

Perspectives

À l'échelle nationale, les inégalités scolaires demeurent même si, localement, des enseignants dans leurs classes, des équipes d'établissements, des acteurs associatifs, des responsables institutionnels, des réseaux locaux et des collectifs territoriaux peuvent trouver des solutions efficaces. Dans ce contexte, comment faire en sorte que ce soit l'ensemble des pratiques qui gagne en efficacité et que le taux de réussite augmente de manière significative pour tous les enfants de milieux populaires ?

C'est un véritable défi pour la société qui renvoie à la nécessité d'avoir, collectivement, une approche plus objective, plus cohérente, plus stratégique. Pour cela, on peut prendre appui sur les enseignements tirés des réussites locales, sur l'apport des recherches et des comparaisons internationales. Mais l'information sur ces connaissances est encore trop dispersée et trop peu accessible. Il faut continuer à la rassembler, à l'organiser et à la diffuser mais surtout mieux prendre en compte les interactions entre les questions de terrain et les problématiques de recherche, entre les savoirs d'action et les références théoriques. La rencontre entre chercheurs et praticiens éducatifs est, plus que jamais, au cœur de l'action du centre Alain Savary.

C'est avec une équipe renouvelée et dans le cadre du projet scientifique de l'INRP que le centre Alain Savary prépare son plan d'action à court terme et son projet pour 2010. En lien avec ses partenaires scientifiques et éducatifs, et pour améliorer la production et la diffusion des savoirs utiles aux acteurs éducatifs, il s'engage à contribuer :

- au rassemblement des informations scientifiques et à leur diffusion,
- à la mise en relation des connaissances établies scientifiquement avec les questions des praticiens et des responsables éducatifs,
- à l'enrichissement des pratiques par le développement d'une approche scientifique des questions éducatives et par l'intégration des savoirs issus de la recherche,
- à l'orientation de la recherche, à la stimulation de nouveaux projets et à la réalisation de certains d'entre eux.

Pour son vingtième numéro, XYZep paraît dans une nouvelle maquette mais vous retrouverez vos rubriques habituelles. Notre bulletin sortira maintenant quatre fois dans l'année et sera réalisé par un nouveau comité de rédaction. Quant au site Internet, il offrira, à partir du 15 octobre, une nouvelle ergonomie pour un meilleur service et des informations plus accessibles. ■

Christiane Cavet, responsable du centre Alain Savary

INRP, Lyon, mercredi 30 novembre 2005

Journée d'étude du centre Alain Savary

Comment mieux utiliser les connaissances issues de la recherche dans les activités d'animation, de coordination et de formation des équipes Zep-Rep ?

Renseignements : tél. 04 72 76 62 37

■ ZOOM

Mobilisation autour du patrimoine industriel et de la culture scientifique

■ RECHERCHE

Repérages des difficultés de langage à l'école maternelle

■ ENTRETIEN

Gérard Chauveau

■ RESSOURCES

Cité nationale de l'histoire de l'immigration

■ BRÈVES

■ BOUSSOLE

Les nouveaux dispositifs de réussite éducative

DOSSIER

Les politiques de discrimination positive dans le monde

par Marc Demeuse

Ce texte nous aide à comprendre comment fonctionnent divers systèmes de discrimination positive mis en place dans différents pays du monde. Il nous montre également comment ces modèles et leur diversité peuvent nous aider à penser et à faire évoluer le système français.

Mobilisation autour du patrimoine industriel et de la culture scientifique

Laurence Mikander (collège Saint-Just Lyon / centre Alain Savary-INRP)

Oyonnax et Arbent, deux communes du département de l'Ain ont un dénominateur commun : la plasturgie. La filière plasturgie regroupe aussi bien la fabrication de moules, de presses, que la production d'objets, leur habillage et emballage. La notoriété de la ville d'Oyonnax remonte au XIX^e siècle. Elle est liée d'une part à une spécialisation qui a contribué à son essor, avec la fabrication d'ornements de coiffure comme le peigne, d'autre part à l'utilisation de nouveaux matériaux et techniques comme les matières plastiques synthétiques. Ajoutons l'esprit d'entreprise des fabricants qui n'ont eu cesse d'innover, de diversifier leur production et de prospérer. En témoigne, cette usine modèle de 1907, située au cœur de la ville, surnommée la « Grande Vapeur ». Cet essor industriel a rendu fortement attractive une région rurale qui s'est rapidement urbanisée et a vu sa population se diversifier dès la fin du XIX^e siècle. Aujourd'hui,

quarante-sept nationalités cohabitent dans une ville devenue capitale de la « Plastics vallée ».

Un monument emblématique

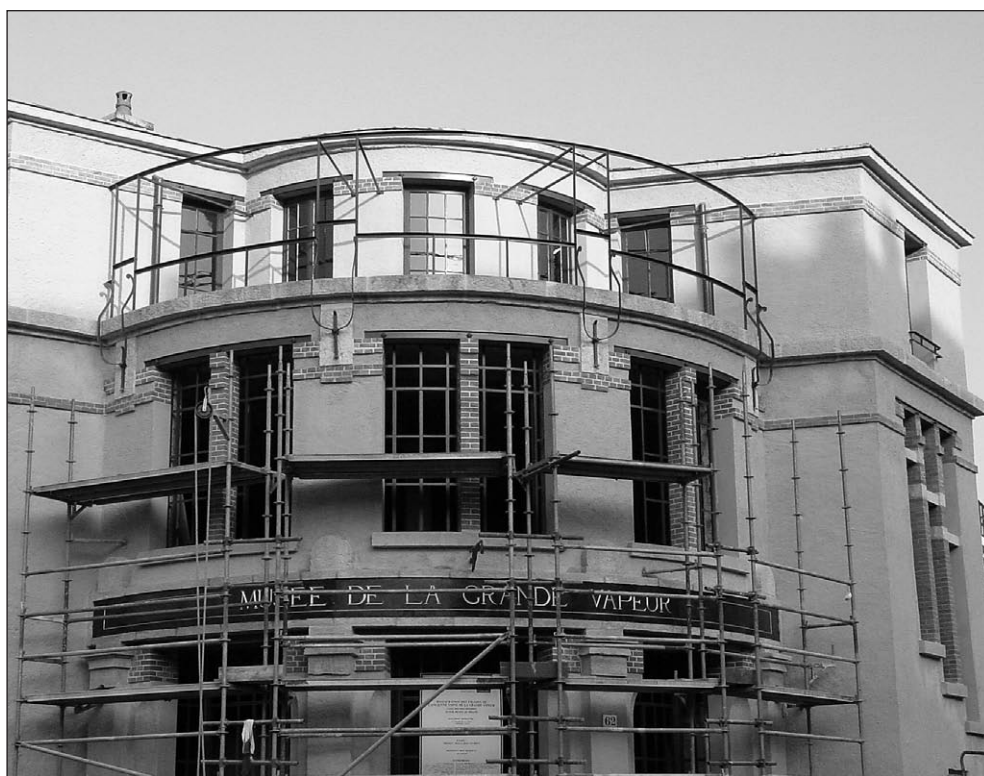
Dans le REP d'Oyonnax-Arbent plusieurs établissements se fédèrent depuis quatre ans autour du patrimoine industriel et de la culture scientifique en partenariat avec le musée du Peigne et de la Plasturgie. En 2005, 280 élèves des premier et second degrés ainsi qu'un groupe d'adolescents de l'Institut médico éducatif travaillent en pédagogie de projet sur cette thématique transversale faisant appel au français, à l'histoire géographie, à la physique chimie, à la technologie, aux arts plastiques. Ces projets s'inscrivent dans des progressions disciplinaires et dans des dispositifs variés : classe à Projet artistique et professionnel (PAC), travaux croisés, projet d'établissement, projet REP, pôle d'excellence. Au départ de cette mobilisation, l'enjeu

consistait surtout à utiliser un exemple local en histoire géographie. « La Grande Vapeur » était ce monument emblématique idéal permettant d'expliquer l'essor industriel d'Oyonnax, et donc de rendre plus accessible le concept d'âge industriel tout en donnant du sens à la notion transversale de patrimoine, notion souvent abstraite pour les élèves. L'étude du rôle d'un musée dans sa mission de valorisation du patrimoine local venait compléter cette approche qui avait aussi pour objectif de changer le regard des élèves en les réconciliant avec le monde de l'industrie dans un parcours leur permettant de découvrir l'éventail professionnel de ce secteur. L'industrie est fréquemment mal perçue et mal connue par les élèves qui en ont une vision réductrice. Ils ne la voient qu'à travers le filtre de l'expérience et du discours parental qui renvoient à une image dévalorisante de l'industrie tout comme peuvent être perçus les postes qu'ils occupent. Enfin, par une recherche des traces historiques dans le paysage urbain, par l'exploitation de documents d'archives et un recours à des informateurs, comme témoins d'une époque révolue, il s'agissait de sensibiliser les élèves à l'importance de la mémoire et de la transmission. Sans oublier, la valorisation du travail des élèves, indispensable pour soutenir leur motivation.

Une pédagogie de projet

Les effets positifs de cette première approche ont été rapidement visibles lors du Salon de l'innovation pédagogique départementale en 2001 : les travaux des élèves et leur interview firent apprécier à la fois leur implication dans le projet et leur intérêt pour cette ancienne usine dont ils s'étaient approprié l'histoire. Ce premier bilan encouragea la poursuite et l'enrichissement du projet. Au fur et à mesure, les enseignants et les élèves ont mieux appréhendé l'intérêt d'une pédagogie de projet qui articule différentes stratégies autour d'un même objet, qui aide l'élève à s'engager plus activement dans son processus d'apprentissage à partir de ses découvertes et d'une démarche d'expérimentation. Elle lui permet aussi d'élargir son cadre familial. Elle a pour but de rendre plus accessibles les savoirs et d'activer la motivation à condition qu'elle s'articule avec les progressions didactiques. Elle contribue à rendre le travail scolaire plus visible aux familles : expositions publiques, articles dans la presse locale qui valorisent à la fois le travail des élèves, celui des enseignants ainsi que l'image

« La Grande Vapeur »



Repères bibliographiques

Béghain Patrice. *Le patrimoine : culture et lien social*. Paris, Presses de sciences politiques, 1998.

