants*. Arles : Actes Sud, 2000, 140 p. (Actes Sud Junior Education).

Ce livre est destiné à tous les acteurs impliqués sur le terrain dans l'accompagnement scolaire, et à tous ceux engagés dans les politiques de la ville. Il propose des objectifs qui pourraient être poursuivis dans le cadre de véritables contrats éducatifs locaux. On y trouvera une analyse des mécanismes de l'apprentissage scolaire et des failles qui les entravent pour certaines populations, une histoire de l'accompagnement scolaire, un lexique des termes "à la mode" (aide aux devoirs, soutien scolaire, rattrapage scolaire, accompagnement éducatif) ainsi que la présentation de compte-rendus d'expériences menées sur le terrain par des professionnels de la formation et de l'action éducative qui tentent de définir des stratégies nouvelles de mobilisation sociale et d'innovation pédagogique pour en finir avec l'échec scolaire.

CEU CUNHA Mario Do. Les parents et l'accompagnement scolaire : une si grande attente. *Ville Ecole Intégration*, n° 114, septembre 1998, pp. 180-200.

CHAUVEAU Gérard, ROGOVAS-CHAUVEAU Eliane. De l'accompagnement scolaire. *Migrants formation*, n° 99, déc. 1994, pp. 35-48.

CHAUVEAU Gérard. Les trois temps de l'apprentissage de la lecture et les clubs Coup de pouce. *Revue du CRE*, n° 13, nov. 1997.

COQ Guy. Tiers lieu éducatif et accompagnement scolaire. *Migrants formation*, n° 99, déc. 1994, pp. 49-60.

DANNEQUIN Claudine. Echanges linguistiques et interactions dans des groupes d'accompagnement scolaire. *Migrants formation*, n° 99, déc. 1994, pp. 101-113.

DANNEQUIN Claudine. *L'enfant, l'école et le quartier : les actions locales d'entraide scolaire*. Paris : L'Harmattan, 1992, 221 p. (Objectif ville).

GLASMAN Dominique. *L'accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école*. Paris : PUF, 2001, 317 p. (Education et formation)

Après avoir dressé un état des lieux de l'accompagnement scolaire (nombre de dispositifs, nombre d'enfants concernés, diversité des dispositifs), l'auteur commence par construire l'objet sociologique « accompagnement scolaire » en problématisant son émergence et son fonctionnement. Il explore ensuite plus en détail ce qui se passe et se joue dans les dispositifs d'accompagnement scolaire (les différentes formes qu'ils peuvent prendre, la question de la professionnalisation des acteurs, le rôle des parents). Il présente enfin un « tableau de synthèse » indiquant les effets de l'accompagnement sur la réussite scolaire. Selon lui, la fréquentation de l'accompagnement scolaire ne se traduit pas par des progrès notables, les dispositifs semblant favoriser « l'accomplissement des gestes quotidiens du métier d'élève » sans qu'il y ait pour autant mise en activité intellectuelle. Les rapports d'évaluation étudiés indiquent des effets positifs sur la « socialisation » (amélioration du comportement et bénéfiques « psychologiques »). Ils pointent aussi des « risques » et des dérives : usure des acteurs et en particulier des chefs d'établissement ; fait que les élèves entrent dans un rapport faux au travail scolaire en croyant cheminer sur la bonne voie ; risque d'aggravation de la stigmatisation). Dans sa conclusion, il avance l'idée que l'accompagnement scolaire est un bon révélateur des transformations de l'état de la société française comme de son école.

GLASMAN Dominique (dir.). *Auxiliaires d'école : les établissements scolaires et les aides-éducateurs*. Saint-Etienne : Université Jean Monnet, 2001, 170 p.

Cette recherche a eu pour but de tenter de comprendre en quoi les emplois-jeunes sont à la fois un révélateur du fonctionnement et d'évolutions déjà accomplies au sein de l'institution scolaire et sont (ou non) un facteur de transformation au sein de ces institutions. L'enquête a été menée par observations et entretiens auprès des Aides-Educateurs (41 en ZEP, 29 hors ZEP) mais aussi auprès des principaux de collège, des directeurs d'école et des IEN, ainsi que des différents personnels présents dans l'établissement. Sur les 26 établissements concernés (écoles primaires et collèges) douze sont situés en ZEP ou en REP. La première partie revient sur le lancement et la mise en place de la politique concernant les AE et les emplois-jeunes. La seconde partie s'intéresse aux AE dans l'établissement scolaire : entrée et positionnement des AE dans l'organisation du travail qu'est l'établissement scolaire, tâches qui leur sont confiées, relations de travail avec les autres professionnels de l'établissement, interrogations sur la compétence des AE. En conclusion, les auteurs s'interrogent sur la compétence de ces « nouveaux-emplois – nouveaux-services » et tirent des enseignements sur ce que les AE révèlent des établissements scolaires qui les accueillent, de leur « politique d'établissement » ou des rapports entretenus avec l'environnement.

GLASMAN Dominique (dir.), Centre Alain Savary. *Regards sur l'accompagnement scolaire : extraits de textes, bibliographie classée, recueils d'actions, informations pratiques*. Paris : INRP, 2000, 151 p. (Dossier thématique).

L'accompagnement scolaire s'est fortement développé au cours des vingt dernières années, en particulier dans les "quartiers populaires". Ce développement a fait émerger un certain nombre d'enjeux sociaux, scolaires, éducatifs, pédagogiques, que ce livre vise

à présenter. Selon la formule adoptée par le Centre Alain Savary pour les dossiers thématiques, il propose d'abord, dans un pôle théorique, des textes de plusieurs auteurs relatifs à ces enjeux ; y est aussi présentée une bibliographie, classée selon un certain nombre de thèmes, grâce à laquelle le lecteur pourra aisément approfondir sa réflexion sur le sens de l'accompagnement scolaire, les acteurs qui le mettent en place et l'animent, les dispositifs existants, les contenus, la place des familles, ou l'évaluation. Le pôle pratique décrit quelques actions, donne accès à des textes officiels, et fournit quelques coordonnées d'organismes.

GLASMAN Dominique (dir.). *L'école hors l'école : soutien scolaire et quartiers*. Paris : ESF, 1992, 173 p. (Pédagogies).

GLASMAN Dominique, BLANC Pierre, BRUCHON Yves, COLLONGES Georges, GUYOT Paul. Le soutien scolaire hors l'école. *Revue française de pédagogie*, n° 95, avr.-juin 1991, pp. 31-45.

GLASMAN Dominique, BLANC Pierre, BRUCHON Yves, COLLONGES Georges, GUYOT Paul. Le soutien scolaire hors l'école. *Revue française de pédagogie*, n° 95, avril-juin 1991, pp. 31-45.

Le soutien scolaire hors l'école a connu un vif développement dans les années 1980. L'article essaie de resituer ce phénomène dans son contexte, marqué par l'évolution du champ scolaire, et du champ de la « gestion du social », ainsi que les transformations du monde associatif. Après avoir tenté un inventaire des actions de soutien scolaire dans la ville de Saint-Etienne, on tente d'analyser les relations qui se tissent entre les différents protagonistes : l'institution scolaire, les travailleurs sociaux, les associations. Un « modèle » du procès de scolarisation est proposé, qui permette de rendre compte de la division du travail, des collaborations et des conflits entre les acteurs ou les institutions impliquées. (résumé du périodique)

GLASMAN Dominique, COLLONGES Georges. *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*. Paris : CNDP-FAS, 1994.

GLASMAN Dominique, LUNEAU Catherine. Les parents et l'accompagnement scolaire : quelle approche ? *Ville Ecole Intégration*, n° 114, septembre 1998, pp. 154-179.

GLASMAN Dominique. L'accompagnement scolaire : vers l'institutionnalisation ? *Revue du CRE*, n° 13, nov. 1997.

GLASMAN Dominique. L'accompagnement scolaire. *Informations sociales*, n° 75, 1999, pp. 112-117.

GLASMAN Dominique. L'évaluation des soutiens scolaires hors l'école : problèmes et enjeux. *Migrants formation*, n° 99, déc. 1994, pp. 62-84.

GLASMAN Dominique. La professionnalisation des " accompagnateurs scolaires " : une double contrainte ? *Migrants formation*, n° 106, septembre 1996, pp. 68-83.

Les accompagnateurs scolaires, qui travaillent dans les quartiers populaires, sont pris dans une double contrainte : on (les organismes financeurs) leur demande d'être plus compétents, mais on ne leur reconnaît pas le statut de professionnels. Les associations organisatrices de l'accompagnement scolaire sont partie prenante de ce jeu de double contrainte en souhaitant rester maîtresses de leurs orientations militantes (soutien aux familles, mobilisation dans le quartier, promotion collective des milieux populaires, etc.)

et en n'entendant pas abandonner leur indépendance vis-à-vis des institutions et en particulier de l'école ; mais elles sont aussi soucieuses de montrer la pertinence de leur intervention avec les familles, de mettre l'accent sur la collaboration avec l'école. Pour les accompagnateurs scolaires, certains éléments vont dans le sens d'une « professionnalisation » (plus grande stabilité, activité rémunérée dans la plupart des cas, formation). Ils se présentent comme « professionnels », manifestent un souci de reconnaissance par les institutions, refusent d'apparaître comme des « supplétifs de l'école » mais mettent aussi en avant des aspects d'engagement de la personne (relation à l'autre, échange). La réflexion sur ce que doit être l'accompagnement scolaire et le statut des accompagnateurs ne peut faire l'économie du repérage des tendances contraires, poussant vers la professionnalisation ou la freinant.

Voir aussi : GLASMAN Dominique. La professionnalisation des accompagnateurs scolaires : une double contrainte ? *Banlieue, Ville, Lien social*, n° 9-10, mars-juin 1996, pp. 189-207.

GLASMAN Dominique. La scolarisation hors l'école. In : TERRAIL Jean-Pierre (dir.). *La Scolarisation de la France : critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute, 1997. pp. 141-155.

L'auteur aborde la question de l'accompagnement scolaire hors école mis en place dans les quartiers populaires depuis une quinzaine d'années, qu'il s'agisse des Activités éducatives périscolaires (AEPS), de l'aide aux devoirs, du soutien scolaire ou des permanences devoirs. Il décrit les dispositifs (les élèves accueillis, le statut des intervenants et les principaux objectifs) en les comparant avec le système plus ancien des cours particuliers. Ainsi, il observe que le dispositif des cours particuliers est en phase avec la compétition scolaire, alors que l'accompagnement scolaire de quartier assume des tâches que l'école remplit moins : socialisation, intégration des prérequis culturels et comportementaux à l'apprentissage scolaire par exemple.

GLASMAN Dominique. *L'école hors l'école : soutien scolaire et quartiers*. Paris : ESF, 1992. (Pédagogies).

GLASMAN Dominique. Les dispositifs d'accompagnement scolaire : des intermédiaires entre familles et école ? *Lien social et politiques*, n° 35, 1996.

GLASMAN Dominique. Les mots de l'accompagnement scolaire : tentative de clarification. *Revue du CRE*, n° 13, nov. 1997.

GLASMAN Dominique. Réflexions sur les "contrats" en éducation. *Ville Ecole Intégration*, n° 117, juin 1999, pp. 70-111.

Dans la première partie de son article, l'auteur s'intéresse aux principes sur lesquels reposent les « contrats » et tire des enseignements de ces années de politique contractuelle (effets des contrats et des politiques contractuelles sur l'action publique, les acteurs, la démocratie, le financement de l'action publique, l'efficacité des services publics). Dans une seconde partie, il étudie les spécificités des contrats dans le champ éducatif : le rôle des acteurs engagés, différences entre contrat et projet, priorité aux zones « difficiles » (ZEP), place des parents, rapport à la norme, enjeux différents selon les niveaux de la hiérarchie. La troisième partie étudie les différents types de contrat en éducation : le contrat avec un élève ou avec ses parents, le contrat éducatif local (CEL), le contrat de réussite dans les ZEP et REP, le contrat local d'accompagnement scolaire (CLAS). Dans sa conclusion, l'auteur s'interroge sur le caractère stable et durable de ces

contrats, sur l'objectif de rénovation du service public qu'ils revendiquent, sur la difficulté qu'il y a à concilier deux ensembles d'exigences, celle des « usagers » et celle des professionnels. Dans le champ de l'éducation, les politiques contractuelles ont-elles favorisé une plus grande égalité devant le service public ou au contraire ont-elles amenagé l'exclusion sociale et scolaire ?

Consultable sur Internet : <http://www.cndp.fr/vei/>

VOIR AUSSI : GLASMAN Dominique. Sur les « contrats » en éducation : contrat éducatif local et contrat de réussite. *X.Y.ZEP, bulletin du Centre Alain Savary*, n° 6, octobre 1999, pp. 3-6.

GLASMAN Dominique. Soutien scolaire hors l'école et service public. *Educations*, n° 3, avr.-juin 1995, pp. 48-55.

HOCHEDÉZ Denis, DEPLETTE Gérard, CELLIER Jean. L'action des CAF dans l'accompagnement scolaire. *Informations sociales*, n° 75, 1999, pp. 118-127.

Je t'aide moi non plus. *Dialogue*, n° 91, hiver 1998.

Journées nationales de l'accompagnement scolaire : des AEPS à la Charte, une trajectoire en questions, 22-23 juin 1993. Paris : FAS-CNDP, 1994, 171 p.

KONE Fulgence. L'accompagnement, une nouvelle donne éducative : dossier. *Enseignement Catholique Actualités*, n° 250, novembre 2000, pp. 17-28.

En réponse aux évolutions du système éducatif (massification de l'enseignement, hétérogénéité des élèves), l'accompagnement apparaît en rupture avec les pratiques traditionnelles de l'enseignant et du formateur. On trouvera dans ce dossier des articles portant sur les différentes formes d'accompagnement (accompagnement d'une équipe d'enseignants de collège, accompagnement d'élèves en lycée professionnel, accompagnement d'une équipe d'enseignants de classes technologiques, accompagnement d'un établissement dans sa démarche de projet) et relatant des expériences menées sur le terrain.

L'accompagnement scolaire. *Revue du CRE (Centre de Recherche en Education)*, n° 13, novembre 1997, 114 p.

L'école après l'école. *Cahiers pédagogiques*, n° 310, janv. 1993.

L'accompagnement scolaire. *Migrants-formation*, n° 99, déc. 1994, 192 p.

Le dossier rassemble un ensemble de réflexions qui contribuent à une mise au clair, sinon une remise en cause, portant sur la nature, les objectifs, les enjeux des actions d'accompagnement scolaire, et les relations qu'elles entretiennent avec les autres espaces éducatifs que sont l'école et les familles. Une partie du dossier aborde les problèmes et les enjeux de l'évaluation des actions et de la formation des acteurs. Quelques expériences sont également présentées.

Ligue de l'enseignement. *Démocratisation en action(s) : rencontres nationales de l'éducation organisées par la ville de Rennes, octobre 1998*. Paris : Ligue de l'enseignement, 1999.

Ligue de l'enseignement, Anne CHAPOUTOT (dir.). *Cinq questions sur l'accompagnement scolaire et éducatif : journées nationales de Rennes*. Paris : Ligue de l'enseignement, 1997.

PAYET Jean-Paul. La double contrainte du partenariat. *Migrants formation*, n° 85, juin 1991, pp. 107-118.

PAYET Jean-Paul. L'accompagnement scolaire : entre solidarités ordinaires et compétences professionnelles. *Migrants-formation*, n° 99, déc. 1994, pp. 85-100.

PAYET Jean-Paul. Quelle identité pour l'accompagnement scolaire ? *Revue EN-FAS*, n° 8, juin 1998, pp. 69-76.

PIOT Thierry. *L'accompagnement scolaire dans la Z.E.P. de Cherbourg-Octeville*. Caen, Université de Caen Basse-Normandie, 1999, 91 p.

Ce rapport réalisé pour l'Observatoire de la Réussite Scolaire de la Z.E.P. de Cherbourg-Octeville et concernant les actions d'accompagnement scolaire a été réalisé à partir d'une enquête par questionnaires adressés aux parents d'écoles maternelles et aux élèves du CP au collège. Après une présentation du site de la Z.E.P., présentation nécessaire pour comprendre l'environnement scolaire et social de l'accompagnement scolaire et pour contribuer à saisir les dynamiques de celui-ci, l'auteur entreprend une description des activités de fin d'après-midi, les Activités Educatives Périscolaires (A.E.P.S.) de type loisirs ou de type accompagnement scolaire. Dans sa conclusion, il observe qu'il y a, de la part des structures qui proposent de l'accompagnement scolaire, un positionnement de complémentarité et de prudence vis à vis de l'institution scolaire. Il serait cependant souhaitable d'apporter plus de lisibilité à l'action de ces dispositifs, sans pour autant tendre vers leur uniformité. Ecole d'un côté et structures périscolaires de l'autre devraient davantage clarifier leurs champs d'actions en prenant comme objectif de mettre en cohérence le temps de l'enfant et de l'adolescent : temps d'apprentissage dans l'établissement scolaire, temps d'apprentissage hors l'école, temps de loisirs.

PLASSARD Jean-Michel, ROSOLEN Aline, SERRANDON Anne. Evaluation d'actions d'accompagnement scolaire : un exemple en zone d'éducation prioritaire à Toulouse. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 4, 1998, pp. 485-503.

Les auteurs commencent par définir l'accompagnement scolaire et les formes qu'il peut prendre (Activités Educatives Péri-Scolaires, Réseaux Solidarité Ecole, Contrats Locaux d'Accompagnement Scolaire). Puis ils décrivent leur recherche dont l'objectif était d'étudier l'impact des activités éducatives périscolaires (AEPS) sur la scolarité des enfants défavorisés. L'analyse, menée à l'aide de pré-tests et de post-tests ainsi que des évaluations des maîtres, s'est déroulée de novembre 1995 à juin 1996 et a concerné 508 élèves de CP et de CE1 scolarisés dans des écoles situées en ZEP. Ce travail a mis en lumière l'importance du recrutement des animateurs, de leur motivation et de leur niveau de formation.

REGNAULT Elisabeth. Evaluation d'une animation éducative périscolaire. *Migrants formation*, n° 99, déc. 1994, pp. 114-130.

Réseaux solidarité école 1993. *Migrations études*, n° 47 et n° 48, avril et mai 1994.

ROCHEX Jean-Yves. Soutien scolaire et rapport au savoir. In : BOUVEAU Patrick,

ROCHEX Jean-Yves. *Les ZEP entre école et société*. Paris : CNDP-Hachette éducation, 1997 pp. 75-81.

TARIQ Ragi. *Acteurs de l'intégration : les associations et les pratiques éducatives*. Paris : L'Harmattan ; Amiens : Licorne, 1998. (Villes Plurielles).

VIEILLARD-BARON Hervé. Les personnels en ZEP dans trois régions : motivations et implications dans les structures partenariales. *Ville-Ecole-Intégration*, n° 117, 1999, pp. 45-67.

