

## Prendre le relais

En regardant le sommaire de ce numéro, on peut observer qu'une nouvelle fois le dossier XYZep se nourrit de journées d'études organisées par le centre Alain-Savary. Ici, les journées sur les dispositifs relais de septembre. Mais XYZep fait bien plus que rendre compte d'un événement. Il est lui-même un événement au sein d'un système complexe articulant depuis de nombreuses années recherches, colloques, journées d'étude et de formation, rédaction et diffusion d'ouvrages, de documents, d'articles, de notes de synthèse, etc.

Ainsi, le centre a, depuis le tout début, accompagné la réflexion sur la conception et la mise en place des dispositifs relais. Grâce à l'engagement de ses responsables successifs, ce sujet est inscrit dans l'histoire du centre. Réaliser une nouvelle étude constituait donc, naturellement, une étape de plus. Cette étude apporte des éléments de réflexion pour le pilotage et l'action au sein de ces dispositifs, éléments qui méritent d'être largement connus. Et c'est bien la mission du centre que de mettre à disposition de tous ceux qui, au quotidien travaillent pour la réussite des élèves, des ressources scientifiques, structurées et utiles.

La même démarche est adoptée pour tous les autres thèmes de travail du centre dans le champ de l'éducation prioritaire : politiques internationales, dispositifs mis en place en France (réseaux « ambition réussite » et de « réussite scolaire », accompagnement éducatif, programme de réussite éducative...), formation et évolutions de la professionnalité des acteurs. À ces différents niveaux et avec l'appui des chercheurs engagés sur ces questions, nous interrogeons principalement les apprentissages et leur accompagnement, la personnalisation des parcours des élèves, le travail collaboratif et partenarial.

Depuis la question politique jusqu'à la création de ressources, en passant par les travaux scientifiques, les lieux qui permettent d'agir sur une amplitude aussi large sont rares. Le centre Alain-Savary en fait partie. Nouvellement nommée responsable de ce centre par le directeur de l'INRP, je souhaite dire mon admiration à tous, équipes et responsables, qui, au fil des ans, ont contribué à construire et développer ainsi son activité. À mon tour de prendre le relais et de garder le cap ! ■

*Catherine Pérotin, responsable du centre Alain-Savary*

### ■ ZOOM

*Promouvoir l'égalité des chances à l'université*

### ■ RECHERCHE

*Des parents dans l'école*

### ■ BOUSSOLE

*La région : un service public d'éducation décentralisé*

### ■ RESSOURCES

*Les visites d'études européennes*

### ■ ENTRETIEN

*L'éducation prioritaire entre territoires et individus*

### ■ BRÈVES

### DOSSIER

#### *Dispositifs relais : quels effets pour la réussite des élèves ?*

À partir d'une étude portant sur six ateliers relais de l'académie de Lyon (ici présentée par Myriam Chéreau), deux journées de formation ont été organisées à l'INRP en septembre 2008. Les interventions, dont nous vous rendons compte ici, ont porté sur le « décrochage cognitif » des élèves (Stéphane Bonnéry) et la prévention du décrochage scolaire en Europe (Kay Kinder).

### INRP, Lyon, séminaires

#### Culture commune. Socle commun

28 janvier : Nathalie Mons et Olivier Rey

25 mars : Virginie Albe et Françoise Lantheaume

28 mai : Rachel Gasparini et Patrick Rayou

contact : nicolas.favelier@inrp.fr

# Promouvoir l'égalité des chances à l'université

Fabien Lafay, directeur du pôle universitaire de proximité de l'université Jean-Moulin-Lyon 3

**Quand on parle d'égalité des chances, il faut parfois s'assurer que l'on donne réellement une chance.**

Structure unique dans l'enseignement supérieur français, le pôle universitaire de proximité de l'université Jean-Moulin-Lyon 3 est une structure spécialisée sur les dynamiques d'égalité des chances en lien avec l'éducation. Créée en 2006 en réponse à un appel d'offres des ministères de l'Enseignement supérieur et de l'Égalité des chances, sa vocation première est de venir en aide aux lycéens et aux étudiants en difficulté dans la poursuite de leurs études et de les aider à se projeter dans le monde professionnel. À ces fins, le pôle universitaire de proximité dispense en lycée et au sein de l'université, des séminaires de formation qui luttent contre l'autocensure des jeunes, leur apportent confiance en eux et leur donnent des outils concrets pour poursuivre vers le supérieur ou se lancer dans la vie active.

S'agissant du volet lycée, le pôle propose aux établissements un séminaire « clé en main » de quatre jours<sup>1</sup>. En concertation avec l'équipe éducative de l'établissement, le séminaire est proposé aux lycéens volontaires de première et de terminale. Dans chaque lycée, un calendrier de formation est alors élaboré de manière à avoir le

moins d'impact possible sur l'avancée des programmes pédagogiques pour chaque élève. Les formations dispensées étant transversales et regroupant différentes filières, la formation se déroule généralement pendant des journées en week-end, durant les congés scolaires et parfois les demi-journées libres des lycéens. Il est exceptionnel que la formation soit prévue pendant les jours de classe. Il est en effet délicat, lorsque l'on s'adresse à des jeunes en situation difficile, de venir empiéter sur l'enseignement des fondamentaux. Cette organisation temporelle, qui pourrait apparaître comme un frein à la participation des élèves ne s'est jamais révélée comme tel depuis le début du programme.

Les formateurs enseignent aux élèves des techniques sur la culture générale, l'expression orale, les codes de comportement, la rédaction d'un curriculum vitae ou d'une lettre de motivation... Mais plus que le contenu, ce sont les méthodes employées qui suscitent l'engouement des élèves : valorisation de la personne, interactivité, évaluation des formateurs par les élèves, liberté dans la prise de notes, absence de dictée... Le séminaire se suit comme un stage de formation sans travail préalable ou autre évaluation que celle donnée par les élèves. Pas de préparation, pas de devoir, pas de révision. Il s'agit de dispenser des outils concrets que les élèves prennent ou ne

## Quelques témoignages

« Des formations de ce genre devraient être obligatoires pour toutes les classes de terminale ». Nastasia, TL, lycée Condorcet de Saint-Priest dans la banlieue lyonnaise.

« Je vous remercie de vous être consacrés à nous, même si cela n'a pas toujours été facile. Je trouve que ce que vous faites est très bénéfique pour les personnes qui suivent ces séminaires. Merci à toute l'équipe ». Lyès, 1<sup>re</sup> STG2, lycée Lumière, Lyon 8<sup>e</sup>.

« Ce séminaire m'a apporté de nouvelles méthodes qui pourront m'aider toute ma vie et pas seulement ma vie professionnelle ». Rachid, TES, lycée René-Cassin, Tarare.

prennent pas. L'échange est favorisé, surtout quand les élèves croient ne rien avoir à dire. Des mises en situation par des jeux de rôles ou des exemples tirés de la vie quotidienne se multiplient durant les huit demi-journées. Des tests courts et amusants réveillent les esprits avec une correction immédiate où l'absence de note évite toute stigmatisation d'une difficulté. La forme prédominerait presque sur le fond, tant le but est non seulement de les aider à mieux s'organiser mais surtout de les rassurer. Des chiffres, des statistiques sont donnés mais démythifiés. Leur esprit critique s'éveille face aux différentes informations angoissantes sans cesse véhiculées, parfois involontairement par les médias ou les milieux professionnels et les enseignants. Les formateurs les considèrent comme des jeunes adultes inquiets et non comme des jeunes inquiets. Les discours sont réalistes, honnêtes. Une confiance s'instaure durant les quatre jours.

Une question revient souvent à la fin des séminaires : « Monsieur, pourquoi j'ai été choisi pour ce stage ? ». « Parce que vous le méritez. C'est une chance choisie. Saisissez-la ! » L'idée du « Pourquoi pas moi ? » fait son chemin. ■

La question du choix des candidats est complexe. La meilleure méthode reste le volontariat avec, parfois, un volontariat appuyé à destination d'élèves inquiets ou en difficulté repérés par les professeurs et professeurs principaux, le conseiller d'orientation ou le proviseur de l'établissement. Traditionnellement, l'action est présentée aux personnels de l'établissement et à l'équipe éducative, puis une réunion de présentation à destination des lycéens est organisée pour qu'ils puissent décider, en connaissance de cause, de s'inscrire ou non. Le calendrier est souvent défini peu avant la réunion. En règle générale, les jeunes venant s'informer s'inscrivent. Lorsque l'action est menée dans un établissement, l'année suivante les candidatures se multiplient.

En 2006-2007, 95 modules de formation ont eu lieu pour 270 jeunes.  
En 2007-2008, 111 modules de formation pour 334 jeunes dont 177 lycéens, 123 étudiants, 11 élèves de la classe préparatoire intégrée et 23 élèves de classe prépa.

Nos partenaires sont le ministère de l'Enseignement supérieur, la direction générale de l'Enseignement supérieur, le rectorat de Lyon, la préfecture du Rhône, l'Institut national des sciences appliquées de Lyon.

Contacts : Fabien Lafay, directeur  
(04 26 31 85 80/06 82 81 01 99 – lafay@univ-lyon3.fr/pup@univ-lyon3.fr)  
ou Florianne Buisson, directrice adjointe (04 26 31 85 07 – buisson@univ-lyon3.fr)

1. Voir document sur le site du centre Alain Savary.

# Des parents dans l'école

Martine Kherroubi, maître de conférences en sociologie de l'éducation, IUFM de Créteil-université Paris-Val-de-Marne

L'ouvrage rend compte d'une recherche réalisée en 2005-2006 sur la coopération école/famille à l'école primaire à la demande de la Fondation de France. Celle-ci avait décerné cent-vingt « prix école » à des écoles maternelles et élémentaires qui, selon elle, avaient construit des conditions pour que les parents et les enseignants agissent davantage ensemble. Ce qui était une manière de rappeler que la coopération parents enseignants constituait désormais un pan de notre réalité scolaire. Elle souhaitait approfondir la question de la coopération à partir des expériences soutenues.



Pour les chercheurs, l'ensemble des projets constituait un corpus précieux d'actions entreprises. À les lire, il était indéniable que le parent participatif n'était pas seulement, contrairement à une représentation qui s'était imposée dans la période 1960-1980, le parent délégué. L'entrée dans l'école, la présence physique, le contact direct, la communication orale d'informations entre les parents « ordinaires », qui sont les premiers éducateurs de l'enfant, et d'autres professionnels en charge de son éducation, étaient devenus essentiels. Notre équipe a donc choisi d'aller observer ce qui se passe au quotidien dans des écoles engagées depuis plusieurs années dans des actions de coopération. Quelques grandes questions ont guidé le travail de terrain : « Qu'est-ce qui se joue dans ces moments de coopération, qu'est-ce qui s'y construit ? Qu'est-ce

qui s'y transforme ? Quels usages sociaux et scolaires font les parents et les enseignants de ces diverses formes existantes de coopération ? Quels sont les motifs et les enjeux des mobilisations parentales et enseignantes ? ». Pour répondre à ces questions, quatre enquêtes ont été menées conjointement. D'où la structure de ce livre, dont chaque chapitre est rédigé par un chercheur, qui les aborde à partir d'une entrée différente.