Cartier Claudine. *L'héritage industriel, un patrimoine*. Besançon, CRDP Franche-Comté, 2003.

« Enseigner le patrimoine », les cahiers *Innover et réussir* n° 5, Créteil, CRDP de l'académie de Créteil, 2003

Bordallo Isabelle, Ginestet Jean-Paul. *Pour une pédagogie de projet*, Paris, Hachette Éducation, 1995.

Develay Michel. *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF, 1996.

Pellegini Dario. « Le projet en éducation », *Éducation et pédagogies*, 1991/09, n° 11.

de l'établissement. Les effets du projet ont été immédiats pour le musée du Peigne et de la Plasturgie. Celui-ci a développé des ateliers pédagogiques afin de répondre à une demande des enseignants mais aussi à des demandes hors temps scolaire.

Dans le REP

Dans les écoles et les établissements du REP, la mobilisation a été plus lente. En effet, la mise en place d'un tel projet fait hésiter nombre d'enseignants qui se demandent comment concilier le temps du projet avec celui du rythme scolaire, comment croiser les progressions disciplinaires ou encore comment reconsidérer leur manière d'enseigner. Le rôle du coordonnateur de REP est alors déterminant pour aider les enseignants à faire le pas. Des formations s'adressant à des enseignants des premier et second degrés, leur faisant découvrir le patrimoine local, les ressources muséales et le montage de projets, les ont poussés à se lancer à leur tour. Aujourd'hui, une autre manière d'enseigner commence à s'installer dans les pratiques enseignantes : elle associe apprentissages disciplinaires, pédagogie de projet, sensibilisation au patrimoine et à la culture scientifique. Les enseignants en mesurent déjà les effets par les liens constructifs qui se tissent entre eux, leurs élèves et les familles. Si elle agit sur la confiance entre les différents interlocuteurs, sur la valorisation des travaux et sur la motivation, son impact sur la progression des acquisitions des élèves ne peut se mesurer qu'à plus long terme. ■

Repérage des difficultés de langage à l'école maternelle

Claude Le Manchec (INRP, Lidilem-Grenoble)

Les difficultés de langage des élèves de l'école maternelle posent un problème délicat : relèvent-elles toutes d'une prise en charge spécialisée ou d'une aide adaptée dans la classe? Quoi qu'il en soit, les élèves doivent faire l'objet d'une observation. L'évaluation diagnostique, si elle est difficile, est un moyen important de l'efficacité pédagogique. Elle peut aider à dédramatiser une situation comme servir à alerter des professionnels dans le domaine des troubles du langage. Les instructions officielles font d'ailleurs de l'observation du langage à l'école maternelle un volet essentiel de la prévention des difficultés scolaires.

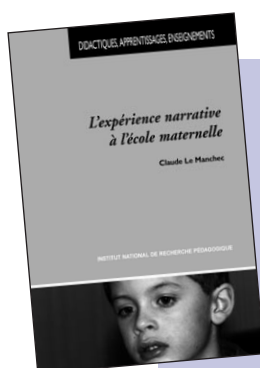
À l'IUFM de Grenoble, nous avons mené une recherche, avec l'ambition, tout d'abord, de répertorier les outils existants dans les classes et la façon dont ils sont utilisés, de prélever les commentaires des enseignants et d'en situer les enjeux par rapport à d'autres outils utilisés par les spécialistes de la difficulté scolaire. Ensuite, nous avons construit des grilles. Ces grilles visent, avant tout, à détecter les élèves présentant des difficultés à la fois dans la production et dans la compréhension du langage ; elles aident aussi l'enseignant à affiner son jugement sur les difficultés de ses élèves. Nous ciblons aussi bien les re-

tards légers que les retards graves et les troubles du langage. En effet, ces derniers, doivent être observés précocement pour qu'une aide efficace se mette en place rapidement.

Nous avons créé une grille d'observation individuelle. En effet, malgré des effectifs souvent lourds, seule une évaluation de l'élève en difficulté permet de dépasser les généralisations. On a distingué la production de la réception du langage car les marques de « déviance » se remarquent plus facilement au plan phonémique, syntaxique, lexical et communicationnel. Néanmoins, le langage en réception doit être observé, en particulier la compréhension des consignes.

L'enfant de quatre ou cinq ans se montre en général capable d'une planification de son discours, notamment au niveau des marques des ancrages spatial et temporel. La production de récits en tant qu'ils constituent des suites chronologiques et causales complexes s'avère donc un excellent indicateur de compétences. Le langage des enfants est examiné à travers leur discours spontané ou dans celui produit sur demande en classe. On évite les situations de « test » qui sont le fait de professionnels des troubles du langage.

L'un des « mérites » de cet outil est d'anticiper sur les difficultés d'acquisition de la langue écrite dont on sait qu'elles sont, au moins en partie, pour ce qui est de la compréhension par exemple, corrélées avec des difficultés d'apprentissage de la langue orale (Florin Agnès, *Pratique de la langue orale et prédiction de la réussite scolaire*, PUF, 1991). Un deuxième mérite est d'aider l'enseignant à orienter sa pédagogie selon les difficultés qu'il a pu percevoir sans attendre le diagnostic des spécialistes. De plus, ces grilles pour la moyenne section peuvent éclairer ensuite l'enseignant de grande section dès le début d'année. ■



Claude Le Manchec est l'auteur de l'ouvrage *L'expérience narrative à l'école maternelle* édité par l'INRP, où le récit est envisagé dans une perspective « philosophique » qui engage toute

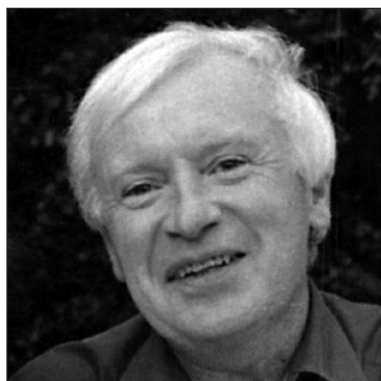
la personne.

Réf. BT058, 22 €
Contact : 04 72 76 65 58

Apprendre à lire vers une approche écologique

Entretien avec Gérard Chauveau

Nous avons demandé à Gérard Chauveau de nous parler des enfants de six ans apprentis-lecteurs et des interactions entre leurs différents milieux de vie.



Concernant les apprentissages en lecture-écriture, quels sont les écarts entre enfants ?

D'abord je voudrais rappeler quelques chiffres : on estime qu'à peu près 20 % des enfants sont en difficulté en lecture à la fin du CP. Quand on regarde leur origine socioculturelle, on constate qu'un enfant d'ouvrier sur trois environ a des difficultés sérieuses d'apprentissage et seulement un enfant d'enseignant ou un enfant de profession intellectuelle sur vingt-cinq. Les écarts sont donc très importants dès la première année d'école obligatoire. Nos recherches montrent également que ces écarts existent déjà à l'entrée du cours préparatoire : en gros, certains enfants arrivent au CP en sachant déjà lire, d'autres arrivent pour terminer leur apprentissage et puis il y a ceux, en nombre important, qui arrivent quasiment sans connaissance et sans expérience de l'écrit.

L'apprentissage de la lecture-écriture est considéré comme la clé des autres apprentissages scolaires et, surtout, il occupe une place différente car l'entrée dans l'écrit est autant une affaire de famille qu'une affaire d'école. Chronologiquement parlant,

la famille joue un rôle premier dans la vie des apprentis-lecteurs. Il faut donc prendre en compte cet aspect environnemental ou écologique. C'est en regardant en dehors de l'école qu'on peut comprendre le processus d'acquisition et les difficultés d'apprentissage qui apparaissent très tôt (dès six ans et même avant). L'apprentissage de la lecture-écriture n'est pas simplement un apprentissage scolaire mais une acquisition sociale et culturelle. L'approche écologique de l'apprentissage de la lecture essaye d'étudier comment l'enfant progresse dans le monde de l'écrit, comment il acquiert un certain nombre de connaissances, de compétences dans différents milieux de vie. Le mot écologique signifie l'étude des interactions entre un enfant ou un groupe d'enfants et ses différents milieux de vie. Parmi ces différents milieux de vie il y a l'école mais il n'y a pas que l'école.

Quelles sont les différentes composantes de l'apprentissage ?

Il y a trois dimensions importantes. La première est temporelle. À six ans un écolier apprend à lire écrire dans deux temps différents : celui de l'école évidemment (journal, semaine, et année scolaires) mais aussi le temps périscolaire (largement négligé dans les réflexions ou les actions pédagogiques jusqu'à ces dernières années). C'est le temps que le jeune écolier de six ans consacre à revoir, reprendre, réviser, relire ce qu'il a étudié en classe. Ce temps-là produit des différences considérables : certains enfants ont de l'aide le soir à la maison pour compléter le travail de l'école et d'autres n'ont quasiment rien.

La deuxième composante importante est la composante spatiale. L'enfant apprend à lire et à écrire dans un espace d'apprentissage qui est bien plus large que l'école, à la maison et aussi dans les tiers lieux. Ces tiers lieux, ou lieux intermédiaires, accueillent les enfants le soir pendant le temps qu'on appelle justement le temps périscolaire (ce sont les structures d'accompagnement scolaire, les centres sociaux éducatifs, les centres de loisirs, les associations culturelles, etc.) L'ensemble de ces trois lieux constitue l'espace d'apprentissage de l'enfant. N'avoir à sa disposition qu'un seul de ces lieux (le lieu école) va être une source de risque ou de difficulté. Mais il faut aussi ajouter les chemins ou ponts qui permettent de passer d'un lieu à l'autre. S'il y a une trop forte étanchéité, une coupure, ou si cela est vécu comme tel par l'enfant, cela va être un obstacle à son apprentissage. Un enfant va d'autant mieux apprendre à lire écrire qu'il existe des échanges entre ces trois types de lieux.

Enfin, la troisième composante de l'apprentissage de la lecture-écriture, c'est la composante humaine. Un enfant apprend dans différents temps, dans différents lieux qui communiquent plus ou moins bien et, troisièmement, il apprend grâce à des interactions, des échanges, des activités partagées avec d'autres personnes que j'appelle les *partenaires de connaissance* ou *partenaires d'apprentissage*.