Une enquête par questionnaires a été conduite auprès d'un échantillon d'enseignants et de personnels non enseignants exerçant en ZEP dans trois secteurs différents (Ile de France, Languedoc-Roussillon et région PACA, île de la Réunion) afin de connaître les motivations des personnels et leur investissement dans la politique de la ville. L'auteur constate que les enseignants en ZEP ont des profils très diversifiés (ancienneté, expérience professionnelle, âge, statut, choix de l'établissement et volonté d'y rester). Il observe aussi la faiblesse de l'information sur les ZEP et sur les outils spécifiques. L'enquête étudie ensuite d'autres paramètres : le contact avec les partenaires sociaux institutionnels, le contact avec les parents, la perception des difficultés des élèves. Une typologie des acteurs de l'Education nationale en ZEP est enfin proposée : nouveaux arrivés assez motivés, personnels peu impliqués, "missionnaires" du travail social, "purs enseignants", militants de l'enseignement, militants associatifs, personnels très impliqués dans le partenariat.

4.6 Relations école - familles

ALLES-JARDEL Monique, METRAL Véronique, SCOPELLITI Sandra. Pratiques éducatives parentales, estime de soi et réussite scolaire d'élèves de sixième. *La revue internationale de l'éducation familiale*, volume 4, n° 1, 2000, pp. 63-91.

Ces dernières années, la lutte contre l'échec scolaire est devenue une priorité des diverses politiques éducatives. Elle a suscité des recherches dans différents domaines, notamment en éducation familiale et dans le champ des études sur l'image de soi. Dans cette recherche, nous nous sommes centrées sur l'étude de l'influence que pouvaient avoir les pratiques éducatives parentales et l'estime de soi sur la réussite scolaire en sixième, période propice à l'apparition de problèmes d'adaptation. Notre étude porte sur une population de 96 enfants composée de deux échantillons de 48 élèves de deux collèges différents et de leurs parents (un collège du centre ville d'Antibes et un collège de Vitrolles classé en ZEP). Les pratiques éducatives parentales ont été appréhendées au moyen d'un questionnaire inspiré des travaux de Lautrey qui nous a permis de distinguer trois types de structuration familiale (souple, rigide et faible). L'estime de soi a été évaluée grâce à l'inventaire d'estime de soi de Coopersmith. Nous avons mis en relation les pratiques éducatives avec le niveau d'estime de soi et la réussite scolaire et nous sommes également intéressées au lien pouvant exister entre ces dernières variables elles-mêmes. Enfin, nous avons pris en compte certaines variables différentielles : appartenance socioculturelle, niveau d'études de la mère, taille de la famille et rang dans la fratrie. Nos résultats ont mis en évidence l'existence d'une influence significative des pratiques éducatives parentales sur l'estime de soi mais non directement sur la réussite scolaire. D'autre part, il apparaît que la réussite scolaire est influencée par le niveau d'estime de soi scolaire ainsi que par certaines variables différentielles (appartenance socioculturelle, niveau d'études de la mère et taille de la famille) que nous avons pris également en compte dans cette étude mais qui ne seront pas exposées ici. (résumé des auteurs)

BOUVEAU Patrick, COUSIN Olivier, FAVRE, Joëlle. *L'école face aux parents : Analyse d'une pratique de médiation*. Paris : ESF, 1999, 183 p. (Collection Pédagogies).

En introduction, les auteurs situent le projet de médiation école-famille, qu'ils vont ensuite décrire, dans le cadre des projets ZEP et de la lutte contre l'échec scolaire. Leur analyse repose, pour une grande part, sur des entretiens individuels et collectifs d'élèves, d'enseignants du primaire et du secondaire, de médiateurs, de parents d'élèves et de responsables de l'Education nationale qu'ils ont menés sur une ZEP de la banlieue ouest de Paris. Ils étudient ensuite les différents sens que peut prendre la médiation selon l'interlocuteur (élève, parent, enseignant). Au terme de leur enquête, ils constatent que les termes de médiateur et de médiation sont peu appropriés aux pratiques observées. Il s'agit en effet très rarement d'arbitrer des conflits mais, pour les médiateurs, de faire passer un message de l'école vers les familles, d'expliquer et d'éveiller à la forme scolaire. Par ailleurs, bien que la question de l'échec scolaire fasse partie des objectifs de la médiation, elle n'en est pas le centre. On ne peut pas dire non plus que les enseignants et les familles aient globalement, du fait de l'expérience, modifié leur regard ou leurs pratiques, se soient rapprochés, car les transformations observées se situent davantage à un niveau individuel qu'à un niveau collectif. Si les médiateurs ont démontré qu'ils étaient indispensables pour répondre en priorité aux problèmes de comportement des jeunes, de l'incivilité et de la violence, leur augmentation nécessaire ne va-t-elle pas conduire à une division du travail de plus en plus poussée ? Cela risquerait de renforcer la séparation entre sphère pédagogique et sphère éducative, or cette séparation est un des problèmes auxquels se heurtent les jeunes. Enfin, il faut prendre garde au risque de ségrégation, la médiation s'adressant essentiellement aux familles issues de l'immigration.

CAILLE Jean-Paul. Les familles et le collège : perception de l'établissement et relations avec les enseignants au début des études secondaires. *Education & formations*, n° 60, juillet-septembre 2001, pp. 19-40.

Le resserrement des liens entre les parents et l'équipe pédagogique qui a en charge l'enfant constitue un des axes de la politique des ZEP et des REP. L'enquête de la Direction de la Programmation et du Développement portant sur un échantillon représentatif de 15290 parents d'élèves de collège montre que, trois ans après l'entrée de leur enfant en sixième, les parents d'élèves portent un jugement globalement positif sur le fonctionnement du système éducatif, même s'ils sont plus réservés sur la prise en charge pédagogique. Cependant, un parent d'élève de ZEP sur trois estime que son enfant n'est pas tout à fait en sécurité dans son établissement. On observe aussi que les parents de nationalité étrangère éprouvent un sentiment d'insécurité plus grand, sont globalement moins satisfaits du niveau de l'établissement, de la discipline et de la qualité de l'enseignement, ce qui s'explique par le fait que les familles étrangères appartiennent à des milieux sociaux plus défavorisés et ont leurs enfants scolarisés dans des établissements plus difficiles. Elles entretiennent aussi moins de relations avec les enseignants. Enfin, les familles dont l'enfant fréquente un collège classé en ZEP sont moins satisfaites que les autres familles (sécurité, discipline, niveau de l'établissement, encadrement des élèves pour assurer leur réussite). Selon l'auteur, « tout se passe comme si les politiques mises en œuvre dans les ZEP n'avaient pas réussi à engendrer une dynamique suffisante pour enrayer le poids des déterminants sociaux et scolaires ».

CHAUVEAU Gérard, ROGOVAS-CHAUVEAU Eliane. Relations école/familles populaires et réussite au CP. *Revue française de pédagogie*, n° 100, juil.-sept. 1992, pp. 5-18.

DORAY Marie-France (dir.), Université d'été organisée par le CEFISEM de Versailles, 2-12 juillet 1992. *Ecole et parents d'élèves en ZEP*. Versailles : CRDP, 1994.

DUBET François (dir.). *Ecole, familles : le malentendu*. Paris : Editions Textuel, 1997. (Le Penser-Vivre).

Familles et école. *Lien social et Politique - RIAC*, n° 35, printemps 1996.

Soulignons l'intérêt de ce dossier qui traite des rapports mutuels entre familles perçues dans leur diversité et institution scolaire, et apporte un certain nombre d'éléments au débat sur le rapprochement de l'école avec les familles populaires. Citons notamment les contributions françaises : Dominique Glasman : "Les dispositifs d'accompagnement scolaire : des intermédiaires entre familles populaires et école ?" ; François Dubet et Danilo Martucelli : "Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes" ; Agnès Henriot-van Zanten : "Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école, une relecture critique des analyses sociologiques" ; Bernard Charlot et Jean-Yves Rochex : "L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire" ; François de Singly : "L'appropriation de l'héritage culturel".

GAYET Daniel. *L'école contre les parents*. Paris : INRP, 2000, 124 p. (Enseignants et chercheurs).

Le temps de la communion harmonieuse entre parents et enseignants est bien révolu. Alors que les enseignants rejettent souvent la responsabilité de mauvais résultats scolaires sur les parents, ceux-ci dénoncent le système scolaire et son inefficacité. L'analyse des courants d'études portant sur les relations écoles-familles conduit l'auteur à recenser les actions entreprises par quelques établissements scolaires pour faciliter les contacts dans l'intérêt de l'enfant. Selon lui, il s'agit d'examiner les relations familles-école du point de vue de l'enfant lui-même et de rechercher ensemble, parents et enseignants, des solutions. La seconde partie de l'ouvrage comprend les réactions d'acteurs du terrain (enseignants-chercheurs, maîtres formateurs, inspecteurs, professeurs des écoles) à la synthèse proposée par l'auteur et les nouvelles réflexions que cela lui inspire.

GLASMAN Dominique. "Parents" ou "familles" : critique d'un vocabulaire générique. *Revue française de pédagogie*, n° 100, juil.-sept. 1992, pp. 19-33.

GLASMAN Dominique. Rapprocher les familles de l'école ? Mais pour quoi faire ? *X.Y.ZEP, bulletin du Centre Alain Savary*, n° 1, décembre 1997, pp. 3-5.

De nombreux projets de zone se posent la question de l'implication nécessaire des familles dans l'école et sur les moyens d'y parvenir afin que les enfants connaissent la réussite scolaire. L'auteur n'est pas sûr que la fréquentation de l'école soit un bon indicateur du degré d'implication des familles et indique les différentes raisons qui font hésiter les parents à se déplacer : ils font pleine confiance à l'école qui est d'abord l'affaire des enseignants, ne maîtrisent pas bien ses codes, s'intéressent plus aux résultats de leurs enfants qu'aux « techniques » mises en œuvre par les enseignants, surtout quand les explications sont données dans un langage trop professionnel. Il se demande ensuite quel type de participation souhaitent les enseignants : s'agit-il de s'impliquer dans les instances de l'école, de rencontrer les enseignants, d'effectuer un suivi du travail scolaire ? Du côté des acteurs de l'école, il voit dans la demande d'implication un besoin de reconnaissance et le souci non conscient d'imposer un certain modèle éducatif qui n'est pas nécessairement celui des familles d'origine étrangère. Mais n'y a-t-il pas le risque de détourner vers les familles la responsabilité d'un éventuel échec au moment où celles-ci attendent de l'école qu'elle favorise la réussite de leurs enfants.

LAHIRE Bernard. *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard-Seuil, 1995, 301 p. (Hautes études).

La place et le rôle des parents dans l'école : dossier thématique dans le cadre de la recherche « Ecole primaire ». Paris : INRP, 2001, 30 p.

La première partie de ce dossier dresse un rapide état de la relation « école-familles » et présente les questions générales de recherche. L'hypothèse des membres de l'équipe est que l'ouverture de l'école aux parents, la communication, le partenariat enseignants-parents ont une incidence forte sur la réussite scolaire des enfants. La seconde partie relate des expériences en cours conduites dans des écoles engagées dans la recherche « Ecole primaire » : comment se déroule l'ouverture aux familles dans une école primaire (les objectifs du projet d'école et la prise en compte des parents, l'accueil des enfants, le règlement intérieur, le livret d'accueil, le comité de parents, etc.) ; les actions d'un réseau d'éducation prioritaire visant à impliquer les parents dans le suivi scolaire de leurs enfants et leur permettre une meilleure connaissance de l'institution ; un dispositif de suivi des élèves lisible par les parents dans une école maternelle.

Les familles et l'école : apports de la recherche, points de vue de praticiens. Séminaire DEP-IREDU 1997. *Dossiers Education & formations*, n° 101, juin 1998.

Les familles et l'école : une relation difficile. *Ville-Ecole-Intégration*, n°114, sept. 1998, 200 p.

LORCERIE Françoise. Les parents partenaires ? *Savoir*, n° 1, 1994, pp. 45-74.

MIGEOT-ALVARADO Judith. *La relation école-familles : « Peut mieux faire »*. Paris : ESF, 2000, 119 p.. (Pratiques & enjeux pédagogiques).

Entre école et familles il existe des tensions, des pressions et des réactions qui rendent complexe la relation entre ces deux instances d'éducation et de socialisation. Quels éléments peut-on dégager pour essayer d'en comprendre l'origine ? Quels enseignements peut-on tirer aujourd'hui de l'histoire des relations école-familles ? Dans un premier temps l'auteur, à travers un survol historique, essaie de comprendre les racines du conflit qui résident essentiellement selon lui dans le clivage entre instruction et éducation. Ensuite, elle fait le point sur les problèmes actuels qui caractérisent la relation école-famille à partir des résultats de recherches sociologiques sur les inégalités sociales d'éducation et à partir des résultats de ses propres recherches sur la participation des parents au fonctionnement des établissements secondaires et sur la coopération école-famille dans le travail scolaire ainsi que sur la « Semaine des parents à l'école ». Dans sa conclusion, elle indique la nécessité, pour l'école en général et le collège en particulier, d'articuler l'éducatif et le pédagogique, de développer un enseignement plus explicite. Quant aux relations entre école et familles, s'il faut développer collaboration, échanges et partenariat, il convient de ne pas perdre de vue que pour favoriser l'autonomie de l'enfant-élève, milieu familial et milieu scolaire doivent rester distincts.

MONTANDON Cléopâtre, PERRENOUD Philippe (dir.). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne : Peter Lang, 1994.

PAIR Claude. *L'école devant la grande pauvreté : changer de regard sur le Quart-Monde*. Paris : Hachette éducation, 1998, 221 p. (Questions d'éducation).

THIN Daniel. *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Lyon : PUL, 1998, 290 p.

Dans cette recherche, l'auteur analyse les relations entre les familles populaires et l'école comme le lieu d'une confrontation inégale de manières d'être, de manières de faire, de pratiques socialisatrices différentes et souvent contradictoires. Il s'intéresse, à travers l'école et la scolarisation, aux interactions des familles populaires avec le monde dominant, étudie la perception des familles populaires par les enseignants et les travailleurs sociaux, les pratiques socialisatrices des familles, scolaires et non scolaires, ainsi que les interactions entre enseignants et parents. Il examine ensuite les modalités et les objectifs des actions entreprises pour les « associer à la scolarité » (soutien scolaire, rôle des animateurs du « péri-scolaire » et des travailleurs sociaux) et analyse les résistances que les familles peuvent opposer à ces actions. Le point de vue adopté montre que les enjeux des relations entre les familles populaires et les enseignants dépassent les seules questions de la scolarité et de la lutte contre l'échec scolaire.

4.7 Education à la citoyenneté

Apprentissage et socialisation. *Cahiers pédagogiques*, n° 367-368, octobre-novembre 1998.

AUDIGIER François, LAGELÉE Guy, INRP. *Education civique et initiation juridique dans les collèges*. Paris : INRP, 1996.

AUDIGIER François. *L'éducation à la citoyenneté : synthèse et mise en débat*. Paris : INRP, 1999, 127 p. (Enseignants et chercheurs).

Comment définir la citoyenneté ? Quel est le rôle de l'Ecole dans l'éducation à la citoyenneté ? Celle-ci concerne-t-elle l'ensemble de la collectivité enseignante ou doit-elle être prise en charge par une discipline scolaire ? S'appuyant sur des travaux conduits à l'INRP et au sein du Conseil de l'Europe, l'auteur commence par entrer dans les contenus et les pratiques les plus souvent énoncés et mis en œuvre. Dans un second temps, il ouvre un questionnement plus théorique sur la citoyenneté, sur l'école et les apprentissages correspondants, avant de revenir sur les contenus et pratiques. Pour conclure, il revient sur quelques-uns des défis et des dangers auxquels l'éducation à la citoyenneté doit répondre ou qui la menacent.

BALLION Robert. *La démocratie au lycée*. Paris : ESF, 1998. (Pédagogies).

BARRERE Anne, MARTUCELLI Danilo. La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue française de sociologie*, XXXIX-4, 1998, pp. 651-671.

BLIN Jean-François, GALLAIS-DEULOFEU Claire. *Classes difficiles : des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris : Delagrave, 2001

BONAFE-SCHMITT Jean-Pierre. *La médiation scolaire par les élèves*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2000, 211 p. (Actions sociales – Confrontations).

L'auteur part de l'hypothèse que la réussite d'un projet de médiation scolaire nécessite aussi bien une certaine institutionnalisation, au niveau des établissements concernés, qu'une inscription dans le temps. Pour cette recherche-action qui doit s'étaler sur 5 ans (les élèves seront suivis de la fin de l'école primaire au lycée), il a fait le choix d'établissements scolaires situés en ZEP dans les communes de Vénissieux et Saint Priest (Rhône) et Saint-Etienne-du-Rouvray (Seine Maritime). Après un état des lieux, il décrit la mise en place dans chaque établissement du projet de médiation scolaire, la méthode d'intervention, le recrutement et la formation des médiateurs, les difficultés rencontrées. Puis, il procède à une évaluation de chacun des projets. Par ailleurs, il

compare le programme de médiation tel qu'il est mis en place en France avec celui d'établissements américains similaires. La conclusion souligne que la médiation scolaire ne constitue pas une simple technique de gestion de la violence mais s'apparente à un véritable processus éducatif permettant de favoriser la diffusion d'un nouveau modèle de régulation des conflits.

BOUCHARD (dir.). *La question du sujet en éducation et en formation*. Paris : L'Harmattan, 1996. (Savoir et formation). pp. 67-82.

COSTA-LASCOUX Jacqueline. Eduquer à la citoyenneté dans les banlieues. In : Pascal CREMIEUX Colette. *La citoyenneté à l'école*. Paris : Syros, 1998. (Ecole et société).

Education et citoyenneté. *Educations*, n° 16, 1998.

GALICHET François. *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Anthropos, 1998. (Exploration interculturelle et science sociale).

IMBERT Francis. L'image ou la parole. In : Pascal BOUCHARD (dir.). *La question du sujet en éducation et en formation*. Paris : L'Harmattan, 1996. (Savoir et formation). pp. 147-179.

Inspection académique de Seine Saint Denis. *L'éducation à la citoyenneté : actes de Rencontre Education en Seine Saint Denis, colloque départemental du 25 au 30 mars 1996*. Paris : Magnard, 1996. (Les guides).

La citoyenneté : héritage ou invention ?. *Ville-Ecole-Intégration*, n° 118, sep. 1999, 200 p.

Après s'être interrogés sur la notion problématique de citoyenneté, les différents auteurs se demandent si l'on peut véritablement aujourd'hui parler de déficit de citoyenneté et posent la question de l'articulation entre sociabilités et initiatives juvéniles, procédures et dispositifs institués. La question de l'éducation à la citoyenneté est un enjeu pour l'école. Plus qu'un outil de socialisation d'une jeunesse supposée dangereuse, l'éducation à la citoyenneté doit être une éducation à la diversité et à l'altérité, à l'argumentation et à l'esprit critique.

Le droit à l'école. *Les Cahiers pédagogiques*, n° 364, mai 1998.

PAYET Jean-Paul. L'école et la construction de la citoyenneté. In : VAN ZANTEN Agnès (coord.). *La scolarisation dans les milieux « difficiles » : politiques, processus et pratiques*. Paris: INRP Centre Alain Savary, 1997, pp. 99-113.

ROCHE Georges. *Quelle école pour quelle citoyenneté ? : les chemins de l'école*. Paris : ESF, 1998. (Pratiques et enjeux pédagogiques).

