
X. Y. ZEP

BULLETIN DU CENTRE ALAIN SAVARY

N° 1 - décembre 1997 (3 n°s par an)

PUBLICATION d'un rapport de l'Inspection générale, annonce d'un plan de relance ministériel, programmation de colloques académiques et d'assises nationales pour 1998 : la politique ZEP est de nouveau d'actualité au moment où paraît ce premier numéro du bulletin du Centre Alain Savary, centre national de ressources de l'INRP sur les ZEP.

Depuis qu'existent la politique ZEP, et plus largement les politiques éducatives à destination des « milieux difficiles », il a été maintes fois déploré que n'existe aucun lieu ni publication d'envergure nationale où puissent être diffusées, capitalisées, confrontées, analysées et interrogées les actions menées et l'expérience ainsi accumulée par leurs protagonistes. C'est à ce manque que voudraient contribuer à remédier le Centre Alain Savary et son bulletin. Celui-ci a pour objectif non seulement d'informer ses lecteurs sur les activités du centre et les ressources, documentaires, méthodologiques et humaines, qu'il met à leur disposition, mais d'être, autant qu'il lui sera possible, ce lieu de publication et d'échanges que nous sommes nombreux à appeler de nos vœux, depuis bien longtemps. Il se veut aussi lieu où se croisent et se nourrissent mutuellement comptes rendus d'expériences et analyse des problèmes et difficultés rencontrées, évaluation des résultats obtenus et interrogation de logiques et de processus demandant à être étudiés avec une plus grande focale, regard sur l'engagement et l'enthousiasme investis dans les projets et construction de la distance critique nécessaire à l'analyse et au débat. Lieu de rencontre aussi entre des points de vue et des expériences (professionnelles ou bénévoles) différents mais non indifférents : enseignement, travail social, recherche, politique de la Ville...

Vous y trouverez donc des rubriques régulières, que nous souhaitons que vous nous aidiez à alimenter et à faire vivre. Outre l'éditorial, chaque numéro comportera une rubrique **Zoom**, dans laquelle nous voudrions donner à voir soit une ZEP dans son ensemble, soit le traitement réfléchi d'une question transversale dans tel ou tel site (par exemple : coordonner ou piloter une ZEP ; la culture scientifique et technique ou le travail d'écriture dans le projet ZEP et dans les activités quotidiennes ; évaluation de l'efficacité et pertinence des actions ; etc.). La rubrique **Recherche** présentera certains résultats ou rapports de recherche et les interrogations qu'ils nourrissent pour une meilleure intelligibilité et une meilleure efficacité de l'action, tandis que la rubrique **Ressources** informera de l'existence d'« outils » méthodologiques ou documentaires. La rubrique **Boussole** proposera, quant à elle, des pistes de repérage dans la multiplicité des termes, des procédures et des dispositifs administratifs, tandis que la rubrique **Brèves** signalera les nouveautés qu'il est essentiel de connaître quant aux textes officiels, aux publications de livres et revues, à la production de supports multimédias ou aux initiatives nationales et internationales. Enfin, les pages centrales de notre bulletin seront consacrées à un **dossier** traitant d'enjeux – pratiques et théoriques – importants pour la conception et la mise en œuvre de pratiques éducatives en milieux difficiles, dossier complété par des indications bibliographiques.

Il nous reste à souhaiter que ce bulletin rencontre l'intérêt de ses lecteurs, et surtout suscite chez eux le souci – nécessairement critique – de le faire vivre et perdurer.

Jean-Yves ROCHEX, Université Paris VIII

SOMMAIRE

Éditorial

Zoom

La ZEP d'Allonnes
une tension féconde

Recherche

Recherche et éducation
en milieux difficiles

Ressources

Le CAS au service
des milieux difficiles

Brèves

- Dernières publications
- Multimédia
- Colloque

Boussole

Dossier

École et familles

- Pour en savoir plus



RAPPROCHER LES FAMILLES DE L'ÉCOLE ? MAIS POUR QUOI FAIRE ?*

Dominique GLASMAN**

Prenant malicieusement le contre-pied des discours incantatoires sur la nécessaire implication des familles dans l'école et les moyens d'y parvenir, Dominique Glasman s'interroge – et nous interroge – sur les raisons d'une telle démarche. Sa contribution est une incitation à clarifier les objectifs lorsque l'on cherche à intensifier les contacts avec les parents d'élèves.

« Impliquer les familles, les rapprocher de l'école »; il est peu de projets de zone qui ne comprennent pas ce mot d'ordre. On se pose souvent la question du « comment faire ? ». Il peut être intéressant de se demander « pour quoi faire ? ».

L'objet de cette note n'est pas de mettre en question l'utilisation du terme de « familles » comme catégorie générique. Les « familles » des quartiers défavorisés sont des plus diverses, non seulement par leur origine ethnique ou nationale, mais par leurs trajectoires sociales, leur position dans leur cycle de vie, leur rapport à la société d'accueil, la pente de leur mobilité sociale et... leur rapport à l'école. Seule une simplification provisoire peut faire admettre l'utilisation de cette formule : « les familles ». On interrogera ici le mot d'ordre de « l'implication des familles ». On peut le soumettre à l'examen en posant plusieurs questions.

Quel intérêt y a-t-il à ce que les familles « s'impliquent » ?

Le postulat sur lequel repose ce mot d'ordre, c'est que si les familles se rapprochent de l'école, leurs enfants réussiront mieux à l'école. Qu'est-ce qui le prouve ? Aucune étude n'a établi qu'un tel lien était nécessaire à la réussite scolaire. Que la famille accorde de l'importance à la scolarité, que l'enfant sente que, pour ses parents, ce qu'il fait (c'est-à-dire ce qu'il apprend et surtout le fait d'apprendre et de préparer des

diplômes) a de la valeur, voilà qui joue sûrement un rôle dans sa réussite¹. Mais au-delà ?

Est-on sûr que les familles ne s'impliquent pas ? Quel indicateur prend-on ?