Qui sont ces partenaires d'apprentissage ? Il y a les *enseignants* qui sont chargés d'enseigner, d'instruire, de transmettre des connaissances, des savoirs faire, des compétences. Mais d'autres partenaires jouent un rôle non négligeable, par exemple les *supporters*. Un enfant peut avoir des parents analphabètes ou illettrés mais qui jouent un rôle important de *supporter*, qui s'intéressent à ce qu'il fait à l'école et à son activité d'apprenant, qui valorisent ce qu'il fait, qui l'encouragent, qui sont à ses côtés le plus souvent possible.

Il existe aussi ceux qu'on peut appeler les *accompagnants* : ce ne sont pas des enseignants ni même nécessairement des professionnels mais, de temps en temps, ou régulièrement, ils donnent un coup de main à l'enfant. Ils apportent une aide ponctuelle pour lire un petit livre d'école ou écrire un petit texte, pour faire le travail d'écolier. Dans ce réseau d'apprentissage, il y a encore ceux que j'appelle les *modèles*

[suite en p. 5]

Cet entretien a été réalisé par le centre Alain Savary dans le cadre de la rencontre internationale des 5-6 et 7 avril 2005, organisée par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI).

Sa version intégrale figure en vidéo au sein des actes de la rencontre sur cédérom interactif disponible courant octobre 2005.

Contact : forum@anlci.fr

les ou les référents. Pour apprendre à lire-écrire, un enfant a besoin de modèles. Ces modèles ou référents peuvent être d'origines diverses : une grande sœur, un grand frère, l'enseignant, un copain, etc.

Quelles directions de travail proposez-vous ?

Je conclurais en disant que, si on veut agir efficacement, favoriser la réussite de tous dès six ans, il faut agir sur ces différentes dimensions.

Il faut agir sur la dimension temporelle : prendre en compte, mieux qu'on ne l'a fait probablement aujourd'hui, les deux grands temps d'apprentissage, compléter le temps d'apprentissage scolaire par des actions périscolaires de lecture et d'écriture.

Il faut prendre en compte la dimension spatiale : enrichir, stimuler, faire interagir les différents lieux de lecture et d'écriture fréquentés par un apprenti lecteur ; mettre en réseau l'établissement scolaire avec d'autres équipements où l'enfant pourra trouver des personnes pour lui proposer des activités de lecture et d'écriture ; travailler aussi en direction des familles, stimuler le milieu familial, faire en sorte que la maison devienne aussi un lieu de lecture et d'écriture, même modeste.

Enfin, il faut stimuler le réseau d'apprentissage des enfants et je pense, surtout, aux enfants les moins favorisés, aux enfants de milieux populaires ou très populaires : multiplier, diversifier les partenaires de connaissance ou d'apprentissage, constituer des espaces éducatifs partagés autour des activités de lecture et d'écriture, développer le travail d'équipe dans l'école et hors de l'école.

Ce sont les directions de travail et de réflexion que peut proposer une approche pas seulement scolaire de l'apprentissage de la lecture (approche scolaire qui a dominé nos réflexions depuis au moins un siècle) mais une approche plus large, socioculturelle ou écologique. ■

Gérard Chauveau est membre du comité scientifique du centre Alain Savary et conseiller scientifique de l'Association pour favoriser une école efficace (apfÉE).

La Cité nationale de l'histoire de l'immigration

La Cité nationale de l'histoire de l'immigration créée le 1^{er} janvier 2005, deux ans avant son ouverture au public, met en oeuvre ses différentes activités : celles d'un musée national, d'une médiathèque, d'un lieu d'expositions et de spectacles vivants et d'un réseau d'acteurs locaux travaillant sur l'histoire et la mémoire de l'immigration. Cette multiplicité des offres culturelles, scientifiques, pédagogiques, reflète la volonté de faire de cette institution à la fois un lieu de repères sur l'histoire de l'immigration en France, mais aussi un lieu vivant, montrant l'enrichissement continu de la culture française, proposant des activités pour le plus grand nombre : les chercheurs en développant un lieu de recherche, les publics scolaires avec des activités spécifiques ou le public jeune en mettant en avant le spectacle vivant.

La programmation sera élaborée en collaboration étroite avec les milieux universitaires et associatifs qui ont défendu ce projet depuis le milieu des années quatre-vingts. En effet, la Cité qui ouvrira ses portes au Palais de la Porte-Dorée à Paris (XII^e arrondissement), a pour objectif de valoriser les actions menées par le terrain. La première étape de ce travail est l'organisation d'un réseau d'acteurs sur toute la France, et la mise en place depuis juillet 2004 de réunions régionales d'informations. Ainsi, la Cité qui s'est rendue dans plus de quinze régions (Provence-Alpes-Côte d'Azur, Rhône-Alpes et Auvergne, Aquitaine et Poitou-Charentes, Bretagne et Pays-de-la-Loire, Haute et Basse-

Normandie, Limousin-Centre, Île-de-France, Nord / Pas-de-Calais, Picardie, Bourgogne, Franche-Comté) et qui souhaite faire le tour des vingt-deux d'ici fin 2005, a réalisé à cette occasion une cartographie des projets, des lieux ressources et des pôles créatifs qui mènent des actions sur l'histoire et la mémoire de l'immigration. Ce répertoire, accessible sur le site Internet, www.histoire-immigration.fr, permet de mutualiser des expériences et de mettre en relation des acteurs locaux au sein d'une même région ou de deux régions géographiquement opposées.

Le site Internet est aussi le lieu d'expérimentation d'autres activités de la Cité : une exposition virtuelle préfigure l'installation permanente du musée national, une galerie de portraits inaugure le travail de collecte de la mémoire vivante, et des bases de données recensent les publications, les colloques, les spectacles, les expositions, les films etc. qui portent sur l'histoire et la mémoire de l'immigration.

Enfin, la Cité souhaite affirmer dès maintenant sa vocation pédagogique en travaillant en collaboration étroite avec les services de l'Éducation nationale d'une part, pour infléchir la réforme des programmes scolaires et, d'autre part, pour proposer des activités spécifiques aux publics scolaires. L'académie de Créteil sera « l'académie pilote » pour développer des journées et des colloques académiques, des projets inter-établissements et des supports pédagogiques en direction des enseignants. ■

Un répertoire de projets à la Cité...

Quel type de projets sont répertoriés ? Des projets locaux ou régionaux déjà réalisés ou en cours, visant à recueillir, à faire connaître, à valoriser des histoires liées à l'immigration et à partager cette mémoire. Il s'agit d'un inventaire dont l'objectif est de diffuser au plan national les projets que mènent les opérateurs sur leur territoire.

Comment ce répertoire a-t-il été élaboré ? Le repérage des acteurs s'est fait grâce aux partenaires régionaux, dans le cadre de la préparation de réunions régionales d'information. Cette base de données se constitue au fur et à mesure.

Quelle est sa finalité ? L'identification de ces projets permet également d'alimenter un fichier d'acteurs sociaux, culturels et éducatifs qui devrait, à terme, faciliter une mise en réseau des initiateurs de projet.

Comment le compléter ? Pour compléter ce premier repérage, télécharger le questionnaire à l'adresse <http://www.histoire-immigration.fr/projet/contribution.php>.

► « Classes relais » et famille : accompagnement ou normalisation ?

M. Kherroubi (centre Alain Savary, INRP), M. Millet, D. Thin (GRS, université Lyon 2). *Études et recherches n° 8*, ministère de la Justice CNFE-PJJ, Vaucresson, 2005, 283 p.

Les auteurs examinent d'une part les rapports entre les divers professionnels mobilisés dans les dispositifs relais, notamment la rencontre entre éducateurs et enseignants, et d'autre part, ils analysent le travail de ces professionnels avec les familles et les interactions qui se créent. Ils montrent que le travail avec les familles est indissociable d'un travail sur les familles « au sens où il vise à assister les parents pour qu'ils résolvent leurs problèmes éducatifs d'une façon qui soit conformes aux normes des institutions de socialisation et d'encadrement, donc aux normes dominantes. »

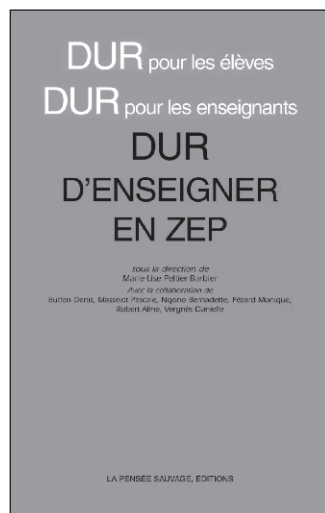
► Le travail des élèves pour l'école et en dehors de l'école

D. Glasman en collaboration avec L. Besson. *Rapport pour le Haut Conseil à l'évaluation de l'école*, décembre 2004, 154 p.

http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport_Glasman_Besson.pdf

Ce rapport rédigé pour le Haut Conseil à l'évaluation de l'école fait la synthèse des connaissances disponibles sur la question du traitement par les élèves et les familles des « leçons » et « devoirs » donnés par les enseignants. Dans des parcours scolaires plus compétitifs que par le passé, le statut du travail réalisé pour l'école en dehors de l'école a changé et les ressources des familles pour y faire face sont, on le sait, inégales. Un découpage thématique permet d'approfondir les différentes formes que peut prendre ce travail : devoirs à la maison, cours particuliers, « coaching scolaire », accompagnement scolaire, devoirs de vacances, jeux éducatifs. Ce rapport ouvre de nombreuses pistes de réflexion : repenser les temps des enfants et des adolescents car leur vie ne peut pas être soumise qu'aux exigences de la réussite scolaire ; réfléchir

aux espaces et aux temps facilitant l'acquisition des savoirs et techniques qui permettent de mettre à profit les connaissances ; repenser les relations entre l'institution scolaire, les familles et les « espaces intermédiaires » offrant un accompagnement scolaire et éducatif aux enfants, etc.



► Dur d'enseigner en ZEP

Dir. M.L. Peltier-Barbier avec la collaboration de D. Butlen, P. Masselot, B. Ngono, M. Pézard, A. Robert, D. Vergnès. *La pensée sauvage éditions*, 2004, 239 p.