## Des dispositifs souples et variés

Les dix-huit écoles maternelles et élémentaires où ont été menées les enquêtes ont en commun d'offrir aux parents de nombreuses possibilités concrètes d'entrer dans l'école : des espaces sont ouverts aux parents, du temps leur est consacré. Ces efforts jouent de manière forte sur une fraction des parents et les aident à s'affranchir d'une position de timidité et de leur sentiment d'infériorité. Les parents répondent à ces offres selon des modalités très variables. Sans être étrangères aux statuts sociaux des parents, elles ne s'y réduisent pas. Même dans les écoles situées en éducation prioritaire, par exemple, la représentation des parents aux conseils d'école est très largement assurée par des élus appartenant aux classes moyennes. Ce constat redonne plutôt de la vigueur aux caractéristiques classiques de l'engagement dans une dynamique participative collective : temps disponible, capacité à s'engager sur le long terme, ressources culturelles, intellectuelles, langagières, relationnelles, techniques. Mais lorsque des appels beaucoup plus larges à la collaboration sont organisés, les profils des parents sont plus diversifiés. Par ailleurs, des formes d'échanges et d'entraide se développent entre parents d'élève. Il reste qu'investir un conseil d'école, préparer une fête d'école ou accompagner une classe à la piscine ne donne pas aux parents ni le même statut, ni la même possibilité de donner leur point de vue sur l'école.

L'école reste le cadre régulateur de ces actions. Or il arrive assez souvent que des actions de coopération se heurtent aux résistances de certains enseignants et ne soient pas comprises par un grand nombre de parents. Dès lors cette collaboration devient un enjeu dans la dynamique propre de chaque équipe enseignante et le directeur joue dans cette dynamique un rôle d'animateur, de coordonnateur, voire d'arbitre.

## Des soucis de parent à ceux de parent d'élève

Les parents d'élèves sont d'abord des parents. Cette responsabilité est sans doute moins définie aujourd'hui par un lien de filiation biologique que par un attachement affectif et le sentiment d'une responsabilité à l'égard de l'enfant. Complémentairement, il existe une définition floue, et modulable au gré des contextes et des groupes de parents, des responsabilités de parents d'élèves. Fondamentalement, l'idée est toutefois de construire une relation à la fois de surveillance, d'intérêt et d'attention à un enfant qui devient très tôt un élève. La posture de parent d'élève se construit dans une superposition de différentes temporalités : depuis l'attention quotidienne portée à l'enfant (être « présent », « être derrière ») jusqu'à la planification, à plus ou moins long terme, de sa scolarisation.

Dans ce contexte, ouvrir l'école est un engagement à mieux accueillir les parents et à mieux communiquer sur l'univers scolaire avec eux. Une place centrale est accordée dans l'ouvrage à la façon dont les dispositifs mettent les parents en situation d'élaborer progressivement leur compréhension de l'école en leur offrant des opportunités d'observation et de participation, voire d'acquiescer une compétence pédagogique, dans une démarche qui leur est personnelle. C'est un apprentissage de la relation avec les enseignants et de leur propre capacité d'action dans et hors de l'école. C'est aussi accepter de dialoguer avec un parent « usager ». L'accroissement de la compétition scolaire rend les parents toujours plus soucieux du « capital scolaire » de leur enfant, ce qui les oblige à jongler entre défiance et réassurance. Le besoin d'être rassuré sur le niveau d'enseignement de l'école, et sur celui de leur enfant existe chez tous les parents, même si les parents des milieux populaires mettent davantage en avant le relationnel dans leur motif de satisfaction. On perçoit combien leur demande d'une école conviviale est structurée par l'angoisse que leur enfant connaisse des difficultés scolaires. L'école, alors, représente un ensemble de ressources que font jouer les parents, bon gré mal gré, aussi bien au niveau des actions collectives dans l'établissement qu'au niveau des classes et des relations individuelles avec les enseignants. ■

# La région : un service public d'éducation décentralisé

Michèle Théodor, chargée de mission à la région Rhône-Alpes (direction des lycées)

## Décentralisation et déconcentration

Le découpage de la France en communes et départements remonte à la Révolution alors que les régions sont plus récentes. En 1955, « 21 régions de programme » ont été créées. Les pouvoirs politiques marquaient ainsi leur volonté de décentraliser certaines compétences aux collectivités locales et territoriales. Mais ce n'est qu'en 1982, avec les « lois Deferre », que la décentralisation s'engage véritablement. En 2004, un ensemble de nouvelles mesures de décentralisation nommées « acte II » de la décentralisation, consiste à transférer aux collectivités territoriales certaines compétences de l'État et les ressources correspondantes. La décentralisation repose sur trois principes : l'absence de tutelle d'une collectivité sur une autre, le maintien des différentes structures d'administration locale existantes, la compensation financière des transferts de compétences. La déconcentration des services de l'État devient, avec la loi de 1992, le principe de l'organisation administrative française. Les services déconcentrés de l'État constituent l'administration de droit commun et sont les interlocuteurs des élus des collectivités territoriales.

## Deux assemblées pour une région

La région est composée de deux assemblées : le conseil régional qui est l'assemblée délibérante élue au suffrage universel et le Conseil économique et social (CESR) qui est l'assemblée consultative. Cette dernière est composée de membres issus des différents secteurs socio-économiques, désignés par leurs organismes d'origine pour six ans. Le conseil régional règle par délibération les affaires de la région, il émet des avis sur les problèmes afférents à ses compétences. Le conseil régional élabore son règlement intérieur qui détermine notamment le nombre, les compétences et le mode de fonctionnement de ses commissions. La commission permanente est composée du président et des vice-présidents du conseil régional, elle remplace de fait le conseil entre ses réunions.

## Domaines de compétence

– *L'éducation et la formation professionnelle* : construction et entretien des bâtiments des

lycées, des établissements d'éducation spéciale et des lycées professionnels maritimes ; dotation au fonctionnement, équipement en matériel pédagogique (micro-ordinateurs, matériel audiovisuel...) ; aide aux formations ; recrutement et gestion – dont la rémunération – des personnels TOS des lycées ; participation au financement des établissements universitaires ; définition et mise en œuvre de la politique régionale d'apprentissage et de formation professionnelle des jeunes et des adultes ; formations sanitaires et sociales ; programme d'apprentissage et de formation professionnelle continue ; plan régional de développement des formations professionnelles ; développement cohérent des filières de formation ; politique d'orientation et d'accompagnement vers l'emploi ou le développement de la validation des acquis par l'expérience (VAE).

– *L'aménagement du territoire* : organisation et développement du territoire en cohérence avec les politiques de l'État et des autres collectivités ; protection de l'environnement ; valorisation et protection du patrimoine ; développement durable ; élaboration d'un schéma régional des infrastructures et des transports ; organisation du schéma des transports régionaux ; modernisation et développement des services TER : augmentation des fréquences des voyages, aménagement des gares, mise en place des tarifs...

– *Le développement économique et l'emploi* : coordination de l'action économique locale et régionale ; soutien aux créations d'entreprises ; élaboration d'un schéma régional de développement économique équilibré...

– *La culture* : organisation et financement des musées régionaux ; inventaire du patrimoine culturel ; organisation et financement du cycle d'enseignement artistique professionnel initial.

– *La santé* : possibilité d'exercer des activités en matière de vaccination de prévention (tuberculose, lèpre, sida, MST).

## Des déséquilibres ?

Le transfert des compétences de l'État aux régions interroge l'exercice des pouvoirs et les équilibres en matière de décisions. C'est ainsi que l'Association des régions de France (ARF) estime que la concertation entre l'État et les élus régionaux est insuffisante, voire inexistante, dans certains cas, comme pour la réforme du bac professionnel en

## Quelques dates clés

1972 : création des Établissements publics régionaux (EPR) dotés de deux organes (le conseil régional non élu, et le Conseil économique et social régional) mais l'exécutif régional est détenu par le préfet de région.

1982 : lois de décentralisation qui érigent la région en « collectivité territoriale de la République » au même titre que la commune et le département. Les régions se voient confier des compétences propres accompagnées de recettes fiscales et de transferts de l'État.

1983 : premières élections au suffrage universel des régions d'outre mer.

1986 : premières élections au suffrage universel direct des conseillers régionaux de métropole

2003 : reconnaissance de la région dans la Constitution.

2004 : transfert de nouvelles compétences dans le cadre de la décentralisation, notamment le rattachement des Techniciens ouvriers et de service (TOS) aux effectifs de la région.

trois ans qui modifie potentiellement les flux d'élèves en apprentissage. L'Association des régions de France craint que la suppression de la carte scolaire provoque un déséquilibre dans la gestion du patrimoine des lycées. Elle demande, s'appuyant sur un récent rapport du Sénat, que les plans régionaux de développement des formations aient une valeur prescriptive pour l'ensemble des acteurs, y compris pour l'État, ce qui suppose notamment la mise en place d'un service public régional d'information, d'orientation et d'insertion. On constate que le périmètre des missions dévolues à la région n'est pas encore pleinement stabilisé, des clarifications demeurent nécessaires, des réponses à inventer dans l'articulation des responsabilités. ■

# Dispositifs relais : quels effets pour la réussite des élèves ?

À partir d'une étude portant sur six ateliers relais de l'académie de Lyon (ici présentée par Myriam Chéreau), deux journées de formation ont été organisées à l'INRP en septembre 2008. Les interventions, dont nous vous rendons compte ici, ont porté sur le « décrochage cognitif » des élèves (Stéphane Bonnéry) et la prévention du décrochage scolaire en Europe (Kay Kinder).

## Une étude académique

### Myriam Chéreau

Cette étude a porté sur des ateliers relais. Ce sont des dispositifs qui constituent un des outils privilégiés de lutte contre le décrochage scolaire et la marginalisation sociale de collégiens soumis à l'obligation scolaire. Ils proposent un accueil temporaire dans le but de les réinsérer dans un parcours de formation et de les remobiliser dans les apprentissages. Cette étude a répondu à une demande du recteur de l'académie de Lyon qui souhaitait connaître le fonctionnement des ateliers relais et plus précisément les effets du passage dans les ateliers relais. Par ailleurs les associations populaires qui engagent les animateurs, enseignants, et éducateurs dans les ateliers relais ont voulu connaître la spécificité de leurs interventions auprès des élèves. Le centre Alain Savary de l'INRP et le centre académique Michel Delay ont conduit conjointement ce travail.