Savoir et citoyenneté en banlieue. Actes des rencontres nationales d'Aubervilliers, juillet 1995. *Dialogue*, n° 83-84, printemps 1996.

TOZZI Michel (coord.), ROCHEX Jean-Yves (coord.). *Apprentissage et socialisation*. Montpellier : CRDP du Languedoc-Roussillon, 2000, 101 p. (Documents-Actes et rapports pour l'éducation).

L'ouvrage fait suite à l'université d'été du CRAP- Cahiers pédagogiques tenue en 1998, dans l'académie de Montpellier. L'intervention liminaire de J.-Y. Rochex est consacrée au rapport problématique entre apprentissage et socialisation aussi bien dans les discours pédagogiques et institutionnels que dans les politiques et dispositifs mis en œuvre dans les écoles et établissements des quartiers dits en difficulté. Outre la table ronde qui a suivi la conférence, le livre contient les compte rendus des différents ateliers.

4.8 Activités culturelles et artistiques

Action culturelle dans les quartiers. *Culture et proximité*, n° hors série, 1998.

Elaboré sur la base de témoignages, de bilans d'actions et d'évaluations, ce dossier interroge les impacts des interventions artistiques dans les quartiers d'habitat social en lien avec les enjeux de développement local. Il ouvre des pistes de réflexion méthodologiques pour favoriser l'inscription dans la durée des projets d'action culturelle menés dans et avec ces quartiers.

ARDOUIN Isabelle. *L'éducation artistique à l'école*. Paris : ESF, 1997. (Pratiques et enjeux pédagogiques).

BOURGAREL Alain (dir.). *ZEP-Musées : du partenariat à la formation*. Versailles : CRDP de Versailles, 1995, 160 p..

Cultures et médiations. *Enfances et psy*, n° 6, 1999.

DEVILLAIN Paule (dir.). *L'Art à l'Ecole, un enjeu pour la démocratie : quels partenariats ?* actes du colloque des 7 et 8 décembre 1996. Paris : FSU, 1998, 91 p. (Cahiers de l'Institut).

FOUACHE Danièle (dir.), KAHANE Martine (dir.). *La culture contre l'échec scolaire : former des citoyens en favorisant l'intégration des jeunes en situation d'échec scolaire par l'accès aux lieux de culture*. Actes de l'université d'été organisée par l'Opéra national de Paris et les académies de Paris, Versailles et Créteil (octobre 1998). Paris : CNDP – Opéra national de Paris, 192 p. (documents, actes et rapports pour l'éducation).

Le thème de cette université d'été qui a rassemblé enseignants, responsables de l'action culturelle dans les académies, responsables d'établissements et directeurs de théâtre a été le rôle que peuvent et doivent jouer les lieux de culture dans la conquête et l'apprentissage de la citoyenneté. Les ateliers et les interventions ont permis d'avancer la réflexion et d'échanger les pratiques sur les thèmes suivants : l'appropriation des lieux de culture par les jeunes, l'action culturelle au cœur de l'acte pédagogique, la politique culturelle des établissements. On trouvera en annexe le récit d'expériences de partenariat et la présentation du programme « Dix mois d'école et d'opéra » qui s'adresse en priorité aux jeunes scolarisés, en zones d'éducation prioritaires pour la plupart, qui ont difficilement accès aux lieux de culture.

GUILLAUME François-Régis. Arts et culture dans le second degré. *Note d'information de la DPD*, n° 02.13, avril 2002, 4 p.

Un panel de 1000 chefs d'établissements du second degré a été interrogé en octobre 2001 sur le plan de développement des arts et de la culture à l'école. Les réponses donnent une estimation de l'offre d'activités culturelles et artistiques en plus des enseignements obligatoires et facultatifs. Dans une dernière partie, le rédacteur de la Note fait observer que la composition sociale des établissements est fortement corrélée

avec le développement des activités culturelles et artistiques. Ainsi, les collèges « difficiles » ou « très difficiles » et majoritairement classés en ZEP ont beaucoup plus d'ateliers et surtout de classes à PAC (Projet Artistique et Culturel). Il existe cependant des établissements « en difficulté sinon en détresse » (en Ile-de-France notamment) qui n'ont ni ateliers, ni classes à PAC, ni chorales, ni d'autres activités artistiques, la raison invoquée étant le manque d'intérêt des élèves.

Consultable sur Internet : <http://www.education.gouv.fr/dpd/texweb/listni95.html>

L'école-hors-les-murs. *Culture et proximité*, n° 7, mars 1998.

Langue, culture et ville. *Argos*, n° hors série, automne 1998.

Le théâtre à l'école, qu'est ce que ça fait ? *Cahiers pédagogiques*, n° 337, octobre 1995.

Lecture et illettrisme. *Bulletin des Bibliothèques de France*, n° 5, 1998.

Les observations. *Cahiers d'ACCES*, n° 1, 1^{er} trim. 1998.

MINISTERE DE LA CULTURE, DELEGATION AU DEVELOPPEMENT ET AUX FORMATIONS. *100 aventures culturelles pour les jeunes*. Paris : Ministère de la Culture, 1997.

PETIT M., BALLEY C., LADEGROUX R., ROSSIGNOL I. (collab.). *De la bibliothèque au droit de cité : parcours de jeunes*. Paris : BPI-Centre Georges Pompidou, 1997, 361 p.

Théâtre, acte IV. *Le français aujourd'hui*, n° 103, septembre 1993.

4.9 EPS et activités sportives

CHANTELAT Pascal, FODIMBI Michel, CAMY Jean. *Sports de la cité : anthropologie de la jeunesse sportive*. Paris : L'Harmattan, 1996. (Espaces et temps du sport).

DAVISSE Annick, LOUVEAU Catherine. *Sport, école, société : la différence des sexes. Féminin, masculin et activités sportives*. Paris : L'Harmattan, 1998.

DURET Pascal, AUGUSTINI Muriel. *Sports de rue et insertion sociale*. Paris : INSEP/Vigot, 1994. (Recherche).

UBALDI Jean-Luc (dir.). *Enseigner l'EPS en milieu difficile. Groupe de travail sur les zones d'éducation prioritaires . Académie de Lyon*. Paris : Editions Revue EPS, 1998, 127 p. (Dossier EPS, 40).

Comment donner aux élèves de milieux difficiles l'envie d'apprendre ? Comment la pratique des activités physiques et sportives peut-elle aider à leur intégration dans la société ? Les auteurs des différentes contributions de ce dossier ont pris le parti de parler de l'EPS en ZEP à partir de la conception et de la mise en œuvre de situations d'enseignement. Ils proposent d'analyser quelques situations d'apprentissage en ZEP pour en dégager les principes fondateurs. Chaque article aborde un cycle d'APS au collège (natation sportive, basket, handball, football, tennis de table, danse, boxe, escalade, gymnastique, sprint et relais, course d'orientation) et est construit sur une trame de fond identique : d'abord une explicitation des choix didactiques en fonction de différents paramètres dont celui des caractéristiques des élèves et ensuite un questionnement sur l'adaptation des propositions didactiques à une classe de ZEP.

La violence, l'école, l'EPS. *Dossier E.P.S*, n° 42, 1998.

MINISTERE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, CHARRIER Dominique. *Activités physiques et sportives et insertion des jeunes : enjeux éducatifs et pratiques institutionnelles*. Paris : La Documentation française, 1997.

SAUJAT Frédéric. Savoir-faire et faire savoir : car la culture gymnique donne forme à l'esprit. X. Y. *ZEP - Bulletin du Centre Savary*, n° 5, mai 1999, pp. 3-6.

Disponible sur internet : <http://www.inrp.fr/Zep/Savary/XYZep.htm>

Le travail autour de l'activité gymnique décrit ici a été conduit par une équipe d'enseignants d'une école élémentaire située dans une ZEP marseillaise. Leur objectif a été de prendre appui sur l'engagement affectif des élèves dans les activités physiques et sportives pour susciter chez eux le désir d'apprendre, pour entreprendre avec eux un travail de mise en forme et d'élaboration dont ils puissent percevoir le sens et la nécessité. Après une phase de découverte sur le mode du jeu collectif, durant laquelle ils se trouvent confrontés aux appareils, succède une activité d'exploration durant laquelle les élèves se forment une place dans le groupe, puis une dernière étape au cours de laquelle ils doivent faire partager leur technicité, notamment en produisant des écrits visant à décrire les figures dont ils sont les experts. Ainsi, grâce à la transmission écrite qui dépersonnalise, décontextualise et rationalise, se construit progressivement une culture gymnique. En conclusion, l'auteur insiste sur l'intérêt de cette démarche qui facilite le passage d'une culture orale à une culture écrite et interroge les discours selon lesquels il y aurait antériorité de la socialisation sur l'apprentissage.

Sports en ville. *Les annales de la recherche urbaine*, n° 79, juin 1998.

THERME Pierre. *L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive*. Paris : PUF, 1995. (Pratiques corporelles).

VALERY Vincent. EPS et intégration scolaire des élèves en difficulté. *Revue EPS*, n° 283, mai-juin 2000, pp. 13-17.

L'auteur fait part de la synthèse des travaux de l'observatoire de l'académie de Marseille sur « l'enseignement de l'EPS aux élèves en difficulté ». Après avoir rappelé les différents « écueils » à éviter (mise en œuvre de la socialisation des élèves comme préalable à la mise en place des apprentissages, analyse des caractéristiques des élèves en termes de manque, misérabilisme), il énonce un certain nombre de principes pour l'action : refuser la tentation de la simplification pour conserver toute la complexité des contenus d'enseignement, réduire les occasions de conflit, aider l'élève à se projeter dans l'avenir, etc. Il décrit ensuite les quatre axes de travail retenus par l'observatoire (appropriation des compétences de base, renforcement de l'accès aux « disciplines de la sensibilité » comme la danse, éducation à la citoyenneté, soutien des élèves les plus fragiles) et qui ont débouché sur des projets d'actions dans lesquels la question du sens, de l'appropriation active des contenus, et celle de l'accroche, de la motivation, occupent une place centrale. Enfin, il évoque les questions du partenariat et de l'évaluation.

4.10 Aménagement du temps scolaire

COMITE D'EVALUATION ET DE SUIVI DES AMENAGEMENTS DES RYTHMES SCOLAIRES. *Aménager les temps des enfants : débats autour d'une expérience*. Paris : La Documentation française, 1998.

KASSIMI Chryssafo, PERETTI Olivier, BAUTIER Elisabeth. L'aménagement des rythmes scolaires: une politique nationale territorialisée ou l'émergence de politiques de territoires ? *Ville Ecole Intégration*, n° 117, juin 1999, pp. 127-143.

L'aménagement des rythmes scolaires (ARS) est-il un nouvel exemple de territorialisation des politiques éducatives ou marque-t-il l'émergence de politiques éducatives de territoire? Et dans ce contexte, qu'en est-il des apprentissages? Ne risque-t-on pas de viser moins la démocratisation du système éducatif qu'une meilleure insertion sociale des jeunes? Les auteurs examinent d'abord la relation entre ARS et réussite scolaire et le public visé par l'ARS puis, s'appuyant sur les résultats de leur étude sur les évaluations des dispositifs locaux d'ARS réalisées par les acteurs locaux, ils identifient cinq logiques d'actions fortement contrastées : les logiques de démocratisation, de socialisation, de construction d'un référent commun, de développement local, de service.

MINISTERE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, INJEP. « *Au fil du temps* » : 13 ans d'Aménagement du rythme de vie des enfants et des jeunes. Marly-Le-Roi : INJEP, 1998.

MINISTERE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, LABADIE Francine (rapporteur). *Pour une approche globale du temps de l'enfant : rapport du Comité d'évaluation et de suivi des aménagements des rythmes de l'enfant (CESARE)*. Paris : La Documentation française, 1999.

Ce rapport présente une synthèse des résultats des études, productions nationales et principales évaluations locales réalisées depuis le lancement de l'expérimentation « aménagement des rythmes scolaires » fin 1995, pour en mesurer l'impact. Il constitue un outil de réflexion sur le sens de cette politique.

4.11 Scolarisation précoce.- Education préscolaire

BERTIN Martine. Dans une classe de tout-petits en ZEP. *Le journal des Professionnels de l'Enfance*, n° 9, janv.-fév. 2001, pp. 21-22.

L'auteur rend compte d'une expérience qu'elle a menée dans une maternelle située en ZEP. Elle a mis en place un « cahier de vie » qui sert de médiateur entre école et famille et est utilisé pour les échanges verbaux (événements de la classe, événements familiaux). Cet outil a pour but d'aider l'enfant à développer son langage (en parlant avec lui de l'école ou de ses expériences familiales). Il permet aussi de montrer aux parents qu'il faut parler à l'enfant et d'en faire des collaborateurs. Ainsi l'enseignant peut multiplier avec les enfants les plus en difficulté les offres langagières individualisées, à l'aide de supports variés et à des moments différents. Quant au cadre collectif, il est privilégié pour développer l'aspect social du langage.

CAILLE Jean-Paul. Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire. *Education & formations*, n° 60, juillet-septembre 2001, pp. 7-18.

L'accueil des enfants dès deux ans est partout encouragé, notamment dans les Zones d'éducation prioritaire (ZEP). L'observation pendant les premières années de scolarité primaire d'un panel de 8661 écoliers montre que les chances d'accéder au CE2 sans redoubler sont d'autant plus grandes que l'élève est entré précocement à l'école

maternelle, mais la différence de réussite entre les enfants scolarisés à 2 ans et leurs camarades entrés à l'école maternelle à 3 ans est faible. On observe toutefois que le petit nombre d'écoliers entrés à l'école maternelle après 3 ans (7,4% en ZEP) rencontre des difficultés marquées. Si la scolarisation à 2 ans a peu d'effets sur les inégalités sociales de réussite qui restent sensibles au cours des deux premières années d'école élémentaire, en terme de carrière scolaire, les élèves étrangers ou issus de l'immigration semblent en tirer un grand bénéfice. (d'après le résumé du périodique)

CEBE Sylvie, GOIGOUX Roland. L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahiers Alfred Binet*, n° 661, 1999, pp. 41-68

Selon les auteurs, les tâches et les activités proposées à l'école maternelle, loin de tendre vers l'amélioration du fonctionnement cognitif des élèves, contribuent au contraire à renforcer des attitudes, des habitudes de traitement et des représentations peu efficaces pour l'apprentissage et la réussite scolaire. Les enseignants de grande section maternelle auprès de qui l'enquête a été réalisée se représentent l'enfant en difficulté comme ayant un déficit de socialisation, une immaturité développementale, un déficit expérientiel et un déficit de motivation. L'observation dans les classes a permis de vérifier ces hypothèses : avec les élèves en difficulté, en ZEP notamment, les enseignants privilégient les tâches simples, stéréotypées et « attractives ». En conclusion, les auteurs défendent l'idée qu'il est indispensable de faire du développement des compétences cognitives, métacognitives et langagières une priorité si l'on veut lutter efficacement contre les inégalités sociales et scolaires.

CEBE Sylvie. *Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficacité scolaire ultérieure du CP au CE2. Une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires*. Marseille : Université Aix-Marseille I – Université de Provence, U.F.R. « Psychologie, Sciences de l'Education », 2000, 390 p. (Thèse de doctorat).

Notre travail part du constat qu'en dépit d'une scolarisation précoce, l'école reste inégalitaire. En comparant les pratiques éducatives scolaires et familiales, on constate que les enseignants de maternelle tendent à adopter des pratiques qu'on observe plus souvent dans les familles de milieux populaires : ils n'égalisent pas le fonctionnement cognitif que les élèves mobilisent pour traiter les tâches scolaires. C'est pourquoi nous avons postulé que, pour être efficace, la prévention de l'échec scolaire doit améliorer la qualité du fonctionnement. On s'inscrit ainsi dans la logique des instructions officielles qui demandent d'enseigner des compétences transversales, objectif qui rejoint celui de l'éducation cognitive. Cette orientation a pourtant été remise en cause par des objections théoriques et, sur le terrain empirique, par la difficulté à obtenir des transferts (notamment dans le domaine des acquis scolaires). Nous attribuons ces échecs antérieurs au fait que les propositions de remédiation, accordant trop d'importance aux caractéristiques de la médiation éducative, n'ont pas été fondées sur des modèles suffisamment explicites de l'apprentissage et du développement. Nous avons donc élaboré une intervention psycho-éducative destinée à des élèves de milieux populaires scolarisés en Grande Section (ZEP). S'appuyant sur une conception essentiellement constructiviste, elle comprend 3 principaux composants : les processus de conceptualisation, les types de fonctionnement qui l'optimisent et la nature des médiations pédagogiques qui favorisent l'activation desdits fonctionnements. Utilisant des activités empruntées à Bright Start (Haywood et al., 1992), nous avons cherché à amener nos élèves à prendre conscience des processus impliqués par la conceptualisation de cadres conceptuels généraux, le contrôle exécutif et le transfert des acquis antérieurs. Nous avons ensuite évalué les effets sur l'efficacité cognitive et scolaire (du CP au CE2) en comparant les performances de nos élèves à celles

d'élèves de même milieu et d'élèves favorisés. Les résultats indiquent que l'entraînement a bien l'effet général attendu aussi bien sur les procédures de comparaison que sur l'accroissement des capacités d'auto-régulation. Ils montrent aussi et surtout que les élèves entraînés ont acquis la lecture bien mieux que leurs camarades de même milieu et dans des conditions équivalentes à celles d'élèves favorisés. Ces résultats robustes (ils s'observent encore à la fin du CE2) mettent en évidence l'importance, pour la réussite scolaire, des compétences générales que nous avons cherché à induire et la pertinence des moyens mis en œuvre pour y parvenir. (résumé de l'auteur).

CEBE Sylvie. Apprends-moi à comprendre tout seul. *X.Y.ZEP, bulletin du Centre Alain Savary*, n° 11, juin 2001, pp. 3-6.

L'auteur rend compte d'une recherche menée dans des classes de grande section de maternelle situées en ZEP et visant à améliorer le fonctionnement cognitif des élèves. Selon elle, toutes les pratiques éducatives ne se valent pas et la priorité accordée par une grande majorité des enseignants de maternelle à la socialisation et au développement de l'autonomie, au détriment du développement des compétences intellectuelles, est contre-productive pour les élèves des milieux populaires. Elle décrit ensuite l'outil qu'elle a conçu pour faire construire aux enfants un concept de catégorie et d'appartenance catégorielle flexible et induire le développement de prises de conscience métacognitives relatives aux conduites de catégorisation et à l'auto-régulation. La démarche s'inspire des travaux portant sur la résolution de problème : les élèves doivent mobiliser leurs connaissances catégorielles pour trier et ranger des objets puis des mots selon leurs propriétés phonologiques. Les résultats recueillis montrent que les élèves obtiennent en lecture (du CP à la fin du CE2) des performances très supérieures à celles des élèves-contrôles de même milieu qui ont bénéficié d'un enseignement ordinaire et identiques à celles des élèves-contrôles de milieu favorisé. Dans sa conclusion, elle établit une distinction en cinq points entre les pratiques courantes d'enseignement à l'école maternelle et celles qu'elle a mises en œuvre (choix des tâches, liaison entre elles, nature du matériel, rôle du maître, centration de l'attention des élèves).