Si l'implication, si l'intérêt pour l'école, se mesurent à la fréquence des rencontres entre enseignants et parents, à l'assiduité de ces derniers aux réunions convoquées par les maîtres, alors sûrement peut-on dire que les familles ne s'impliquent guère. Et pourtant. Il pourrait bien s'agir là d'un très mauvais indicateur de l'intérêt parental. Car il y a des tas de raisons qui expliquent qu'on ne vienne pas à l'école. Pour les « catégories défavorisées », qui seules nous intéressent ici, ces raisons sont multiples, et ne valent d'ailleurs pas au même titre pour tous les parents de ces milieux que le vocabulaire de l'école regroupe volontiers sous le terme générique, mais trompeur, de « familles ».

La première raison, c'est que certains parents font à l'école une telle confiance qu'il ne leur viendrait pas à l'idée d'aller contrôler, ou de sembler contrôler, ce qu'on y fait des enfants : l'enseignement est l'affaire des enseignants, qui savent, et, particulièrement, qui savent ce que l'école attend des enfants.

La seconde, c'est que l'école est un lieu mal connu, dans tous les sens du terme. Cette méconnaissance, dira-t-on, serait justement un argu-

ment pour inviter davantage les familles à venir ; mais qui va, sauf en situation touristique, vers un lieu social qu'il ne connaît pas et dont il ne maîtrise pas les codes ? Les enseignants, même quand ils sont détenteurs d'actions, fréquentent-ils la Bourse ? Vont-ils à l'université dès qu'ils ont un enfant étudiant ? Il ne s'agit pas d'analogies, c'est clair, mais de questions posées pour inviter le lecteur à revenir sur d'apparentes évidences.

La troisième, c'est que les problèmes posés dans les réunions intéressent plus les enseignants que les parents, à l'exception – forçons le trait – des parents enseignants et des « parents d'élèves professionnels ». Expliquer longuement aux parents ce que l'on fait, pourquoi on le fait, procède d'un souci de transparence et de clarification ; mais il n'est pas évident que l'objectif soit atteint. Cela suppose de s'intéresser au « comment » on procède, alors que pour beaucoup de parents la seule question pertinente est « quels résultats » ; le reste, c'est-à-dire le choix des techniques, étant l'affaire des enseignants, on ne se sent pas forcément en mesure de le discuter ni même de l'apprécier. Le décalage est d'autant plus grand que le langage employé est un langage de professionnel, c'est-à-dire spécialisé ; a-t-on essayé de relever dans une réunion entre parents et enseignants tout ce qui relève du vocabulaire « pédago », dans l'évocation de noms, de techniques ou de théories (Freinet, La Garanderie, Meirieu, remédiation, prise d'indices, etc.),

* Extrait de *École et parents en ZEP*, Marie-France Doray (dir.), CEFISEM Versailles, édition, CRDP Versailles, 1993.

** Dominique GLASMAN, Université Saint-Étienne.

dans l'utilisation des sigles de boutique (la Mafpen, l'IUFM, l'Iden...), dans la référence à des dispositifs complexes que l'on croit connus (les cycles, le décroisement, etc.). Le pédago c'est du volapük. Ce n'est pas plus anormal que ne l'est, de la part des informaticiens, l'emploi d'un vocabulaire auquel le profane ne comprend pas un traître mot ; mais ça peut contribuer à expliquer certaines absences.

La quatrième raison, c'est peut-être simplement le manque de temps, ou l'heure tardive, ou l'éloignement relatif, ou... la crainte de sortir de chez soi.

S'impliquer, oui mais dans quoi : dans l'école ou dans la scolarité ?

Dirait-on de parents de milieu très favorisé, médecins, cadres supérieurs, qu'ils ne se sentent pas concernés par l'école sous prétexte que, comme on a pu l'observer, ils ne sont pas tous systématiquement présents aux réunions où les enseignants expliquent leur conception de la classe ? On dira plutôt d'eux qu'ils ne s'intéressent pas de très près à l'école, mais que ça ne les empêche pas de s'intéresser à la scolarité de leurs enfants, au point de développer des stratégies scolaires que chacun se plaît à détailler (recours au privé, cours particuliers, usage de l'appel, choix des options « classantes », etc.).

Au fond, le terme d'implication des parents recouvre des choses très différentes. Et l'on ne sait jamais très bien de laquelle on parle. Passons-les rapidement en revue, en commençant par ce qui paraît être le degré supérieur d'implication.

Il peut recouvrir d'abord la participation aux instances de l'école : conseil de classe, conseil d'établissement, etc. Est-il sûr qu'on ait envie d'y écouter réellement les parents qui viendraient s'ils proposaient des choses qui sont en dehors de normes habituelles de l'école ? Ou si, croyant qu'ils sont là pour dire ce qu'il y a à dire, ils le disent sans les circonlocutions qui rendent acceptables les interventions des parents qui ont appris à manier les enseignants avec la précaution requise ?

Ce terme « implication » évoque ensuite le fait de rencontrer les enseignants. Ayant déjà abordé les rencontres collectives, on se contentera ici de parler des rencontres individuelles. Quand on est parent, pourquoi va-t-on voir un enseignant : pour lui parler de son enfant, ou pour en entendre parler ? Dans quel but les enseignants souhaitent-ils s'entretenir avec les parents de tel enfant ? Et il peut être aussi important pour les parents d'entendre dire du bien que d'entendre se lamenter de l'enfant ; or, les maîtres font-ils venir les parents pour leur dire du bien des enfants ? Par ailleurs, est-on, du côté enseignant, prêt à écouter, au sens fort du terme les parents qui feraient état de conceptions pédagogiques ou plutôt éducatives totalement divergentes de celles de l'école : « frappe-le s'il ne se tient pas tranquille ! »... Ce n'est pas parce que les parents vont à l'école que certains enfants travaillent bien, mais plutôt l'inverse : c'est parce que les enfants travaillent bien, et sont bien adaptés aux normes de l'école, que les parents vont voir les enseignants ; ils y trouvent d'ailleurs des gratifications.

L'implication, c'est encore le suivi du travail scolaire : manifester de l'intérêt pour ce qui est appris en classe, accorder de l'attention à la réalisation des devoirs, ou au moins contrôler ou s'assurer qu'ils sont faits. Ça peut être enfin reconnaître à la scolarité une importance symbolique, pour l'enfant ou pour la famille. Quitte à ne pas accomplir le moindre des gestes supposés par les degrés précédents d'implication, certains parents insistent auprès des enfants pour leur dire de travailler et de respecter le maître².