Cet ouvrage expose des travaux de recherche sur les pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en REP. Dans la première partie, les chercheurs explicitent leurs démarches puis dans la seconde, ils s'interrogent sur la spécificité des pratiques des professeurs d'école enseignant les mathématiques dans les quartiers sensibles. Il se dégage, entre autres, que les contraintes de l'environnement des élèves ont des incidences sur les pratiques des enseignants. Ceux-ci opèrent des choix didactiques singuliers liés à leur contexte d'enseignement mais qui, après analyse des chercheurs, montrent des « régularités interpersonnelles ». La troisième partie s'appuie sur un diagnostic des formations initiale et continue en cours et sur l'analyse des pratiques développées précédemment dans l'ouvrage, pour démontrer la nécessité de repenser les formations, au moins, pour les professeurs des écoles amenés à enseigner en ZEP-REP.

► Ségrégation urbaine et intégration sociale

J.P. Fitoussi, L. Eloi, M. Joël, J. Freyssinet, B. Majnoni d'Intignano. *Rapport*, Documentation française, INSEE, JO, CEREQ, CERTU, 2004, 327 p.

<http://www.documentationfrancaise.fr/rapports-publics/044000057/index.shtml>

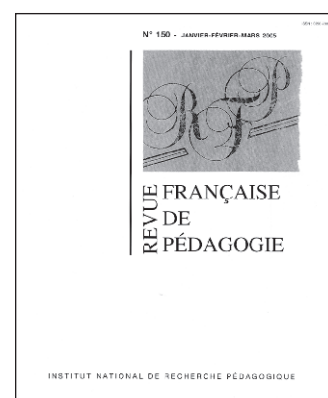
Cet ouvrage collectif est un rapport du Conseil d'analyse économique (CAE), il porte un regard d'économiste sur le phénomène de ségrégation urbaine. Le rapport analyse les effets contraires de l'intégration et de l'exclusion, de la mixité sociale et de la discrimination dans les espaces urbains. L'organisation de ceux-ci se fait sous la pression du chômage de masse provoquant ainsi la concentration des populations en difficulté dans les quartiers sensibles. Pour sortir de ces « cercles vicieux » les auteurs concluent à la nécessité de relancer la mobilité sociale avec une plus grande exigence d'égalité à mettre en œuvre dans les politiques publiques. Ils font des propositions qui s'appuient sur la réduction des distances physiques et sociales entre les différentes catégories de population, le développement des solidarités intercommunales, et la création d'une agence de lutte contre les discriminations. Des compléments au rapport alimentent la réflexion sur les inégalités et la ségrégation scolaires, sur les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes des zones sensibles.

► L'égalité des chances à l'école : analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire

V. Dupriez, X. Dumay. *Revue française de pédagogie n° 150*, 2005, p. 5-17.

D'une manière générale les systèmes scolaires intégrés (c'est-à-dire ceux qui n'ont pas de filières précoces, peu de redoublement, peu de ségrégation entre les établissements) sont plus efficaces et surtout plus égalitaires. Au delà de ce constat établi par plusieurs recherches comparatives, cet article cherche à savoir dans quelle mesure la réduction des inégalités scolaires repose sur les caractéristiques de ces systèmes ou si elle dépend plutôt des inégalités sociales et politiques propres aux différents pays européens. L'étude tend à montrer que l'organisation du système scolaire

est bien à l'origine de la réduction des inégalités mais les auteurs pensent qu'il faut rester prudent « face à la capacité des acteurs scolaires à s'approprier un modèle venu d'ailleurs ». Ainsi, avant de chercher à importer un modèle étranger il importe sans doute de mieux saisir et travailler « la signification d'un tel changement et la transformation des pratiques socio-pédagogiques qui doit l'accompagner ».



► Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés

S. Bissonnette, M. Richard, C. Gauthier. *Revue française de pédagogie n° 150*, 2005, p. 87-141.

Dans ce texte les auteurs se proposent d'« identifier, à l'aide d'études empiriques, les interventions pédagogiques efficaces favorisant la réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés ». Pour cela ils ont recensé et analysé 228 publications de recherches empiriques, menées dans différents pays depuis les années soixante. Selon les auteurs les résultats de ces travaux sont convergents et montrent « un impact très positif des procédés pédagogiques faisant appel à une démarche d'enseignement explicite ». Ainsi il serait scientifiquement montré que les enseignants peuvent effectivement contrebalancer le poids de l'origine socioéconomique des élèves et, surtout, que les pratiques efficaces seraient celles relevant de la démarche explicite d'enseignement. Si le texte décrit bien cette démarche d'enseignement il faut aussi noter qu'il a donné lieu à débats et controverses.

Nouveaux dispositifs de réussite éducative

Marie-Odile Maire Sandoz
(centre Alain Savary-INRP)

Les acteurs éducatifs sont sollicités par de nouvelles modalités éducatives dans l'école et en dehors de l'école avec deux dispositifs, l'un porté par le ministère de l'Éducation nationale, les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) et l'autre par le ministère de la Cohésion sociale, le programme de réussite éducative. Ces deux programmes sont appelés à s'articuler entre eux mais aussi avec les autres dispositifs éducatifs qui contribuent déjà et depuis plusieurs années à la réussite éducative dans des environnements sociaux difficiles.

Les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE)

En 2005-2006, les PPRE sont en phase d'expérimentation. Ils concernent le CE2, première année du cycle 3 (celui des approfondissements) et, au collège, les classes de 6^e. À la rentrée scolaire 2006, ils seront généralisés pour l'ensemble du territoire et l'ensemble des niveaux de la scolarité obligatoire. Les PPRE contribuent à ce que tous les élèves d'une classe d'âge maîtrisent les connaissances et les compétences constitutives du « socle commun ». Il s'agit d'élaborer un plan d'actions coordonnées, adapté à chaque élève en fonction des difficultés qui bloquent ou retardent son processus d'acquisition de connaissances et de compétences fondamentales. Élaboré par le conseil de cycle dans le premier degré et coordonné par le professeur principal dans le second degré, ce plan d'actions est formalisé par un document écrit qui en décline les objectifs, les modalités de mise en œuvre, les échéances et les modes d'évaluation. Il est discuté avec les parents, et l'élève doit en saisir la finalité pour s'y investir. Afin de mieux déterminer les be-

soins de l'élève en difficulté, les enseignants sont invités à prendre appui sur les productions de cet élève aux évaluations nationales. Les PPRE ne se substituent pas aux autres prises en charge déjà engagées mais au contraire s'inscrivent dans leur continuité et en complémentarité. Ils systématisent l'accompagnement de tous les élèves en difficulté incluant les élèves en situation de redoublement. Le PPRE peut intégrer le programme de réussite éducative du plan de cohésion sociale.

Le programme de réussite éducative

Le programme de réussite éducative du plan de cohésion sociale comporte trois volets : les équipes locales de réussite éducative, les internats de réussite éducative pour une prise en charge hors temps scolaire (cinq projets en 2005), le partenariat avec les grandes écoles et les universités pour favoriser l'accès à l'enseignement supérieur des lycéens issus de quartiers en difficulté. Les équipes locales de réussite éducative (ERE), au nombre de 200 à la rentrée scolaire 2005 dans 185 communes, ont pour objectif d'apporter un soutien personnalisé aux enfants et adolescents en grande fragilité, en prenant en compte la globalité de leur environnement et de leurs difficultés. Leur action qui fait une place importante à l'implication des familles est prévue dans les domaines de l'éducation, de la santé, de la culture et des sports. Les ERE n'ont pas vocation à se substituer à l'action de l'école, aux dynamiques des réseaux d'éducation prioritaire ou aux autres dispositifs éducatifs. Elles auront à interagir avec eux pour développer de nouveaux modes d'intervention pluridisciplinaire, fournir un support juridique facilitateur, renforcer les coopérations et améliorer la cohérence globale des démarches concourant à l'égalité des chances dans les territoires.

Des interactions à construire

L'arrivée des PPRE et des ERE s'inscrit dans un paysage qui n'a rien de désertique ! Côté Éducation nationale, plusieurs dispositifs contribuent à la réussite de élèves décrocheurs, au soutien des élèves les plus en difficulté, au développement d'activités à caractère social,

culturel et sportif. Plus globalement, au niveau territorial, des dispositifs variés mobilisent les services de l'État dont l'Éducation nationale, les collectivités territoriales et les mouvements associatifs : projet éducatif local (PEL), contrat éducatif local (CEL), contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS), veille éducative, soutien parental

(REAPP), volet éducatif des contrats de ville, etc. Un guide publié en avril 2005 apporte une aide précieuse pour se repérer dans ces dispositifs. S'il privilégie les actions portant sur la lecture, l'écriture et la prévention de l'illettrisme, il fournit des informations et une aide méthodologique portant plus globalement sur le champ péri et extra scolaire.

Documents de référence pour les PPRE

Guide pratique pour l'expérimentation des programmes personnalisés de réussite éducative à l'école et au collège durant l'année scolaire 2005-2006.

http://eduscol.education.fr/index.php?./D0072/PPRE_experimentation.htm

Préparation de la rentrée scolaire 2005

- Circulaire n° 2005-067 du 15 avril 2005, BO n° 18 du 05-05-2005.

<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENE0500813C.htm>

- Circulaire n° 2005-124 du 26-7-2005 B

<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/30/MENE0501720C.htm>

Dispositif national d'évaluation diagnostique année 2005-2006, circulaire n° 2005-096 du 24-6-2005, BO n° 25 du 30-06-2005 08-30.

<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/25/MENK0501204C.htm>

Banque d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique

<http://www.banquoutils.education.gouv.fr/>

Évaluation en CE2

<http://eduscol.education.fr/D0069/default.htm>

Documents de référence pour le programme de réussite éducative du plan de cohésion sociale

Mise en œuvre des programmes 15 et 16 du plan de cohésion social. Programme de réussite éducative. Circulaire du 13 juin 2005. Site Politique de la ville <http://www.ville.gouv.fr/>

« Accompagner la réussite éducative ». *Comme la ville*, n° 18, juillet 2005.