DUPRAZ Luce. *Le temps d'appivoiser l'école : lieux et actions-passerelles entre les familles et l'école maternelle*. Paris : Fondation de France, 1995, 288 p. (Cahiers n° 9).

EL HAYEK Christiane, Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme, GPLI. *Petite enfance, éveil aux savoirs*. Paris : La Documentation française, 1997. (En toutes lettres).

FLORIN Agnès. *Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Ellipses, 1995.

FLORIN Agnès. Les effets de la scolarisation à deux ans sur la suite de la scolarité. In FLORIN Agnès. *La scolarisation à deux ans et autres modes d'accueil*. Paris : INRP, 2000, pp. 11-21.

Les effets à moyen et court terme de la scolarisation précoce ont été examinés à plusieurs reprises durant les dix dernières années. L'auteur décrit les études, en insistant sur la méthodologie de recherche, de Baudonnière (1990), Jarousse, Mingat et Richard (1992), du LABECD (1997), de Moisan et Simon (1997) et de Jeantheau et Murat (1998). Le rapport de Moisan et Simon sur « les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire » souligne que la scolarisation à 2 ans est un déterminant important de l'efficacité des ZEP, même s'il existe des variations d'une ZEP à une autre. Quant à l'étude de Jeantheau et Murat pour la Direction de la Programmation et du Développement (DPD), elle montre également les aspects positifs de la scolarisation à

deux ans pour les élèves scolarisés en ZEP, même si celle-ci ne saurait compenser l'effet de l'origine sociale, en particulier pour ce qui concerne certains aspects de leur développement cognitif et langagier. Cependant, plutôt que de concevoir la scolarisation à 2 ans comme une réponse pour l'ensemble de la population, il conviendrait de la considérer par rapport aux autres alternatives d'accueil et de réfléchir sur la qualité de l'accueil à l'école et hors de l'école, de développer les échanges sur les savoirs et les expériences entre l'école et le secteur petite enfance des collectivités locales, dans le respect des spécificités de chacun.

INRP-CRESAS. *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris : ESF-INRP, 1991. (Science de l'éducation).

JAROUSSE Jean-Pierre, MINGAT Alain, RICHARD Marc. La scolarisation maternelle à 2 ans : effets pédagogiques et sociaux. *Education & formations*, n° 31, avr.-juin 1992, pp. 3-9.

LECLERCQ Suzelle. *La scolarisation précoce : un enjeu*. Paris : Nathan, 1995.

LIBRATTI Michèle, PASSERIEUX Christine. *Les chemins des savoirs en maternelle*. Lyon : Chronique sociale, 2000, 132 p.

L'école maternelle n'échappe pas à la crise que traverse le système éducatif et les difficultés à venir de nombreux élèves issus des milieux populaires s'y enracinent. Les auteurs (une directrice d'école maternelle et une conseillère pédagogique dans des quartiers populaires de Paris) proposent une démarche globale, appuyée sur une réflexion théorique, pour transformer les pratiques pédagogiques à l'école maternelle. Ses principaux axes sont la prise en compte de l'ensemble des élèves dans leur hétérogénéité, l'organisation de l'accès de tous aux savoirs, la construction, avec les élèves, du sens des apprentissages, l'ouverture à une construction de la citoyenneté indissociable de la construction des savoirs. Les différents chapitres associent enjeux et propositions de situations pédagogiques et éducatives autour des questions de l'accueil des petits et du dialogue avec les familles, de la construction du sens à donner à la présence de l'enfant à l'école, de la différence, de la construction des savoirs, de celle de la citoyenneté, du rapport parler-penser-agir, de la valorisation des réussites et du travail en équipe.

Les observations. *Cahiers d'ACCES*, n° 1, 1^{er} trim. 1998.

Maternelle, école d'accueil. *Le Furet*, n° 27, décembre 1998.

PESLOUAN Dominique de (dir). *Pratiques de l'écrit en maternelle*. Paris : ESF éditeur, 2001, 123 p. (Pratiques & enjeux pédagogiques).

S'appuyant sur un modèle de construction du développement en cinq étapes (symbolisme corporel, symbolisme ludique, symbolisme graphique, symbolisme oral, symbolisme écrit), l'auteur et son équipe d'enseignants de terrain ont mené une recherche-action pendant quatre ans avec des enfants de quatre groupes scolaires (dont deux situés en ZEP) qu'ils ont suivis de la petite section de maternelle au cours préparatoire. Ils ont mis en place des « ateliers d'écrit » selon quatre niveaux de compétence de lecteur (plaisir de lire et écrire, conduite de lecteur, culture de l'écrit, conceptualisation de l'écrit) avec pour objectif de prévenir, dès la maternelle, les difficultés en lecture et écriture. Sur chacun de ces axes, on trouvera dans l'ouvrage des exemples des activités qui ont été conduites, les résultats de l'évaluation (des effets particulièrement nets dans les classes au recrutement hétérogène et dans celles où les

élèves d'origine étrangère ou les élèves en difficulté sont nombreux) et les témoignages des enseignantes ayant participé à la recherche.

Petite enfance et école maternelle. *Migrants-formation*, n° 110, 1997.

PLAISANCE Eric, RAYNA Sylvie. L'éducation préscolaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives. *Revue française de pédagogie*, n° 119, avril-juin 1997, pp. 107-139.

RAYNA Sylvie, DAJEZ Frédéric (coord.). *Formation, petite enfance et partenariat*. Paris : INRP - L'Harmattan, 1997, 209 p. (CRESAS).

RAYNA Sylvie, LAEVERS Ferre, DELEAU Michel. *L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?* Paris : INRP-Nathan Pédagogie, 1996. (Les repères pédagogiques).

SAUVAGE Annick, SAUVAGE-DEPREZ Odile, NAOURI Aldo (préf.). *Maternelles sous contrôle : les dangers d'une évaluation précoce*. Paris : Syros, 1998. (Ecole et société).

4.12 Violence à l'école –Prévention de la violence

ACADEMIE DE VERSAILLES. MISSION VALORISATION DES INNOVATIONS PEDAGOGIQUES/DAFPEN. *De paroles en échos : pratiques pédagogiques et prévention de la violence*. Buc : CRDP de l'Académie de Versailles, 2000, 96 p.

Dans le plan de lutte contre la violence en milieu scolaire, les contrats d'innovation sur les pratiques pédagogiques différenciées représentent l'élément pédagogique. L'ouvrage recense les actions pédagogiques engagées au titre de la prévention de la violence dans l'académie de Versailles et tente de dresser un état des réponses apportées par les équipes de terrain. Parmi les pratiques décrites : le contrat personnalisé entre un élève et un adulte-référent ; le contrat pour vivre et travailler ensemble ; la coopérative de « savoir enseigner » dans des classes de ZEP « sensibles » ; les conseils de collégiens ; l'élève acteur de sa scolarité et de son projet ; l'espace d'écoute et de parole ; le SESAME (Suivi Educatif des Sanctions et des Mérites) ; des actions interdisciplinaires ; la semaine d'accueil ; la lecture contre la violence ; etc. On trouvera aussi les éclairages théoriques des différents intervenants au forum « Pratiques pédagogiques et prévention de la violence » qui a permis aux acteurs de terrain de se rencontrer et d'échanger.

BALLION Robert. L'ordre scolaire menacé : le cas des lycées. *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n° 15, 1er trimestre 1994, pp. 72-87.

BAUDRY Patrick, BLAYA Catherine, CHOQUET Marie, DEBARBIEUX Eric, POMMERAU Xavier. *Souffrances et violences à l'adolescence. Qu'en penser ? Que faire ? : rapport à Claude Bartolone, ministre délégué à la ville*. Paris : ESF, 2000, 161 p. (Actions sociales / Confrontations).

Ce rapport s'attache à considérer l'adolescent dans sa globalité et à analyser les manifestations de la souffrance et de la violence dans toute leur complexité. Les auteurs considèrent qu'il n'existe pas de société sans violence, que ses manifestations sont multiformes et qu'elles ne concernent pas seulement les jeunes. La répétition des violences et leur non-reconnaissance par l'entourage sont souvent source de traumatisme et beaucoup d'entre elles trouvent leur origine dans les conditions de vie des jeunes ou dans la difficulté à se situer sur un plan personnel, interpersonnel et affectif. Enfin, souffrance et violences sont le plus souvent associées. A partir de ces constats, six principes d'actions et cent propositions sont dégagés pour une prévention

globale de la violence.

BLAYA Catherine, DEBARBIEUX Eric. La fabrication sociale de la "violence en milieu scolaire". In *Souffrances et violences à l'adolescence : qu'en penser ? que faire ? rapport à Claude Bartolone, ministre délégué à la ville*. Paris : ESF, 2000, pp. 39-74.

Les auteurs commencent par interroger et déconstruire ce qu'ils appellent le modèle du « fantasme d'insécurité » à propos de la violence des jeunes. Selon eux, si ce modèle n'est pas à rejeter totalement, il manifeste un oubli des victimes et un mésusage de la petite délinquance et de la violence quotidienne. Puis ils analysent la nature des phénomènes de violence à l'école et en recherchent les causes. Selon eux, les facteurs socio-économiques sont largement explicatifs de la violence en milieu scolaire, ce que montre l'importance de la délinquance juvénile dans les écoles des quartiers urbains les plus défavorisés. S'appuyant sur leurs propres enquêtes, ils montrent que, malgré tout, de nombreuses écoles des zones défavorisées parviennent à réduire la violence en offrant aux élèves un environnement où ils se sentent bien, en créant les conditions d'un véritable travail d'équipe chez les adultes, en empêchant le « turn over » de ceux-ci, en les dotant d'une véritable formation, et surtout en impliquant les élèves eux-mêmes dans la prévention de la violence (par la création de lieux d'écoute notamment) ainsi que les parents.

CHARLOT Bernard, EMIN Jean-Claude (coord.). *Violences à l'école : état des savoirs*. Paris: Armand Colin, 1997, 410 p. (Formation des enseignants. Enseigner).

L'ouvrage présente la synthèse de recherches et d'enquêtes menées pendant trois ans par les principaux spécialistes de la question, qui tentent, selon des points de vue divers, de définir, inventorier et analyser les phénomènes de violence scolaire. Les résultats des recherches permettent d'inspirer aux responsables, aux acteurs et aux formateurs une série de mesures. La diversité des approches élargit le spectre des réponses proposées. Les travaux démontrent la nécessité d'une réflexion philosophique et politique sur les normes du vivre ensemble dans la société moderne et dans son école.

CHAUMIER Stéphane, CORMIER Huguette, POIRIER Frédérique, ASSICOT Bernard. Mots à maux. *Sauvegarde de l'enfance*, 2000, vol. 55, n° 2, pp. 54-69

Cet article présente une expérience " point-écoute " menée dans le cadre d'une école primaire située en ZEP, au Mans, afin de mettre un terme au climat violent qui y règne. Les auteurs décrivent les conditions de l'intervention, la manière dont les enfants se sont appropriés la parole, ce qu'ils disent de leur monde à eux. Ils tentent ensuite une analyse de l'intervention.

DEBARBIEUX Eric. *La violence en milieu scolaire. 1. 1 état des lieux*. Paris : ESF, 1996, 180 p.

Quelle est la nouveauté des violences scolaires actuelles ? Qu'est-ce que ces violences et comment les mesurer ? La violence se répartit-elle au hasard, ou n'est-elle présente que dans certains lieux, en particulier dans les banlieues défavorisées des grandes villes ? Est-elle fatale ou reste-t-il un espace pour l'action ? N'est-ce que l'exclusion qui explique la violence ou existe-t-il également des causes internes à l'École ou au mode actuel de socialisation ? Pour apporter un début de réponse à ces questions, l'auteur a interrogé 14 000 élèves et 700 adultes dans une centaine d'établissements, de l'école élémentaire au lycée, de la classe unique rurale au gros établissement de zone urbaine défavorisée.

DEBARBIEUX Eric. *La violence en milieu scolaire. 2. Le désordre des choses*. Paris : ESF, 1999, 190p. (Actions sociales. Confrontations).

En référence à l'état des lieux déjà établi en 1996, ce deuxième tome mesure l'aggravation du phénomène en trois ans. Après avoir rendu compte des causes de la violence mises en évidence par les travaux sociologiques, il énonce les risques de dérives, notamment celle qui consiste à croire que la violence est liée à l'appartenance ethnique des élèves. Il livre ensuite une analyse des politiques publiques nationales et un examen critique de tentatives d'actions suivies par les auteurs.

DEBARBIEUX Eric (dir.), BLAYA Catherine. *La violence en milieu scolaire : 3. dix approches en Europe*. Paris: ESF, 2001, 200 p. (Actions sociales/Confrontations).

Cet ouvrage, publié par l'Observatoire européen de la violence scolaire, réunit les contributions d'une dizaine d'équipes de recherche de différents pays européens (Allemagne, Grande Bretagne, Belgique, Espagne, France, Grèce, Pays Bas et Suisse). Les auteurs ne recherchent pas la synthèse mais veulent plutôt montrer la diversité des approches (psychologie, sociologie, criminologie, sciences de l'éducation). Outre la description des différentes formes que peut prendre la violence à l'école, on trouvera une analyse des causes ainsi que des études portant sur la prévention et les bénéfices du partenariat.

FABRE-CORNALI Dominique. Les violences à l'école. *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n° 29, 1997, pp. 107-119.

FERREOL Gilles. La violence au collège : une étude de cas. *DEES (Documents pour l'Enseignement Economique et Social)*, n° 118, déc. 1999, pp. 82-94.

Voulant connaître avec précision les représentations des différents acteurs de la communauté éducative à propos de la violence dans les établissements, l'auteur a mené son enquête dans le collège d'un quartier en difficulté (importance de l'échec scolaire, population socialement défavorisée) de l'agglomération lilloise durant l'année scolaire 1996-1997. Après une analyse précise des caractéristiques de l'établissement et de la population scolaire concernée, il a réalisé 24 entretiens de membres du personnel éducatif (enseignants, surveillants, personnel de direction, etc.) et 27 entretiens d'élèves de la 6^e à la 3^e. Les entretiens ont notamment porté sur la perception de la situation par les intéressés, sur les interprétations proposées, sur les infractions considérées comme mineures ou graves, sur les actions mises en place et sur leur investissement personnel. Selon l'auteur, cette monographie illustre bien la dynamique des zones d'éducation prioritaires qui peut se décrire en plusieurs étapes : prise de conscience collective d'un certain nombre de problèmes et de difficultés, élaboration d'un programme d'action adapté au contexte local, volonté de conjuguer fermeté et dialogue et mise en place de mesures spécifiques, développement d'une logique de socialisation. Les indicateurs montrent que depuis quelques années la situation s'améliore sensiblement.

FOTINOS Georges, FORTIN Jacques. *Une école sans violences ? : de l'urgence à la maîtrise*. Paris : Hachette Education, 2000, 384 p. (Pédagogies pour demain).

Les auteurs se proposent de saisir le « phénomène de société » qu'est désormais la violence à l'école dans une dimension historique, sociale, scientifique, administrative, pédagogique et émotionnelle afin d'ouvrir des perspectives nouvelles aux acteurs et partenaires du système éducatif. A partir d'une analyse de travaux d'étude et de réalités de terrain, ils mettent en évidence que la lutte contre la violence à l'école doit être globale et construite sur le trépied prévention, répression et remédiation. L'ouvrage

débouche sur la constitution d'un projet d'action construit sur la prévention et « 12 principes et démarches pour passer de l'urgence à la maîtrise ».

HENRY André. *Les Etablissements sensibles dans leur environnement; la situation des établissements sensibles et des ZEP dans les DOM*. Paris : Ministère de l'Education nationale, 1994, 78 p.

IMBERT Francis, Groupe de recherche en pédagogie institutionnelle. *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF, 1994. (Pédagogies).

La violence à l'école : approches européennes. *Revue française de pédagogie*, n° 123, 1998.

La violence à l'école. *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n° 15, 1er trimestre 1994.

MEUNIER Olivier. L'autre école : les situations de violence dans les établissements difficiles (collèges et lycées professionnels) de banlieues défavorisées. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation : 2001*. Paris : AFIRSE, pp. 135-170.

Les inégalités du marché scolaire et urbain et les inégalités socio-économiques et culturelles des familles alimentent la violence anti-scolaire. Cette violence est crise de sens, liée aux difficultés d'intégration scolaire d'élèves issus notamment de milieux défavorisés, exprime une souffrance et cristallise des réflexes identitaires qui dépassent le cadre de l'école. La reproduction de la violence sur le proche ne concerne pas uniquement les élèves ou le « quartier », mais également tous ceux qui se trouvent en interaction avec ces derniers, et notamment ceux qui focalisent une identité sociale et culturelle extrinsèque à ce monde où la violence fait souvent partie du quotidien. Certains établissements situés en zone sensible ou en zone de violence arrivent néanmoins à intégrer certaines catégories sociales défavorisées par le biais d'interactions « socio-éducatives » qui privilégient autant le dialogue que la fermeté à l'égard des conduites et des représentations « déviantes ». Le mythe de l'école démocratique qui s'ouvre à la fois sur les différences et l'interculturalité semblerait être en mesure de remplacer celui de l'école républicaine qui n'est plus opératoire. Néanmoins, son efficience nécessiterait à la fois une révision profonde des programmes scolaires (élargissement social et culturel) et l'institutionnalisation de méthodes pédagogiques et d'encadrement scolaire plus démocratiques. (résumé de l'auteur)

Ministère de l'éducation nationale, Inspection générale de l'éducation nationale. Etablissement et vie scolaire : la violence à l'école. In : *Rapport de l'IGEN 1995*. Paris : La Documentation française, 1995. pp. 509-41.

PAIN Jacques. Violence en milieu scolaire et gestion pédagogique des conflits. *Migrants-Formation*, n° 92, mars 1993, pp. 73-85.

PAYET Jean-Paul. Violence à l'école : les coulisses du procès. *Educations*, n° 11, janv.-fév. 1997, pp. 8-12.

ROCHEX Jean-Yves. La violence à l'école. *Dialogue*, n° 83-84, printemps 1996, pp. 71-78.

Violence à l'école : état des recherches. Actes du symposium organisé par la Direction de l'évaluation et de la prospective et l'Institut des Hautes Etudes de la Sécurité

Intérieure les 26 et 27 juin 1997. *Dossiers Education & formations*, n° 95, novembre 1997.

4.13 Prise en charge des élèves les plus en difficulté / en voie de déscolarisation

ALLUIN François, BENHAÏM Jeanne. Les classes relais 1999. *Dossiers Education & formations*, n° 116, juillet 2000, 84 p.

