

## COMPRENDRE LE « DÉSORDRE » SCOLAIRE DANS LES COLLÈGES DE QUARTIERS POPULAIRES

DANIEL THIN\*

La recherche effectuée dans deux collèges de quartiers populaires des banlieues lyonnaises<sup>1</sup>, complétée par un travail en cours sur les parcours de « ruptures scolaires » permet d'appréhender les situations de « désordre » scolaire, leurs enjeux pour les protagonistes, la manière dont les enseignants et les collègues « font face » à ces situations scolaires. Elle vise à dépasser le discours omniprésent sur la « violence scolaire », notion floue et normative. L'extension de la notion de « violence scolaire » qui s'appuie sur le sentiment de violence des agents de l'institution scolaire contribue à la fois à renforcer ce sentiment et à rendre peu lisibles les phénomènes de « désordre » scolaire dans les établissements scolaires. La notion d'« incivilité » la concurrence, se substitue parfois à elle et est également entendue comme une forme de la « violence scolaire ». Elle risque, si on n'y prend garde, de rabattre les phénomènes observés sous le manque de « civilité » et donc d'« éducation » dont souffriraient les jeunes. En important dans l'analyse un point de vue normatif, elle risque de faire l'impasse sur les tensions et les contradictions structurelles comme interactionnelles à l'œuvre dans la scolarisation des jeunes des milieux populaires. La recherche que nous avons menée propose une analyse du « désordre » scolaire en son émergence et ses effets au cours des interactions tout en rattachant à la confrontation entre les logiques scolaires et les logiques sociales dans lesquelles les collégiens sont socialisés dans leurs familles comme dans les quartiers populaires où ils vivent. L'expérience scolaire des enfants des milieux populaires les plus éloignés du mode scolaire de socialisation risque d'être l'expérience d'une tension entre deux mondes et entre les dispositions produites par la socialisation familiale et les dispositions attendues par l'institution scolaire et que

réclame le travail d'élève. Plus largement, les exigences scolaires peuvent entrer en conflit avec les conditions d'existence quotidienne des jeunes et des familles, avec les exigences de la vie du quartier et des relations avec les pairs. Comprendre le « désordre » scolaire dans les collèges de quartiers populaires passe par une compréhension de la tension sociale dans laquelle enseignants et élèves sont pris.

### OBSERVATIONS DES CLASSES ET DES COLLÈGES

Les classes que nous avons observées ne sont pas dans des situations de chahut traditionnel<sup>2</sup>. Le « désordre » scolaire dans les collèges populaires n'est pas ou est peu intégrateur aux logiques scolaires. Les pratiques de résistance, de perturbation de l'ordre de la classe, de défi de l'autorité pédagogique sont en quelque sorte a-scolaires et manifestent une faible adhésion aux normes pédagogiques. Les collègues sont confrontés à l'appropriation hétérodoxe de l'espace et du temps scolaires, à l'introduction et à l'affirmation dans l'espace scolaire des logiques propres aux jeunes des quartiers populaires. Ces pratiques sont en même temps des modes d'existence dans l'univers scolaire de collégiens confrontés à des difficultés dans les apprentissages scolaires et qui ne se reconnaissent pas ou plus dans le « jeu scolaire » et parfois dans les enjeux qui y sont attachés.

Les pratiques des élèves sont marquées par une absence de césure ou par une coupure peu marquée, difficile à réaliser, entre le temps de la classe et le temps hors-classe. Les élèves semblent éprouver des difficultés à passer de l'effervescence juvénile qu'ils manifestent dans la cour ou dans les couloirs au sérieux, à l'attention qui sied au travail scolaire. Cette faible coupure, cette résistance à suspendre l'ordinaire de la vie juvénile pour entrer