### Vers une remobilisation cognitive ?

Ainsi nous avons pu constater que la resocialisation de ces jeunes était un objectif globalement réalisé par les ateliers relais sur un mois environ mais qu'il n'en était pas de même concernant la remobilisation cognitive. Que signifie ce terme ? Nous entendons d'une part l'entrée dans l'activité intellectuelle proprement dite et d'autre part, la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences. Nous avons fait l'hypothèse que, pour obtenir un réinvestissement scolaire plus efficace et pour inscrire les effets du passage en dispositif relais dans la durée, trois conditions sont à réunir. Premièrement, il est nécessaire de tenir compte du système dans lequel s'inscrivent les

dispositifs relais en relation avec la classe de collège d'origine du collégien. Deuxièmement, les apprentissages des élèves dépendent aussi des pratiques professionnelles pédagogiques du collège et des ateliers relais. Troisièmement l'élève en tant que personne dotée d'une histoire individuelle a un rôle non négligeable dans son parcours de remédiation.

Notre méthode d'investigation a reposé sur des entretiens avec les acteurs concernés : élèves issus principalement de la classe de cinquième, agents des collèges et des relais et familles. Les discours transcrits, matériau de base de notre travail, ont d'abord été regroupés par type d'acteurs dans les six ateliers retenus, puis comparés entre eux pour faire ressortir la part invariable et singulière de chacun d'eux. Dans notre analyse, nous avons été accompagnés par un chercheur. De plus, nous nous sommes appuyés sur les textes réglementaires et nous avons étayé notre réflexion par divers travaux de recherche.

### Le fonctionnement des six ateliers

Conformément aux textes réglementaires, ces ateliers avaient pour orientation principale « la lutte contre le décrochage scolaire et la marginalisation sociale des jeunes soumis à l'obligation scolaire ». Sur le terrain, une première moitié de ces ateliers a travaillé suivant l'objectif de « favoriser la réinsertion effective des élèves dans le collège d'origine » et l'autre moitié a opté pour l'amélioration du développement personnel de l'élève, sa socialisation et ses apprentissages. Certains modes de fonctionnement leur étaient communs comme l'élabo-



**Myriam Chéreau**, professeur de lettres, est à mi-temps chargée d'études au centre Alain-Savary de l'INRP et formatrice au centre académique Michel-Delay (académie de Lyon). Avec Michèle Théodor, elle a coordonné cette étude que vous trouverez en ligne sur le site du centre Alain-Savary. Elle coordonne la Lettre réseau relais également en ligne.

ration d'un contrat signé par l'élève et sa famille, l'organisation en modules de quatre semaines environ privilégiant deux matières, les maths et le français, et une pédagogie de projet avec des activités dites de contournement comme l'équitation. Le suivi de chaque élève était assuré par un carnet d'accompagnement, une fiche de suivi, etc. Selon les personnels des collèges et des relais, l'utilisation de ces outils n'a pas été jugée efficace : les modalités de renseignements consignés comme la circulation de ces outils entre le relais et le collège ont posé problème au quotidien. Enfin, le personnel des ateliers relais a connu des difficultés de financement et de collaboration entre les différents acteurs suite à des logiques professionnelles différentes.

### Quelques propos d'acteurs

L'analyse des entretiens a convergé sur un certain nombre de constats : la plupart des élèves orientés vers les ateliers relais ont eu en classe un comportement inadapté, ont fourni très peu de travail et obtenu des résultats faibles bien qu'ayant tous des capacités pour réussir. Pour beaucoup, la rupture avec la forme scolaire habituelle a été bénéfique : apport méthodologique, accompagnement individualisé, entretiens réguliers avec les professionnels des relais ont contribué à les mettre en confiance, les faire progresser et à pacifier la relation avec les adultes.

Les professeurs nous ont parlé d'élèves qui n'étaient pas à leur place au collège, se rebellaient contre l'autorité, décrochaient scolairement. Ce n'est donc pas l'absentéisme qui présidait au choix d'orientation en atelier relais. Par ailleurs, les difficultés évoquées n'ont pas été clairement identifiées sur le plan cognitif et les discours ont eu tendance à essentialiser certains élèves qualifiés d'« ingérables », ce qui renseigne aussi sur l'impuissance des professionnels à gérer ce type d'élèves. CPE et professeurs utilisaient le même lexique dépréciatif pour identifier ces élèves. Les intervenants des ateliers ont éclairé autrement les difficultés de ces élèves en évoquant des problèmes d'ordre affectif, psychologique faisant obstacle selon eux à leur apprentissage. Ce sont les seuls à avoir cité le point de vue des élèves.

Les attentes des familles ont principalement porté sur l'espoir que leur enfant suive une scolarité normale pour avoir un « bon métier » plus tard. Certaines d'entre elles ont au départ été méfiantes à l'égard du dispositif relais craignant une absence d'affectation scolaire compte tenu des difficultés antérieures. À cet

égard, nous pouvons évoquer l'analyse des chercheurs qui met en lumière la perception des dispositifs relais comme « un début de sortie définitive de la scolarisation [...] ou une voie de garage ou un sas d'attente de la fin de la scolarité obligatoire »<sup>1</sup>. Enfin, les élèves ont idéalisé l'école primaire au détriment des années de collège marquées par un comportement perturbateur, des résultats très faibles dans plusieurs matières. Pour expliquer cela, des élèves ont incriminé un enseignant qui, de leur point de vue, ne les aimait pas ou se sont accusés eux-mêmes de ne pas faire des efforts... Ils ont rarement manifesté le désir d'aller dans un atelier relais.

### Entre ruptures et continuités

La rupture produite par l'orientation en atelier relais intervient à un moment de crise alors que la situation scolaire n'a pas cessé de se dégrader. Souvent les acteurs en ont cherché la cause : les professeurs ont parlé de « pathologies familiales » lourdes représentant un obstacle important à la scolarité de l'enfant. Mais les travaux de recherche fournissent d'autres éclairages à propos de ces élèves issus de milieux populaires qui « allient à la fois fragilités des ressources et ruptures de l'histoire familiale ». L'entrée dans l'atelier relais a instauré une rupture pour permettre à la classe de retrouver de la sérénité et à l'élève de trouver un soutien. Durant les semaines d'atelier, l'élève s'est construit une image plus positive de lui-même qu'il manifeste par un sentiment nouveau de bien-être.

Le retour au collège est marqué par une amélioration du comportement durant quelques semaines mais aussi par un problème que tous appréhendent : le rattrapage des cours dont on peut se demander s'il participe à la remobilisation cognitive. La question se pose de savoir quelle est la priorité du dispositif. S'il s'agit de faire évoluer le jeune, et comme le déclare Paul Fustier<sup>2</sup>, de lui attribuer « des caractéristiques nouvelles dans un changement qui, in fine, ferait renaître l'adulte » alors, il paraît important que le retour en classe fasse avant tout l'objet d'une démarche de valorisation des progrès survenus même minimes.

Reste à savoir si ce type de dispositif est propre à réaliser progressivement des transformations d'identité. Nous avons observé que le passage en atelier relais s'opère chronologiquement en trois temps. Il y a d'abord la phase de rupture avec la classe d'origine, puis l'intégration de l'élève dans un autre lieu, l'atelier relais qui va le faire évoluer, et enfin le retour

1. Kerrhoubi Martine, Millet Mathias, Thin Daniel. *Classes relais et familles accompagnement ou normalisation ?* Vaucresson : CNFE-PJJ, 2005

2. Fustier Paul. *Le lien d'accompagnement, entre don et contrat salarial*. Paris : Dunod, 2000.

au collège où l'élève devrait prendre une autre place et gagner un nouveau statut. Cela n'est pas sans rappeler des formes de rites de passage dont fait état l'anthropologue Van Gennep<sup>3</sup> à propos de rituels des sociétés traditionnelles. Il décrit trois phases : la phase de séparation comparée à une sorte d'arrachement, la phase de marginalisation dans un lieu où les personnes se forment à leur identité future grâce à l'action d'initiateurs et la phase d'agrégation des personnes dans la communauté mais avec une nouvelle position ou un nouveau statut supérieur à celui précédent le rituel. Nous avons retrouvé des points communs avec le parcours de ces élèves des ateliers relais.

### Des acteurs et des pratiques en tension

Pour éclairer le décrochage scolaire des élèves, les acteurs des collèges sollicités n'ont pas interrogé les dispositifs pédagogiques ni les relations entretenues avec ces élèves, ni l'organisation structurelle. Ainsi ils ont considéré que le comportement perturbateur de certains élèves avait entraîné des difficultés d'apprentissage. Or, contrairement à ces représentations, des travaux de recherche<sup>4</sup> ont révélé que les problèmes d'ordre cognitif étaient présents avant les manifestations extérieures de rébellion. Par ailleurs les professeurs des collèges disent avoir été déçus par les ateliers relais car ils attendaient autre chose qu'une amélioration du comportement et des résultats à court terme. Certains ont perçu les choix pédagogiques inadéquats à ceux du collège, car trop centrés sur une approche concrète des notions étudiées. Les professionnels des relais ont parfois remis en cause le faible seuil de tolérance et aussi d'adaptation des enseignants des collèges à l'égard de ces élèves. Ils leur ont donné confiance par une démarche de projet et de responsabilisation tout en restant conscients que les améliorations restaient fragiles.

Nous avons pu analyser que l'autorité des professeurs a été remise en question par ces collégiens. Sollicitant l'enseignant de manière décalée sans respecter les règles de communication en classe, ils ont créé des conflits et les enseignants ont eu bien du mal à maîtriser leurs émotions dans ces moments de tension. Le chercheur Daniel Thin écrit à ce sujet : « la légitimité d'institution est d'autant moins opérante et l'autorité pédagogique est d'autant plus à conquérir que la distance entre les logiques scolaires et celles des collégiens est plus grande »<sup>5</sup>. C'est pour aider les jeunes à respecter la loi que les acteurs des relais ont institué

des entretiens individuels et collectifs. Des séances de travail scolaire individualisées ont porté sur les savoirs fondamentaux en maths et en français ou sur une aide méthodologique, aidant les élèves à se sentir plus en sécurité pour apprendre. Cependant les tâches proposées dans les ateliers relais n'ont pas été suffisantes pour réinvestir en transférant ce qui avait été appris dans de nouveaux contextes d'apprentissage au collège.