En mai 1999 a été réalisée une enquête sur les classes relais, au cours de laquelle tous les acteurs (inspecteurs d'académie, chefs d'établissement et équipes éducatives) ayant en charge chacune des 98 classes relais répertoriées à l'époque, ont été interrogés. Les inspecteurs d'académie et les principaux ont décrit l'organisation des classes relais, leur pilotage, les conditions d'admission et le profil des élèves admis et refusés. Les équipes ont évoqué les modalités de prise en charge des élèves de façon très différente selon les cas. La durée des séjours varie de un jour à l'ensemble de l'année scolaire, le plus souvent de deux à six mois. L'emploi du temps, très variable lui aussi, selon les élèves et les classes, est consacré pour 51% aux activités centrées sur les disciplines (un nombre de disciplines restreint par rapport à ce que les élèves pratiquent en collège), pour 36% aux activités centrées sur le travail éducatif (le plus souvent entretiens individuels avec l'élève ou sa famille, travaux sur la loi, les règlements et la justice, ou groupes de parole), et pour 14% à d'autres activités. Les équipes sont le plus souvent satisfaites de l'évolution des élèves lors de leur séjour sur les plans du comportement et de la présence en classe, elles le sont moins sur le plan scolaire. Un problème demeure : ces résultats positifs se situent en amont de ce qui est demandé aux élèves lors de leur réintégration au collège, c'est-à-dire non seulement d'avoir modifié leur comportement, mais aussi d'être aptes à suivre le cursus scolaire proposé. C'est alors que les difficultés des élèves réapparaissent, réduisant, semble-t-il, les effets positifs du séjour en classe relais. C'est sur ces points que les équipes pédagogiques et les principaux proposent de poursuivre la réflexion.

ALLUIN François, BENHAÏM Jeanne. Les classes relais. *Note d'information de la DPD*, n° 00-28, septembre 2000, 6 p.

En mai 1999, une enquête a été réalisée sur les classes relais au cours de laquelle les différents acteurs ayant en charge chacune des 98 classes du dispositif ont été interrogés. Ils ont décrit le fonctionnement des classes, les conditions d'admission, la prise en charge des élèves, et ont donné leur avis sur le dispositif mis en place. Ainsi, ils constatent des améliorations sensibles, surtout en matière de comportement, mais qui s'estompent un peu lors du retour des élèves en classe banale. Malgré parfois un sentiment d'impuissance, le dispositif est jugé positivement.

ASDIH Carole. Intégration – Exclusion des élèves dans les établissements scolaires : recherche sur la déscolarisation et l'intégration au groupe de pairs. In : ZAY Danielle (coord.). *Culture, éducation et formation en partenariat eurorégional et interrégional dans le Nord - Pas-de-Calais*. Lille : Université Charles-de-Gaulle Lille III, juin 2000, pp. 103-112.

Le décrochage de nombre d'élèves au collège et au lycée peut poser de graves problèmes d'insertion professionnelle mais aussi d'illettrisme et de marginalisation sociale. Ces élèves proviennent en majorité des milieux sociaux défavorisés. L'auteur présente les travaux de l'équipe de recherche à laquelle il appartient (équipe PROFEOR) et qui s'inscrit dans une double démarche : mesurer l'ampleur du phénomène à partir des statistiques existantes et de données quantitatives recueillies au moyen de questionnaires ; analyser, à partir d'études de cas, les processus à l'œuvre dans le décrochage et le vécu des sujets (au moyen d'entretiens et d'observations). Dans cet

article, il fait référence à une étude de cas se rapportant à des enfants de CP en difficultés scolaires et bénéficiant d'une pédagogie de soutien. Il décrit les comportements inappropriés de ces élèves en classe, et avec leurs camarades, dès l'apparition des premières difficultés. Or, un changement sensible dans leur comportement est intervenu à partir du moment où ils ont bénéficié des séances de pédagogie de soutien en petits groupes (davantage d'attention, comportement plus approprié, progression). Dans les discours qu'ils tiennent, les élèves parlent du sentiment qu'ils éprouvent d'être « différents » de leurs camarades, de la souffrance qui en découle. Les observations montrent leur manque de confiance, qui les conduit à adopter des attitudes de retrait en classe ou vis-à-vis de leurs camarades. Ils expriment aussi leur mieux-être grâce à leur participation aux actions de soutien, le sentiment d'être intégré socialement à un groupe.

ASDIH Carole, WELSH Paul. Le vécu des jeunes : étude des jeunes dans leur communauté. In : ZAY Danielle (coord.). *Prévention de l'exclusion scolaire et sociale des jeunes et préparation de leur insertion sociale et professionnelle*. Actes de la journée d'étude du projet INTERREG II Nord – Pas-de-Calais/Kent Transmanche du 8 novembre 2000. Lille : Université Charles-de-Gaulle Lille III, 2001, pp. 29-51.

La recherche présentée ici s'intéresse aux processus de marginalisation scolaire au collège à travers l'analyse de deux phénomènes particuliers : le décrochage scolaire et la violence entre élèves. Les données sont prélevées au moyen d'entretiens, d'observations et de suivis de dossiers en France, mais aussi en Grande-Bretagne et en Corée. Pour les auteurs, les processus de marginalisation se manifestent à travers les difficultés d'ajustement aux normes de discipline et de travail scolaire mais aussi aux exigences de la vie sociale à l'intérieur de l'établissement. Plusieurs études de cas sont présentées qui analysent notamment le décrochage d'élèves maghrébins et les processus psychologiques qui participent au décrochage. Dans leur conclusion, les auteurs comparent les phénomènes de décrochage en France et en Grande-Bretagne ainsi que les dispositifs mis en place pour y remédier.

BAZART Dominique, BONNERY Stéphane, MARTIN Elisabeth. Les élèves des dispositifs relais. : enquête réalisée par l'INRP (Centre Alain Savary) à la demande du ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie. Paris : Ministère de l'éducation nationale – Ministère de la Justice, s.d., 44 p.

Quels sont les élèves présents dans les dispositifs relais ? Pour répondre à cette question, les auteurs ont mené une enquête sur les élèves scolarisés dans ces dispositifs durant l'année 97-98 et procédé à une cinquantaine d'entretiens. Leur objectif est de saisir la façon dont ces jeunes expriment leur vécu de l'école, leurs rapports aux enseignants, aux autres élèves, au travail scolaire et de mettre à jour les logiques qui sous-tendent leurs comportements.

Disponible sur le site du Centre Alain Savary

BROCCOLICHI Sylvain. Les interruptions précoces d'études. *X.Y.ZEP – Bulletin du Centre Alain Savary*, n° 4, décembre 1998, pp. 3-6.

En s'appuyant sur une enquête de la DPD effectuée sur un panel de près de 27000 élèves entrés en classe de 6^e en 1989, l'auteur s'interroge sur ce qui conduit de nombreux jeunes à quitter l'école précocement. Il constate notamment que les risques sont très inégaux selon les caractéristiques sociales et les acquis scolaires des élèves. Par ailleurs, au collège, les redoublements ou l'aide concernent rarement les élèves les plus en difficulté. Le devenir de ces derniers dépend donc de l'aide qu'ils peuvent recevoir en dehors du cadre scolaire ainsi que des particularités des classes dans

lesquelles ils se trouvent placés. Or, très rapidement, indiscipline et absentéisme ont provoqué une véritable rupture des relations pédagogiques. On constate en effet que les élèves qui ont abandonné leurs études de manière précoce ont très fréquemment été regroupés dans les mêmes classes ou bien après avoir connu l'échec et l'indiscipline sont passés « à l'ancienneté » dans les classes supérieures où ils se sont marginalisés. Il s'agit donc d'instituer de manière plus systématique, et dès l'école primaire et l'arrivée au collège, de nouveaux modes de régulation.

Disponible sur le site du Centre Alain Savary

BROCCOLICHI Sylvain. Désagrégations des liens pédagogiques et situations de rupture. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n° 122, septembre 2000, pp. 36-47.

S'appuyant sur ses propres travaux sur les interruptions précoces d'études, l'auteur montre l'hétérogénéité des situations de décrochage. Il constate que les risques d'abandon des études augmentent avec l'aggravation de l'échec scolaire, la rupture des liens pédagogiques, l'absentéisme et l'indiscipline au collège. Pour améliorer l'adaptation de ces élèves, un accompagnement continu du travail scolaire est nécessaire, surtout avec ceux issus des milieux populaires, de même que la mise en place de régulations dès l'école primaire et l'arrivée au collège.

BROCCOLICHI Sylvain, LARGUEZE Brigitte. Les sorties sans qualification moins de cinq ans après l'entrée au collège. *Education & formations*, n° 48, décembre 1996, pp. 81-102.

BROSSIER Dominique, EMIN Jean-Claude, LUDOT Brigitte. Des jeunes qui échappent à la scolarité obligatoire. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n° 122, septembre 2000, pp. 93-104.

Les auteurs proposent d'abord une typologie provisoire des élèves « perdus de vue » (enfants du voyage, primo-arrivants, élèves poly-exclus, jeunes délinquants, etc.) puis ils décrivent les premières recherches menées depuis 1999 sur les processus de déscolarisation, les premières mesures ainsi que les sites pilotes. Ces derniers se sont d'abord attachés à la constitution et au renforcement du partenariat, comme le montrent les exemples de coopération cités. A partir du repérage des « perdus de vue », les premières pistes d'action doivent avoir notamment pour objectif d'éviter la déscolarisation en sensibilisant les établissements à ce phénomène, en promouvant des sanctions alternatives de l'exclusion, en s'attachant au suivi des absences. En conclusion, les auteurs se risquent à avancer l'idée que les jeunes décrocheurs ne sont que la partie visible d'un phénomène qui touche actuellement de nombreux jeunes qui ne « trouvent pas leur compte » au collège aujourd'hui.

CABASSOLS Jean-Pierre, LEGRIGEOIS Claude. *L'impossible n'est jamais certain*. Paris : Ministère de l'Education nationale (D.E.SCO, Bureau du réseau scolaire & I.A. du Rhône) - Ministère de la Justice (D.D.P.J.J. du Rhône), 2001, 111 p.

Ce document est paru dans la collection co-pilotée par les deux ministères. Il présente l'expérience menée depuis 1994 par le D.S.A (Dispositif de Socialisation et d'Apprentissage) de l'agglomération lyonnaise, dispositif précurseur parmi les classes relais. Il est question des conditions de la genèse du D.S.A, de son histoire, comme des différents aspects du dispositif, tant à l'origine que dans sa dimension évolutive de 1994 à 2000 : les modalités d'admission et de suivi du jeune, les jeunes eux-mêmes, le fonctionnement, l'équipe et ses choix pédagogiques, l'analyse de pratiques, la coopération avec les collègues... A la fois témoignage de l'équipe éducative et réflexion sur ses propres pratiques, ce document présente en outre l'avantage de comporter aussi bien des outils pédagogiques élaborés par l'équipe du D.S.A que des contributions de

chercheurs ayant collaboré à cette réflexion avec elle ou ayant mené des recherches sur le dispositif (Daniel Thin, Dominique Ginet).

CAILLE Jean-Paul. Qui sort sans qualification du système éducatif ?. *Education & formations*, n° 57, juillet-septembre 2000, pp. 19-37.

Environ 9% des élèves entrés en 1989 en sixième ou en section d'éducation spécialisée sont sortis du système éducatif sans formation. L'auteur constate, à partir de l'enquête qu'il a menée, que ces élèves sont arrivés au collège avec de gros retards scolaires et qu'ils sont, pour la plupart, issus de milieux sociaux défavorisés. Le risque de connaître un tel destin scolaire augmente lorsqu'ils ont été maintenus dans le cadre purement scolaire, sont passés par les filières technologiques ou les classes d'aide et de soutien. Ainsi, les élèves de SES-SEGPA sont très nombreux à abandonner leur scolarité (un sur deux environ). Les variables famille de l'élève, sexe de l'élève et nationalité de l'élève ont également été interrogées.

Conception et organisation des deux premiers cycles dans les enseignements adaptés (SEGPA de collège et EREA) : actes du colloque du CERFOP. *Revue du CERFOP*, n° 13, décembre 1998.

DELANNOY Cécile. *Elèves à problèmes, écoles à solutions ?*. Paris : ESF éditeur, 1999, 236 p. (Pédagogies).

L'auteur part du constat d'échec de l'Education nationale à faire réussir à l'école certains jeunes qui ne l'aiment pas et développent une attitude de rejet. Elle a donc mené son enquête dans les établissements, collèges et lycées, où sont conduites des expériences originales (maisons familiales rurales, fondation d'Auteuil, écoles Waldorf) en direction des élèves qui ont échoué ou ont été rejetés des établissements ordinaires, afin de trouver des pistes de solution aux problèmes actuels des collèges et LP en secteur difficile. La première partie de l'ouvrage est historique et descriptive : elle se présente comme une sorte de reportage sur les institutions scolaires hors norme. Une seconde partie, plus analytique, recherche les ponts de convergence et de divergence entre ces différentes structures et les compare aux structures de l'Education nationale. Une troisième partie ouvre quelques pistes pour l'avenir, s'interroge sur la pertinence de ces modèles aujourd'hui, sur leur coût, se demande s'il n'y a pas là aussi des difficultés et des échecs.

DRAY Dominique, OEUVRARD Françoise. Un programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n° 122, septembre 2000, pp. 63-73.

Les auteurs présentent l'appel à projets de recherche sur les processus de déscolarisation lancé conjointement, en 1999, par le ministère de l'Education nationale, le ministère de la Justice, le Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et la Délégation interministérielle à la ville. Les objectifs étaient d'obtenir une meilleure connaissance des populations déscolarisées avant l'âge de 16 ans et une compréhension fine des processus de décrochage. Les projets retenus peuvent être répartis en trois grandes catégories : la déscolarisation comme langage de difficultés et signe d'exclusion, la déscolarisation comme manifestation de la compétence des jeunes à s'adapter à des situations de contrainte, la déscolarisation traitée dans le cadre d'une question théorique plus vaste (processus d'acculturation, figure de la déviance, etc.). Ils se distinguent aussi par les publics visés et la méthodologie adoptée. En annexe, on trouvera la liste des projets retenus, accompagnée du nom du responsable scientifique, du nom de l'équipe et de l'intitulé de la recherche.

Ecoles de la deuxième chance : Rapports d'évaluation.

En 1999, la Commission européenne a lancé un exercice d'évaluation externe afin de mettre en évidence les résultats des Ecoles de la Deuxième Chance ainsi que les apports pédagogiques et méthodologiques. Ces différents rapports qui doivent être considérés comme des rapports d'étape font apparaître des résultats plutôt encourageants. Ces écoles sont bien au rendez-vous des jeunes « laissés au bord de la route » et réussissent à les placer sur une voie éducative et donc sur une voie de réhabilitation sociale et professionnelle. Ainsi, 90% des élèves ont indiqué que l'école de la deuxième chance leur avait offert une amélioration réelle de leur situation. On trouvera sur le site Europa de la Commission européenne : le rapport de synthèse externe produit par Beratungs-Projektmanagement – und Personalsentwicklungsgesellschaft (BBJ) à Berlin (D), le rapport thématique sur le partenariat produit par le Centrum voor Europese Studies en Opleidingen (CESO) à Maastricht (NL) et le Collège Coopératif La Provence Alpes Méditerranée à Aix-en-Provence (F), le rapport thématique sur la pédagogie produit par le CESO à Maastricht (NL) et AIKE International Ltd à Helsinki (Finlande) et le rapport thématique sur les caractéristiques et la progression du public cible, produit par le Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP) à Sèvres (F).

http://europa.eu.int/education/2chance/evaluation_fr.html

GLASMAN Dominique. Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n° 122, septembre 2000, pp. 10-25.

Après s'être interrogé sur la définition à donner au terme de « décrocheur » et replacé le phénomène de décrochage dans une perspective historique, l'auteur se pose deux questions : qui sont les décrocheurs et quels processus particuliers les singularisent ? Tentant de comprendre les raisons et les modalités du décrochage des lycéens, il avance plusieurs hypothèses : la perte de l'espoir, la difficulté à entrer dans les exigences du métier d'élève, l'absence de sens, la difficulté à surmonter la dissonance culturelle, la rupture avec l'institution scolaire, la difficulté à entrer dans le cadre de socialisation organisé par les adultes, la rupture avec le projet parental, la volonté de restaurer une image de soi plus positive. Il propose enfin deux pistes qui selon lui ne s'excluent pas l'une l'autre : lutter en aval pour « raccrocher » les décrocheurs à l'aide de structures particulières et prévenir le décrochage au sein du lycée en prenant en compte les problèmes de ces élèves, en mettant en place des dispositifs d'explicitation des attentes, de mise à disposition des moyens de les satisfaire, en faisant de l'école le lieu de la construction du citoyen.

GLUNK Geneviève. *Contribution au fonctionnement des classes relais en collège : formation des intervenants : Extrait du mémoire de DESS Cadres Pédagogiques de Formation d'Adultes*. Nanterre : Université Paris X Nanterre, 1999, 44 p.

Après avoir présenté le dispositif de re-socialisation et de re-scolarisation des classes relais en collège, cette étude rend compte d'une enquête menée sur 4 sites très différents de la région parisienne. Les données ont été recueillies au moyen de questionnaires et d'entretiens semi-directifs. Chacun des 4 sites est d'abord décrit selon ses caractéristiques (équipe d'encadrement, locaux, recrutement des élèves, objectifs, scolarisation, socialisation, formation et accompagnement des équipes), puis sont analysés les cohérences interne et externe des projets, les activités, et en particulier les activités de socialisation, vues du côté des élèves et du côté des enseignants. Un dernier chapitre est consacré à la formation des intervenants. Dans la conclusion, l'auteur, à partir des difficultés rencontrées dans les différents sites, estime prioritaire un recentrage sur la formation des intervenants des classes relais et nécessaire l'action en amont pour enrayer la naissance de nouveaux décrocheurs.

HUGON Marie-Anne, PAIN Jacques. *Classes relais : l'école interpellée*. Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens – CRAP-cahiers pédagogiques, 2001, 192 p. (Repères pour agir, Dispositifs)

L'ouvrage dresse un état des lieux des dispositifs relais qui se caractérisent par leur diversité. Il donne la parole aux élèves et enseignants, examine la place des classes relais au sein du système éducatif, leur inscription au sein du réseau de structures d'aide aux élèves en difficulté et s'interroge sur les objectifs de ce dispositif. Un chapitre est consacré à l'enseignement en classes relais, aux stratégies d'individualisation et de médiation. Les auteurs suggèrent notamment de travailler avec les élèves les fonctions cognitives (Programme d'enrichissement instrumental, Ateliers de raisonnement logique) et de développer les compétences de lecture-écriture (Evalire, ateliers de questionnement de textes, langagiciels), de travailler sur la loi et la place de chacun et enfin de travailler sur la question du sens des savoirs scolaires.

INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE. L'accès à la qualification et à l'insertion des élèves en difficulté au collège. In : *Rapport de l'IGEN 1997*. Paris : La Documentation française, 1997.

La question des savoirs. *La nouvelle revue de l' AIS*, n° 1 et 2, juin 1998.

LANGOUET Gabriel (coord.), CHARBONNEL Pierre (coord.). Les 16-18 ans déscolarisés sans qualification. *Le point sur...*, n° 32, août –septembre 2000, 4 p.

Les 60 000 jeunes qui quittent l'école chaque année sans qualification et avec un niveau scolaire très faible appartiennent le plus souvent aux catégories les plus défavorisées et les plus vulnérables. Ces résultats proviennent d'une étude empirique réalisée auprès de différents acteurs sociaux de trois villes d'Ile de France et qui a abordé les points suivants : les contacts avec les 16-18 ans déscolarisés sans qualification, les actions menées auprès de ces jeunes, l'évaluation, l'identification des causes des difficultés rencontrées, la recherche de solutions. La réponse aux difficultés rencontrées par ces jeunes relève essentiellement de la prévention, de mesures nouvelles de socialisation et d'élévation du niveau d'éducation. Les auteurs proposent des mesures articulées autour de quatre grands axes : prévenir, connaître, construire et socialiser.