dans l'activité scolaire se manifeste symboliquement à travers la réticence de plusieurs élèves à quitter leur blouson ou leur couvre-chef lorsqu'ils entrent en cours. Au-delà de la provocation à l'encontre de l'enseignant, cette attitude des élèves, qui peut aller jusqu'à conserver son sac en bandoulière, constitue une manière de signifier qu'ils ne jouent pas vraiment le jeu, qu'ils sont dans la classe sans y être, pas vraiment entrés, encore ou déjà dehors, toujours prêts à partir, qu'ils ne s'installent vraiment ni dans l'espace des apprentissages ni dans leur rôle d'élève. Dans les classes observées, l'action pédagogique est perturbée par maintes interactions qui la parasitent. Citons les nombreuses interpellations entre élèves à propos d'événements non scolaires, les plaisanteries formulées à voix haute, les conflits simulés ou réels qui éclatent à tout propos, les querelles commencées dans la cour ou le couloir qui se prolongent dans la classe... Ces interactions conduisent les enseignants à de fréquentes interruptions pour tenter de ramener le calme ou de réorienter l'activité des élèves dans le sens des apprentissages scolaires. Du coup, ce sont de nouvelles interactions qui se développent entre l'enseignant et les élèves ou entre élèves autour de l'intervention du professeur, interactions qui sont autant de coupures dans l'activité de construction ou de transmission des savoirs qui est ainsi fortement morcelée. Les pratiques qui travestissent la situation scolaire peuvent prendre la forme d'une résistance à l'autorité des enseignants. Cette résistance apparaît dans le refus d'obéissance ou dans la lenteur mise à accéder à la demande de l'enseignant. La mise en cause de l'autorité de l'enseignant est aussi présente dans les pratiques consistant à le taquiner, à le provoquer, à le pousser à bout, à contester ses décisions, etc. Dans certaines classes, on assiste à un jeu de

\* Daniel Thin, Groupe de recherche sur la socialisation (UMR 5040 CNRS), Université Lumière Lyon 2.

1. Daniel Thin, « Désordre » scolaire dans les collèges de quartiers populaires, GRS – Université Lumière Lyon 2, multigraphié, 1999.

2. Jacques Testanière, « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, VIII, 1967.

résistance collective, d'altération du temps de la classe, d'obstruction de l'activité scolaire. Nous avons observé des entrées en cours manifestement organisées pour retarder le début du cours et provoquer des incidents, les élèves entrant un à un au moment précis où l'enseignant ferme la porte.

On observe également un non-respect des règles scolaires concernant la parole en classe : interventions verbales ne se limitant pas aux nécessités des apprentissages scolaires ; volume sonore élevé qui parasite la parole de l'enseignant ; prise de parole sans attendre l'autorisation de l'enseignant. Dans plusieurs cas, les prises de parole intempestives peuvent être des tentatives de jouer le jeu scolaire et de se faire reconnaître comme bon élève par la participation à la vie de la classe et des manifestations de « bonne volonté ». La difficulté réside alors dans l'interprétation du rôle d'élève comme participation active à la classe associée à la non-maîtrise des codes de cette participation et à la non-maîtrise des savoirs scolaires. Les pratiques ne sont pas dans ce cas-là des pratiques de « refus » du jeu scolaire mais des adaptations non conformes au jeu scolaire, des appropriations hétérodoxes des exigences scolaires, des pratiques dont la non-conformité trouve sa source dans la contradiction entre la « socialisation primaire » du jeune et le mode scolaire de socialisation, contradiction traversant même les pratiques visant à s'adapter au jeu scolaire.

## **Du point de vue des collégiens**

### ***Des difficultés cognitives ou d'apprentissages***

L'expérience des pratiques perturbatrices d'une partie des collégiens de milieux populaires conduit nombre d'acteurs des collèges à considérer que les comportements sont la cause non seulement du désordre dans les classes mais aussi des faibles performances scolaires des élèves. Cependant, nos recherches montrent que l'on peut souvent renverser les termes de l'interprétation. Des collégiens expliquent comment l'ennui les gagne dans de nombreux cours parce qu'ils ne comprennent pas et comment cette situation les conduit à alterner l'apathie et les jeux, les interpellations entre pairs voire les provocations pour se faire exclure de la classe et échapper au désœuvrement et au simulacre d'atten-

tion. D'autres ou les mêmes affirment qu'ils ne parviennent pas à faire reconnaître qu'ils ne comprennent pas. Des conflits éclatent parce que des collégiens n'obtiennent pas de réponses à leurs demandes d'explications supplémentaires, en tout cas de réponses qu'ils jugent satisfaisantes ; d'autres parce que des collégiens multiplient les questions dans des formes peu scolaires, questions qui apparaissent non pertinentes aux enseignants. Les difficultés d'apprentissage, le décalage entre leurs compétences scolaires et les enseignements au collège ont pour effet que ces collégiens tentent d'échapper à la situation scolaire devenue insupportable soit en perturbant le cours ordinaire, soit en essayant de la fuir. Les comportements perturbateurs sont souvent des manifestations de difficultés d'apprentissages scolaires et du malaise qu'elles génèrent.