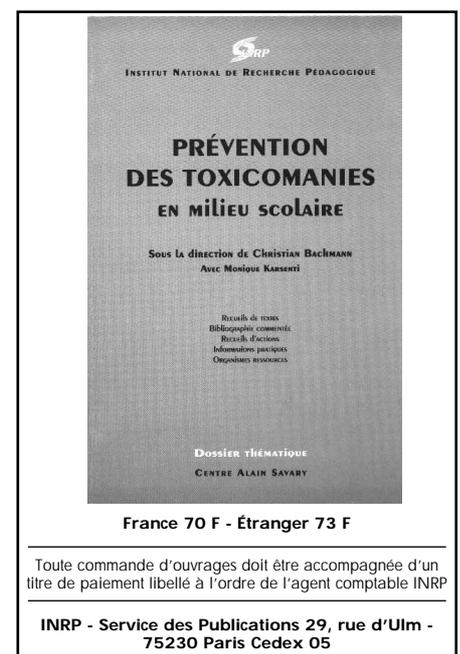
Quelle implication est demandée aux familles visées implicitement par les projets de Zep, celles qui, on le constate, « ne viennent jamais à l'école » ? Est-on sûr qu'elles ne s'impliquent pas, qu'il n'y a pas de leur part attention au travail à la maison, ou que la réussite scolaire de leurs enfants ne représente rien pour elles ? Et si pour elles l'important était que leurs enfants réussissent, mais qu'elles ne voyaient pas pourquoi il faudrait pour cela qu'eux, parent, aillent à l'école ? Les familles défavorisées sont plus dépendantes de l'ordre scolaire, dans la mesure où

elles disposent beaucoup moins que les autres de solutions alternatives aux dysfonctionnements de l'école. Pour elles, c'est donc à l'école d'assurer la réussite ; ne pas y venir, ce n'est pas nécessairement « se décharger » au sens où « on s'en moque », mais au sens où, *a priori*, on fait confiance et on ne peut pas faire à la place des enseignants ce qui est nécessaire pour réussir et que les enseignants connaissent mieux que quiconque. Sans doute plus nombreuses qu'il n'y paraît, les familles sont impliquées, et très fortement, dans la scolarité, même si elles ne sont pas proches de l'école.

Il se pourrait bien, entre parenthèses, que le développement massif du soutien scolaire traduise et produise à la fois une certaine crise de confiance dans l'école, dans la mesure où il faut tout autre chose que l'école pour réussir à l'école. Ce qui conduirait à une réflexion sur ce que fait l'école pour favoriser la réussite, et plus spécialement sur le travail à la maison, qui n'est pas l'objet de cette note.

Pourquoi les enseignants sont-ils demandeurs d'un rapprochement des familles par rapport à l'école ?

Cette demande provient à l'évidence de la croyance dans les vertus de ce rapprochement pour la réussite et pour le respect par l'élève des attentes de l'école, en matière de travail et de comportement. Mais il y a sans doute plus.



Venir à l'école, c'est, d'une certaine façon, montrer, manifester, l'importance qu'on lui accorde; c'est lui faire allégeance; c'est aussi sacrifier à un rite, et les enseignants demandent aux familles de manifester leur foi en l'école en venant régulièrement à la messe, ou au moins en faisant leurs Pâques à la réunion annuelle. Autre façon de le dire, c'est une demande de reconnaissance des maîtres.

Par ailleurs, on peut s'interroger car l'imposition d'un modèle éducatif semble être en jeu ici. Tout se passe comme si les parents étaient sommés de venir à l'école, pour se comporter en bons « parents d'élèves ». Ce sont même parfois certains modèles de fonctionnement familial qui sont mis en cause. Comment comprendre la volonté parfois manifestée de rencontrer les pères d'origine étrangère – et singulièrement maghrébine –, plutôt que les mères, autrement que comme une tentative d'assignation aux pères d'un rôle de « père attentif » selon les normes indigènes, c'est-à-dire français de classe moyenne? On a vu des écoles refuser de recevoir les grands frères ou grandes sœurs, et réclamer la venue de l'un des

parents.

Mais pourquoi? Le fait qu'un membre de la famille, sans doute d'ailleurs délégué par les siens, fasse une démarche vers l'école, est ainsi dévalorisé au motif que ce n'est pas la bonne personne qui vient.

Pour finir, deux questions plus générales

La demande d'implication des familles, le souci de les rapprocher de l'école, témoigne de la conscience qu'a acquise l'école du caractère extrêmement complexe de l'éducation et de l'instruction d'un enfant. Et les enseignants se montrent avides de tout ce qui permettrait de comprendre mieux les familles des Zep, leur « culture » entre autres. Pourquoi pas, mais que va-t-on faire de cette connaissance? À supposer qu'on puisse identifier « la » culture des immigrés, qu'est-ce que cette connaissance changera à la réussite des enfants issus de l'immigration? Elle modifiera peut-être, ce n'est pas rien, le regard qu'on porte sur eux, et aidera à déchiffrer des comportements; mais elle porte aussi le risque de les assigner à résidence dans leur « culture d'origine ».

Et si l'appel à l'implication des familles aboutissait en fait, même si

ce n'est pas dans l'intention de ceux qui le lancent, à détourner vers les familles les charges de la réussite ou la responsabilité de l'échec? Poser cette question ne revient pas à nier le rôle que les parents peuvent jouer dans la scolarité des enfants. Mais à demander si l'on n'est pas là devant un avatar de la thèse du « handicap socioculturel », thèse qui situe l'origine de l'échec dans le milieu familial plutôt que dans l'école et dans ses procédures. À l'évidence cependant, dans les Zep, des enseignants se posent des questions, réfléchissent seuls ou collectivement à leur pratique, changent leur manière de faire, ou font des choses pour rendre l'école plus abordable à leur public. L'appel à l'implication des familles serait-il l'ultime ressource des enseignants, quand, dans le même temps, les familles visées attendent d'abord que le salut scolaire des enfants vienne de l'école?

1. Il se peut d'ailleurs qu'un enfant réussisse même si ses parents sont parfaitement indifférents à l'école et à ce qui s'y passe. Des biographies l'attestent, mais il est vrai qu'il peut s'agir de cas singuliers, qui ne font donc pas règle.