Consultable sur le site : <http://www.pupilles.org/observatoire/default.htm>

L'école de la deuxième chance : actes du colloque organisé à Marseille les 9 et 10 décembre 1996. La Tour-d'Aigues : Éditions de l'Aube, 1997, 216 p.

Cet ouvrage reprend les actes de la conférence internationale intitulée « Le projet d'école de la deuxième chance à Marseille à la lumière des expériences internationales » qui a réuni, à l'initiative de la Commission européenne (Direction Générale XXII. Education, Formation et Jeunesse), les spécialistes de ces problèmes afin de fonder la démarche. La première partie précise le concept d'Ecole de la Deuxième Chance et le projet de la ville de Marseille. La seconde partie décrit l'organisation et le fonctionnement d'une école. Dans la troisième partie, on s'intéresse aux différents acteurs qui doivent être mobilisés pour la réussite du projet (entreprises, collectivités locales, associations, universités, etc.), la lutte contre l'exclusion étant l'affaire de tous.

Le décrochage scolaire : une fatalité ? *VEI Enjeux*, n° 122, septembre 2000, 276 p.

Le nombre de jeunes « décrocheurs » augmente. Le phénomène s'étend désormais à de nouveaux publics. Ce dossier décrit la diversité des situations de décrochage, tente une analyse des processus à l'œuvre dans les trajectoires de rupture scolaire afin de trouver des réponses plus adaptées en termes d'apprentissage et de régulation. Il étudie aussi les dispositifs divers mis en place, dans et hors l'école, pour prévenir le décrochage.

Les méthodes de travail des collégiens : résultats, fiabilité, robustesse. *Dossiers Education & formations*, n°96, décembre 1997.

MARTIN Elisabeth, BONNERY Stéphane. *Les classes relais. Un dispositif pour les jeunes en rupture*. Paris : ESF, 2002, 264 p.

Les dispositifs relais sont des structures prenant en charge les élèves de collèges déscolarisés ou en voie de déscolarisation. Dans une première partie, en s'appuyant sur des observations de classe et des entretiens avec les équipes des dispositifs et celles des établissements d'origine, les auteurs décrivent le contexte d'apparition de ces nouvelles structures, leur fonctionnement et les pratiques éducatives et pédagogiques (pratiques et activités de socialisation, modalités d'enseignement et activités proposées pour l'acquisition des savoirs scolaires) qui y sont mises en œuvre. A partir de deux enquêtes, ils évaluent le pouvoir de rescolarisation des dispositifs. La seconde partie, utilisant la notion de norme et la distinction entre normalisation et normativité, propose une grille d'analyse des pratiques professionnelles et des comportements des jeunes. Enfin, la troisième partie vise à comprendre, à partir d'un échantillon de 47 entretiens avec des jeunes des dispositifs, le sens que les élèves attribuent à leur expérience scolaire avant, pendant et après le passage en classe relais. La conclusion souligne que les dispositifs relais, « constamment en tension entre relégation et intégration », peuvent offrir à certains élèves une possibilité de rescolarisation qui n'existait pas auparavant, mais qu'ils ne peuvent résoudre les problématiques scolaires, sociales et psychologiques dans lesquelles ils se débattent. Les dispositifs relais interrogent tout le collège et sont le « symptôme » d'un malaise plus général et plus profond.

MARTIN Elisabeth. *Recueil de données sur des classes relais*. Paris : INRP, Centre Alain Savary, juin 1997, 127 p.

L'objectif de ce document, essentiellement descriptif et ne prétendant pas avoir valeur de document de recherche, est d'illustrer certaines modalités de fonctionnement des classes relais. L'enquête a concerné 7 sites (5 en région parisienne, 2 en province). On trouvera les réflexions suscitées par l'étude de ceux-ci puis, pour chacun d'eux, le recueil de données (structure d'accueil, objectifs et fonctionnement ; pratiques et conceptions des acteurs ; éléments d'évaluation).

Disponible sur le site du Centre Alain Savary.

MARTIN Elisabeth. Les dispositifs relais : Pour éviter la déscolarisation des jeunes de collège. X. Y. ZEP - *Bulletin du Centre Alain Savary*, n° 7, mars 2000, pp. 3-6.

Les dispositifs relais ont été créés pour accueillir les jeunes déscolarisés ou en voie de déscolarisation avec comme objectif le retour vers un collège ou une formation professionnelle. Mais l'existence de ces structures pose de nombreuses questions : jouent-elles un rôle d'intégration ou de relégation ? S'agit-il seulement de « traiter » des élèves marginaux ou se questionne-t-on aussi sur le fonctionnement du collège unique, sur ce que renvoient ces jeunes quant à la qualité de l'organisation de l'enseignement et des relations pédagogiques ? Après avoir décrit le fonctionnement des classes relais, l'auteur s'interroge sur les élèves qui les fréquentent en utilisant les résultats d'une enquête nationale et ses propres observations. Elle constate que les professionnels de ces dispositifs ont à agir à la fois sur le plan social et psychologique, sur le plan des normes comportementales et sur le plan des apprentissages scolaires. Distinguant les notions de normalisation et de normativité, elle avance l'idée que les objectifs de socialisation et d'instruction doivent être visés simultanément.

Disponible sur le site du Centre Alain Savary

MARTIN Elisabeth. Des dispositifs relais pour des élèves en rupture avec l'école. *Ville Ecole Intégration*, n° 115, décembre 1998, pp. 161-180.

Le regroupement temporaire d'élèves en très grande difficulté dans des dispositifs relais expérimentaux répond-il à une logique d'intégration ou à une logique de mise à l'écart ? L'auteur décrit les diverses modalités d'action de ces dispositifs (durée, lieux, équipes, modalités structurelles) puis entreprend l'analyse des caractéristiques des jeunes concernés. Ensuite, elle étudie comment s'articulent, au sein des pratiques, les deux objectifs affichés par ces projets : objectif de socialisation et objectif d'apprentissage des contenus scolaires.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE. MINISTERE DE LA JUSTICE. *Les classes relais: Un dispositif d'accueil des élèves en voie de marginalisation scolaire. Réunions interacadémiques des acteurs des classes relais. Novembre 1998 à janvier 1999.* Paris : Ministère de l'éducation nationale, s-d, 114 p.

L'ouvrage contient un état des lieux relatif aux classes-relais ayant fonctionné en 97-98, une étude sur les jeunes des dispositifs, les interventions de chercheurs portant notamment sur le désintérêt scolaire et les difficultés d'apprentissage, et enfin les comptes rendus des différents ateliers.

Disponible sur le site du Centre Alain Savary

MONCEAU Gilles. De la classification des individus à celle de leurs devenirs dans l'institution scolaire. *La lettre du GRAPE*, n° 43, mars 2001, pp. 27-35.

Lorsque les jeunes résistent à l'institution scolaire, n'apprennent pas ce qu'ils devraient apprendre ou développent des comportements inadéquats, ils sont identifiés à partir de certaines de leurs différences et se trouvent pris dans des procédures et des dispositifs spéciaux. Selon l'auteur, l'Education nationale distingue quatre catégories à « aider » : les élèves à « éduquer prioritairement », catégorie reposant sur un critère géographique, le territoire des ZEP ; les élèves scolarisés en CLIS ou en établissement spécialisé ; les élèves « en difficulté » suivis par les RASED ou scolarisés en SEGPA ; les élèves « décrocheurs » accueillis dans les classes-relais. Or, sur le terrain, le « classement » dans ces catégories n'est pas toujours aisé en raison des corporatismes professionnels, des politiques locales, des conflits idéologiques et des places disponibles dans les différentes structures. On relève qu'elles ont en commun la volonté de s'inscrire dans une dynamique visant à permettre aux élèves de passer d'un mode de scolarisation à un autre et l'extrême attention au processus d'individuation. Mais on peut se demander si l'emprise de l'institution scolaire sur les individus n'est pas en train de se renforcer, celle-ci étant en mesure d'identifier le devenir scolaire de chacun, de l'accompagner, de l'évaluer, de l'orienter, voire de le prévoir.

VOIR AUSSI : MONCEAU Gilles. De la classification des individus à celle de leurs devenirs dans l'institution scolaire. *Ville Ecole Intégration Enjeux*, n° 126, septembre 2001, pp. 187-198

PAIN Jacques. Pour problématiser la déscolarisation. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*. n° 122, septembre 2000, pp. 26-35.

L'auteur, en prenant appui sur les recherches canadiennes et belges, s'interroge sur la notion de déscolarisation qu'il distingue des notions d'absentéisme, de grand absentéisme et de décrochage. Reprenant le modèle systémique issu des recherches québécoises et anglo-américaines, il estime nécessaire de prendre en compte dans le processus de déscolarisation les rapports sociofamiliaux, les rapports socioscolaires et le rapport psychosociologique. La collaboration école-parents est essentielle dans la

prévention, de même que la restauration du lien social et la prise en compte du désir. Dans sa conclusion, l'auteur se demande s'il n'est pas urgent de déscolariser l'école.

SANTOLINI Antoine, LACERDA Elise de. Les élèves nouveaux arrivants non francophones et leur scolarisation dans les différents dispositifs d'accueil. *Note d'information de la DPD*, n° 01-57, décembre 2001, 6 p.

Cette note d'information de la DPD est consacrée aux structures d'accueil des élèves nouveaux arrivants non francophones. Sur les 804 classes d'initiation (CLIN) et cours de rattrapage intégré (CRI), 519 sont des classes ZEP ou REP. En ce qui concerne les classes d'accueil du second degré, surtout créées dans les collèges, plus du tiers des 627 classes (40,2%) sont en ZEP ou en REP. Elles sont implantées essentiellement dans les académies d'Ile de France, d'Aix-Marseille et de Montpellier.

Consultable sur Internet : <http://www.education.gouv.fr/dpd/texweb/listni95.html>

TANON Fabienne (dir.). *Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de remédiation*. Paris : L'Harmattan, 2000, 232 p.

Le décrochage scolaire est un phénomène complexe, mettant en jeu une multiplicité de causes et dépassant le cadre purement scolaire. Cet ouvrage mêle discours de chercheurs et témoignages d'acteurs scolaires et extra-scolaires. La première partie étudie les causes du décrochage et montre le dysfonctionnement du lien élève, culture, famille et école à travers les témoignages des jeunes. La seconde se centre sur quelques situations concrètes au collège pour analyser comment se met en place le phénomène de la rupture scolaire. Enfin, la troisième partie décrit les différentes démarches entreprises (classes-relais, actions d'accompagnement scolaire, approches partenariales) pour essayer de répondre au décrochage.

VIAUD Marie-Laure. Des établissements alternatifs pour prévenir le décrochage ? *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n° 122, septembre 2000, pp. 170-185.

La recherche présentée dans cet article concerne un certain nombre d'établissements alternatifs accueillant une majorité d'élèves en difficulté dans lesquels l'auteur a enquêté. Tous proposent de nouvelles modalités d'appartenance : une présence « choisie », une conception de l'appartenance plus souple (absences possibles), le développement d'un sentiment d'affiliation très marqué. Ces établissements tentent aussi de réduire les effets de palier sur le plan scolaire, à l'arrivée des élèves, en permettant à chacun de travailler à son niveau réel, au cours de la scolarité, grâce à une organisation plus souple, et enfin en préparant davantage que les élèves des établissements traditionnels au travail d'étudiant. En outre, ces établissements alternatifs, pour amener les élèves à s'investir dans les savoirs, opèrent un certain nombre de détours par la « vie politique », la prise en compte véritable des jeunes et l'aide à la construction de leur identité.

5 METIER D'ENSEIGNANT - PROFESSIONNALITE DES ACTEURS – FORMATION

5.1 Métier d'enseignant

ALTET Marguerite. La professionnalité enseignante vue par les enseignants : connaissance des enseignants. *Education & formations*, mars 1994, n° 37, pp. 95-103.

BAUTIER Elisabeth et al. *Travailler en banlieue : la culture de la professionnalité*. Paris : L'Harmattan, 1995, 400 p. (Thèses et travaux universitaires).

Cette recherche, menée par un collectif de chercheurs, interroge le sens des notions de profession, de professionnalité et de professionnalisation et pose la question de la

spécificité du travail en banlieue. Au moyen d'entretiens approfondis menés avec des intervenants travaillant dans des quartiers difficiles, les auteurs ont procédé à l'analyse des évolutions vécues par les professionnels de différentes professions : professions "anciennes" telles que l'enseignement, la médecine et le travail social, et professions plus récentes comme celles de chef de projet ou de coordonnateur de ZEP. L'ouvrage présente notamment une typologie qui met en évidence une série de traits caractéristiques de la professionnalité des intervenants en banlieue, et un chapitre consacré aux enseignants qui interroge la spécificité du métier enseignant en banlieue en rapport avec les spécificités et les évolutions du métier d'enseignant en général. Il traite également des pratiques de réseau et aborde les conséquences sur l'activité professionnelle (des coordinateurs de ZEP notamment) de la mise en place des dispositifs fondés en particulier sur la notion de projet et de la territorialisation des politiques éducatives ou urbaines.

BOUVEAU Patrick (dir.). *Enseigner en ZEP : quelles perspectives pour les formations ?*. Actes des rencontres nationales de Lille, 22-23 mai 1997. Lille : CRDP du Nord-Pas-de-Calais, 1998, 155 p. (Documents, actes et rapports pour l'éducation).

Depuis plus de quinze ans qu'existe la politique des zones d'éducation prioritaires, la question de la formation des enseignants n'a cessé de se poser. Tant initiale que continue, cette dernière apparaît comme un levier essentiel du changement à l'école et surtout comme un moteur du développement des processus de démocratisation du système éducatif. Pour tenter de répondre à ce besoin de formation et d'information sur cette question, les rencontres nationales sur le thème "Enseigner en ZEP. Quelles perspectives pour les formations ?" se sont tenues à Lille les 23 et 24 mai 1997, articulant conférences, tables rondes et ateliers, où chercheurs, formateurs et enseignants exerçant en ZEP ont confronté leurs points de vue et leur expérience pour mieux proposer des pistes de travail, notamment aux jeunes enseignants appelés à exercer dans des secteurs difficiles, susceptibles d'éclairer le développement des formations adaptées aux publics scolaires en difficulté.

CHARTIER Anne-Marie. En quoi instruire est un métier. In : CORNU Laurence (dir.), colloque de La Rochelle, 15-16 mai 1990. *Le métier d'instruire : pédagogie et philosophie*. Poitiers : CRDP, 1992. (Documents et rapports pour l'éducation). pp. 21-38.

CHARTIER Anne Marie. Enseigner en ZEP : l'épreuve de la réalité. In *ZEP, patience & passions : regards sur les ZEP de l'académie de Versailles, regards extérieurs, réflexions du premier lecteur*. Versailles : CRDP, 1995, pp. 146-159

CIFALI Mireille. *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF, 1994. (L'éducateur).

Connaissance des enseignants. *Educations et formations*, n° 46, juillet 1996.

DAVISSE Annick(dir.), ROCHEX Jean-Yves (dir.). *"Pourvu qu'ils m'écoutent..." : discipline et autorité dans la classe*. Créteil : CRDP de Créteil, 1995, 215 p. (Champ pédagogique).

DAVISSE Annick (coord.), ROCHEX Jean-Yves (coord.). « *Pourvu qu'ils apprennent...* » : face à la diversité des élèves. *Mémoires professionnels d'enseignants stagiaires (collège, lycée) à l'IUFM de Créteil*. Créteil : CRDP, 1998, 252 p. (Champ pédagogique).

DEMAILLY Lise. La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants.

Sociologie du travail, n° 1, 1987, pp. 59-69.

L'auteur développe l'idée que l'émergence de nouvelles capacités et de nouveaux savoirs sous l'influence de l'évolution du public scolaire, des structures scolaires et des objectifs de l'institution entraîne une adaptation des fonctions pédagogiques qui met à l'épreuve la notion de qualification et développe une conception nouvelle de la compétence. Elle caractérise le contenu de cette nouvelle compétence et distingue deux composantes qui viennent remodeler la définition traditionnelle de la compétence enseignante : la composante organisationnelle (développement du travail collectif, élargissement du cadre de référence de l'acte pédagogique, diversification des tâches) et la composante éthique. Elle relève les signes d'un début d'institutionnalisation de la nouvelle compétence et pose la question des méthodes de contrôle et de formation qui permettent d'inciter les enseignants au développement d'une nouvelle professionnalité.

DEMAILLY Lise. *Le collège : crise, mythe et métiers*. Lille : PUL, 1991. (Mutations / Sociologie).

GILLY M. et al. *Instituteurs anglais, instituteurs français : pratiques et conceptions du rôle*. Berne : Peter Lang, 1993. (Exploration : recherches en sciences de l'éducation).

KHERROUBI Martine, PEIGNARD Emmanuel, ROBERT André. Des enseignants et des établissements mobilisés. Entre héritage bureaucratique et invention d'un espace autonome. *Carrefours de l'éducation*, n° 3, janv.-juin 1997, pp. 61-74 et n°6, juill.-déc. 1998, pp. 42-62.

Au cours de ces vingt dernières années, à la faveur des lois de décentralisation et du mouvement de territorialisation des politiques éducatives, l'établissement, localement spécifié, a véritablement émergé comme catégorie pertinente pour aborder les difficultés des élèves, tenter de remédier à l'échec, faire preuve de créativité pédagogique. L'enquête qui sert de support à la présente étude a porté sur trois établissements mobilisés de la petite couronne parisienne (école, collège, lycée) caractérisés par un recrutement populaire et un assez bas niveau scolaire des élèves. En prenant appui sur les principaux modèles qui se révèlent opératoires pour analyser le fonctionnement des établissements, ils proposent une typologie distinguant parmi les enseignants : les « mobilisés en puissance » agissant sur le mode dit consenti du contrôle social, parmi lesquels les « mobilisés inconditionnels » font figure de leaders ; les « mobilisés conditionnels » qui entendent décider du degré de transformation professionnelle qu'ils auront à assumer ; les « mobilisés conditionnés » dont l'implication est subordonnée à un effet d'entraînement par le collectif. L'enquête repère aussi des acteurs en situation de passivité, voire de critique mais pas, compte tenu des contextes choisis, de franche opposition. Les auteurs interrogent ensuite la recomposition des rôles et tâches des collectifs enseignants mobilisés, l'évolution de leur éthique, leur contribution à la production de biens sociaux, culturels, pédagogiques nouveaux.

KHERROUBI Martine. Des compétences spécifiques pour les ZEP ? : Quelques éléments d'analyse. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n° 30, 1999, pp. 69-83.