### ***L'ambivalence des collégiens***

Il serait tentant d'en déduire que les collégiens observés n'attribuent aucune légitimité à l'école et à la scolarisation ou qu'ils ne recherchent aucune reconnaissance associée aux qualités scolaires. Quelle que soit l'intensité du « désordre » scolaire ou l'importance de l'écart aux normes scolaires des pratiques de certains collégiens, on ne peut pourtant conclure à une opposition totale ou radicale de ces collégiens au monde de l'école. Leur rapport à l'école est le plus souvent empreint d'une forte ambivalence, ambivalence qui n'est pas sans rapport avec l'ambivalence qui caractérise pour une large part les pratiques populaires à l'égard des institutions, des normes et du monde dominant<sup>3</sup>. La plupart des collégiens reconnaissent une valeur sociale à l'école et tentent de se faire reconnaître par celle-ci tout en ne parvenant pas à se conformer à ses exigences.

### ***Injonctions paradoxales***

Les pratiques des élèves comme leur ambivalence peuvent être rattachées également aux contraintes ou aux injonctions contradictoires, paradoxales, dans lesquelles les élèves sont souvent pris : exigences scolaires *versus* contraintes familiales, attentes scolaires à l'égard de l'élève *versus* système d'obligations propre au groupe de pairs, respect de l'autorité professorale *versus* loyauté à l'égard des pairs.

Soumis à des injonctions paradoxales et à des contraintes discordantes, notamment celles de leurs pairs et celles des enseignants, les collégiens semblent conduits à mêler des tactiques de survie dans l'espace scolaire en essayant de s'approprier selon leurs propres logiques le quotidien de la vie scolaire, des pratiques de conformité au monde scolaire et des pratiques qui prolongent les pratiques mises en œuvre dans leur quartier. Ils sont également traversés « intérieurement » par des aspirations divergentes et parfois difficiles à concilier : vouloir être « bon élève » et réussir scolairement d'un côté et vouloir participer à la culture juvénile de leurs pairs de l'autre. Pour nombre de collégiens observés, tout se passe comme s'il s'agissait de montrer qu'ils jouent le jeu scolaire sans vraiment le jouer ou qu'ils sont capables de jouer le jeu sans s'y soumettre entièrement. D'un côté, ils montrent aux enseignants et plus largement aux agents de l'institution scolaire que leurs pratiques ne sont pas trop éloignées du rôle d'élève qu'on attend d'eux en apportant leur matériel scolaire, en respectant les règles de la discipline et de la morale scolaires dans les classes et dans le reste de l'espace scolaire, en effectuant régulièrement le travail scolaire, etc. De l'autre, ils se doivent de participer aux plaisanteries, provocations des autres élèves avec lesquels ils sont liés, d'employer leur langage, de ne pas donner trop de signes d'acceptation du jeu scolaire pour ne pas être suspects de « trahison ». Ils tentent ainsi de donner à la fois des signes d'allégeance aux règles scolaires et des signes de fidélité aux manières d'être et de faire des collégiens issus des mêmes groupes sociaux et habitant les mêmes quartiers populaires. D'une certaine manière, les provocations, incartades, refus de travailler et autres pratiques perturbatrices de l'ordre scolaire peuvent être des manifestations de loyauté au groupe de pairs et à la culture de rue à laquelle ils participent. Contrairement à la croyance d'une partie des agents de l'institution scolaire qui pense que l'on pourrait réduire le « désordre » scolaire en isolant ou en excluant les élèves les plus perturbateurs, il n'y a pas de véritable césure entre ces derniers et les autres.

3.Cf. Daniel Thin, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, PUL, 1998.