La politique de la Ville et l'application de la loi Borloo dans les ZEP. Compte rendu de la réunion publique du 9 mars 2005 des rencontres de l'OZP.

http://www.association-ozp.net/article.php3?id_article=806

Autres documents de référence

Goffard S. (coord.). *Lire, dire, écrire : guide pour des projets territoriaux*. Guide conçu à l'initiative de la Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative. Scérén-crdp, académie de Créteil. 2004.

« La politique de la ville en matière d'éducation », *XYZep*, n° 7, mars 2000.

« Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAPP) », *XYZep*, n° 13-14, déc. 2001.

« À propos de la veille éducative », *XYZep*, n° 16/17, sept. 2003.

<http://www.inrp.fr/zep/ressours/xyzep.htm>

Responsable du centre

Christiane Cavet

04 72 76 62 35

christiane.cavet@inrp.fr

**Coordonnateur
scientifique**

Daniel Frandji

04 72 76 62 40

daniel.frandji@inrp.fr

Chargés d'études

Françoise Carraud

04 72 76 62 41

francoise.carraud@inrp.fr

Marie-Odile Maire Sandoz

04 72 76 62 37

marie-odile.maire-sandoz@inrp.fr

Michèle Théodor

04 72 76 62 36

michele.theodor@inrp.fr

Laurence Mikander (mi-temps)

04 72 76 62 38

laurence.mikander@inrp.fr

Jocelyne Perret (mi-temps)

04 72 76 62 39

jocelyne.perret@inrp.fr

Patrick Stéfani (mi-temps)

04 72 76 62 39

patrick.stefani@inrp.fr

8^e Biennale internationale de l'éducation et de la formation

Débats sur les recherches et les innovations

Lyon, les 11-12-13 et 14 avril 2006

La Biennale internationale de l'éducation et de la formation est organisée conjointement par l'Association des recherches et des innovations en éducation et en formation (APRIEF) et par l'Institut national de recherche pédagogique (INRP).

Les Biennales sont des manifestations internationales sans frontières, ni de disciplines, ni de secteurs, qui concernent les praticiens, les enseignants, les formateurs, les éducateurs, les administrateurs, les politiques et les chercheurs. Tous partagent le même besoin de valoriser et de transférer leurs connaissances à propos des jeunes comme des adultes, sur la formation scolaire comme sur la formation professionnelle, sur l'acquisition des compétences comme sur l'accès à la culture.

La Biennale 2006 devrait permettre aux chercheurs, aux praticiens de réfléchir ensemble aux enjeux pour les systèmes éducatifs des nouvelles formes de la valorisation de l'expérience et des savoirs dans la formation, et de permettre ainsi de mieux se situer comme sujets pleinement efficaces. Ces questions seront au cœur des rencontres qui scanderont chaque journée de la Biennale. Chaque jour, des ateliers permettront également de regrouper les contributions. Comme pour les autres Biennales, l'APRIEF et l'INRP souhaitent des contributions dans tous les domaines pour multiplier les objets et les champs, les abords disciplinaires et méthodologiques. La variété des points de vue est ici recherchée pour faciliter cette circulation des idées, des réflexions et des propositions. Si aucune thématique préalable n'est annoncée, c'est parce que la Biennale souhaite saisir, montrer et mettre en débat la recherche et les innovations au plus près de leurs évolutions, l'émergence de nouveaux chantiers.

Vous pouvez nous adresser une contribution de recherche, une contribution d'innovation ou bien encore une proposi-

tion de réalisation. Pour les contributions de recherche, vous pouvez présenter des travaux qui analysent, du point de vue des disciplines ou d'un ensemble conceptuel cohérent, les faits et les phénomènes de l'éducation ou de la formation ou qui, de nature pédagogique ou didactique, contribuent à la transformation des pratiques ou des systèmes d'éducation ou de formation. Concernant les contributions d'innovation, vous pouvez présenter les dispositifs nouveaux ou spécifiques d'éducation et de formation. Tous les domaines de recherches et de pratiques peuvent être abordés et en particulier les questions posées par la formation initiale et continue des jeunes et des adultes, la comparaison des systèmes de formations, des modes d'acquisition et de validation des compétences, l'importance de l'Europe comme espace d'éducation, etc. ■

Date limite de remise

des contributions : 15 octobre 2005

Renseignements :

www.inrp.fr/biennale



XYZep est une publication du centre Alain Savary de l'INRP | ISSN 1276-4760 | CPPAP N° 0902B05544

Directeur de la publication : Emmanuel Fraisse | Équipe de rédaction : Françoise Carraud, Christiane Cavet, Marie-Odile Maire Sandoz, Laurence Mikander, Jocelyne Perret, Patrick Stéfani, Michèle Théodor | Ont collaboré à ce numéro : Gérard Chauveau, Marc Demeuse, Claude Le Manchec et Dominique Millet | Maquette, secrétariat de rédaction et 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, mail de Fontenay | BP 17424 | 69347 Lyon cedex 07 | Tél. 04 72 76 62 37 | cas@inrp.fr | www.inrp.fr/zep

Marc DEMEUSE

Les politiques de discrimination positive dans le monde

Si, historiquement, c'est aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Australie que se mettent en place les premiers mécanismes de discrimination positive, d'autres systèmes adoptent ce principe il y a une vingtaine d'année. Ainsi, la France, en 1981, et la Belgique francophone, en 1989, mettent en œuvre des zones d'éducation prioritaire construites sur des bases assez semblables. Le Chili, le Québec, la Communauté flamande de Belgique, les Pays-Bas ou la Tunisie, parmi d'autres, choisissent également de traiter de manière différente certains établissements scolaires, de façon à rétablir une certaine forme d'équité éducative, mais s'y prennent de manière différente.



Les différents modèles étrangers doivent nous aider à réfléchir aux évolutions possibles de notre propre système. Ainsi, la sortie des écoles du programme *P-900* au Chili ou le mécanisme de *phasing out* belge francophone, présentent un intérêt certain puisqu'ils permettent de réfléchir plus largement au problème de la permanence des discriminations positives ou au contraire, comme c'est le cas dans ces deux systèmes, à la nécessité de prévoir une sortie du système pour les écoles qui réussissent, dans le premier cas, ou qui scolarisent un public relativement moins défavorisé au fil du temps, dans le second. Un autre aspect qui mérite d'être

approfondi lors de l'examen des politiques éducatives étrangères, c'est la nécessité, par exemple dans le cadre des programmes financés par *Title I* aux États-Unis, de démontrer au préalable l'efficacité de ce qui sera entrepris grâce aux moyens supplémentaires.

Il est malheureusement impossible d'offrir ici un panorama exhaustif des discriminations positives, même en se limitant à l'Europe, pour au moins une raison évidente : le concept même de « discrimination positive » n'est pas défini de manière parfaitement univoque. Par ailleurs, comme une politique particulière ne peut se comprendre

Examiner des modèles étrangers

qu'en regard de la politique générale d'éducation et des problèmes rencontrés dans chacun des systèmes éducatifs des vingt-cinq états-membres, il semble plus intéressant d'examiner des modèles contrastés de manière à mieux comprendre son propre modèle, celui des ZEP et des REP en France.

Enfin, si l'idée d'un observatoire des discriminations positives se met lentement en place, il est difficile de prétendre à une connaissance encyclopédique, même au niveau européen, de ce domaine pourtant particulier, notamment parce que la littérature scientifique fait souvent défaut.

Discriminations positives : de quoi parle-t-on ?

Une politique de discrimination positive doit, pour être digne de ce nom, partager un certain nombre de traits communs. Il s'agit en premier lieu d'une politique compensatoire : certains reçoivent délibérément plus de moyens que d'autres de manière à compenser des handicaps socio-économiques de départ. Les moyens supplémentaires sont donnés aux structures (établissements scolaires ou zones) et non directement aux élèves en fonction d'un diagnostic individuel. L'attribution de ces ressources supplémentaires est liée à l'identification de groupes de bénéficiaires spécifiques et sa finalité est d'atteindre les objectifs généraux du système éducatif, à travers des méthodes différentes ou aménagées ou, simplement, en assurant un supplément d'encadrement (moins d'élèves par groupe d'apprentissage ou personnel supplémentaire destiné à un encadrement spécifique, comme des psychologues, des orthophonistes, des éducateurs spécialisés...).

Il ne s'agit donc ni d'un système de bourses individuelles, ni d'une forme particulière d'enseignement spécialisé dont les objectifs généraux seraient réduits ou adaptés, ni même d'une aide individualisée, liée à la détection de handicaps individuels diagnostiqués à ce niveau. D'un pays à l'autre, les systèmes de discrimination positive s'adaptent au contexte.

La Belgique

Ainsi, par exemple en Belgique où le libre choix de l'établissement est total, et donc où il n'existe pas de carte scolaire et de sectorisation, il a été nécessaire de tenir compte de la mobilité des élèves. Ce n'est donc pas un système de zones et la reconnaissance d'établissements inscrits dans ces zones qui est retenu, mais un système lié aux caractéristiques des élèves qui fréquentent chaque établissement qui a finalement été mis en place. Les solutions adoptées au nord (Communauté flamande) et au sud (Communauté française) du pays sont néanmoins différen-

tes. Dans le premier cas, chaque établissement doit fournir la preuve qu'il peut faire l'objet d'une aide spécifique en présentant un dossier relatif à sa population scolaire. Il n'y a donc pas d'automatisme dans cette aide : si l'établissement n'en fait pas la demande, aucune aide ne lui sera octroyée. La philosophie qui préside à la définition du public est basée exclusivement sur une approche d'appartenance nationale et sur le niveau de formation initiale de la mère. Le système est clairement défini comme temporaire, dans son titre même, et fonctionne sur une base annuelle.

Dans le sud de la Belgique, le système est construit autour d'une formule d'identification des établissements, en dehors même de toute demande : chaque élève de chaque école reçoit un coefficient lié aux caractéristiques socio-économiques de son lieu de résidence, ensuite un indice moyen est calculé par établissement sur la base des coefficients individuels. Les établissements sont classés selon la valeur de leur indice et, ceux qui obtiennent l'indice le plus faible sont ensuite informés de la possibilité de bénéficier d'une aide supplémentaire. Les établissements retenus précisent alors, à travers des projets, la manière dont ils vont employer ces moyens supplémentaires.