Actuellement la question de la spécificité du travail en ZEP a du mal à s'abstraire d'une approche centrée sur les variations des conditions de travail selon les contextes d'exercice conduisant, de fait, à parler en termes de conditions plus ou moins difficiles d'enseignement. Cette perspective renforce une vision instrumentaliste des conditions de travail, et accroît le sentiment, largement partagé, d'un clivage entre mode d'exercice du métier en ZEP et mode d'exercice hors ZEP, mais également entre mode d'exercice

du métier en ZEP et mode d'exercice légitime. La préoccupation d'identifier et de développer les compétences requises pour enseigner dans ces contextes contribue à un renouvellement important des questionnements. Une telle démarche permet en effet d'analyser à partir des spécificités perçues, les procédures adoptées, et de mieux les situer dans les missions enseignantes. Et ce faisant, elle permet d'intégrer beaucoup plus étroitement réflexion sur les pratiques mises en œuvre en ZEP et réflexion sur les transformations du métier d'enseignant. (résumé du périodique)

MEIRIEU Philippe. *La pédagogie entre le dire et le faire : le courage des commencements*. Paris : ESF, 1995. (Pédagogies).

Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, MARESCA Bruno. Enseigner dans les écoles : enquête sur le métier d'enseignant. *Dossiers Education & formations*, n° 51, janvier 1995.

Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, PERIER Pierre. Les nouveaux enseignants du second degré sortis des instituts universitaires de formation des maîtres en 1993. *Dossiers Education & formations*, n° 71, juin 1996.

Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, PERIER Pierre. Enseigner dans les collèges et les lycées : les enseignants dans leurs classes et leurs établissements. *Dossiers Education & formations*, n° 61, février 1996, 180 p.

L'investigation a été guidée par trois grandes séries d'objectifs : l'analyse des pratiques pédagogiques des enseignants du second degré et des modalités de transmission de leur enseignement afin de mieux cerner le déroulement pratique d'une séquence d'enseignement, les objectifs de l'enseignant et la nature des contraintes qu'il rencontre pour les mener à bien ; l'appréciation des aspects relatifs à la coordination pédagogique et au travail en équipe ; l'analyse de la perception que les enseignants ont de l'institution dont ils dépendent, de son fonctionnement et de son efficacité par rapport à l'orientation des élèves ou à la réduction des inégalités sociales, et de leur appréciation du prestige de la fonction enseignante et de ses avantages réels ou symboliques. Ces différents aspects sont appréhendés au regard des corps, de la discipline et du type d'affectation de l'enseignant. L'approche permet d'analyser les clivages, les systèmes d'opposition qui traversent les populations enseignantes et les prises de position, et de construire le spectre des identités professionnelles et des manières différentes d'accomplir le métier ; elle tente de reconstruire dans sa complexité les logiques qui organisent le rapport au métier et à l'institution dont il dépend.

Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, PERIER Pierre. Enseigner dans les collèges et les lycées : enquête sur le métier d'enseignant. *Dossiers Education & formations*, n° 48, décembre 1994.

PERIER, Pierre. Enseigner dans les collèges en ZEP : le point de vue des principaux et des enseignants début 1998. *Dossiers Education & formations*, n° 109, 1999, 106 p.

En 1998, des enquêtes ont été lancées auprès des acteurs de terrain pour connaître leurs attentes et pour contribuer à un état des lieux. L'ensemble des principaux de collège et un échantillon représentatif de 710 enseignants ont été interrogés. Pour leurs enseignants, les collèges de ZEP se caractérisent d'abord par l'origine sociale de leurs élèves et le niveau plus faible des élèves à l'entrée en sixième. Les autres points abordés par l'enquête concernent la perception de la violence, la pluralité des fonctions de l'enseignant de ZEP, le travail en équipe et le partenariat, les attentes et l'effet

« compensatoire » de la politique des ZEP.

PERRENOUD Philippe. Préparer au métier d'enseignant, une formation professionnelle comme les autres ? In : BOURDONCLE Raymond, DEMAÏLLY Lise (dir.). *Les professions de l'éducation et de la formation*. Villeneuve d'Asq : Presses universitaires du Septentrion, 1998. (Métiers de la formation). pp. 175-191.

PEYRONIE Henri. *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*. Paris : PUF, 1998, 215 p. (Education et formation. Recherches scientifiques).

Politiques éducatives, travail enseignant et activité de l'élève. *Société française*, n° 10 (60), 1998.

ROCHEX Jean-Yves, ROGER Jean-Luc, CHATEL Elisabeth. Transformations du second degré et métier d'enseignant. In : Commissariat au Plan, Secrétariat d'Etat à la recherche, GREMION Catherine, FRAISSE Robert (dir.). *Le service public en recherche*. Paris : Documentation française, 1996. pp. 329-338.

Ayant retracé les évolutions qui participent du processus de redéfinition de la compétence et de la professionnalité enseignante, les auteurs distinguent et explicitent trois dimensions de cette redéfinition qui doivent, selon eux, faire l'objet d'un traitement explicite, et dégagent pour chacune d'elles les divers positionnements repérés chez les enseignants : la dimension éthique qui se fonde sur la conviction de l'éducabilité des apprenants ; la composante tenant à la nécessité de ne plus tenir pour acquise la capacité des élèves à donner sens aux apprentissages qu'on leur propose ; la composante liée aux modes d'organisation adoptés ou préconisés pour faire face à la différenciation des publics scolaires, qui vont dans le sens d'un accroissement important de la dimension collective, disciplinaire et interdisciplinaire de l'activité enseignante. Leur réflexion sur l'évolution de l'activité enseignante les amène à relever le sentiment qui accompagne, chez nombre d'enseignants rencontrés, cette évolution de l'activité enseignante : celui de la nécessité d'un engagement de soi dans la relation pédagogique, et tout à la fois de la préservation d'un écart entre soi et la fonction d'enseignant. Cette double nécessité requiert un travail d'élucidation et d'intelligibilité. Les auteurs relèvent dans cette contribution l'absence de lieux et de moments institutionnels favorisant un travail collectif d'analyse réflexive de l'activité enseignante.

ROCHEX Jean-Yves, ROGER Jean-Luc. Le métier d'enseignant du second degré et ses évolutions : problématiques pour une recherche. *Société française*, n° 45, hiver 1992-1993, pp. 11-18.

ROGER Jean-Luc. Peut-on empêcher les profs de penser leur métier. *Société française*, n°10 (60), 1998, pp. 20-31.

THIN Daniel. Les contradictions entre logiques populaires et logiques scolaires au cœur des spécificités du métier d'enseignant dans les quartiers populaires. In : BOURDONCLE Raymond, DEMAÏLLY Lise (dir.). *Les professions de l'éducation et de la formation*. Villeneuve d'Asq : Presses universitaires du Septentrion, 1998, pp. 63-73. (Métiers de la formation).

VAN ZANTEN Agnès. Les transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements d'enseignement. In : BOURDONCLE Raymond, DEMAÏLLY Lise (dir.). *Les professions de l'éducation et de la formation*.

Villeneuve d'Asq : Presses universitaires du Septentrion, 1998. (Métiers de la formation). pp. 39-51.

5.2 Rôle et professionnalité des autres membres de la communauté éducative et partenaires

CADER Jean-Paul, FOURNIE Dominique, GUITTON Christophe, DIEDERICHS-DIOP Laurence. *Aide-éducateur, quel avenir pour la fonction, quel avenir pour les jeunes ? : Suivi-évaluation de la mise en œuvre du programme « Nouveaux services emplois jeunes » au ministère de l'Éducation nationale*. CEREQ – Documents série évaluation, n° 151, septembre 2000, 169 p.

La première partie de ce rapport du CEREQ est consacrée à la présentation synthétique des éléments d'évaluation de la mise en œuvre du dispositif emplois jeunes au sein de l'Éducation nationale. La seconde partie rend compte des premiers résultats d'une enquête longitudinale de type panel devant se poursuivre jusqu'en 2003 et menée auprès d'un échantillon de 3000 aides éducateurs. Les questions ont porté successivement sur les caractéristiques des aides éducateurs, sur les établissements dans lesquels ils travaillent (notamment sur les différences entre établissements en ZEP et hors ZEP), sur les activités qu'ils exercent, sur leur projet professionnel et leur formation. On constate ainsi que les activités des aides éducateurs liées à la mission d'éducation et de scolarisation sont globalement plus fréquentes en ZEP. La troisième partie procède, en s'appuyant sur des entretiens, à l'analyse de la fonction d'aide éducateur et a pour objectif de décrire les activités remplies par les emplois jeunes dans l'Éducation nationale.

CADER Jean-Paul, DIEDERICHS-DIOP Laurence, FOURNIE Dominique, GUITTON Christophe. Intégration, professionnalisation, mobilité : la valse à trois temps des aides éducateurs. *Céreq Bref*, n° 167, septembre 2000, pp. 1-4.

Les aides-éducateurs recrutés depuis 1997 ont dû répondre à une triple injonction : réussir leur intégration au sein des établissements scolaires, professionnaliser leur fonction et préparer leur avenir professionnel. Concernant leur intégration dans les établissements, leurs relations avec les enseignants ont évolué dans le sens de la complémentarité et de la coopération : si la transmission des savoirs est restée l'apanage des enseignants, ils ont contribué à développer la mission d'éducation et de socialisation de l'institution scolaire d'une part et ont aidé à l'appropriation des connaissances par les élèves (soutien scolaire, travail en petits groupes, informatique pédagogique). Cette intégration reste toutefois à consolider, notamment dans le secondaire où les aides éducateurs sont encore souvent considérés comme une catégorie à part. On peut considérer ensuite que se produit un début de professionnalisation : les aides-éducateurs s'investissent avec motivation et compétence la plupart du temps, répondent aux besoins des établissements, notamment dans les zones d'éducation prioritaires, où ils ont une activité de médiation avec les familles, de socialisation et de soutien scolaire. Mais leur polyactivité entrave le processus de professionnalisation, ne leur permet pas d'approfondir les missions qui leur sont confiées et brouille leur lisibilité dans l'établissement. Enfin, s'ils ont intériorisé le caractère provisoire de leur fonction, on observe deux tendances : ceux qui donnent la priorité à leur reclassement au risque de se démobiliser et ceux qui au contraire s'impliquent complètement dans leurs missions au risque de mal préparer leur avenir professionnel. Pour toutes ces raisons, le dispositif « Nouveaux services, emplois jeunes » mériterait d'être rationalisé.

CADET Jean-Paul, GRANDO Jean-Marc, LABRYERE Chantal, LEGAY Agnès et PETRONE Jean-Christophe. *De nouveaux intervenants à l'école : nouveau service, nouvel emploi ? Evaluation du dispositif expérimental de l'aménagement des rythmes scolaires*. Marseille : CEREQ, novembre 1998. (Evaluation).

EMIN Laurence, PERETTI Olivier de. Les ambiguïtés d'une politique de « proximité ». *X.Y.ZEP, Bulletin du Centre Alain Savary*, n° 8-9, octobre 2000, pp. 9-11.

Environ dix mille aides-éducateurs ont été affectés dans les établissements confrontés à des problèmes de violence. Les auteurs, en s'appuyant sur une enquête effectuée dans trois collèges de Seine-Saint-Denis, ont observé les tâches qui leur ont été confiées et les effets produits sur le climat de l'établissement. Ils constatent que les aides-éducateurs sont affectés aux activités de la Vie scolaire (surveillance, aide aux devoirs, tutorat), les activités plus spécifiques dont ils étaient chargés initialement ayant le plus souvent été abandonnées. Ainsi, leur mission ne se différencie guère de celle des surveillants. On observe cependant que leur arrivée a produit un « effet de pacification » des établissements en raison des relations qu'ils entretiennent avec les élèves. Ces bonnes relations s'expliquent par la proximité socioculturelle qui existe entre eux et les élèves, qui leur permet d'intervenir efficacement là où les enseignants échouent. En conclusion, les auteurs pointent les risques que peut comporter une telle situation : la présence des aides-éducateurs n'a pas permis de redéfinir l'ordre scolaire, les élèves respectent la personne des aides-éducateurs mais la légitimité de l'ordre n'est pas reconnue et enfin, on peut craindre que cette politique ne participe au processus d'ethnisation des rapports sociaux.

Disponible sur le site du Centre Alain Savary

ESQUIEU Nadine. Enseigner en lycée et collège en 2002. *Note d'information de la DPD*, n° 02.23, juillet 2002, 6 p.

Afin de mieux connaître la réalité du métier d'enseignant, un panel représentatif de professeurs des différents corps et disciplines du second degré public enseignant en lycée ou collège a été interrogé en juin 2001. Parmi les réponses des enseignants, on observe que, quelle que soit leur ancienneté, ils sont près de quatre sur dix (surtout des enseignants de collège) à dire qu'ils craignent d'être nommés dans des « établissements difficiles ». Les réponses des enseignants de ZEP-REP diffèrent des réponses des autres enseignants en ce qui concerne : 1. les conseils de classe et les processus d'orientation (un sur deux seulement y voit un « lieu d'échanges constructifs entre les enseignants », 58% considèrent que « les familles et les élèves ne connaissent pas et ne comprennent pas les processus d'orientation ») ; 2. le travail en équipe (ils sont plus nombreux en ZEP-REP à le pratiquer régulièrement, 45% contre 28% hors ZEP-REP) ; 3. la formation continue (ils sont plus nombreux à la demander en ZEP-REP) ; 4. l'échec des élèves (ils sont plus nombreux à penser que l'institution est pour partie responsable et que l'Education nationale ne remplit pas toujours sa mission) ; 5. le sentiment de manque de reconnaissance sociale (il est moins répandu dans les établissements en ZEP-REP).

Consultable sur Internet : <http://www.education.gouv.fr/dpd/texweb/listni95.html>

GARNIER Pascale. *Les assistantes sociales à l'école*. Paris : PUF, 1997. (L'éducateur).

GLASMAN Dominique, ION Jacques. Les "nouveaux métiers" des quartiers populaires : entre l'immersion locale et l'inscription institutionnelle. *Migrants-Formation*, n° 93, juin 1993, pp. 19-31.

GLASMAN Dominique. La professionnalisation des accompagnateurs scolaires : une double contrainte ? *Migrants-formation*, n° 106, sept. 1996.

Identités professionnelles. *Migrants-formation*, n° 106, septembre 1996.

MINODIER Frédéric. Les aides-éducateurs au 1er janvier 2000 : le dispositif en place. *Note d'information de la DPD*, n° 00-16, juin 2000, 6 p.

Ce dossier donne des informations sur les effectifs et les dotations d'aides éducateurs par académie. On constate que le fait d'appartenir à une zone d'éducation prioritaire est un facteur largement pris en compte pour la participation au programme « Nouveaux services, emplois jeunes ». Les postes supplémentaires ont été surtout déployés dans les établissements du second degré, collèges et lycées, avec un effort particulier pour les établissements situés en ZEP. Les tâches des aides-éducateurs sont multiples : aide à l'enseignement, soutien scolaire, BCD/CDI, nouvelles technologies, animation, médiation auprès des familles, prise en charge des élèves posant des problèmes de comportement, etc.

PAYET Jean-Paul. Le "sale boulot" : Division morale du travail dans un collège de banlieue. *Les annales de la recherche urbaine*, n° 75, 1997, pp. 19-31.

VAN ZANTEN Agnès, GROSPIRON Marie-France, KHERROUBI Martine, ROBERT André D. *Quand l'école se mobilise : les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue*. Paris : La Dispute, 2002, 269 p.

La massification et la politique de décentralisation ont considérablement modifié l'organisation interne des établissements d'enseignement et le rapport au métier des enseignants et des non-enseignants. L'ouvrage, à travers trois monographies d'établissements de banlieue réputés « difficiles » (une école, un collège et un lycée polyvalent), se propose, dans une première partie, de mettre en lumière les différents éléments participant à la construction d'un effet-établissement à chaque niveau d'enseignement et explore, dans une seconde partie, trois aspects centraux des dynamiques professionnelles à l'œuvre : la mobilisation professionnelle, la construction des carrières professionnelles à l'intérieur des établissements et la division du travail pédagogique et éducatif entre les différents professionnels de l'éducation de ces mêmes établissements.

5.3 Formation et professionnalisation

ALTET Marguerite (coord.). *Professionaliser le métier d'enseignant : savoirs professionnels et formation*. Nantes : CRDP, 1997. (Cahiers du CREN).

ALTET Marguerite. *La formation professionnelle des enseignants : analyse de pratiques et situations pédagogiques*. Paris : PUF, 1994. (Pédagogie d'aujourd'hui).

BARBIER Jean-Marie. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, 1996. (Pédagogie d'aujourd'hui).

BLANCHARD-LAVILLE Catherine, FABLET Dominique. *Analyser les pratiques professionnelles*. 2^e édition. Paris : L'Harmattan, 1998. (Savoir et formation).

BLANCHARD-LAVILLE Claudine, FABLET Dominique (coord.). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, 1996. (Savoir et formation).

Les articles réunis dans cet ouvrage mettent à disposition un ensemble de repères quant aux différentes orientations théoriques possibles de l'analyse de pratiques, et ce dans des champs professionnels diversifiés. Citons les contributions se situant dans le champ de la formation des enseignants : Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation des enseignants : une démarche d'articulation pratique - théorie - pratique (Marguerite Altet) ; Des enseignants de mathématiques en formation professionnelle font l'analyse didactique de leur pratique (Alain Mercier) ; Le groupe Balint, un dispositif pour un "métier impossible" : enseigner (Francis Imbert).

CAREIL Yves. *Instituteurs des cités HLM : radioscopie et réflexion sur l'instauration progressive de l'école à plusieurs vitesses*. Paris : PUF, 1994, 268 p. (Pédagogie d'aujourd'hui).

CHARTIER Anne-Marie. L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et formation*, n° 27, 1998, pp. 67-82.

CLERC Françoise. Professionnalisation et formation professionnelle : représentations des professeurs-stagiaires en formation à l'IUFM de Lorraine. *Recherche et formation*, n° 23, 1996, pp. 87-104.

DEMAILLY Lise. Construire des réseaux coopératifs. In : VAN ZANTEN Agnès (coord.). *La scolarisation dans les milieux « difficiles » : politiques, processus et pratiques*. Paris : INRP Centre Alain Savary, 1997. pp. 159-175.

DEMAILLY Lise. L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants. *Savoir*, n° 1, janv.-mars 1993, pp. 25-45.

DEVELAY Michel. *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF, 1994.

DUFOUR Didier, LEGRAND Denise. La formation de l'enseignant par une pratique réflexive : une formation possible pour répondre à l'échec scolaire. In : ZAY Danielle (coord.). *Prévention de l'exclusion scolaire et sociale des jeunes et préparation de leur insertion sociale et professionnelle*. Actes de la journée d'étude du projet INTERREG II Nord – Pas-de-Calais/Kent Transmanche du 8 novembre 2000. Lille : Université Charles-de-Gaulle Lille III, 2001, pp. 85-112.

Les auteurs se proposent d'analyser la capacité des enseignants à une forme d'autoformation qui leur permette de remédier à l'échec scolaire. Après avoir défini le cadre conceptuel de leur recherche actuellement en cours (équipe PROFEOR), ils développent leur hypothèse selon laquelle les enseignants ont acquis des savoirs pour répondre à l'échec scolaire, qu'ils développent et renouvellent ces acquis et ces savoirs dans la pratique et que l'établissement est lui aussi un espace de formation. Ils ont procédé à des entretiens avec des enseignants du second degré et du niveau élémentaire travaillant soit en ZEP soit en REP ainsi qu'avec des enseignants anglais travaillant en secteur difficile. Les objectifs sont d'évaluer ce que l'enseignant tire de sa pratique mais aussi de sa collaboration avec l'établissement et le terrain dans lequel il évolue pour résoudre des problèmes liés à l'échec scolaire. Dans leur conclusion provisoire, ils émettent l'idée que la conduite de projets en équipe dans les établissements ZEP ou REP est une voie de développement possible dans le processus de formation. Engagés dans l'action, les enseignants deviennent acteurs de leur propre formation et trouvent les moyens de répondre à l'échec scolaire, en puisant dans leur expérience personnelle, dans leur pratique et dans les ressources humaines offertes par l'environnement.