## UNE TENSION PÉDAGOGIQUE

Pour les enseignants, le « désordre » scolaire, les pratiques des collégiens les plus réfractaires à l'ordre scolaire, constituent une tension au cœur de leurs pratiques pédagogiques et de leur identité d'enseignant. Cette tension est liée à l'écart entre leurs logiques pédagogiques et les comportements de leurs élèves, à l'écart entre leurs orientations et leurs objectifs pédagogiques et ce qu'ils peuvent mettre en œuvre avec des collégiens éloignés du modèle d'élève espéré.

### *Concessions et renoncement*

La nécessité de maintenir un minimum d'ordre et de paix scolaires ainsi que les conduites de protection de soi conduisent à des concessions en matière d'exigences de travail scolaire ou à des abandons de pratiques pédagogiques qui peuvent être vécus comme des renoncements à l'idéal pédagogique initial. Pour une partie des collégiens, les professeurs admettent qu'à partir du moment où ils arborent des signes extérieurs du métier d'élève (un minimum d'écrit, une attention apparente, un stylo dans la main, etc.), il vaut mieux les laisser tranquilles. Si la relation qui s'installe présente l'inconvénient de ne pas résoudre la question des apprentissages scolaires pour ces collégiens, elle offre néanmoins des avantages. D'une part, elle permet à l'enseignant de ne pas perdre la face en ne rendant pas public la renonciation qui s'opère même si personne n'est dupe dans la classe. D'autre part, elle rend la situation scolaire vivable et participe des « stratégies de survie »<sup>4</sup> des protagonistes. Le professeur esquive les conflits qu'il juge perdus d'avance et le collégien échappe aux conséquences négatives de ses manquements aux devoirs d'élève. Ainsi, les enseignants peuvent baisser leurs exigences en matière de discipline avec certaines classes, tolérer des pratiques qu'ils jugent répréhensibles, accepter un niveau de bruit supérieur à ce qu'ils acceptent dans d'autres classes. On observe ainsi la mise en place d'un pacte minimum, en général tacite, sorte de *modus vivendi* pour obtenir ou maintenir un semblant de paix dans la classe, en tout cas faire en sorte que les activités pédagogiques puissent se dérouler dans des conditions supportables pour tous. Les

enseignants cherchent aussi à maintenir l'activité pédagogique, fût-ce au prix d'accommodation des règles scolaires et des principes pédagogiques avec quelques collégiens, pour permettre aux élèves qui tentent de jouer le jeu scolaire d'acquiescer des savoirs. Les collégiens les plus actifs dans l'obstruction à l'activité pédagogique usent d'ailleurs avec habileté du dilemme dans lequel ils plongent les enseignants : faut-il intervenir et sanctionner les manquements aux règles de fonctionnement de la classe au risque de perturber davantage encore le cours ou au contraire privilégier les apprentissages scolaires et ne pas répondre à la provocation au risque d'affaiblir son autorité ? Les pratiques consistant à « ne plus voir » les collégiens provoquant des perturbations ou auprès desquels l'action pédagogique s'épuise sont pour une part renonciation et pratiques de protection symbolique de l'enseignant qui évite ainsi de perdre la face à chaque tentative avortée de remettre ces collégiens dans le « droit chemin » scolaire.

### *Imprévisibilité et insécurité pédagogique*

La tension est également imputable à l'insécurité pédagogique à laquelle les enseignants ont affaire : insécurité pédagogique au premier sens où les conditions d'enseignement ne sont jamais assurées, au sens également où règne une incertitude quant aux activités pédagogiques que les enseignants vont pouvoir mener ; insécurité pédagogique au second sens où le maintien de l'ordre scolaire est toujours précaire et où le risque d'un « dérapage » est toujours présent. On peut décrire des situations qui deviennent inextricables parce que l'enseignant et le collégien se sont enfermés dans une hostilité réciproque, dans une situation d'où l'on ne peut sortir que par un « vainqueur » et un « vaincu ». Tout se passe alors comme si l'enseignant ne pouvait reculer sans perdre son autorité, son ascendant sur les élèves mais aussi comme si certains collégiens ne pouvaient davantage reculer sans perdre la face, en particulier devant les autres élèves. Pour les collégiens, la pression des pairs, sans doute la logique de l'honneur propre à la « culture de rue »<sup>5</sup> des quartiers populaires imposent de ne pas perdre la face devant les

autres, ce qui conduit à résister à l'autorité des agents de l'institution scolaire. Les observations montrent des collégiens tentant d'avoir le dernier mot même lorsqu'ils sont manifestement en faute du point de vue des règles scolaires, des tentatives pour humilier un enseignant par des paroles blessantes, des refus de se soumettre, etc. Pour les enseignants, perdre la face c'est perdre leur crédibilité et leur autorité, non seulement avec le collégien impliqué dans le conflit mais avec l'ensemble des collégiens assistant à l'interaction. Du coup, la pratique pédagogique suppose de l'enseignant une vigilance permanente, vigilance quant au comportement des élèves mais aussi vigilance quant à son propre comportement pouvant induire lui-même des perturbations de l'ordre pédagogique.