Nous avons pu nous apercevoir que les logiques professionnelles des acteurs étaient différentes. Les intervenants des relais ont opté pour une posture valorisant les élèves : ils nous rappellent qu'ils sont « des professionnels de la relation »<sup>6</sup>. Pour certains d'entre eux, l'un des buts implicites des ateliers relais est de faire évoluer les pratiques pédagogiques du collège. Par rapport à eux, des enseignants des collèges ont parfois exprimé un sentiment de culpabilité envers des élèves en grande difficulté et rappelé que les conditions d'exercice ne sont pas les mêmes, compte tenu du nombre d'élèves, de la gestion du temps, du programme à tenir, etc. Malgré les outils mis en œuvre entre collèges et relais, on a pu comprendre que le lien entre les professionnels était difficile à établir et dépendait de la volonté individuelle plus que d'une stratégie collective.

### Des élèves en évolution

Les adolescents interrogés ont vécu l'école sur un registre affectif et ont perdu le sens de leur scolarité, se dévalorisant, se sentant rejetés, pensant que le collège n'était pas fait pour eux. Pour faire face à ce mal être, des élèves ont mis en place des stratégies. Le sociologue François Dubet<sup>7</sup> en distingue trois. La première consiste à ne plus jouer le jeu scolaire (en n'apportant plus ses affaires par exemple). La deuxième vise à développer, en apparence seulement, les signes de la participation scolaire. La troisième laisse place à la résistance, parfois avec violence. Les ateliers relais les ont conduits à évoluer en respectant les règles et en s'investissant davantage durant quelques semaines. Ils ont appris des choses d'une autre manière plaisante et ont pu s'impliquer et compris que les professeurs étaient là pour travailler et qu'il fallait les respecter. Ils ont construit une relation interpersonnelle plus authentique avec les adultes. Plusieurs se sont sentis reconnus, prenant conscience qu'ils pouvaient réussir. Et une fois passée l'appréhension du retour au collège, ils ont vécu les relations aux autres, du moins pendant quelque temps, de manière apaisée et ont été parfois étonnés de leurs progrès. ■

3. Van Gennep Arnold. *Les rites de passages. Etudes systématiques des rites*. Paris : Picard, 1981.

4. Bonnéry Stéphane, « Décrochage cognitif et décrochage scolaire ». In Glasman Dominique (dir.). *Qu'est-ce que la déscolarisation ?* Paris : La Dispute, 2004.

5. Thin Daniel, « L'autorité pédagogique en question. Le cas des collégiens des quartiers populaires », in REP n° 139, INRP, avril-mai-juin 2002.

6. Opus cité.

7. Dubet François. « Les accidentés de l'école ». In Brandibas Gilles et Fourastié Raymond (dir.). *Les accidentés de l'école*. Paris : l'Harmattan, 2005.

# Entre enseignement et sélection : l'exemple d'Amidou

**Stéphane Bonnéry**



**Stéphane Bonnéry** est maître de conférences à l'université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis. Il a notamment publié : *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris : éd. La dispute, 2007, 256 p. ; *Les classes-relais. Un dispositif pour les jeunes en rupture scolaire*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2002, 256 p. (co-écrit avec Élisabeth Martin). Certains de ses articles sont disponibles sur internet : [sejed.revues.org/document109.html](http://sejed.revues.org/document109.html) ; [cren-nantes.net/IMG/pdf/Bonnery.pdf](http://cren-nantes.net/IMG/pdf/Bonnery.pdf) ; [cnam.fr/griot/colljeunes.htm](http://cnam.fr/griot/colljeunes.htm).

Ce que je vous présente ici est le résultat d'un travail de recherche conduit dans des établissements très populaires. J'ai, pendant deux ans, suivi des élèves de la deuxième moitié du CM2 au premier trimestre de cinquième en passant par l'année de sixième. Pour faire comprendre mon propos, je voudrais développer un exemple, celui d'Amidou qui est dans l'une des classes de sixième. Pour lever tout malentendu disons que, pour moi, la question de l'origine nationale ou « ethnique » n'est pas centrale. Quand on se plaint du nombre de nationalités représentées dans un établissement, il faut savoir que Louis-le-Grand est l'établissement de la région parisienne qui accueille le plus grand nombre de nationalités différentes. Mais les enfants d'ambassadeurs n'ont pas de problèmes de compréhension ! La question n'est pas seulement celle de l'origine géographique ou « ethnique » mais bien davantage celle de l'origine sociale. Dans notre pays, dans nos sociétés occidentales, le savoir comme toutes les autres richesses est inégalement partagé.

## Entre démocratisation et sélection

Même si toutes les familles, y compris populaires, ont des formes de savoirs et de culture, une certaine forme de culture – la culture scientifique, la culture littéraire – a été pendant très longtemps l'apanage des privilégiés. Aujourd'hui, le pari de la démocratisation scolaire n'a pas totalement abouti. Disons que nous sommes au milieu du gué. Notre système scolaire est, finalement, le résultat d'un compromis historique réalisé depuis les années cinquante : entre démocratisation et sélection. Une part de démocratisation : tous les enfants entrent au collège, ce collège est unique, un grand nombre de ces enfants entre au lycée voire au lycée général et même à l'université. Mais une importante sélection demeure et produit des résultats inéquitables. Parce que la société est faite de contradictions ce compromis est instable. Des choix sont à faire et les contradictions qui déchirent la société tout entière sont aussi présentes à l'école. Elles interrogent la mission de l'école dans la société et, même si elles ne concernent pas que les enseignants, elles les intéressent au premier chef.

## Une famille « normale »

Mon exemple se situe donc dans une classe de sixième que fréquente Amidou, un enfant de famille très populaire. Contrairement aux idées reçues, sa famille n'est pas démissionnaire. Les familles démissionnaires n'existent pas ! Simple-ment, dans sa famille, on maîtrise peu les codes scolaires. Quand Amidou part à l'école le matin, on lui demande simplement d'être sage, de se taire, d'écouter et de faire ce qu'on lui demande de faire. Et, quand il rentre le soir, on lui demande bien comment cela s'est passé, mais personne n'a les éléments de connaissance nécessaires pour aller plus loin. Il me semble que cette famille est une famille normale, normale au sens de moyenne. La famille fait confiance à l'école pour assurer la transmission des savoirs, d'une culture commune, pour que chaque enfant soit un futur adulte, un futur citoyen, un futur salarié qui aura des outils intellectuels pour faire face au monde. Et il est tout à fait scandaleux de culpabiliser les familles. L'idée de « handicap socioculturel » pose donc un gros problème ! Cela dit quelque chose d'exact : toutes les familles ne maîtrisent pas la culture scolaire, il y a des écarts importants. Oui, mais parler de « handicap socioculturel » reviendrait à dire que ces familles handicapent leurs enfants, qu'elles pénalisent. Cela signifierait qu'il est nécessaire d'arriver à l'école en étant déjà suffisamment familier de la culture scolaire. Mais très peu d'enfants sont dans ce cas.

Voici les chiffres du ministère : 54 % des collégiens ont un chef de famille qui est soit ouvrier (27 %) soit employé (17 %) ou bien sans activité, sans profession (10 %). Comme il y a une très forte correspondance entre le type d'emploi et le niveau de qualification, cela signifie que 54 % des élèves de collège ont des parents qui n'ont probablement pas fait d'études, pas plus loin que le BEP. Ce n'est pas un problème, c'est la norme. Ainsi la majorité des élèves de notre pays n'ont que l'école pour apprendre les savoirs scolaires. Ils n'auront pas droit, à la maison, à une reprise de la leçon sur le théorème de Thalès ou sur la morphologie du conte de Vladimir Propp – qui est au programme de la sixième, comme chacun sait. Amidou appartient à cette famille



normale qui n'a pas les moyens d'aider ses enfants. L'ensemble des 15 % d'élèves, faibles dès le début de la sixième, viennent de familles qui sont de bonne volonté mais qui ne savent pas, qui ne peuvent pas aider leurs enfants. Mais l'école n'est-elle faite que pour les familles qui savent ?

### Colorier une carte de géographie ?

Amidou est en cours de géographie et c'est la première fois de l'année qu'ils font une carte de géographie. Il s'agit d'apprendre à réaliser une carte en respectant un code de couleurs en fonction des reliefs – les plaines sont en vert et les montagnes en marron. Pendant toute la séance, l'enseignante essaie d'attirer l'attention des élèves sur ce code. Elle dit et redit : « Quand il y a plus de 1 000 mètres, on utilise le marron le plus foncé » ; « Si c'est moins élevé c'est moins foncé », etc. Amidou lui, agit comme à l'école élémentaire : il cherche à bien colorier, « à faire juste ». Il a, depuis le début de sa scolarité, développé une façon de faire que l'on observe souvent dans des classes d'établissements populaires : seul le résultat compte. Ainsi, avec d'autres élèves, il va harceler l'enseignante : « Madame, cette zone-là c'est vert ? ». Et l'enseignante répond : « Mais non, je l'ai dit deux cents fois, c'est le marron le plus foncé parce que... ». Mais, quand elle explique pourquoi c'est le marron le plus foncé, Amidou et d'autres, n'entendent que le nom de la couleur et, tandis qu'elle donne les explications, ils se contentent de colorier, sans essayer de comprendre.

Pour Amidou, il est évident qu'il est là pour « faire le travail » c'est-à-dire pour appliquer des consignes. Il n'imagine pas que cette tâche vise des contenus de savoir : la notion de relief, le codage d'une carte. À l'inverse, pour l'enseignant – qui a été un bon élève – il est très compliqué de comprendre ce que les élèves ne comprennent pas, surtout quand le résultat est correct. Car, à la fin de la séance, Amidou a effectivement bien colorié sa carte. Mais il n'a pas compris pourquoi c'est exact. Et ce n'est pas à la maison qu'il va mieux le comprendre, ni même pendant l'aide aux devoirs quand il révise pour l'interrogation prévue. Quand quelques jours plus tard, il doit colorier une carte différente – car pour vérifier que les élèves ont bien compris l'enseignante ne donne pas la même carte que celle réalisée en classe – Amidou ne sait pas faire. Il est même scandalisé : « C'est pas juste, c'est pas la carte qu'il fallait apprendre ! ». Et, quand je lui demande comment ont fait ceux qui ont réussi, il répond :

« Je me demande bien qui leur a dit que ce ne serait pas la même carte » !