2. Voir, par exemple, l'autobiographie d'A. Begag dans *Le gône du Chaâba*.

► POUR EN SAVOIR PLUS

*En écho aux interrogations de Dominique Glasman nous avons choisi de présenter quelques publications récentes sur le même thème*¹.

François Dubet centre son analyse des enjeux des relations entre les familles et l'école autour de la capacité d'intervention des parents dans la scolarité des enfants. Avec la massification du système scolaire et la création d'un véritable marché scolaire où les filières et les établissements sont hiérarchisés et entrent en concurrence, « le jeu des relations entre les parents, les élèves et les enseignants s'est substitué à l'ordre stable des institutions » qui présidait aux régulations de l'école républicaine. La capacité inégale d'intervention des parents dans la scolarité des enfants et leur inégale connaissance du fonctionnement et des mécanismes du système scolaire pour pouvoir accompagner et orien-

ter au mieux la scolarité des enfants est un facteur important d'inégalité des familles face au système scolaire.

Un certain nombre de constats, extraits de l'article d'Agnès Henriot-Van Zanten et de l'étude de l'INSEE cités, vont dans ce sens. Les familles les plus démunies dépensent moins pour la scolarité des enfants; le sentiment d'être incompetent pour aider les enfants dans le travail scolaire varie considérablement avec le niveau scolaire et la catégorie socioprofessionnelle des parents (dès l'enseignement élémentaire plus de 40 % des pères ouvriers non qualifiés éprouvent ce sentiment); les familles populaires sont plus dépendantes du contexte local pour trouver les ressources matérielles et culturelles qui leur font défaut; les familles populaires sont les moins nombreuses à profiter des possibilités de choix de l'établissement scolaire fréquenté par leurs enfants; les parents de milieux populaires sont nombreux à éviter les contacts avec les enseignants; leur participation

aux associations de parents, aux fêtes, aux réunions collectives parents-enseignants et aux instances de l'école est faible.

Sur la base de ces constats une action volontaire en direction des parents qui en sont exclus paraît nécessaire pour leur expliquer ce que l'école fait et comment elle fonctionne. Pour François Dubet les établissements et les enseignants doivent entreprendre un effort pour apprendre à s'adresser aux parents tels qu'ils sont, dans leur diversité, avec leurs ressources différentes et à entendre leurs attentes particulières et leur représentation parfois divergente des finalités de l'école.

Citons l'analyse de Janine Hohl produite dans le contexte québécois qui est éclairante sur ce point. Elle met en lumière le rapport que l'institution scolaire québécoise tente de construire avec les familles depuis les années 60, notamment avec le développement de politiques éducatives en direction des popu-

1. Voir ci-après les références bibliographiques.

lations en échec scolaire massif, et les formes particulières et codifiées à travers lesquelles les familles sont autorisées et appelées à collaborer avec l'école. En confrontant les discours tenus par le corps enseignant sur la participation des parents aux attentes et aux difficultés réelles d'un groupe de parents immigrants analphabètes par rapport à l'école, Janine Hohl met en évidence les profonds malentendus qui caractérisent les rapports entre l'école et les parents dans ce cas particulier. Cette analyse montre comment les décalages entre le parent idéal, dont l'école souhaite la participation en fonction de son projet et de ses besoins, et les parents réels contribuent à entretenir chez les enseignants, en particulier dans les milieux défavorisés, une vision des parents en termes de manque, d'inadéquation, d'absence d'intérêt pour l'école, et des discours fondés sur des explications stéréotypées de l'échec scolaire par lesquels les difficultés scolaires des enfants sont imputées aux parents.

Le « mythe de la démission parentale », scolairement construit, qui identifie injustement l'absence des parents dans l'espace scolaire à une indifférence à l'égard de la scolarité de leurs enfants, est déconstruit par Bernard Lahire. Et pour cet auteur comme pour d'autres chercheurs « une bonne partie des actions ou des réflexions sur les relations école-familles menées au nom de la lutte contre l'échec scolaire ne touchent pas aux fondements des écarts (et des malentendus) culturels à l'origine des « difficultés scolaires » entre une partie des familles populaires et l'école ».

La démarche de Bernard Lahire vise à mieux comprendre les situations de réussite scolaire en milieux populaires, atypiques au regard des modèles théoriques fondés sur les corrélations statistiques entre milieu social et performances scolaires, et à « saisir les différences internes aux milieux populaires susceptibles de rendre raison des variations parfois considérables dans la scolarité des enfants ». En construisant vingt-six « configurations de familles » le sociologue nous montre comment des résultats et des comportements singuliers ne s'expliquent qu'en reconstruisant le réseau et les formes de relations sociales, propres à chaque configuration familiale, à travers lesquelles l'enfant constitue ses schèmes de perception et d'appréciation du monde, ses dispositions, ses démarches cognitives et comportementales, et en interrogeant la manière dont ces schèmes, dispositions et démarches permettent de répondre de manière adéquate aux exigences de l'univers sco-

laire. Les processus de réussite ou d'échec scolaire peuvent ainsi être appréhendés dans leur complexité comme « le résultat du degré plus ou moins élevé de dissonance ou de consonance des formes de relations sociales qui structurent la famille et l'école considérées comme des réseaux d'interdépendance ». Les configurations de familles montrent la pluralité des styles de réussite en milieux populaires : on ne peut isoler un facteur explicatif dominant dans la réussite scolaire de l'enfant en milieu populaire. Et ces styles recouvrent des degrés variables de mobilisation familiale autour des projets scolaires.

Cette conception de l'interdépendance étroite de l'école et de la famille dans la construction des processus de réussite ou d'échec scolaire et de la complexité de ces processus est aussi celle qui oriente les travaux de l'équipe de recherche ESCOL. Alors que les enjeux de l'insertion professionnelle pèsent de plus en plus lourd sur l'école, et dans un contexte où la famille et l'école sont dans une relation d'interdépendance croissante, l'enfant a la lourde tâche de faire le lien entre l'école et la famille. Bernard Charlot et Jean-Yves Rochex proposent donc de travailler à l'identification et à la conceptualisation des processus qui contribuent à la construction de l'histoire personnelle, familiale et scolaire de l'enfant. Cette histoire est produite par une diversité de processus qui agissent en interaction et dont certains se développent dans l'espace familial. Les auteurs travaillent notamment sur la dimension de ces processus liée à la place donnée à l'expérience scolaire de l'enfant dans les échanges et les interactions familiales et à la manière dont les enfants peuvent s'approprier les projets et la mobilisation familiale pour donner sens à leur expérience scolaire. Les projets et les attentes des familles à l'égard de l'école et les processus de mobilisation familiale et personnelle ne sont jamais sans contradiction et ambivalence. La qualité du rapport que le jeune peut établir entre son histoire en construction et l'histoire familiale dont il est le produit est une composante majeure de l'expérience scolaire. Pour ces chercheurs le rapport au savoir et à l'école n'est pas hérité mais « il se construit dans la famille par la médiation des discours, des pratiques et des activités familiales et peut être jusqu'à un certain point déconstruit et reconstruit à l'école à travers les discours, les pratiques des enseignants et les activités qu'ils proposent et organisent pour les enfants ».