L'insécurité pédagogique est liée aussi à la faible prévisibilité des comportements des collégiens par les enseignants. Elle est également associée au risque que leurs interventions auprès de certains élèves puissent susciter des réactions qu'ils ne comprennent pas, puissent renvoyer des élèves à des situations qu'ils vivent douloureusement ou puissent placer des élèves face à des injonctions contradictoires qu'ils vivent comme terriblement injustes. Elle va de pair avec la nécessité de s'adapter d'heure en heure à de nouvelles situations de classes que l'on n'est jamais sûr de trouver en bon ordre de marche pédagogique. Le passage vers des classes réputées « difficiles » ou avec lesquelles les enseignants doivent « se battre » pour exercer leur action pédagogique est un des moments où l'insécurité et l'inquiétude pédagogiques se manifestent avec acuité.

### **MISE EN CAUSE DE L'AUTORITÉ PÉDAGOGIQUE<sup>6</sup>**

Le désordre récurrent dans plusieurs classes des collèges de quartiers populaires révèle une mise en cause de l'autorité pédagogique. L'observation montre que la « légitimité d'institution », fondement de l'autorité pédagogique selon les auteurs de la *Reproduction*, est faiblement active et que les enseignants sont contraints à un travail incessant d'instauration et de rappel de leur autorité. Elle montre également que l'utilisation répétée du pouvoir de

4. Selon l'expression de Peter Woods, *L'ethnographie de l'école*, Armand Colin, 1990.

5. David Lepoutre, *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Odile Jacob, 1997.

6. Daniel Thin, « L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires », *Revue française de pédagogie*, n° 139, 2002.

sanction afférent à l'autorité pédagogique peut contribuer paradoxalement à son affaiblissement. L'autorité pédagogique doit ainsi se montrer, de manière réitérée, réduite au pouvoir de sanction qui en est le dernier rempart et l'expression ultime, expression qui érode cette autorité en même temps qu'elle la défend et qui la sape d'autant plus qu'elle est conduite à se répéter. On est loin de l'idéal pédagogique qui voudrait que l'autorité pédagogique s'exerce sans jamais exhiber le rapport de forces qui la fonde et que le travail pédagogique s'effectue sans coercition, par adhésion des élèves... Les enseignants sont ainsi pris dans une double contrainte entre cet idéal et la nécessité de défendre règles et ordre scolaires. La mise en cause de l'autorité pédagogique non seulement impose un travail répété d'instauration de celle-ci mais en outre elle fragilise le sentiment de légitimité des enseignants.

### *Distance sociale et symbolique*

Cette fragilisation est d'autant plus importante qu'il existe une forte distance sociale et symbolique avec les élèves. Cette distance s'enracine dans la tension pédagogique évoquée précédemment. Elle est également une distance entre des manières d'être différentes. Le langage des collégiens, leurs postures corporelles et vestimentaires, entre autres, viennent heurter l'ethos de nombreux enseignants qui sont ainsi face à la question de l'« acceptabilité morale » des élèves selon une expression d'H. Becker. Ce qui dérange les enseignants ce n'est pas seulement le non-respect des règles scolaires mais une tenue, un comportement qui bafoue les codes de conduite auxquels ils sont attachés. Pour paraphraser E. Goffman, la tenue des collégiens manifeste une absence de déférence à l'égard à la fois de la situation scolaire, de l'autorité pédagogique et de la personne des enseignants. Elle peut agir comme une offense à l'endroit des enseignants et de l'institution scolaire. Plusieurs enseignants soulignent leurs hésitations à sortir du collège avec leurs élèves quand ils craignent que les comportements de ceux-ci nuisent à l'image du collège. En outre, les manières d'être et de faire des collégiens en public peuvent susciter chez les enseignants un sentiment de gêne ou de honte. Cette distance contribue à construire une séparation ou une opposition de type « eux » / « nous » entre enseignants et collégiens. On a beau-