Les États-Unis

Pour bien comprendre les mécanismes de discrimination positive, il convient de faire un détour par les États-Unis. Le programme *Title I* est mis en œuvre dès 1965 de manière à aider les enfants économiquement et éducativement défavorisés. Depuis lors, *Title I* et les moyens qui y sont attachés font l'objet de reconductions successives pour des périodes de cinq ans.

C'est au président Johnson que l'on doit la signature du *Civil Rights Act* (1964) qui vise à supprimer les barrières à la participation des noirs dans l'ensemble de la société américaine. La commission Gardner propose un système d'aides ciblées

et spécifiques de manière à répondre aux différents besoins des enfants pauvres. Le principe, dégagé par la commission et suivi par le président dans l'*Elementary and Secondary Education Act* (ESEA) de 1965, peut se formaliser de la manière suivante : une fois identifié comme tel, un enfant pauvre devra être aidé, quelle que soit l'école qu'il fréquente. Les

fonds seront cependant administrés par une autorité publique, le district. Des limites sont aussi fixées de manière à ce que l'autorité fédérale ne puisse

exercer aucun contrôle ou décision en matière de curriculum ou de gestion du personnel, par exemple (l'éducation étant de la responsabilité de chacun des cinquante états). Dans la foulée de la guerre à la pauvreté menée par le président Johnson, de nombreux programmes sont mis en œuvre, dont le *Head Start Program* destiné aux enfants pauvres en âge préscolaire. Par la suite, des programmes spécifiques sont élaborés à l'intention des enfants de migrants, des jeunes dont l'anglais n'est pas la langue maternelle, des délinquants et des enfants abandonnés ou négligés, des enfants handicapés physiquement ou mentalement.

C'est principalement la concentration de jeunes pauvres ou à besoins particuliers qui justifie l'intervention du niveau fédéral. Cet apport supplémentaire est d'autant plus nécessaire que le financement ordinaire est local et doit, en grande partie, se satisfaire des ressources parfois très limitées, des personnes qui résident dans certains districts déshérités. Les moyens attribués par *Title I* aux écoles sont disponibles pour tous les enfants de celles-ci, qu'ils soient ou non personnellement issus de familles pauvres. Le mérite de *Title I*, dès ses débuts, est double : il souligne l'importance, dans l'opinion publique, de parvenir à éduquer tous les enfants en leur consacrant les moyens requis par leurs besoins et il élève les attentes dans les groupes défavorisés. Les apports du programme sont cependant modestes et ne peuvent

**Aux États-Unis,
un enfant pauvre
devra être aidé,
quelle que soit l'école
qu'il fréquente**

compenser tous les désavantages que peuvent connaître les jeunes les plus défavorisés, y compris en matière de services scolaires moins performants (enseignants moins qualifiés, peu motivés ou ayant des attentes relativement faibles envers les jeunes qu'ils scolarisent).

Ce n'est qu'en 1988 que, dans le cadre de la reconduction du programme *Title I*, les autorités fédérales assignent aux états la responsabilité de fixer le niveau des performances à atteindre. Jusque là, les fonds avaient été attribués de manière à renforcer les moyens destinés aux élèves les plus défavorisés, sans toutefois fixer des objectifs clairs en matière de résultats. Commence alors l'ère des *School-developed Improvement Plans* qui fixent les objectifs et les moyens pour y parvenir. Les règles d'utilisation des fonds sont aussi assouplies, en termes de public à scolariser pour en bénéficier, mais renforcées quant aux performances à atteindre au bout de trois années avec les élèves réputés en difficulté. Cette modification est notamment destinée à limiter la persistance des écoles ghettos qui scolarisent séparément les élèves défavorisés sans atteindre des résultats comparables à ceux des autres établissements, en dépit des moyens supplémentaires. L'administration démocrate propose, en 1993, le texte *Goals 2000* qui octroie, pour la première fois, un droit de regard au niveau fédéral et le lie aux états. Le *Comprehensive School Reform Demonstration Program* déposé par le démocrate David Obey et le républicain John Porter permet l'accroissement des moyens dévolus à des pratiques qui impliquent des écoles de manière globale (et non à travers un programme ciblé sur l'une ou l'autre matière ou une année scolaire spécifique) pour autant que celles-ci aient démontré clairement leur efficacité.

La Grande Bretagne

En Angleterre, c'est à la suite du rapport de Lady Plowden (1967) et de l'importance qu'il accorde aux attitudes parentales dans la réussite scolaire, que la mise en œuvre de ce type de politique est décidée (créa-

Le rapport du GERESE

Le Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs (GERESE) a publié un rapport sur l'équité des systèmes éducatifs européens. Dans le cadre d'un programme Socrates six équipes universitaires européennes ont cherché à mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs des pays de l'Union. Leur but était d'initier « un processus d'interactions entre la mesure des inégalités, leur confrontation aux théories de la justice et aux critères de justice déclarés par les acteurs et à leurs sentiments de justice ».

Dans ce document les chercheurs proposent une clarification des concepts d'égalité et d'équité, puis présentent un ensemble riche et complexe de vingt-neuf indicateurs (voir à la fin du dossier p. VIII), indicateurs qui ont été élaborés à partir de principes directeurs largement explicités dans ce texte. Après la présentation détaillée de la construction de ces vingt-neuf indicateurs dans les différents pays, nous est proposée, dans une seconde partie, une lecture comparative de ces indicateurs dans les pays européens. Les auteurs de ce travail n'établissent pas de palmarès mais plutôt des constats nuancés, complexes et mesurés.

S'il y a bien une tendance générale à l'(in)équité, il y a de fortes différences entre les pays sans que l'on sache encore expliquer ces différences. Les inégalités d'éducation sont mesurées selon trois principes de justice (en référence, entre autres, aux théories de John Rawls) : les inégalités entre individus, les inégalités entre catégories, la situation des individus sous le seuil d'équité (c'est-à-dire « dépourvus des compétences minimales pour mener une vie digne et responsable dans la société moderne »).

En conclusion les auteurs affirment qu'« il y a bien des différences d'équité entre les systèmes éducatifs, il y a bien des systèmes éducatifs qui semblent plus (ou moins) équitables que les autres sur une forte majorité de critères, mais, pour beaucoup, le jugement sur leur équité varie, parfois fortement, selon le mode de lecture qui est retenu ».

Voulant être un outil pour les décideurs dans la (re)définition des politiques éducatives, cette recherche souhaite aussi permettre, tant aux usagers qu'aux gouvernants, de juger de l'équité de leur système. Pour cela les équipes poursuivent le travail et envisagent d'utiliser d'autres indicateurs et d'en produire d'autres modes de lecture.

L'équité des systèmes éducatifs européens, un ensemble d'indicateurs. Projet soutenu par la Commission européenne, direction générale de l'éducation et de la culture, 2003, 182 p.

Téléchargement possible du document :

<http://afecinfo.free.fr/afec/actualites/Afec-actu038-%20Indicateur%20d'equite.htm>

tion d'*Education Priority Areas* ou EPA). Malgré les initiatives menées depuis le rapport Plowden et face à l'ampleur des phénomènes d'exclusion en Grande-Bretagne, Tony Blair précise, en 1997, son ambition par rapport à l'éducation dans un document intitulé *Excellence in Schools : the White Paper*. Les axes principaux de ce texte sont : la refonte des programmes et l'aménagement des structures, l'amélioration de la formation des enseignants et l'évaluation des élèves, des enseignants et des établissements scolaires. L'objectif de la réforme est clairement d'améliorer le niveau pour le plus grand nombre, notamment dans les domaines jugés essentiels comme la lecture, l'écriture et les mathématiques.

En Grande Bretagne, des partenariats locaux et une approche imaginative

Depuis 1998, un nouveau système a été mis en place : les *Education Action Zones* (EAZ). Ces soixante-treize zones larges impliquent à la fois deux ou trois écoles secondaires et les écoles primaires, y compris l'enseignement spécialisé, et des partenaires publics et privés, les parents et la *Local Authority Area* (LEA). Chaque zone reçoit un financement annuel, conditionné à l'obtention d'un sponsoring privé. Au départ d'une proposition locale de partenariat, ces zones sont reconnues par le *Department for Education and Employment* (DfEE) pour une période de trois ans, étendue à cinq ans pour les premières zones reconnues. Ce sont certainement la nécessité d'un partenariat privé, qui finance en liquide ou offre du matériel et des services, et l'initiative qui revient au partenariat local de proposer sa reconnaissance comme EAZ qui sont les deux aspects les plus originaux dans le modèle anglais. Les EAZ anglaises sont considérées comme des *charitable bodies*, sorte « d'associations 1901 », dirigées par un *Action Forum*. Il s'agit pour ces ensembles de développer des partenariats locaux et d'adopter une approche imaginative de manière à atteindre les standards fixés pour l'ensemble des écoles et contrôlés par l'inspection et l'Office des standards en éduca-

tion (OFSTED). Quatre domaines sont en principe privilégiés : l'amélioration de l'enseignement et des apprentissages, la *social inclusion*, l'aide aux élèves et à leur famille et la collaboration avec les entreprises et d'autres organisations. Différentes solutions sont offertes aux zones pour améliorer les résultats obtenus, notamment en offrant aux enseignants des opportunités accrues de développement personnel. Bouveau (1999) signale cependant « qu'une telle démarche [incluant

l'offre de salaires plus élevés] avait été instituée dans certaines EPA en Grande-Bretagne afin de stabiliser le corps enseignant. », mais « qu'une évaluation universitaire avait souligné son inefficacité ». Les syndicats d'enseignants s'opposent d'ailleurs à ces mécanismes de dérégulation et les directions se refusent généralement à y recourir.

Le Québec

Au Québec, en 1996, le Conseil supérieur de l'Éducation conclut à l'urgence de s'attaquer aux problèmes des écoles publiques montréalaises. Le ministère de l'Éducation met en place une ligne d'action intitulée « Soutenir l'école montréalaise » sur la base d'une analyse que décrit Gilbert Moisan ainsi : « le défi à relever dans la mise en œuvre d'un dispositif d'aide aux écoles [urbaines] en milieu défavorisé pourrait bien se traduire en une proposition simple : comment faire en sorte que 1°; l'élève soit soutenu dans ses efforts vers la réussite, 2°; en rapprochant l'école de son milieu de vie et, 3°; en misant sur toutes les ressources de la grande ville ».