ESQUIEU Nadine. De l'IUFM à la classe. *Note d'information de la DPD*, n° 01-56, décembre 2001, 6 p.

Si malgré les difficultés neuf enseignants sur dix se déclarent satisfaits de leurs débuts, on observe des écarts entre ceux qui exercent en ZEP et ceux qui exercent hors ZEP. En ce qui concerne les débutants en ZEP, ils sont 19% à se dire très satisfaits (contre 27% hors ZEP). Ils plébiscitent davantage les formations les plus utiles à l'exercice du métier (préparation des cours, amélioration de l'expression professionnelle) et déplorent leur manque de pratique et de préparation à la gestion d'une classe. S'ils considèrent, comme les enseignants hors ZEP, que la formation dispensée en IUFM est inadaptée à l'enseignement dans un établissement relevant de l'éducation prioritaire, ils sont 84% à relativiser le handicap que peut constituer une première expérience professionnelle dans ce type d'établissement.

Consultable sur Internet : <http://www.education.gouv.fr/dpd/texweb/listni95.html>

ESQUIEU Nadine. La maîtrise du métier d'enseignant au bout de six ans. *Education & formations*, n° 56, juin-avril 2000, pp. 53-59.

Un échantillon d'enseignants issus des centres pédagogiques régionaux en 1991 a fait l'objet d'un suivi régulier sur les conditions de leur « insertion professionnelle », et notamment d'une quatrième enquête, à la rentrée 1997, qui permet de faire le point sur la maîtrise du métier qu'ils ont pu acquérir au terme de 6 années d'exercice. Concernant les enseignants exerçant en ZEP, l'auteur observe, en comparant les résultats à ceux des enseignants hors ZEP, les raisons qui les ont poussés à rester dans ces établissements, l'intérêt qu'ils portent à leur discipline, leur façon d'appréhender les relations avec leurs collègues, leur jugement sur le niveau des élèves et leur comportement, notamment quant à l'indiscipline, la manière dont ils perçoivent l'intérêt des élèves pour leur discipline, le sentiment qu'ils ont d'avoir ou non atteint les objectifs qu'ils s'étaient fixés.

GUILLAUME François-Régis. Enseigner en ZEP : est-ce encore le même métier ? *Education & formations*, n° 61, octobre-décembre 2001, pp. 75-82.

Contrairement aux enseignants en zones d'éducation prioritaire (ZEP), la majorité des enseignants des écoles et des collèges ordinaires pensent qu'enseigner en ZEP, ce n'est pas du tout le même métier. Cette opposition tient d'abord à la polarisation sur des zones connaissant des situations extrêmes, alors que la majorité des ZEP se caractérisent seulement par leur public populaire. Ensuite, on constate que, dans la majorité des écoles de ZEP, le sentiment de maîtrise des difficultés et de réussite professionnelle reste dominant, alors que dans les collèges même hors ZEP beaucoup d'enseignants n'ont pas une bonne image du niveau de leurs élèves et rencontrent des problèmes de discipline. Dans ce cas, les difficultés propres aux ZEP les font basculer dans une vision très négative. Enseigner en ZEP provoque des réactions contraires : d'une part, chez certains, un découragement très fréquent, et d'autre part, chez d'autres, un engagement professionnel plus fort que la moyenne se manifestant par un travail collectif plus fréquent et l'acceptation d'un rôle d'éducateur. Les ZEP les plus difficiles appellent une politique de ressources humaines dans la désignation des responsables et l'accompagnement et la formation des enseignants. (résumé du périodique)

LANG Vincent. *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF, 1999. (Education et formation).

LOISON Marc. Eurorégion, éducation prioritaire et formation des maîtres : contextualisation d'un projet de recherche dans l'académie de Lille. In : ZAY Danielle

(coord.). *Culture, éducation et formation en partenariat eurorégional et interrégional dans le Nord - Pas-de-Calais*. Lille : Université Charles-de-Gaulle Lille III, juin 2000, pp. 89-102.

L'auteur se propose de quantifier l'impact de la relance de l'éducation prioritaire dans l'académie de Lille et d'analyser plus finement la carte qui en découle. Il décrit d'abord les grands axes du projet académique 1999-2002 (consolider le socle de la scolarité obligatoire, réussir l'orientation, forger la citoyenneté, préparer la formation tout au long de la vie) puis il dresse un état des lieux de la relance. Depuis la rentrée 1999, la proportion d'élèves scolarisés en éducation prioritaire est de loin la plus forte de France avec 30% d'élèves en ZEP-REP et 112 réseaux d'éducation prioritaires. Selon l'auteur, la nouvelle carte (qu'il illustre par des tableaux) prend en compte les disparités intra-régionales. L'analyse d'un échantillon de contrats de réussite complétée par une série d'entretiens auprès de responsables et de coordonnateurs de réseaux fait apparaître : 1) la demande d'un directoire de réseau pour piloter et évaluer le projet, pour dynamiser les personnels en les associant à la réflexion et à la décision ; 2) des besoins de formation continue fortement orientés vers la didactique et s'articulant autour de trois axes forts : 1) illettrisme, maîtrise de la langue, réflexion sur les langages ; 2) sens des apprentissages, démarches de remédiation et différenciation pédagogique ; 3) nouvelles technologies de communication. Ce besoin didactique et pédagogique est confirmé par l'analyse des contrats de réussite du Nord.

PAQUAY Léopold, ALTET Marguerite, CHARLIER Evelyne, PERRENOUD Philippe (ed.). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies, quelles compétences ?* Paris : Bruxelles : De Boeck Université, 1998. (Perspectives en éducation).

L'ouvrage fait le point sur la nature et la genèse des compétences professionnelles et propose une panoplie de dispositifs originaux et de démarches expérimentées pour former des enseignants et analyser leurs pratiques. Douze chercheurs et formateurs francophones ont tenté de répondre à trois questions complémentaires : Sur quelles compétences un enseignant fonde-t-il sa professionnalité, quels types de savoirs mobilise-t-il ? Comment les compétences professionnelles se construisent-elles ? Comment former des enseignants pour qu'ils deviennent capables de réfléchir sur leurs pratiques ? Citons notamment les contributions suivantes : Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et d'adaptation, le savoir analyser (Marguerite Altet) ; Le travail des représentations dans la formation des enseignants (Simone Baillauquès) ; Former des enseignants-professionnels : pour une formation continuée articulée à la pratique (Evelyne Charlier) ; Démarche clinique, formation et écriture (Mireille Cifali) ; Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles (Nadine Faingold) ; Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation (Léopold Paquay et Marie-Cécile Wagner) ; Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience (Philippe Perrenoud) ...

PERIER Pierre. Devenir professeur des écoles : enquête auprès des débutants et anciens instituteurs. *Dossiers Education & formations*, n° 123, juin 2001, 167 p.

Ce dossier présente les résultats d'une enquête menée en juin 2000 auprès d'un échantillon de 858 professeurs des écoles. Ont été observées les caractéristiques sociologiques des enseignants et leur accès à la fonction, leur prise de fonction, l'exercice du métier, les problèmes de discipline, la satisfaction et les difficultés d'exercice du métier, la formation en IUFM, les représentations de la fonction et du statut, les représentations du système éducatif. En ce qui concerne les enseignants ayant pris leurs fonctions dans des écoles ZEP, on constate qu'ils ont été plutôt moins satisfaits que les autres par leur prise de fonction, plus critiques en ce qui concerne

l'exercice du métier. Ils se disent aussi davantage confrontés aux phénomènes d'indiscipline et de violence. A partir de l'ensemble de ses résultats, l'auteur a construit une typologie des professeurs des écoles qui comprend six groupes. Le groupe 4 (5% des enseignants), qui est le plus jeune, s'il partage le même sentiment de reconnaissance sociale que les autres groupes, est confronté à des situations pédagogiques plus difficiles (postes en ZEP et dans les grandes villes), à des problèmes d'indiscipline et de violence. Ces professeurs exercent plus fréquemment au niveau primaire, donnent plus fréquemment à leur métier une dimension d'éducateur et valorisent davantage l'objectif d'apprentissage de la vie collective.

PERRENOUD Philippe. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan, 1994. (Savoir et formation).

SCHÖN D.A. (dir.). *Le tournant réflexif : pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Logiques, 1996. (Formation des maîtres).

SCHÖN D.A. *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques, 1996. (Formation des maîtres).

WITTORSKI Richard. Production d'innovations, développement des compétences et évolution des professionnalités enseignantes. In : CROS Françoise (dir.). *Dynamiques du changement en éducation et en formation : considérations plurielles sur l'innovation*. Paris : INRP, 1999. (Horizons pour la formation). pp. 119-143.

6 COMPARAISONS INTERNATIONALES

ALEXIADOU Nafsika, LAWN Martin. Le nouveau discours éducatif sous l'influence entrepreneuriale : les secteurs public et privé dans les zones d'action éducative. *Revue française de pédagogie*, n° 133, octobre-novembre-décembre 2000, pp. 25-36.

Cet article étudie les manifestations du discours du monde des affaires dans la « gouvernance » de l'éducation en Angleterre. Il examine la représentation croissante du secteur privé dans la direction et la gestion des politiques éducatives, à travers la mise en œuvre des nouvelles zones d'action éducative, ce qui représente une modification du rôle de l'Etat en matière d'éducation. L'article s'appuie sur l'étude empirique de deux de ces zones et du rôle du monde des entreprises dans leur fonctionnement. Il apparaît que : a) l'hégémonie du « discours entrepreneurial » dépend de la répartition des pouvoirs entre les acteurs impliqués dans cette initiative : b) la capacité du secteur public à résister à un tel discours dépend de sa capacité stratégique en matière de mobilisation de ressources. Les deux études de cas rapportées ici illustrent les différents aboutissements d'un tel processus de redéfinition de l'espace social dans lequel s'inscrit la « gouvernance » de l'éducation, cela en fonction d'une différence qui apparaît entre les deux zones en ce qui concerne la répartition des pouvoirs et la mobilisation des ressources entre les secteurs public et privé. (résumé du périodique)

EMIN Jean-Claude. Une autre politique de discrimination positive : la politique anglaise des Education Action Zones. *Education & formations*, n° 61, octobre-décembre 2001, pp. 33-38.

En Angleterre, la politique de discrimination positive s'appuie sur les Education Action Zones (EAZ) mises en place à partir de la rentrée 1998. L'article se veut une tentative de repérage des grands traits de cette politique, en référence aux grandes lignes de la politique française de relance de l'éducation prioritaire. Ainsi, les EAZ sont créées par décision centralisée, sélectionnant à partir d'un appel d'offres lancé par le ministère des équipes proposant des projets forts (ampleur des améliorations de résultats attendues, rigueur des actions proposées, qualité des partenariats envisagés avec les entreprises, intensité de la mobilisation de la communauté locale) sur une zone significative du point de vue économique. Des moyens financiers importants sont alors affectés aux établissements et l'accent est mis sur le pilotage et la coordination de l'action à l'échelle de la zone ainsi que sur le renforcement des liens avec le privé, en tant que « modèle » de gestion. La mise en place des EAZ (80 à l'heure actuelle) se traduit par un nombre important de créations d'emplois à temps plein et à temps partiel (pour la responsabilité de programmes particuliers au sein du projet de la zone, pour des fonctions d'animation d'équipes, pour des aides diverses comme le tutorat individuel d'élèves, l'assistance à l'usage des TICE, etc.). Concernant les actions, prime le recentrage sur les apprentissages et sur les résultats scolaires. De plus, il est possible de déroger au curriculum national. L'accent est mis sur le soutien disciplinaire et le tutorat individualisé, sur le recours aux TICE, sur le développement d'activités périscolaires, sur les actions en direction des élèves en voie de déscolarisation (comparables aux classes relais françaises), sur les programmes d'aide aux familles, sur le renforcement des liens avec les autres services et la « communauté proche ». En conclusion, l'auteur considère que si les résultats semblent remarquables, ils souffrent cependant d'une évaluation fiable.

JANOSZ Michel. L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *Ville Ecole Intégration Enjeux*, n° 122, septembre 2000, pp. 105-127.

Ce texte est une synthèse critique des travaux de recherche sur l'abandon scolaire en Amérique du Nord. Dans une première partie, l'auteur s'emploie à relativiser la thèse selon laquelle les décrocheurs auraient plus de difficultés à s'intégrer au marché du

travail et éprouveraient de sérieux problèmes d'adaptation. Il analyse ensuite les différents facteurs de risque du décrochage scolaire : facteurs institutionnels, facteurs familiaux, facteurs interpersonnels, facteurs individuels. Enfin, il passe en revue les différentes typologies de décrocheurs proposées par la recherche puis il développe celle qu'il a construite. Il différencie les « décrocheurs discrets » (qui ne présentent pas de problèmes de comportement ou d'investissement mais ont un faible rendement scolaire), les « décrocheurs désengagés » (qui sont peu engagés dans les activités scolaires, ont un niveau d'inadaptation scolaire comportementale et un rendement scolaire moyens), les « décrocheurs sous-performants » (dont le degré d'engagement est faible, le niveau d'adaptation scolaire moyen et le rendement scolaire très faible) et les « décrocheurs inadaptés » (au rendement scolaire et à l'engagement très faibles mais au niveau d'inadaptation scolaire très élevé). Cette hétérogénéité de la population des décrocheurs montre que plusieurs voies peuvent conduire à l'interruption d'études. Leur connaissance pourrait permettre de construire des interventions différentielles pour prévenir le décrochage.

JONES Ken. « Partenariats » et conflits dans la Troisième voie : le cas des zones d'action éducatives. *Revue française de pédagogie*, n° 133, octobre-novembre-décembre 2000, pp. 15-24.

L'article résume les présentations politiques et théoriques récentes du « partenariat » et du « travail en réseau » et pose la question de leur pertinence afin de comprendre la politique éducative contemporaine en Angleterre. Il se concentre sur les premières étapes de l'implantation de zones d'action éducative dans deux secteurs, décrivant leurs structures de « gouvernance » et les relations qu'elles impliquent entre les partenaires « publics » et « privés ». Il se demande si les théorisations existantes sont adéquates pour comprendre les dynamiques de partenariat dans des situations où existent des conflits d'intérêts substantiels entre partenaires. (résumé du périodique)

MOISAN Catherine. L'éducation prioritaire en Europe : Evaluation des expériences de la France, de l'Angleterre et de la Belgique. *Ecartis d'identité*, n° 99, printemps 2002, pp. 42-47.

L'auteur compare les politiques de discrimination positive en France, en Belgique et en Angleterre. En ce qui concerne les bénéficiaires, elle distingue la méthode française basée sur des critères sociaux et scolaires afin de déterminer l'école ou le territoire prioritaires et la méthode anglaise qui prend aussi en considération l'engagement volontaire et la qualité du projet. Chacune de ces méthodes pose des problèmes en raison des critères choisis : pour la France, on notera le refus du classement en ZEP de certains établissements, le fait que les moyens sont parfois attribués à des équipes peu prêtes ou non-volontaires, le risque de saupoudrage des moyens en raison du nombre de ZEP ; pour l'Angleterre, on relèvera l'absence de moyens donnés aux établissements défavorisés mais sans projets. L'auteur pose ensuite la question des moyens et de leur utilisation, la question des priorités dans les projets (apprentissage premiers ? aide aux devoirs ? formation des enseignants ? pilotage ? lien avec les familles ? violence et éducation à la citoyenneté ?) et celle des partenaires (France : partenaires socio-culturels, municipalités, police et justice, santé ; Angleterre : partenariat avec les entreprises). Enfin, elle s'interroge sur l'efficacité des stratégies de centralisation ou de décentralisation, sur la question de la mixité sociale et scolaire, sur la question de savoir s'il faut discriminer les objectifs et les programmes.

7 SANTE

CZERNICHOW Sébastien, MARTIN Ambroise. *Nutrition et restauration scolaire, de la maternelle au lycée : état des lieux*. S.l., juillet 2000, 35 p.

Ce rapport effectué par l'Agence Française de Sécurité Sanitaire des Aliments (AFSSA) rassemble les données existantes sur les cantines scolaires et les aspects nutritionnels. L'objectif est de synthétiser les informations récentes disponibles sur le sujet afin d'identifier les limites des données existantes et les études à approfondir dans ce domaine. Pour ce qui concerne plus particulièrement les établissements en ZEP, on observe depuis 1994 une moindre fréquentation des cantines scolaires, aussi bien en LP (40% contre 47% hors ZEP) qu'en lycée général (32% contre 56% hors ZEP) ou en collège (29% contre 54% hors ZEP). Au sein de ces établissements, ce sont les populations les plus vulnérables qui sont concernées par cette baisse de fréquentation. Ceci peut s'expliquer par le nouveau mode d'attribution des bourses mais aussi par la « distance culturelle à l'institution » pour les enfants issus de milieux défavorisés.

Consultable sur Internet : http://www.afssa.fr/dossiers/index.asp?id_dossier=1780

GUIGNON Nathalie. La santé des enfants de 6 ans à travers les bilans de santé scolaire. *Etudes et résultats*, n° 155, janvier 2002, 8 p.

Avant l'entrée des enfants à l'école primaire, les médecins et infirmières du ministère de l'Éducation nationale réalisent un bilan de santé. Selon une enquête réalisée en 2000-2001 à partir d'un échantillon de 30 000 élèves ainsi examinés, 14 % des enfants de 6 ans présentent une surcharge pondérale, dont 4 % une obésité et 10 % un surpoids modéré. Les enfants des grandes agglomérations et des zones d'éducation prioritaires (ZEP) sont plus fréquemment en surpoids que ceux habitant des communes rurales. Un élève sur cinq présente un trouble de la vision, avec un déficit de dépistage qui apparaît plus prononcé en ZEP. La santé bucco-dentaire semble également moins bonne pour les élèves de ces zones. L'asthme touche de façon plus ou moins sévère entre 6 et 12 % des enfants, avec une prédominance pour les garçons, tandis que la couverture vaccinale pour le ROR reste proche de 90 %. Enfin, la prévalence des troubles et retards du langage apparaît plus fréquente chez les garçons et chez les élèves scolarisés en ZEP.

Consultable sur Internet : http://www.sante.gouv.fr/drees/etude-esultat/doc_archive.htm

HERMET Annick. De la faible fréquentation de la cantine en collèges de ZEP. *Ville Ecole Intégration Enjeux*, n° 127, décembre 2001, pp. 162-175.

La faible fréquentation de la cantine par les collégiens en ZEP oblige à prendre en compte différents facteurs : la présence domestique ou le travail des mères, les cultures alimentaires, les phénomènes identitaires et les représentations juvéniles de la demi-pension. Le fonds social pour les cantines visant à favoriser l'accès de tous à la demi-pension, paradoxalement, ne remplit pas son rôle. (résumé du périodique)

Consultable sur Internet : <http://www.cndp.fr/vei/>