coup écrit que les jeunes de milieux populaires sont pris dans des processus identificatoires qui les conduisent à une vision du monde dans laquelle s'oppose leur propre groupe, « nous », aux « autres », en particulier les agents des institutions mais également les jeunes d'autres groupes de même catégorie sociale ou les jeunes d'autres catégories sociales. On peut avancer que la question du « eux » et du « nous » se pose aussi pour une partie des enseignants et des personnels des établissements scolaires.

Tension et insécurité pédagogiques, distance sociale et symbolique avec les élèves participent à une mise en cause des enseignants dans leur identité professionnelle qui, moins assurés de leur légitimité, voient leur autorité pédagogique affaiblie.

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

### **Conclusion**

#### ***Renvoyer les questions hors des établissements***

Le « désordre scolaire » révèle la difficulté de l'institution scolaire à résoudre le problème posé par la scolarisation d'élèves issus des fractions les plus démunies des classes populaires. Il déstabilise l'action pédagogique des collègues concernés, ce qui contribue au développement de deux tendances convergentes dans les établissements scolaires. D'une part, on observe une tendance à la disjonction de la « socialisation » et des apprentissages scolaires, qui conduit à penser qu'un travail de « socialisation » préalable à toute action d'enseignement est nécessaire avec une partie des collégiens des quartiers populaires. D'autre part, une tendance à la « pénalisation » se dessine, repérable par la multiplication des sanctions et le recours fréquent aux instances policières et judiciaires pour répondre aux écarts verbaux et comportementaux des collégiens. Ces deux tendances se rejoignent pour renvoyer hors des collèges ou hors des classes la prise en charge d'une partie des problèmes posés par le « désordre scolaire », certains collégiens étant tenus pour « inenseignables » car n'étant pas dotés des « pré requis » comportementaux exigés par l'organisation et le travail pédagogiques au collège. Sachant que les comportements des collégiens

sont toujours articulés à des difficultés d'apprentissages scolaires, on peut se demander si l'action pour faire face au désordre scolaire ne doit pas passer d'abord par la résolution de ces difficultés d'apprentissages.

### ***Éléments bibliographiques***

- Becker H. (1952). – « Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship », *Journal of Educational Sociology*, vol. 25, n° 8, traduit dans Forquin J.-C., *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck/INRP, 1997.
- Charlot B., Bautier E., Rochex J.-Y. (1992). – *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin.
- Davisse A., Rochex J.-Y. (dir.) (2001). – « *Pourvu qu'ils m'écoutent...* » : *discipline et autorité dans la classe*, Créteil, CRDP de Créteil, (nouvelle édition).
- Gasparini R. (2000). – *Ordres et désordres scolaires : la discipline à l'école primaire*, Grasset.
- Grignon C. et Passeron J.-C. (1989). – *Le Savant et le Populaire. Misérabilisme et Populisme en sociologie et en littérature*, Hautes Études / Gallimard / Le Seuil.
- Lahire B. (1996). – *Culture écrite et inégalités scolaires*, PUL.
- Lepoutre D. (1997). – *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Odile Jacob.
- Payet J.-P. (1997). – « Le "sale boulot" : Division morale du travail dans un collège de banlieue », *Les annales de la recherche urbaine*, n° 75, pp. 19-31.
- Payet J.-P. (1995). – *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Méridiens-Klincksieck.
- Thin D. (2002). – « L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires », *Revue française de pédagogie*, n° 139.
- Van Zanten A. (2001). – *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF.
- Woods P. (1990). – *L'ethnographie de l'école*, Armand Colin.

Une bibliographie, organisée et accompagnée de résumés, intitulée « Violence et désordres dans les établissements. Actions de prévention » vient d'être mise en ligne sur les pages du Centre Alain Savary (<http://www.inrp.fr/zep/>) puis « ressources » puis « DIF-ZEP »).

*Claude Vollkringer a quitté  
le Centre pour prendre la  
coordination du REP du 13e  
arrondissement de Paris. Un  
grand merci pour son travail.*