### Quel modèle d'élève ?

Au-delà de l'anecdote, il importe de voir que, quand l'école ne prend pas complètement en charge le travail d'explicitation aux élèves, eux en trouvent ailleurs. D'ailleurs, Amidou pense que c'est parce que l'enseignante est raciste. Il ne s'agit pas de chercher des coupables. Les familles ne le sont pas. Les enseignants, ceux de primaire comme ceux de collège, ne le sont pas plus. Ce sont bien davantage les dispositifs pédagogiques, qui sont en question, et ce, dans le contexte de notre société, où les savoirs sont de plus en plus complexes ce qui implique que l'écart, entre ce que les élèves de familles populaires connaissent et qu'ils doivent apprendre, augmente. La contradiction entre démocratisation et sélection va croissant. L'école, et elle seule, peut prendre en charge ce problème. Pour cela, il faut qu'elle en ait les moyens, que les conditions soient réunies. Notamment, la question de la formation des enseignants est importante, comme la prise de conscience du modèle implicite d'élève qui pilote les dispositifs pédagogiques, comme du modèle qui pourrait le remplacer. Mon livre est illustré par le penseur de Rodin coiffé d'un bonnet d'âne : ce n'est pas l'enfant qui porte un bonnet d'âne, c'est nous, adultes de la culture cultivée, pas nécessairement un enseignant, qui avons du mal à comprendre ce que les élèves ne comprennent pas. C'est ce défi qui est à relever : quel modèle d'élève pilote le système scolaire ? Celui qui peut comprendre avec l'aide de sa famille ou celui qui n'a que l'école ? ■

# Prendre en charge les jeunes « vulnérables »

**Kay Kinder**, directrice de recherche du NFER (National Foundation for Educational Research), Royaume-Uni (UK)



**Kay Kinder** qui a été enseignante en primaire est, depuis vingt ans, chercheuse en éducation. Elle est actuellement directrice de recherche du secteur nord du National Foundation for Educational Research (NFER) au Royaume-Uni et coordonne une vingtaine de chercheurs basés à York. Depuis 1994, elle a dirigé des projets portant sur la déscolarisation et les jeunes « vulnérables ». Elle conduit également des projets de recherche sur le rôle de différents services et organismes qui accompagnent ces jeunes déscolarisés.

En Angleterre un grand nombre d'élèves « décrochent » de l'école. L'Europe compte 15 % de jeunes « décrocheurs ». Mes recherches ont porté sur ces phénomènes de décrochage que j'ai observés pendant cinq ans : j'ai travaillé avec les enseignants et les élèves en essayant de comprendre leurs points de vue, leurs perspectives, leurs mondes.

## Le problème

C'est au Royaume-Uni que l'on trouve le plus grand nombre de jeunes vivant dans des familles connaissant des problèmes de chômage. Les jeunes anglais sont parmi ceux qui éprouvent un fort sentiment de mal-être. De même, le Royaume-Uni figure parmi les pays de l'OCDE dont les habitants sont les plus pessimistes sur les questions des relations familiales, des conduites à risque, de la participation à l'éducation, des problèmes d'emploi, d'aspirations à un mieux-être, de criminalité, d'insécurité.

En Angleterre, en 2006-2007, près de 10 000 enfants ont été exclus définitivement d'un établissement scolaire, 343 840 ont été exclus à titre temporaire. Chaque jour, 63 000 enfants ne sont pas à l'école<sup>1</sup>. Décrocher de l'école peut être interprété comme une réponse de base qui consiste à fuir ou faire face (*flight or fight*). En effet, la peur, la colère, l'ennui, l'aliénation, l'anomie, sont des expériences émotionnelles profondes qui conduisent les jeunes à la fuite. Ce peut être aussi un choix délibéré en lien avec les pratiques dominantes dans les familles ou les groupes de pairs.

Les jeunes les plus susceptibles de décrocher sont des enfants placés, des élèves appartenant à une minorité ethnique, des élèves exclus, des élèves nécessitant un soutien éducatif spécialisé, des enfants scolarisés à la maison, des migrants, des jeunes délinquants, des jeunes soutiens de famille, des gitans ou gens du voyage, des demandeurs d'asile, des parents encore adolescents, des enfants absentéistes. Et ce sont surtout des garçons.

## Quelles sont les causes de cette vulnérabilité ?

À partir des entretiens réalisés avec les enseignants, on peut identifier quatre facteurs clés liés à l'individu, la famille, la communauté ou

encore à l'école. Mais la politique éducative nationale a aussi une influence forte. Selon les pays et les régions, il existe des différences quant à la durée de l'enseignement obligatoire, à la pratique du redoublement et à la diversification des parcours (voies professionnelle et générale) comme aux modalités de choix de ces parcours. Tous ces facteurs s'interpénètrent. Du côté des individus, les enseignants et les jeunes mentionnent le manque de confiance ou d'estime de soi, un sentiment d'incompétence sociale, d'inaptitude scolaire, les mauvaises relations avec les pairs ou le besoin d'un soutien éducatif spécialisé avec une incapacité à se prendre en charge. L'école est perçue comme une jungle dans laquelle les jeunes ont du mal à trouver leur place et qui exige beaucoup de « mobilité psychologique ». À ce mal être s'ajoutent bien souvent d'importants problèmes de santé (de drogue notamment), facteurs d'absentéisme.

Dans les familles, l'absentéisme est souvent toléré par les parents, la scolarité des enfants n'est pas valorisée. Les jeunes rencontrent des problèmes domestiques importants, des dysfonctionnements familiaux (drogue, alcool, violence) ou peuvent être perturbés par des événements difficiles (décès, divorce, arrivée de nouveaux frères ou sœurs). Les compétences parentales sont inadéquates ou contradictoires par rapport au comportement social. Les attentes sont divergentes. Au sein de la communauté, le chômage, la pauvreté, les problèmes sociaux induisent souvent un sentiment de résignation, un manque d'estime de la communauté pour elle-même. L'école n'apparaît pas comme une priorité et les jeunes peuvent préférer des économies alternatives.

L'ambiance de l'école est importante. Il faudrait prendre en compte le ressenti des jeunes notamment quand ils évoquent leur stress, leur mal-être voire leur panique. Les facteurs relationnels sont essentiels, que ce soit avec les enseignants ou avec les pairs. On constate une corrélation entre le niveau de décrochage et le sentiment de méfiance voire d'aversion envers les enseignants. Ceux-ci parlent de « dépression systémique ». En ce qui concerne les pairs, les jeunes susceptibles de décrocher se retrouvent dans un des quatre types d'attitudes suivants : l'« outsider » ou le « solitaire » c'est-à-dire celui qui n'arrive pas à avoir de bonnes rela-

1. Source : DFES 2007

tions avec les pairs ; l'« émigré » dont la vie sociale est déconnectée de l'école (tous ses copains sont en dehors de l'école) ; le « meneur » qui par ailleurs n'établit pas de bonnes relations avec les enseignants ; le « suiveur » qui peut décrocher pour suivre le « meneur ». Il importe de penser à ces attitudes quand on veut élaborer des stratégies d'aide.

L'organisation même de l'école peut contribuer à la fragilisation des plus vulnérables. En effet, les programmes peuvent paraître trop scolaires, peu pertinents, les procédures d'examen et d'évaluation inappropriées. A-t-on assez de temps à consacrer au suivi personnalisé ? Les enseignants subissent la pression des programmes et ne consacrent pas assez de temps aux jeunes, à leurs sentiments. La pédagogie, les méthodes sont-elles adéquates ? Ne sont-elles pas trop formelles ? Favorisent-elles l'apprentissage actif ? Les discussions ? Le style d'apprentissage de certains jeunes n'est pas compatible avec les normes scolaires.

A-t-on les moyens d'identifier ces facteurs de vulnérabilité et de les prendre en compte pour prévenir le décrochage ?

### Des stratégies à quatre niveaux différents

Elles se situent aux niveaux national et local, en s'appuyant sur des politiques et des programmes de prévention et correction ; au niveau de l'organisation de l'école, en améliorant son éthique, son ambiance ; au niveau des acteurs, en leur attribuant de nouveaux rôles ; et en dehors de l'école, en utilisant les aides extérieures (bénévoles, travailleurs sociaux, professionnels de santé, etc.).

Il n'est pas imaginable que chacun, isolément, résolve le problème du décrochage – dans l'école, par exemple, les acteurs habituels doivent accepter de voir évoluer leurs rôles et leurs pratiques et envisager des collaborations avec d'autres personnels sociaux et éducatifs. De même, il n'est pas raisonnable de supposer qu'une politique locale ou nationale puisse être efficace si elle est imposée : elle doit s'adapter aux contextes, aux circonstances, tant au niveau d'une région, d'une localité, d'une école. Les initiatives, les projets, les programmes supposent un investissement et une forte implication de tous les acteurs et une mise en place dans le long terme.

### Des stratégies dans trois directions

Une première stratégie concerne le suivi des élèves, les problèmes d'assiduité scolaire et de comportement. Il est nécessaire d'identifier les

problèmes sociaux et comportementaux pour penser à des alternatives favorisant les apprentissages (un autre environnement physique, une ambiance différente ou un autre type d'apprentissage). Il est très important de suivre et prévenir l'absentéisme aux niveaux national, régional comme à celui de l'école. Différentes méthodes peuvent être envisagées : comptabiliser le nombre d'élèves absents ; distribuer une récompense aux élèves assidus (par exemple un réveil !) ; proposer un encas avant l'école ; faire en sorte que les jeunes aient envie de revenir à l'école l'après-midi, etc. Sans oublier le rôle des parents dans ce suivi : on peut les appeler sur leurs téléphones mobiles ! Des opérations « coup-de-poing » ont pu être menées pour aller chercher les élèves absents. En Angleterre, il est possible d'engager des poursuites judiciaires à l'encontre des parents dont les enfants ne vont pas à l'école. Quelles que soient les méthodes, il est capital que les parents, la communauté, les pairs y soient associés.

La seconde stratégie est liée à l'approche extra-curriculaire : il s'agit encore de se préoccuper des problèmes comportementaux et des relations des jeunes à l'école plutôt que des contenus. Les politiques et les communautés ont des rôles à jouer. Des politiques contre le racket, le racisme, pour la discipline peuvent être mises en place. À l'école, le suivi personnalisé des élèves pourrait être assuré par des enseignants endossant ce nouveau rôle et devenant conseillers personnels, parrains ou tuteurs, en assurant une liaison avec les parents, en les informant des performances de leur enfant et en permettant leur implication. Une attention particulière doit être portée aux étapes importantes de la scolarité. Pour encourager l'assiduité, on peut aussi instaurer un système de tutorat par les pairs. La communauté peut aussi entrer dans l'école : au Danemark ou en Écosse par exemple, des officiers de police sont parfois présents dans les écoles pour s'assurer que tout va bien.

La troisième stratégie s'attache aux apprentissages scolaires. Il s'avère nécessaire de prendre en compte des formes d'apprentissages différenciés, tant dans les programmes scolaires que dans la formation des enseignants. Ceux-ci devraient mieux connaître les différents styles d'apprentissage et les alternatives aux programmes traditionnels, les modalités d'évaluation et de certification adaptées, pour vérifier que les jeunes ont bien appris. Cela peut se traduire par des programmes plus courts ou plus flexibles pour s'adapter aux capacités de ces élèves décrocheurs. Pour compléter cette approche curriculaire, citons l'exemple d'unités spéciales qui proposent,

dans l'école, des activités extracurriculaires, axées sur le sport (Irlande) ou bien sur l'aide aux devoirs. Des parrainages sont également mis en place, soit en interne, comme le parrainage entre pairs ou bien un parrainage en provenance des entreprises locales ou de la communauté.