François de Singly, sociologue de la famille, remet aussi en question cette notion d'héritage : il montre que dans le cas des « héritiers » (terme utilisé par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron en 1970 pour désigner les enfants de classes supérieures qui réussissent mieux à l'école que les autres), la transmission du capital familial-scolaire requiert un travail d'appropriation de l'héritier ainsi qu'un travail des parents pour que l'héritage puisse être hérité. L'enfant apparaît aujourd'hui comme un individu autonome entre l'école et la famille qui accepte ou non de jouer le jeu de la mobilisation et de l'investissement familial en matière scolaire. L'auteur évoque le lien étroit entre l'évolution historique de la famille contemporaine et celle de l'école, il analyse les conflits entre l'école et la famille contemporaine et conclut que le problème central réside dans la structuration de l'enfant.

Cette note a été réalisée à partir de la lecture des documents suivants :

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

Léon BERNIER, François de SINGLY (coord.). « Familles et école ». *Lien social et politique – RIAC**, n° 35, 1996.

Agnès HENRIOT-VAN ZANTEN. « Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques ». In « Familles et école ». *Lien social et politique – RIAC*, n° 35, 1996, pp. 125-135.

C. GISSOT, F. HÉRAN, N. MANON. *Les efforts éducatifs des familles*. Paris : INSEE, 1994 (INSEE Résultats).

Janine HOHL. « Qui sont "les parents" ? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école ». In « Familles et école ». *Lien social et politique – RIAC*, n° 35, 1996, pp. 51-62.

Bernard LAHIRE. *Tableaux de familles*. Paris : Seuil, Gallimard, 1995.

Bernard CHARLOT, Jean-Yves ROCHEX. « L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire ». In « Familles et école ». *Lien social et politique – RIAC*, n° 35, 1996, pp. 137-151.

François de SINGLY. « L'appropriation de l'héritage culturel ». In « Familles et école ». *Lien social et politique – RIAC*, n° 35, 1996, pp. 153-165.

François de SINGLY. « La mobilisation familiale pour le capital scolaire ». In F. Dubet (dir.). *École et familles : le malentendu*, pp. 45-58.

A.S.

* Revue *Lien social et politique – RIAC*, Éditions ENSP, avenue du professeur Léon Bernard, 35043 Rennes cedex - tél : 02.99.54.90.98.

LA ZEP D'ALLONNES : UNE TENSION FÉCONDE

QUELLES sont les composantes et les tensions essentielles de la dynamique à l'œuvre dans telle ou telle ZEP, tel ou tel site? Telle est la réflexion que s'efforcera d'alimenter régulièrement cette rubrique. Mais comment présenter une ZEP? Si elle fonctionne normalement, il y faudrait un ouvrage entier : présentation du projet de zone, outil fondateur du dispositif, et de son application, pour chaque classe, chaque école ou établissement, pour tout le territoire dans ses aspects interdégradés et partenariaux. Il faut faire des choix.

Comment choisir à Allonnes, dans cette ZEP de la banlieue sud du Mans née en 1989, parmi les différentes actions du projet de zone? Entre un projet d'archéologie spectaculaire, d'un grand intérêt pédagogique, et les petites actions quotidiennes banales menées dans les classes élémentaires pour la lecture? Entre une vaste action partenariale efficace sur la santé et ces stages ordinaires menés avec l'IUFM pour constituer des petites équipes interdisciplinaires de professeurs de collège?

Poser ainsi la question revient en fait à entrer dans le vif du sujet. La rencontre avec quelques-uns des acteurs de la ZEP montre une tension qui apparaît toujours à un moment donné dans les zones qui travaillent et s'évaluent : quelles priorités pour l'action? Car l'urgence et l'enjeu sont pris au sérieux : ici, comme dans les autres milieux difficiles, on sait que l'École est chronologiquement le premier outil dans la lutte contre l'exclusion si elle sait s'adapter constamment, refuser la routine, s'évaluer et tenir compte des observations enregistrées.

Les propos du responsable de la ZEP, Jean-Pierre Rémond, Inspecteur de l'Éducation nationale, sont nets : l'École est le lieu de l'apprentissage et l'identité professionnelle des enseignants n'a pas à se diluer dans des projets relevant des centres culturels. Ceux du principal du collège, Gaétan Fontlupt, lui font écho : « l'important est que les résultats au brevet des collèges soient maintenant, chez nous, dans la moyenne départementale ».

En contrepoint, le coordonnateur, André Charlot, montre avec plaisir la remarquable documentation acquise pour appuyer le projet « Passion-recherche » mené avec Katerine

Gruel, archéologue du CNRS, qui fouille avec des jeunes en insertion et des élèves de différents niveaux, un terrain situé juste à côté : le site gallo-romain sur lequel est implanté la ZEP ne pouvait laisser celle-ci indifférente, il fallait l'exploiter dans le cadre scolaire. De leur côté, Annick André et Jocelyne Bouteiller, directrices des écoles élémentaire et maternelle Jules Ferry, développent avec passion les actions menées, pour le projet santé, avec le Développement social urbain (DSU), et, pour la lecture, avec l'association « Plaisir de lire » et la bibliothèque municipale.

La tension qui peut sembler exister entre les deux points de vue ainsi résumés est tout à fait positive : car chacun sait à la fois combien le recentrage sur les apprentissages scolaires est en permanence nécessaire, et combien le détour par ces ouvertures éducatives peut être un moyen de faciliter les apprentissages. Le responsable de la ZEP est le premier à exposer l'intérêt du projet « danse », dont le volet formation des personnels a été prioritaire, et qui a entraîné des compétences nouvelles chez les élèves et une adhésion des parents.