Quatre-vingt quinze écoles primaires et vingt-trois écoles secondaires, scolarisant 50 000 jeunes, sont considérées comme particulièrement défavorisées lors de la première année d'implantation et d'expérimentation (1997-1998). Le but ultime du programme est de « favoriser la réussite scolaire et éducative du plus grand nombre ». La « réussite éducative »

peut avoir une signification particulière à chaque établissement, compte tenu des priorités locales, mais la « réussite scolaire » doit se mesurer à l'aune des indicateurs ministériels. Les élèves « à risque » sont particulièrement suivis. Les indicateurs ministériels, construits à partir des données du recensement, permettent de décrire les caractéristiques socio-économiques des établissements scolaires. Deux groupes d'indicateurs sont ainsi constitués : les indicateurs relatifs aux caractéristiques des familles et les indicateurs de « cheminement scolaire ».

L'évaluation est plutôt positive de la part des établissements qui conservent leur autonomie. Une enquête auprès de la direction des écoles-cibles, menée en 1998, a permis d'identifier, chez les élèves, trois familles de besoins éducatifs principaux à couvrir :

- le français, la communication orale et écrite, la lecture ;
- les besoins culturels ;
- l'estime de soi et la valorisation, la discipline et l'encadrement, la stimulation et la motivation, l'aide aux devoirs.

Deux autres problèmes « en émergence » ont aussi été signalés. Il s'agit du développement psychosocial de l'élève et des problèmes de comportement et la prévention de la violence.

L'Australie

En 1973, le gouvernement australien prend en compte certaines recommandations du *Report of the Interim Committee of the Australian Schools Commission*. Celui-ci propose de mettre en œuvre un programme destiné aux *disadvantaged schools* de manière à fournir des ressources supplémentaires aux écoles qui scolarisent des proportions importantes d'élèves issus de communautés pauvres. Les recommandations du rapport suggèrent de consacrer environ 3 % des fonds fédéraux pour l'enseignement primaire et secondaire dans ce cadre, dès 1974. L'échelle socio-économique (*socio-economic scale*) construite en 1973 est établie sur la base de variables

du recensement : le statut socio-économique, l'appartenance ethnique, la durée des études, le chômage, la mobilité résidentielle, certains aspects liés à la famille, l'appartenance religieuse, le nombre d'autochtones et les conditions d'habitation. Ces variables sont « assemblées » en un seul indicateur. Les scores attribués aux écoles sur l'échelle socio-économique sont établis à partir d'une mise en correspondance des secteurs statistiques (*Collector's Districts*) et des écoles, sur la base de leur aire de recrutement. C'est ce modèle qui sert de référence au système actuel en Communauté française de Belgique.

Les Pays-Bas

Aux Pays-Bas, les parents bénéficient, comme en Belgique, d'une grande liberté de choix. De manière à compenser les effets de ségrégation entre écoles, plutôt que

de lutter contre celle-ci, des moyens supplémentaires sont accordés aux établissements qui scolarisent un grand nombre d'enfants désavantagés de manière à assurer à tous une éducation de qualité. Les écoles privées (environ 70 % de l'ensemble des établissements), constituées sur une base religieuse (catholique ou protestante) ou pédagogique (écoles Montessori, par exemple) sont financées sur la base d'une égalité de traitement par rapport aux écoles publiques consacrée par la Constitution hollandaise en 1917. Jusque dans les années soixante, la liberté de choix des parents n'était pas considérée comme un droit individuel accordé à un consommateur, mais comme la possibilité de scolariser ses enfants dans une école du caractère religieux des parents ou qui correspond à leurs convictions. Progressivement, avec l'arrivée de migrants, principalement dans les centres urbains, la sécularisation de la société hollandaise et le dévelop-

pement d'un comportement plus individuel de consommateur scolaire, se développe une importante dualisation du système éducatif, en terme de performances scolaires. Le choix, et donc la ségrégation, sont d'autant plus importants que la densité de population est élevée et l'offre étendue, notamment dans les villes. Les caractéristiques confessionnelles ou non des établissements deviennent de plus en plus secondaires. C'est après la seconde guerre mondiale que ce système de financement unique, quelles que soient les différences socio-économiques des élèves, apparaît comme n'offrant pas des garanties d'égale opportunité. Des modifications entreront en vigueur dans les années soixante-dix de manière à introduire des mécanismes compensatoires à travers un système de « financement pondéré » en faveur des établissements scolaires de l'enseignement fondamental qui accueillent des enfants issus de familles défavorisées et des établisse-

Bibliographie

Actes du colloque international : la discrimination positive en France et dans le monde, 5-6 mars 2002. Paris, ministère de l'Éducation nationale- SCÉRÉN (CNDP), 215 p., 2003.

Bouveau, P. (1999). « L'efficacité des systèmes éducatifs. ZEP: le miracle se fait attendre ». *Société*, 26, p. 62-65.

Demeuse, M. (2003). « Réduire les différences : oui, mais lesquelles ? » in ministère de l'Éducation nationale de la Recherche et de la Technologie, *La discrimination positive en France et dans le monde*. Paris : SCÉRÉN-CNDP.

Demeuse, M., Monseur, C. (1999). « Analyse critique des indicateurs déterminant l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique ». *Mesure et évaluation en éducation*, 22(2-3), p. 97-127.

Demeuse, M., Nicaise, J. (2005). « Discriminations et actions positives, politiques d'éducation prioritaire... : vers une rupture de l'égalité formelle en matière d'éducation ». In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten et J. Nicaise. *Vers une école juste et efficace*. Bruxelles : De Boeck.

Garcia-Huidobro, J.E. (1994). « Positive discrimination in education: its justification and a Chilean example ». *International Review of Education*, 40(3-5), p. 209-221.

Guttman, C. (1993). « All Children Can Learn: Chile's 900 Schools Programme for the Underprivileged ». *Education for All: Making It Work*. Paris: Unesco.

Jennings, J.F. (2001). « Title I : Its Legislative History and Its Promise ». In G.D. Borman, S.C. Stringfield & R. Slavin (Eds). *Title I. Compensatory Education at the Crossroads*. Mahwah (USA) : Lawrence Erlbaum Associates.

Karmel, P.H. (ed.). (1973). *Schools in Australia*. Report of the Interim Committee of the Australian Schools Commission. Canberra: Australian Government Publishing Service.

Moisan, G. (s.d.). *Programme de soutien à l'école montréalaise. Aide aux écoles de milieux défavorisés de grands centres urbains: déterminants communs, trajectoires multiples*. Communication au séminaire international organisé par le ministère de l'Éducation du Québec (28-31 mars 2000).

Ross, K.N. (1983). *Social Area Indicators of Educational Need*. Hawthorn (Victoria) : Australian Council for Educational Research.

Ritzen, J.M.M., Van Dommelen, J., De Vijlder, F.J. (1997). « School finance and school choice in the Netherlands ». *Economics of Education Review*, 16(3), p. 329-335.

Ross, K.N., Levacic, R. (1999). *Needs-Based Resource Allocation in Education via Formula Funding of Schools*. Paris: UNESCO Publishing. International Institute for Educational Planning.

Rowles, D. (2001). « Zones prioritaires d'action éducative (EAZ) ». In *Actes des journées internationales de réflexion et d'échanges sur le programme d'éducation prioritaire « PEP »*. Hammamet (Tunisie), 22-24 mars 2001. Tunis : ministère de l'Éducation. Centre national d'innovation pédagogique et de recherche en éducation et UNICEF, p. 216-225.

Sotomayor, C. (2001). « L'hétérogénéité : une contrainte ou une ressource ? L'expérience du programme des 900 écoles du Chili ». In *Actes des journées internationales de réflexion et d'échanges sur le programme d'éducation prioritaire « PEP »*. Hammamet (Tunisie), 22-24 mars 2001. Tunis : ministère de l'Éducation. Centre national d'innovation pédagogique et de recherche en éducation et UNICEF.

ments qui se situent dans des zones où se regroupent de nombreuses familles défavorisées.

Le Chili

Au Chili, comme dans un grand nombre de pays, le système éducatif est passé, avec le retour à la démocratie en 1990, d'une préoccupation relative à l'égalité d'accès, pratiquement atteinte dès les années soixante-dix, à une préoccupation centrée sur l'égalité des résultats. Il existe, à la fin de la dictature militaire, un grand décalage entre les différents établissements, dont certains, totalement privés et payants,

sont fréquentés par les élèves les plus favorisés, alors que d'autres sont dans un état désastreux et scolarisent une frange particulièrement déshéritée de la population. Les résultats obtenus à des tests de performance en 1982, 1984 et 1988, sous le régime militaire, donnent une sérieuse impulsion en faveur d'un programme de discrimination positive qui voit le jour dès le lendemain du changement de régime, le 11 mars 1990. Le *Programme des 900 écoles* ou *P-900* tend à fournir une réponse aux disparités énormes qui existent dans le système et qui avaient été occultées par le « miracle chilien », dont les dividendes n'ont

pas profité à tous de la même manière (4,5 % de croissance annuelle, mais 44 % de la population jugée incapable de subvenir à ses besoins de base en 1990).

Le programme *P-900* s'attache à relever le niveau des écoles qui obtiennent les résultats les plus bas dans les apprentissages de base (lecture, écriture et mathématique) durant les quatre premières années de la scolarité. Cette aide est ciblée sur les écoles dont les résultats sont les plus faibles au SIMCE (test national passé en 4^e et 8^e année). Ces écoles sont aussi celles qui scolarisent les élèves les plus défavorisés. En 1991, les écoles incluses dans le programme représentent 15,1% des établissements scolaires, soit 222 491 élèves ou 21% de la classe d'âge concernée et 7 267 enseignants. Le programme implique également des « moniteurs », c'est-à-dire des jeunes gens issus de la communauté locale. L'aspect « communautaire » du programme est une composante importante. Sa mise en œuvre est planifiée sur trois années dans les écoles sélectionnées : initiation du programme, travail avec les chefs d'établissement puis mise en œuvre dans les classes. Le programme n'a pas pour objectif de modifier en profondeur les structures actuelles et les établissements, selon les résultats aux tests nationaux, peuvent sortir du programme pour faire la place à d'autres.