## Une approche holistique

Il faut, avant tout, identifier le « groupe client ». Ce qui n'est pas si facile, notamment lorsqu'on s'intéresse aux gens du voyage qui ne souhaitent pas être identifiés. Il faut également appréhender les différents acteurs en présence et clarifier les rôles et responsabilités, afin de constituer un maillage commun. Or, les valeurs, les rôles, les approches sont différents. Il faut donc s'assurer que les professionnels peuvent se comprendre et saisir ce que les autres veulent et peuvent faire. Plusieurs agences (« unités spéciales ») étant amenées à travailler ensemble, il est nécessaire de mettre en place des procédures partagées et des partenariats. En Angleterre, au niveau national, il n'y a plus cette multiplicité de services. On aborde le problème de manière holistique, il n'y a plus qu'un seul département : « *Department for children, schools and families* ».

Envisager une nouvelle configuration de ce maillage de professionnels, de services de santé, de personnes impliquées dans les écoles est fondamental, sans oublier la question du leadership. Il faut penser à la manière d'établir des relations avec les autres agences qui puissent aussi aider les jeunes en situation de décrochage. Dans ce maillage, l'intervenant clé ou l'enseignant référent a toute son importance. C'est lui qui va s'assurer que le jeune est soutenu, que sa culture est bien comprise. C'est grâce à ses qualités personnelles qu'il va savoir respecter le jeune, sa culture, son environnement, mais aussi nouer des relations avec les différents acteurs.

À partir de l'enquête, on a pu cerner quatre types d'enseignants « bons en empathie » avec les jeunes : ceux qui ont une conscience morale forte (socialisme ou religion) ; ceux qui furent d'anciens décrocheurs ; ceux qui « murmurent à l'oreille des jeunes », parce qu'ils ont quelqu'un de différent dans leur famille et ont une réelle compréhension de la différence ; ceux qui sont inspirés par d'autres enseignants ayant cette empathie (contagion de l'habileté à comprendre ces jeunes). Pour acquérir ou développer ces compétences d'empathie, de respect, il faut proposer une meilleure formation et information des enseignants.

Enfin, dans le milieu scolaire, on a vu que les programmes et les lieux devaient s'adapter. Pour cela, on peut proposer aux jeunes des programmes spécialisés, dans des unités spéciales, hors de ce lieu dont ils se sentent étrangers. Pour que les jeunes puissent garder leur libre arbitre, il est nécessaire de leur proposer d'apprendre dans une autre ambiance, selon une éthique différente. Mais ces unités spécialisées ne doivent pas être complètement déconnectées de l'école qui doit devenir un centre d'activité de la communauté, un lieu reconnu par elle. Cette communauté, dont les parents font partie, doit être impliquée dans l'éducation. Au-delà de l'élaboration d'objectifs communs entre la famille et l'école, il est important d'expliquer aux familles

en situation précaire (gens du voyage, migrants, demandeurs d'asile, etc.) que les apprentissages sont importants pour l'intégration. Et, s'il faut informer des droits à l'éducation et des opportunités, il faut aussi expliquer les devoirs et responsabilités.

## Éléments clés

Revenons sur la notion de vulnérabilité. Nous avons identifié les facteurs qui pouvaient favoriser cette vulnérabilité, les stratégies envisageables pour prévenir ou guérir du décrochage. Une question demeure : ces jeunes, qui se désengagent de la forme scolaire, sont-ils victimes de styles d'enseignement passésistes ? D'une image négative de l'école, comme d'un lieu sans intérêt où l'on est obligé d'aller et de rester longtemps ?

Les éléments clés pour ramener les jeunes vers l'apprentissage portent donc sur le sens même de ces apprentissages, des personnes qui les dispensent, et du contexte dans lequel ils se font. Ainsi, il est essentiel que les jeunes puissent établir des relations personnelles positives avec un adulte qui les respecte et qui puisse représenter pour eux un modèle de valeurs pro-sociales. On cherchera aussi à créer un sentiment de cohérence dans le cheminement d'apprentissage du jeune pour lui permettre d'entrevoir l'opportunité de réussir scolairement ou dans la formation professionnelle qui lui est offerte. Enfin, on leur donnera l'occasion d'apprécier des activités de loisir constructives qui leur feront retrouver un sentiment de réussite personnelle et ainsi d'estime de soi.

En résumé, pour que cette prise en charge du jeune « vulnérable » ou décrocheur soit efficace, le projet envisagé doit respecter une certaine éthique. Ce projet, intégré au dispositif local, dans un lieu accueillant et une ambiance détendue (informelle mais avec des limites) suppose une idéologie holistique et inclusive. Il insistera sur les relations enseignants-élèves, mettra ces derniers face à leurs responsabilités. Si l'accent est mis sur les compétences personnelles des jeunes, il faut aussi créer des occasions pour les apprentissages et prévoir une certification du projet. De la qualité des relations entre tous les acteurs dépend le succès du projet. L'élève doit voir que les autres s'investissent dans ce projet pour avoir envie de faire de même. Cela implique qu'il y ait collaboration entre élèves, mais aussi avec les parents, entre les élèves et le personnel, avec les autres agences, avec les écoles d'où viennent les jeunes. La mise en place d'un tel projet requiert, de la part de tous les intervenants, un haut niveau de compétence, une solide expérience de base, une très bonne compréhension des jeunes. Il nécessite un suivi relationnel constant avec les jeunes et donc une grande disponibilité, de savoir répondre rapidement aux problèmes rencontrés par le jeune, de prendre le temps de lui répondre et de lui répondre au bon moment. Enfin, toute prise en charge de jeunes décrocheurs, pour être efficace et durable suppose une bonne compréhension des autres agences, une mise en commun des procédures de suivi, des bases de données, un échange permanent d'informations, un travail d'intégration entre les multiples agences et une évaluation du travail accompli. ■

# Les visites d'études européennes

Marie-Odile Maire-Sandoz, centre Alain-Savary, INRP

Le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP) est une agence européenne qui a pour vocation de contribuer à la promotion et au développement de l'enseignement et de la formation professionnelle au sein de l'Union européenne. L'une de ses priorités est de soutenir les réseaux et les partenariats dans une Union européenne élargie. Les visites d'études européennes relèvent du programme transversal de la formation tout au long de la vie et font parties des actions coordonnées et soutenues par le CEDEFOP. Ce programme est accessible aux nationaux et résidents des vingt-sept pays membres de l'Union européenne ainsi que des trois pays de l'association européenne de libre-échange (Islande, Liechtenstein, Norvège) et des pays candidats comme la Turquie. Le CEDEFOP délègue aux agences nationales l'opérationnalité des visites d'études.

## L'agence Europe éducation formation France

C'est un groupement d'intérêt public placé sous la double tutelle des ministères de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, et du ministère du Travail des relations sociales et de la solidarité. L'une de ses missions est l'organisation de visites d'étude dont l'objectif prioritaire est le développement d'une dimension européenne dans l'éducation et la formation professionnelle. Ces visites d'étude sont mises en œuvre sur la base de partenariats transnationaux conclus entre les différents acteurs de l'éducation et de la formation publics ou privés. Dans le cadre d'actions décentralisées, l'agence nationale bénéficie du concours de nombreux relais locaux et régionaux : rectorats d'académie, services des relations internationales des établissements d'enseignement supérieur, réseau des ANPE, AFPA, etc.

En 2009, l'agence met en œuvre des stratégies d'éducation et de formation destinées à atteindre une plus grande efficacité et équité par différentes mesures visant : à réduire le nombre de personnes quittant l'école prématurément ou avec un faible niveau de compétence de base ; à favoriser l'inclusion économique et sociale des migrants ; à s'attaquer aux handicaps socio-économiques ; à soutenir l'acquisition précoce de compétences clés ; à renforcer la base de connaissances des politiques, etc.

## En quoi consiste une visite d'étude ?

Une visite d'étude correspond à une des actions clés du programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2007-2013). L'objectif premier est de stimuler l'échange et la réflexion entre acteurs éducatifs sur un sujet d'intérêt commun et prioritaire au niveau européen et national. Un petit groupe de participants rencontre des acteurs de l'éducation et visite des lieux représentatifs de la mise en œuvre du sujet traité dans un pays hôte. En échangeant des idées et des pratiques innovantes, ils stimulent la qualité et la transparence de leurs systèmes d'éducation et de formation. C'est aussi une opportunité pour établir des contacts professionnels susceptibles de favoriser de nouveaux projets et créer des réseaux.

Le groupe se compose de dix à quinze personnes qui deviennent partenaires actifs pour analyser un aspect particulier de l'éducation et/ou de la formation dans le pays organisateur de la visite d'étude. Le séjour, qui dure

de trois à cinq jours, est subventionné pour les frais de séjour et de transport.

Pour l'année scolaire 2009-2010, le catalogue sera en ligne dans le courant du mois de février et le dépôt des candidatures exigé avant le 9 avril 2009. Une commission retient ou non la candidature selon des critères définis. Si la candidature est retenue, un contrat est signé avec le participant afin que celui-ci s'engage à produire travaux et documents avant, pendant et après son séjour. L'hétérogénéité des fonctions professionnelles des participants est l'un des paramètres de la constitution d'un groupe. Ainsi plusieurs catégories de personnel peuvent candidater : des directeurs d'établissement d'enseignement général ou de formation professionnelle, de centre d'orientation ou de centre de validation ; des professeurs principaux et formateurs d'enseignants, des inspecteurs de l'enseignement général ou de la formation professionnelle ; des représentants de réseaux ou d'associations d'éducation ou de la formation ; des conseillers pédagogiques et conseillers d'orientation, etc. ■



## Quelques thématiques au programme de 2008-2009

- L'égalité des chances pour les élèves et les étudiants défavorisés dans l'éducation et la formation.
- Mesures préventives contre l'échec scolaire et l'abandon précoce.
- La profession enseignante : défis pour les enseignants et les formateurs.
- Le rôle des parents et leur participation à la vie de l'école.
- Orientation et conseil tout au long de la vie.
- La reconnaissance de l'enseignement formel, non formel et informel.