Le coordonnateur, de son côté, quand il présente la ZEP, se base d'abord sur le document de juin 1996 collectant les indicateurs : les différences de réussite scolaire entre Allonnes et le reste de la France constituent l'information de base, leur réduction est l'objectif de toutes les actions entreprises. De même, la directrice de l'école Jules Ferry tient à ce que les actions « santé » correspondent précisément aux programmes des classes concernées.

La tension entre éducation et enseignement, au lieu d'opposer certains acteurs de la ZEP à d'autres, traverse donc plutôt chacun d'entre eux. Si les uns et les autres sont amenés à privilégier un aspect particulier, ils n'en refusent pas pour autant les autres.

La ZEP d'Allonnes apparaît donc comme caractéristique des zones de dimension humaine (un collège, treize écoles maternelles ou élémentaires) où l'on travaille parfois de façon spectaculaire, mais sans que le travail quotidien dans les classes, plus silencieux, en souffre jamais, et où l'on ne perd jamais de vue l'objectif des apprentissages.

Les élèves des écoles Victor Hugo et Paul Fort travaillent depuis sep-

Observateur et partenaire de la ZEP, Abdélatif Lagnaoui, chef de projet du Développement social urbain d'Allonnes considère que le domaine scolaire est pour lui un pilier et apprécie la tradition de relations constructives, dont l'exemple-type est l'organisation des classes de découvertes. Il estime que l'école garde ici une image bien plus positive qu'on ne l'imagine et que l'élaboration du contrat de ville en collaboration DSU - ZEP s'est révélée fort riche pour tous.

Lui aussi observateur et responsable de la ZEP au niveau du département, l'inspecteur d'académie, Didier Jouault, est très attentif aux trois zones prioritaires de la Sarthe. La volonté des acteurs et leur pérennité - puisque la stabilité dans la ZEP d'Allonnes est satisfaisante - lui ont permis d'engager des journées de réflexion et de formation propres au dispositif prioritaire et de collaborer sur ce sujet aussi avec l'IUFM et la MAFPEN. Son appui au dispositif est connu : les enseignants sont soutenus pour que le projet de zone 1994-1997 soit réalisé et fasse progresser les résultats scolaires.

tembre dans des bâtiments rénovés. Ceux du collège Kennedy dans un magnifique bâtiment : en montant l'escalier monumental on pense, sur le plan architectural, aux « zones d'excellence » préconisées par Gérard et Éliane Chauveau¹. Les élèves de la ZEP, en effet, ici, ont droit au meilleur.

Alain BOURGAREL, CAS-INRP
(reportage réalisé en 1996/1997)

(1) Gérard Chauveau, Éliane Rogovas-Chauveau, *À l'école des banlieues*, Paris, ESF, 1995.

Directeur de la publication : André HUSSENET,
Directeur de l'INRP

Équipe rédactionnelle

Jean-Yves ROCHEX : Rédacteur en chef
Danielle N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction
Alain BOURGAREL, Patrick BOUVEAU, Patricia PORTELLI,
Évelyne BURGIERE, Elisabeth MARTIN, Anne SENEÉ

Maquette et réalisation P.A.O. : Nicole PELLIEUX

Institut National de Recherche Pédagogique

Centre Alain Savary,

Centre national de ressources sur les ZEP

29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05

Tél. : 01.46.34.91.15

Fax : 01.43.54.32.01 - cas@inrp.fr

RECHERCHE ET ÉDUCATION EN MILIEUX DIFFICILES

NOMBREUSES sont les expériences pédagogiques et éducatives menées dans des zones d'éducation prioritaire, des établissements dits sensibles, par des enseignants, des réseaux associatifs, des collectivités locales. Elles obéissent toutes à un principe de justice qui mobilise des partenaires variés, dont les objectifs peuvent être également divers. Elles peuvent privilégier les apprentissages, ou plus généralement la lutte contre toutes les exclusions, à commencer par celles que peut produire la différenciation scolaire.

La pratique des enseignants et des éducateurs s'y construit de manière plus ou moins empirique, non du fait des praticiens mais de la logique même de l'action : chaque action est contextualisée, dans un établissement particulier, liée à l'environnement socio-économique, aux publics, aux équipes. Elle est tributaire du temps ainsi que de l'avenir auquel elle est ordonnée. Elle repose sur des valeurs culturelles, morales, idéologiques des acteurs qui s'y engagent. Elle a à voir avec les professionnalités et les formations qui leur sont appliquées, avec les pressions qui s'exercent, les enjeux qui en découlent. D'où l'intérêt de la confrontation de cette logique de l'action avec celle de la recherche.

Par la recherche, on s'attache à l'analyse de la complexité, à celle des valeurs sous-jacentes dans les pratiques analysées : on essaie d'identifier sous l'exemple particulier la généralité des processus. Si la recherche peut se permettre cette distance par rapport au réel et si, en cela, elle est instructive parce qu'elle donne « à voir », elle peut être en même temps décevante parce qu'elle montre

à « comprendre » et non pas à « faire ». De surcroît, les analyses des actions éducatives en milieux difficiles ne se situent pas sur des terrains neutres, les conclusions des chercheurs sont tributaires des approches qu'ils privilégient, de l'ouverture de leurs champs d'investigation et des questions qu'ils laissent, volontairement ou inconsciemment, dans l'ombre. Pour ne prendre que quelques exemples, on pourrait dire que l'économiste, en s'intéressant au coût-efficacité des actions, interroge le sociologue qui, en privilégiant l'observation du montage des dispositifs et de leurs finalités, explore les effets obtenus, directs mais aussi induits, qui, pour ne pas être annoncés ou identifiés à l'origine, méritent une attention particulière. En interrogeant la nature des relations sociales et leurs éventuels dysfonctionnements, en prêtant une attention majeure à l'analyse des contenus, à l'acquisition des savoirs, aux formes et aux situations qui les favorisent ou les compromettent, le psychologue ouvre un champ de questions pour les investigations précédentes.