Le *Programme des 900 écoles*, outre l'identification des établissements à aider (en principe, les 10 % des établissements les moins performants aux tests nationaux qui scolarisent les élèves les plus pauvres, soit environ 900 écoles), développe un ensemble d'actions bien ciblé, issu des résultats de recherches et de constats empiriques. Les actions sont aussi bien destinées à améliorer les résultats scolaires que d'autres paramètres, comme l'estime de soi ou l'implication de la communauté. Cette dernière composante n'est pas neuve en Amérique latine et fait explicitement référence aux écrits de Paulo Freire.

Le programme s'appuie sur une base de données qui permet d'en suivre

Un dossier à consulter en ligne

Sur le site de l'INRP vous trouverez un dossier réalisé en 2004 par la cellule de veille scientifique et technologique (VST) et le centre Alain Savary. Il est intitulé *Politiques compensatoires : éducation prioritaire en France et dans le monde anglo-saxon*. Vous y trouverez des informations en français et en anglais, un état des lieux sur la recherche en éducation et les ZEP en France et un texte de Denis Meuret sur les politiques compensatoires en France, en Angleterre et aux États-Unis.

Dans ce texte Denis Meuret explique qu'en France l'expérience des ZEP donne des résultats décevants ou mitigés et faisant référence à son étude de 1994 (RFP, n° 109), il montre que « la politique ZEP n'a pas réussi à annuler, pour les populations défavorisées, l'effet négatif propre lié au cumul des handicaps dans certaines zones ». En Angleterre il s'agit « d'aider les établissements en difficulté qui veulent s'en sortir en se fixant des objectifs précis » et en 2000 une évaluation nationale montre l'efficacité des *Education Action Zones* (EAZ) : « l'augmentation de la réussite scolaire à sept ans en EAZ est deux fois supérieure à la moyenne nationale ; on retrouve une augmentation supérieure à l'augmentation nationale à onze ans mais les résultats sont moins nets à quatorze ans ». Aux États-Unis la politique d'éducation compensatoire a été plusieurs fois réformée depuis les années soixante et la loi de 2002 préconise de mieux former les enseignants des écoles en difficulté. « La philosophie de cette politique repose sur le fait qu'un service est dû aux élèves, que tous doivent atteindre le niveau minimal ».

Un dossier qui apporte des réflexions et des références utiles aux acteurs éducatifs :

http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Educ_prioritaire/sommaire.htm

le développement et d'en piloter la mise en œuvre en contrôlant les résultats. Le programme P-900 ne basant pas la sélection des établissements bénéficiaires sur les caractéristiques socio-économiques des élèves, mais bien sur les performances scolaires, conduit à reconsidérer les écoles et à leur permettre de sortir du programme dès qu'elles satisfont aux critères de résultats. Elles sont alors éventuellement prises en charge par d'autres programmes de manière à pouvoir maintenir les résultats obtenus. Actuellement, seule une centaine d'établissements semble encore incapable de progresser de manière satisfaisante et se rapprocher de la moyenne nationale.

La Tunisie

Le programme d'éducation prioritaire tunisien a été mis en place à la rentrée scolaire 2001. Les écoles primaires et préparatoires y ont été sélectionnées sur la base d'indicateurs purement scolaires (taux de réussite et d'abandon, résultats à des examens externes...), même si ceux-ci sont très largement corrélés avec le niveau socio-économique des populations. Cette solution a été préférée, notamment parce que les données socio-économiques sont relativement peu disponibles au niveau d'agrégation considéré (la population d'un bassin scolaire) alors que les informations scolaires sont disponibles et relativement comparables d'un établissement à l'autre (examens régionaux et examens de fin d'études de l'école de base). Contrairement à beaucoup d'autres programmes de ce type, menés dans des pays fortement industrialisés et urbanisés (comme les États-Unis, la France, l'Angleterre ou la Belgique), ce sont principalement des écoles rurales qui sont identifiées comme prioritaires.

Conclusion

Les discriminations positives, lorsqu'elles sont établies sur un ciblage précis des publics scolaires se rappro-

chent des systèmes de formules généralisées de financement, comme Ross et Levacic (1999) les présentent dans leur ouvrage, malheureusement publié exclusivement en anglais et en espagnol. Le principe de ces formules est d'établir le financement de chaque établissement scolaire sur la base de sa composition et en fonction de caractéristiques identifiées comme potentiellement source de handicap scolaire. En quelque sorte, il s'agit d'une approche généralisée des discriminations positives : plutôt que de fonctionner en termes de tout ou rien – être ou ne pas être en ZEP –, les formules de financement attribuent des moyens plus ou moins importants selon la composition de la population scolaire, sans pour autant stigmatiser les élèves particuliers à travers un traitement spécifique. A partir des moyens dévolus à l'établissement, c'est à l'équipe éducative ou de direction de décider de leur utilisation et d'individualiser les traitements sur la base de l'enveloppe variable qu'elle reçoit.

À côté de ces mécanismes de financements différenciés dont nous venons de présenter rapidement quelques variantes, il reste encore

**En Tunisie,
les écoles rurales
identifiées
comme prioritaires**

un domaine largement absent dans les politiques publiques : l'évaluation systématique des résultats obtenus grâce à ces moyens supplémentaires. Naturellement, cette évaluation peut faire peur à tous les acteurs, quelles que soient leurs convictions : si les résultats sont plus faibles, il peut aussi bien s'agir d'un manque de moyens que d'une mauvaise utilisation, voire une mauvaise allocation de ceux-ci. Et comme nous ne savons rien ou presque de ce qui est réellement entrepris avec ces moyens dans chaque établissement (les pratiques sont à la fois peu unifiées, ce qui n'est pas nécessairement une mauvaise chose, mais aussi peu ou mal décrites, ce qui est plus ennuyeux), il est impossible de savoir ce qui marche ou non, en termes de résultats attendus. Il y a donc fort à parier que, quelles que soient les orientations futures, elles ne seront pas prises sur des bases



Marc Demeuse

Docteur en sciences psychologiques (université de Liège) et statisticien, Marc Demeuse est membre de l'Institut d'administration scolaire de l'université Mons-Hainaut (INAS) depuis octobre 2004, après un an passé à l'Institut de recherche sur l'éducation (IREDU) de l'université de Bourgogne/CNRS et plus de dix ans passés au service de pédagogie théorique et expérimentale de l'université de Liège.

Il a également été enseignant dans deux Écoles normales belges. Il est responsable de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation en Europe (ADMÉE- Europe).

Ses travaux de recherche portent en particulier sur l'évaluation des acquis des élèves, les mécanismes de pilotage et de régulation des systèmes éducatifs, notamment sous l'angle de l'équité éducative en Belgique francophone, en Europe et sur le plan international.

rationnelles, reposant sur des données solides, mais sur la conviction, plus ou moins forte de la nécessité de compenser, par des moyens plus ou moins définis, des inégalités de départ face à un système éducatif supposé peu adapté à certains publics. La sociologie a bien décrit les « handicaps » qui pénalisent certains groupes. Malheureusement, la littérature scientifique (notamment en langue française) n'offre pas le même type d'information quant à l'efficacité des moyens mis en œuvre, peut-être parce qu'il ne s'agit plus seulement de décrire des situations « naturelles », mais d'expérimenter de manière contrôlée. La faiblesse relative de la pédagogie expérimentale, par rapport à la sociologie critique et le manque de pragmatisme, dans les pays de langue française, constituent certainement une explication. On peut néanmoins espérer que la prise en compte de ce qui se fait dans d'autres systèmes éducatifs conduira les décideurs, les chercheurs et les enseignants, à s'appuyer davantage sur des informations correctement récoltées et analysées, par exemple en ce qui concerne les pratiques qui ont clairement démontré leur efficacité.

En dernière analyse, il est en effet d'autant plus important de mettre en œuvre des pratiques véritablement efficaces, c'est-à-dire qui offrent des chances avérées d'atteindre les objectifs, qu'il s'agit de programmes destinés aux plus défavorisés de nos élèves et envers lesquels nous avons donc le plus de responsabilité.

Marc Demeuse
marc.demeuse@umh.ac.be

Le rapport du GERESE (suite...)

29 indicateurs pour jauger l'équité des systèmes éducatifs européens

A. Contexte des inégalités d'éducation

1. Conséquences individuelles de l'éducation
 1. Disparités de revenus et d'accès à l'emploi
 2. Avantages sociaux de l'éducation
2. Inégalités économiques et sociales
 1. Inégalités de revenus et de pauvreté
 2. Inégalités de sécurité économique
3. Ressources culturelles
 1. Niveau de formation des adultes
 2. Ressources culturelles des élèves de 15 ans
 3. Pratiques culturelles des élèves de 15 ans
4. Aspirations et sentiments
 1. Aspirations professionnelles des élèves de 15 ans
 2. Critères de justice des élèves
 3. Opinions générales des élèves sur la justice

B. Inégalités du processus d'éducation

1. Quantité d'éducation reçue
 1. Inégalités de scolarisation
 2. Inégalités des dépenses d'éducation
2. Qualité de l'éducation reçue
 1. Perception du soutien des enseignants, d'après les élèves de 15 ans
 2. Perception du climat disciplinaire, d'après les élèves de 15 ans
 3. Ségrégation
 4. Sentiment des élèves d'être traités avec justice

C. Inégalités d'éducation

1. Compétences
 1. Inégalités de résultats/compétences
 2. Faiblesse et excellence scolaires
2. Développement personnel
 1. Connaissances civiques des élèves
3. Carrières scolaires
 1. Inégalité des carrières scolaires

D. Effets sociaux et politiques des inégalités d'éducation

1. Éducation et mobilité sociale
 1. Statut professionnel selon le niveau d'éducation
 2. Influence de l'origine sociale sur le statut professionnel
2. Bénéfices de l'éducation pour les défavorisés
 1. Contribution des plus éduqués à la situation des plus défavorisés
3. Effets collectifs des inégalités
 1. Jugements des élèves sur l'équité du système éducatif
4. Attentes des élèves à l'égard du système éducatif
 1. Opinions des élèves sur la justice dans le système éducatif
 2. Indice de tolérance/intolérance
 3. Indice de participation sociopolitique
 4. Indice de confiance envers les institutions