Pour plus d'infos : <[www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu) et [www.europe-education-formation.fr](http://www.europe-education-formation.fr)>

# L'éducation prioritaire entre territoires et individus

Entretien avec Agnès van Zanten



**Agnès van Zanten est directrice de recherche au CNRS, membre de l'Observatoire sociologique du changement. Elle a notamment publié : *L'école de la périphérie, Sociologie de l'école* et a dirigé le Dictionnaire de l'éducation. Elle dirige la collection « Éducation et société » aux PUF.**

## Depuis quand travaillez-vous sur l'éducation prioritaire ?

Entre 1983 et 1987, je me suis intéressée à la façon dont était mise en œuvre la politique ZEP dans une zone rurale et une zone urbaine. Cette analyse comparative a mis en évidence les dimensions novatrices et les ruptures induites par cette nouvelle politique. Mais on ne pouvait, à cette époque de première mise en œuvre, que faire des analyses partielles. Mes travaux ont ensuite continué à porter sur les dynamiques locales. J'ai étudié les politiques municipales d'éducation de la ville de Lyon et de la municipalité d'Oullins dans la banlieue lyonnaise. Ainsi je suis restée en contact avec ce qui se passait dans les établissements en difficulté, qu'ils soient, ou non, en zone d'éducation prioritaire. Quand je suis revenue à Paris, je me suis intéressée à des établissements de la banlieue sud parisienne dont beaucoup étaient en zone d'éducation prioritaire, mais sans m'attacher directement à la politique des ZEP. Dans mon livre *L'école et la périphérie. Scolarisation et ségrégation en banlieue* (PUF, 2001), j'analyse les pratiques des enseignants du point de vue de l'adaptation des programmes, des méthodes d'enseignement et de l'évaluation ainsi que de modalités de maintien de l'ordre. J'y ai également étudié les difficultés d'organisation de ces établissements. Ces difficultés sont étroitement liées aux problèmes des publics scolaires qu'ils accueillent, mais aussi à la coordination pro-

blématique du travail éducatif entre les enseignants et les autres catégories de personnels (assistants d'éducation, CPE, assistantes sociales scolaires...) dont le nombre et la variété se sont accentués, ainsi qu'au faible engagement pédagogique des chefs d'établissement qui s'explique à la fois par leur mobilité, par leur implication à l'extérieur de l'établissement, notamment pour limiter les effets de la fuite d'élèves, et par leur manque de légitimité auprès des enseignants. Par la suite, je me suis beaucoup intéressée au choix de l'école par les familles au travers de deux enquêtes dont je présente les conclusions dans un ouvrage, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales* à paraître aux PUF en septembre 2009.

Pendant toute cette période, je n'ai cessé de m'intéresser aux inégalités d'éducation mais en me focalisant moins sur les politiques éducatives, ce que je fais davantage actuellement dans le cadre d'un projet sur la formation des élites. En effet, une des thématiques centrales de ce projet concerne les politiques d'ouverture sociale d'établissements d'élite comme les « Conventions éducation prioritaire » de Sciences Po, le programme « Pourquoi pas moi ? » de l'ESSEC et la classe préparatoire aux études supérieures du lycée Henri IV.

## Quels changements observez-vous ?

Le plus important me semble être la transition d'un idéal de justice sociale à l'idée d'une justice individuelle. Il ne s'agit plus de « donner plus à ceux qui ont le moins » mais de « sauver » un petit nombre de bons élèves captifs d'environnements défavorisés. Ce passage d'un traitement territorial à un traitement individuel se nourrit de la perception d'un échec des politiques ZEP, qui n'ont pas produit les résultats escomptés, et dans lesquelles on a également introduit une forte dose d'individualisation lors de la dernière relance et de la création des « Réseaux ambition réussite ».

Il y a encore peu de travaux sur ces politiques d'ouverture sociale, mais il est évident qu'elles renouent avec la discrimination positive dans sa définition la plus classique, c'est-à-dire l'aspiration vers le haut de quelques individus. Dans le modèle américain de la

discrimination positive, l'objectif a toujours été de faire émerger une élite à l'intérieur des groupes défavorisés, les effets d'émulation restant très limités. Ainsi, une élite noire a pu se constituer et même se consolider, mais elle reste coupée du reste de la population noire dont la situation scolaire, professionnelle et sociale n'a cessé de se dégrader.

## Cela a-t-il un lien avec la politique de la carte scolaire ?

Oui, bien sûr. Mais l'actuel assouplissement de la carte scolaire n'est pas une totale nouveauté. Beaucoup de familles choisissaient déjà leur établissement en sélectionnant leur lieu d'habitation en fonction de la qualité de l'école et en utilisant toutes les possibilités de dérogation. Par ailleurs, depuis 1984, divers assouplissements ont été effectués. Toutefois, aujourd'hui, la politique de libéralisation de la carte scolaire, à l'instar des politiques d'ouverture sociale, a trouvé une nouvelle légitimité, avec la mise en avant de la « ghettoisation » de certains quartiers et des établissements scolaires qui s'y trouvent. La ségrégation urbaine en augmentation — qui résulte cependant davantage du renforcement de l'agrégation volontaire des groupes favorisés que de la concentration des pauvres — légitime un discours visant encore à « sauver » les élèves mais par d'autres moyens que ceux des actions d'ouverture sociale, à savoir en leur donnant un avantage au moment du choix de l'école aux boursiers. Or les boursiers qui demandent des dérogations sont, pour tout un ensemble de raisons, majoritairement de bons élèves. On peut donc prédire que les établissements défavorisés, qui ont déjà perdu ces dernières années une fraction d'élèves des classes moyennes qui les ont fuis par tous les moyens officiels et officieux, vont aussi perdre ce qu'ils appellent leurs « têtes de classe » de milieu populaire. C'est déjà ce que laissait transparaître l'évaluation de la première année de mise en place de cette politique réalisée par J.-P. Obin dont nous avons publié les résultats dans *La carte scolaire* (PUF, coll. « Que sais-je ? », 2008).

## Cette logique d'individualisation concerne-t-elle l'ensemble des élèves ?

Elle est en tout cas à l'œuvre dans les politiques d'ouverture sociale, dans la nouvelle politique de l'éducation prioritaire, ainsi que

dans la politique de réussite éducative du côté du ministère de la ville. Ce qui pose plusieurs problèmes. Le premier concerne la sélection des élèves bénéficiaires car très souvent on constate que, suite à un ensemble de processus, pour la plupart officiels et invisibles, de « requalification », les destinataires finaux de la politique ne sont pas les élèves les plus défavorisés évoqués dans les textes. Le second concerne les liens entre individualisation et stigmatisation. En effet, un des arguments en faveur des politiques territoriales était la moindre stigmatisation des individus. Il faut donc reconsidérer cette question : la désignation de certains élèves, de façon visible, comme seuls destinataires d'une action éducative, induit-elle des processus de stigmatisation ? Certains des bénéficiaires des politiques d'ouverture sociale s'en plaignent ouvertement. Le troisième concerne les risques de marginalisation liés à une prise en charge des élèves hors de la classe, voire de l'établissement. On sait que des politiques antérieures fondées sur ce principe, comme les classes relais, ont souvent favorisé la constitution de voies de relégation.

Ce modèle de l'individualisation est par ailleurs en adéquation avec une évolution des représentations dominantes. L'enquête faite avec Patrick Rayou sur les jeunes enseignants (*Les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école*, Bayard, 2004) avait montré que beaucoup d'entre eux croyaient assez peu que tous les élèves pouvaient réussir à l'école (tout comme l'avait mis en évidence un sondage du SNES). De même, beaucoup de parents des classes supérieures et une partie de ceux des classes moyennes estiment que la massification de l'enseignement est allée trop loin et menace la scolarité de leurs propres enfants. Appuyée par un discours politique fort dans ce sens, l'opinion publique plébiscite donc l'idée qu'il convient de ne se focaliser que sur les individus qui le méritent. On semble ainsi revenir à un modèle politique où la justice sociale s'incline devant un idéal méritocratique, et qui sépare ceux qui subissent, sans pouvoir y faire face, le poids des déterminismes sociaux et ceux, volontaristes, qui cherchent à s'y soustraire et qu'il faut aider. Il y a ainsi un risque de régénération d'un idéal méritocratique au fondement de politiques dont le caractère sélectif est symboliquement atténué par l'importance accordée aux actions de sensibilisation et aux effets supposés d'émulation et d'entraînement dont l'ampleur doit être examinée attentivement.

### **Le modèle méritocratique a-t-il bien fonctionné ?**

Depuis les années soixante-dix, la mixité sociale a décliné dans les grandes écoles. Ce phénomène correspond à une pluralité de causes. Par rapport aux analyses existantes,

l'hypothèse que nous privilégions dans notre étude est que la massification a généré une méfiance grandissante de la part des classes préparatoires et des lycées d'élite vis-à-vis des résultats des établissements défavorisés. Les chefs d'établissement et les enseignants des filières d'élite ont l'impression, et c'est en partie corroboré par les enquêtes de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) ou celles de l'Institut de recherche en éducation (IREDU), que dans les établissements de type ZEP ou défavorisés, les pratiques d'orientation sont plus indulgentes et la notation plus bienveillante. Ils sont donc devenus plus attentifs et vigilants quant aux établissements de provenance des élèves. Une partie du resserrement des origines sociales des élèves dans les établissements d'élite s'explique ainsi par le resserrement du nombre d'établissements d'où viennent les élèves.

### **En quoi ces travaux vous ont-ils conduits à la réalisation du Dictionnaire de l'éducation ?**

En élaborant l'architecture de cet ouvrage, mon projet était d'aborder les questions d'éducation non pas à partir de la réalité sociale mais plutôt à partir de l'état de la recherche. Pour un certain nombre d'entrées, il y a coïncidence entre les deux, mais le choix des entrées, reflète, volontairement, un parti pris scientifique. Le dictionnaire est forcément incomplet parce qu'il reflète l'incomplétude de la recherche elle-même. L'idée était d'aborder des questions posant problème aux décideurs et aux acteurs, en partant du point de vue de la recherche. Quelle connaissance peut-elle apporter ? Ainsi, avec le comité scientifique, nous visions plusieurs publics : l'habituel public d'étudiants qui utilisent beaucoup ce type d'outil mais au-delà, tous les cadres de l'éducation nationale dont on espère de plus en plus qu'ils auront une culture plus proche de la culture scientifique. Malheureusement la formation n'est pas exactement ce que l'on souhaiterait qu'elle soit pour les inspecteurs comme pour les chefs d'établissement alors qu'il est de plus en plus important, face à la complexité du réel et à la nécessité de convaincre des acteurs résistants à s'engager dans de nouvelles actions que l'action des responsables éducatifs soit de plus en plus informée par les résultats de la recherche. On ne peut que déplorer que, par exemple sur la carte scolaire, tout se passe comme si les recherches n'avaient rien montré !

Ce dictionnaire s'adresse aussi à un public plus large d'enseignants, de parents, de tous ceux — et ils sont nombreux ! — qui s'intéressent à l'école et à l'éducation. Nous nous sommes efforcés d'être clairs tout en respectant la spécificité de chaque domaine disciplinaire.