La question posée par le Centre Alain Savary, particulièrement dans les deux banques de données qu'il construit, est celle de la mise en relation des recherches entre elles, et de celles-ci aux pratiques. Il se propose d'ouvrir ainsi à la discussion la question du transfert possible des résultats de la recherche dans les pratiques ordinaires, et plus particulièrement celle des connaissances utiles pour l'action de chacun. Il vise à ouvrir et explorer quelques pistes de travail que recherches et pratiques pourraient frayer de manière conjointe.

Évelyne BURGUIÈRE, INRP

RESSOURCES

Le Centre Alain Savary au service des ZEP

Les acteurs de ZEP et ceux qui peuvent s'y assimiler ont désormais un centre de ressources à leur disposition. Créé en 1993, il a pris le nom de celui qui a lancé les ZEP. Il est composé d'une équipe réduite, quatre personnes, mais assisté d'un comité scientifique important dirigé par Dominique Glasman, professeur à l'université de Saint-Étienne. Installé à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), sa fonction de recherche est clairement affirmée, mais il a aussi des fonctions de documentation, d'information, de « maillage » professionnel, de formation et d'aide à la décision. Cependant, des ajustements vont se définir dans les prochains mois et les prochaines années avec les autres centres de ressources créés ou en voie de l'être, aux niveaux académique, départemental et local. Déjà, des liaisons commencent à se nouer : ce bulletin annoncera régulièrement ces évolutions.

Une banque de données sur les actions éducatives et les recherches

Une banque de données (appelée DIF-ACT) sur les actions éducatives en milieux difficiles, alimentée par une trentaine d'enseignants-associés répartis dans différentes académies, est accessible par le 3616-INRP (1,01 F la minute) : sous la rubrique DIFTEL, 430 actions éducatives sont décrites, concernant surtout les collèges et l'école élémentaire, mais aussi les écoles maternelles, les lycées professionnels et les lycées.

Les descriptions d'actions peuvent être consultées par thèmes (22), par mots-clés (54), par niveaux scolaires et par académie. Un conseil pour gagner beaucoup de temps : utiliser la touche « guide » qui donne toutes les réponses possibles aux modes de sélection. Accessible par minitel, la première partie de chaque fiche donne des indications sur la nature de l'action, sa durée, le niveau scolaire, et l'implantation géographique, ainsi qu'une description brève et les coordonnées d'une personne-ressource. Il existe aussi une seconde partie, bien plus longue, qui

décrit dans le détail et analyse l'action. Ce complément est disponible à l'INRP, et l'on peut le demander directement par la boîte aux lettres du minitel.

L'objectif n'est pas de promouvoir telle ou telle action, mais de favoriser les relations directes entre acteurs travaillant les mêmes domaines éducatifs. L'isolement des acteurs de ZEP est souvent déploré : ce serveur participe à sa réduction.

Des publications

Des dossiers thématiques : le premier, sur la prévention des toxicomanies en milieu scolaire, coordonné par Christian Bachmann, est paru début 1997. Le second, consacré à la lecture, sous la direction d'Éliane Rogovas-Chauveau, est en chantier. D'autres sont en préparation, notamment sur l'accompagnement scolaire. Enfin, paraît début janvier 1998 un ouvrage collectif sur les pratiques éducatives en milieux difficiles, coordonné par Agnès van-Zanten. Tous ces ouvrages sont édités par l'INRP.

A.B.

► DERNIÈRES PUBLICATIONS

• Ouvrages

La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux. Jean-Pierre Terrail (dir.). Paris : La Dispute, 1997, 251 p., 125 F.

L'ouvrage examine les grands aspects du mouvement spectaculaire de scolarisation qui a marqué la dernière décennie. Le point de vue privilégié est celui des élèves et de leurs familles, et donc de la réussite scolaire et de ses effets sur l'emploi. Les auteurs livrent des éléments de réflexion issus des résultats les plus récents de la recherche pour les rendre accessibles à un public élargi et donner à voir les processus en jeu. La perspective adoptée les amène à se confronter aux grandes questions de société que soulève aujourd'hui la politique de formation des jeunes en France. Parmi les auteurs ayant contribué à cet ouvrage : Jean-Pierre Terrail, Serge Boulot, Daniele Boyzon-Fradet, Alain Léger, Elisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, Dominique Glasman, Catherine Marry, Roxane Silberman, Annette Jobert.

Violences à l'école : état des savoirs. Bernard Charlot et Jean-Claude Emin (coord.). Paris : Armand Colin, 1997, 410 p., 175 F.

L'ouvrage présente la synthèse de recherches et d'enquêtes menées depuis 3 ans par les principaux spécialistes de la question, qui tentent, selon des points de vue divers, de définir, inventorier et analyser les phénomènes de violence scolaire. Les résultats des recherches permettent d'inspirer aux responsables, aux acteurs et aux formateurs une série de mesures ; la diversité des approches élargit le spectre des réponses proposées. Les travaux démontrent la nécessité d'une réflexion philosophique et politique sur les normes du vivre ensemble dans la société moderne et dans son école.

Les banlieues. Hervé Vieillard-Baron. Flammarion, coll. Dominos, 1997, 126 p., 39 F.

Les banlieues sont souvent un prétexte pour parler de la crise de la société. Elles représentent aujourd'hui un espace diversifié. L'auteur évoque le multiplicité et l'ambiguïté des définitions, rap-

pelle l'histoire des banlieues, dénonce les confusions qui se développent à leur sujet (entre quartier sensible et quartier de banlieue, entre quartiers difficiles et ghettos ethniques...) et montre les limites du « traitement » des banlieues. Un long travail de terrain engagé sur quelques sites, le soupçon vis-à-vis des vérités péremptoires et la recherche de l'intelligibilité guident le propos.

• Revues

La politique de la ville. Problèmes politiques et sociaux, n° 784, 1997, 45 F + 20 F de port.

Composé d'extraits de publications récentes, on trouve dans ce dossier les repères principaux sur la politique de la ville. Y sont notamment évoqués les phénomènes de discrimination et de marginalisation urbaine à l'origine de cette politique, ainsi que les débats actuels sur les risques de stigmatisation des quartiers sensibles liés à leur « traitement social » et à l'application du principe de discrimination positive.

Problèmes politiques et sociaux, la Documentation française, 124 rue Henri Barbusse, 93308 Aubervilliers cedex, tél : 01.48.39.56.00.

Petite enfance et école maternelle. Migrants-Formation, n° 110, 1997, 46 F + 20 F de port.

Parmi les contributions, citons notamment celles de Nourredine Boubaker, Luce Dupraz, Gérard Chauveau et Éliane Rogovas-Chauveau.

Migrants-Formation, CNDP, 77568 Lieusaint cedex, tél : 01.64.88.46.29. Également en vente dans les librairies du CNDP et des CRDP/CDDP.

L'éducation scientifique. Revue internationale d'éducation, Sèvres, n° 14, 1997, 60 F + 27 F de port.

Ce dossier rassemble des contributions autour de la nécessité de construire une réelle culture scientifique et de rénover l'enseignement actuel des disciplines scientifiques, notamment par le développement de l'expérimentation, afin de favoriser l'acquisition par tous d'une culture qui devient indispensable dans un monde en constante évolution.

Revue internationale d'éducation - Sèvres, CIEP, 1 avenue Léon Journault, 92318 Sèvres cedex, tél : 01.45.07.60.44.

► MULTIMÉDIA

École pour tous. Vidéo réalisée avec la participation du FAS, de la DRAC Centre et de l'Éducation nationale.

La vie d'un cours préparatoire commenté par des élèves : voici une petite vidéo (11 minutes) pratique pour démarrer une réunion de parents d'élèves en ZEP ou ailleurs : "A l'école, on travaille" dit une petite voix. On le voit, en effet, comme on voit le triangle école/parents/enfants fonctionner dans un rapport apaisé, quelles que soient les cultures présentes.

Contacts : Délégation régionale du FAS, Pascale Petit, tél : 02.38.68.14.37, ou Michel Digne, chargé de mission Éducation au siège du FAS, tél : 01.40.02.77.68.

Réussir en ZEP. Vidéo produite par l'IUFM de Versailles, 22 minutes, 150 F.

Ce document vidéo a été conçu pour la formation initiale des professeurs de lycées et collèges : il s'agit d'un ensemble de témoignages, en particulier de professeurs récemment nommés dans des collèges de ZEP. Les difficultés ne sont pas masquées, mais l'impression générale est tonique.

Contact : Patrick Farges, tél : 01.30.87.47.72.

► COLLOQUE

Rencontres nationales « Les lycéens décrocheurs », Lyon, les 23 et 24 janvier 1998.

Analyser le phénomène du « décrochage scolaire », sensibiliser les pouvoirs publics et les citoyens à la situation des « décrocheurs », agir pour remédier...

Communications de G. Berger, J. Biarnès, S. Broccolichi, M. Develay, D. Glasman, M. Guigue, P. Rayou, S. Roché, J.-Y. Rochex, B. Schwartz, H. Sérieyx, etc.

Rens., contact : Association La Bouture, 4 rue Auguste Gaché, 38000 Grenoble.

Anne SENÉE, CAS-INRP

BOUSSOLE

UN RAPPORT POUR LES ZEP DE L'AN 2000

410 ZEP évaluées et 36 analysées : pendant les années de silence que les acteurs des ZEP viennent à nouveau de vivre, une équipe a mené sans tapage un travail passionnant pour établir des bases solides au dispositif ZEP des prochaines années. Catherine Moisan, Jacky Simon et une trentaine d'inspecteurs généraux ont constitué cette équipe, avec l'appui technique de la DEP (direction de l'évaluation et de la prospective du ministère).

Ils ont voulu savoir si des ZEP réussissaient à rendre le service public attendu – la réponse est oui – et ce qui permettait cette réussite relative. La réponse, alors, se décline en qualité des projets de zone et des acteurs (enseigne-t-on réellement et a-t-on toujours l'ambition de réussir ?), en qualité du pilotage (la professionnalité des IEN, chefs d'établissements et membres des conseils de zones, groupes de pilotage départementaux et académiques), en dimension de la ZEP (mieux vaut être de taille réduite), en implantation dans l'académie (celles qui réussissent se situent dans des académies efficaces pour tous), etc.

Ces rubriques ne pourront laisser aucun enseignant de ZEP indifférent : le mieux est de lire ce rapport¹ déjà diffusé et qui sera disponible pour chacun comme publication de l'INRP en janvier 1998.

Mais il y a bien d'autres éléments dans ce texte de soixante-quinze pages. Pour cet article, on en retiendra un dont le caractère pédagogique est certain : plutôt que d'indiquer l'écart entre les moyennes nationales des résultats aux évaluations CE2-6^e et la moyenne de la ZEP, ce que chaque responsable et coordonnateur font annuellement, les inspecteurs généraux ont préféré reprendre la méthode générale de la DEP qui

consiste à mesurer les résultats attendus à ces évaluations, en fonction des professions et catégories sociales.

En effet, les ZEP sont variées, et celles dont les catégories défavorisées sont très fortement représentées ont plus de travail à mener que d'autres relativement plus favorisées. Ainsi, ils ont tracé la « barre » au-dessus de laquelle les résultats attendus étaient dépassés : les ZEP situées dans la partie supérieure apportent donc une « plus-value » et sont justement désignées comme « réussissantes ».

Cette analyse est pédagogique car on sait à quel point il est difficile pour des équipes dynamiques, imaginatives, entreprenantes et attachées à la réussite scolaire des élèves de la ZEP, de constater année après année que l'écart avec les résultats nationaux reste grand, même s'il se réduit un peu. L'objectif, pour les uns, de parvenir à une plus-value par rapport aux résultats attendus, ou pour les autres, de maintenir et d'augmenter cette plus-value, est en tout lieu réalisable plus ou moins rapidement selon la situation présente. Le fatalisme qui est le « cancer » des ZEP, devrait reculer.

Des enseignants qui découvriront l'échec relatif de leur ZEP seront certainement heurtés au premier survol du texte, mais les auteurs manifestent une telle volonté pour développer une efficacité durable du dispositif prioritaire que les lecteurs trouveront en eux non des censeurs mais des alliés pour les accompagner dans leur travail quotidien : une liste de propositions pratiques conclut ce rapport dont la parution est tout à fait opportune au moment de la relance des ZEP.

A.B.

1. C. Moisan et J. Simon, *Les déterminants de la réussite scolaire en ZEP* ; Inspection générale, MEN, septembre 1997.