Certains articles, en économie par exemple, sont d'un abord un peu difficile car ils se fondent sur des modèles mathématiques qu'il faut expliciter. D'autres, en psychologie cognitive par exemple, mobilisent des concepts fort éloignés de l'expérience des acteurs. Dans l'ensemble toutefois, la majorité des articles peuvent être lus sans difficulté par des non spécialistes. Ce sont des articles assez longs plus proches de ce que l'on trouve dans une encyclopédie que d'une entrée de dictionnaire. Certains de ces 198 articles sont des articles longs (24 000 caractères), d'autres des articles courts (12 000 caractères). Ces derniers traitent de questions plus pointues, de concepts plutôt que de domaines ou bien de questions plus récentes ou émergentes pour lesquelles on a moins d'éléments de connaissance. Les articles plus longs traitent souvent de thématiques plus larges, par exemple les inégalités d'éducation, ou la formation des élites, sur lesquelles existe un ensemble de travaux dont on peut faire état. Ces articles sont l'équivalent d'articles de revue. Ils mobilisent beaucoup de références et peuvent vraiment être utilisés pour approfondir un domaine. Un décideur, un responsable politique, un enseignant ou un parent qui entend par exemple parler de « l'effet établissement » et veut en savoir plus trouvera dans ce Dictionnaire un article long, rédigé par un des meilleurs spécialistes de cette question et très documenté qui lui présente l'état de la recherche et des débats. Il peut par ailleurs, si cela l'intéresse, poursuivre sa réflexion grâce aux références indiquées à la fin.

Ce fut un travail passionnant, qui a duré environ trois ans. J'espère que ce sera un outil utile pour tous ceux qui, aujourd'hui, s'interrogent sur les questions d'éducation. C'est aussi une œuvre collective qui a mobilisé un comité scientifique réunissant des chercheurs français d'horizons différents et aussi des chercheurs étrangers. On peut dire qu'il s'agit d'un dictionnaire de l'éducation francophone plutôt que français car de nombreux collègues belges, suisses ou canadiens ont participé à sa réalisation. Le monde anglophone en revanche n'est pas aussi bien représenté. Dix articles sont traduits de l'anglais, notamment pour couvrir des domaines qui, comme l'anthropologie de l'éducation, ont fait l'objet de peu de travaux dans le monde francophone. C'est nettement insuffisant, mais faire un point sur la production anglo-saxonne serait un autre projet. Cette production est d'ailleurs tellement importante qu'il n'est plus possible de faire, en anglais, ce type de dictionnaire. Il faut réaliser des encyclopédies thématiques. Dans le domaine francophone, c'est encore possible ce qui permet quand même de circuler entre les différentes disciplines et de se nourrir de leurs apports variés autour des mêmes objets ou d'objets proches. ■

## ► Dictionnaire de l'éducation

Agnès van Zanten (dir.), PUF (Quadrige dicos poche), 2008, 705 p.

Petit par la taille mais imposant par son contenu, ce dictionnaire constitue d'abord un exceptionnel état des lieux sur les principales problématiques actuelles forgées par la recherche en éducation. Il témoigne de la diversité, souvent de l'hétérogénéité mais aussi parfois de la convergence, des regards des chercheurs, avec néanmoins une prédominance logique des sociologues de l'éducation par rapport à d'autres champs disciplinaires. Certains articles se situent explicitement dans une démarche de conseil et d'éclairage des pratiques éducatives alors que d'autres proposent une approche théorique ou critique plus académique.

Passé l'aspect déroutant de la première découverte de l'ouvrage et de ses entrées, cette ambitieuse entreprise se révèle à l'usage – et pour un prix modique – un outil stimulant de réflexion.

## ► Conditions de l'éducation

Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi, Stock (Les essais), 2008, 264 p.

Issu d'un séminaire de l'EHESS, ce livre de philosophie politique postule que les racines des problèmes scolaires actuels se situent en dehors de l'école. Selon ses auteurs, ce sont les « métamorphoses de la modernité » qui ont miné le socle de l'éducation traditionnelle (mutation des familles, perte d'autorité des adultes, altération du sens des savoirs...), ce qui explique aussi pourquoi il serait vain de chercher des recours en regardant vers un âge d'or quelconque de l'institution scolaire ou en explorant des solutions proprement internes au système éducatif. Les philosophes nous invitent plutôt à identifier les nouvelles conditions d'une éducation dans le contexte actuel de la civilisation, afin de trouver les voies pour une re-légitimation de savoirs et de relations de transmission en adéquation avec la société démocratique moderne.

## ► Le handicap en classe : une place pour le tutorat scolaire ?

Alain Baudrit, Élisabeth Dambiel-Birepinte, De Boeck (pratiques pédagogiques), 2008, 136 p.

L'intégration d'enfants handicapés dans la classe est une possibilité officialisée par la loi du 11 février 2005. Elle n'est pas sans poser d'épineuses questions aux enseignants qui y sont confrontés. Cet ouvrage vise à les aider en présentant notamment les apports possibles du tutorat mixte en classe (élèves handicapés/élèves non-handicapés), non seulement pour les élèves handicapés mais aussi pour leurs camarades tuteurs qui peuvent trouver dans cet échange un certain enrichissement pédagogique et social.

## ► La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre

Jean-Pierre Astolfi, Paris ESF, 2008, 252 p.

À rebours de la mode constituant à opposer les savoirs disciplinaires aux réflexions pédagogiques, l'auteur entend au contraire plaider pour une découverte quasiment jubilatoire des disciplines qui, seule, peut garantir la centralité des savoirs dans l'enseignement.

À ses yeux, une conception élevée de la transmission disciplinaire implique naturellement une démarche constructiviste, à l'opposé de la réduction des disciplines en un ensemble de définitions, de formules ou de règles à répéter platement en espérant que les élèves s'en pénètrent progressivement. Un ouvrage vivant et alerte, qui apporte un peu d'air frais dans les outrances polémiques sur l'éducation.

## ► Le système éducatif et ses enjeux

La Documentation française (Cahiers français), n° 344, mi-juin 2008, 96 p.

Marie Duru-Bellat, Luc Cédelle, Marcel Gauchet, Bruno Suchaut, Jean-Richard Cytermann ou Jacqueline Costa-Lascoux : tels sont quelques-uns des auteurs sollicités pour contribuer à ce numéro des Cahiers français paru au printemps dernier. Une grande diversité d'origine donc, mais un intérêt commun pour l'éducation,

qu'ils déclinent autour de trois grandes parties (enseignement et société, les niveaux d'enseignement, la transmission des savoirs). Un fil rouge néanmoins : le souci de placer les questions éducatives dans leur étroite relation avec la société et les enjeux démocratiques.

## ► Harcèlements à l'école

Nicole Catherine, Albin Michel, 2008, 204 p.

La médiatisation du thème de la violence à l'école ces dernières années a paradoxalement contribué à brouiller la vision de harcèlements moins spectaculaires qui concernent, selon l'auteur, environ 15 % des élèves de l'enseignement scolaire. Issu des phénomènes de groupe si puissant à l'adolescence, le harcèlement est d'abord un processus méconnu, dans la mesure où l'on tend à le confondre avec ses effets extrêmes (états dépressifs, troubles alimentaires, absentéisme...) sans remonter à la source. Pour l'auteur, outre une méconnaissance par les « adultes » (parents et enseignants), le harcèlement rencontre aussi un terrain favorable dans une école de plus en plus marquée par l'individualisme et le culte de la performance. Elle suggère que la France mette en place une culture de prévention, en regardant ce que les autres pays ont déjà mis en place en la matière.

## ► La carte scolaire

Agnès van Zanten, Jean-Pierre Obin, PUF (Que Sais-Je ?), 2008, 127 p.

Sociologue, Agnès van Zanten s'est particulièrement investie ces dernières années sur la question des stratégies de choix d'établissement, notamment dans les contextes urbains. Ancien inspecteur général, Jean-Pierre Obin a participé à la confection du rapport ministériel, relativement critique, de 2007 sur l'assouplissement de la carte scolaire. Comme on pouvait donc s'en douter au vu de l'identité des auteurs, cet ouvrage s'impose immédiatement comme une référence sur la question de la carte scolaire et plus largement des relations entre offre de formation et stratégie des familles. Il se nourrit

en effet tant des connaissances fines de la politique publique française en la matière (et de données d'enquête) que de la mobilisation de nombreuses recherches francophones et internationales sur cette question récurrente du débat politique et éducatif depuis le début des années quatre-vingt.

Ce « Que Sais-Je ? » de haute tenue permet donc de répondre à la fois aux attentes des lecteurs soucieux de se faire un avis construit, qu'à ceux désireux de disposer d'une synthèse et de pistes d'approfondissement scientifique sur le sujet.

## ► La carte scolaire et le territoire urbain

Geneviève Zoia, Laurent Visier, PUF (La Ville en débat), 2008, 112 p.

Les deux enseignants-chercheurs montpelliérains abordent la carte scolaire dans son inscription territoriale. À partir d'une étude de trente-cinq collèges de l'académie de Montpellier, ils s'interrogent sur la pertinence d'utiliser cet instrument administratif, qui ratifie trop souvent la ségrégation spatiale, ou d'essayer plutôt de travailler sur la discrimination socio-territoriale pour assurer une plus grande justice scolaire.

## ► La souffrance des enseignants

Françoise Lantheaume et Christophe Hélou, PUF (Éducation et société), 2008, 192 p.

Contrairement à ce que pourrait laisser penser le titre, ce n'est pas à la lecture d'une plainte sur les enseignants harcelés ou d'une œuvre de compassion sur la dureté des temps éducatifs que nous invitent les auteurs. Leur démarche les amène plutôt à analyser, à partir d'une enquête robuste, que la gestion de la difficulté est au cœur du métier enseignant et de l'expérience ordinaire de leur travail. Les descriptions précises des différentes formes de souffrance, mais aussi des petits et grands « plaisirs » de l'activité enseignante, étayent en effet l'idée d'une mutation du métier qui devrait être accompagnée pour qu'elle ne se résume pas à un surcroît d'isolement, d'incertitude ou d'injonctions contradictoires.

XYZep est une publication du centre Alain Savary de l'INRP | ISSN 1276-4760

Directeur de la publication : Serge Calabre | Coordinatrice de la rédaction : Françoise Carraud | Comité de rédaction : Patrice Bride, Catherine Pérotin, Françoise Clerc, Jean-Luc Duret, Richard Etienne, Daniel Frandji, Joce Le Breton, Anne-Marie Vaillé | Coordination technique : service des publications de l'INRP.

INRP | Centre Alain Savary | Centre national de ressources sur les pratiques éducatives et sociales en milieux difficiles | 19, allée de Fontenay | BP 17424 | 69347 LYON CEDEX 07 | Tél. 04 72 76 62 37 | [centre-alain-savary.inrp.fr/CAS](http://centre-alain-savary.inrp.fr/CAS) | [cas@inrp.fr](mailto:cas@inrp.fr)