

X. Y. ZEP

BULLETIN DU CENTRE ALAIN SAVARY

SEPTEMBRE 2002 (4 NUMÉROS PAR AN)

n° 15

SOMMAIRE

Éditorial

Zoom

« FAIRE DE LA PRATIQUE
DES UNS UN OBJET DE
RÉFLEXION POUR TOUS »
UN DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT
DES ENSEIGNANTS PAR LE CAREP

Recherche

RELATIONS ÉCOLE – FAMILLES EN
GRANDE DIFFICULTÉ : ENTRE
NON-DITS ET MALENTENDUS

Ressources

LE FAS DEVIENT LE FASILD

BRÈVES

DERNIÈRES PUBLICATIONS
MULTIMÉDIAS

Boussole

DES CEFISEM
AUX CASNAV

Dossier

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

PLUS peut-être que d'autres politiques sociales ou éducatives, la politique des Zones ou Réseaux d'éducation prioritaires et sa mise en œuvre ont été et demeurent un espace important de confrontation et de circulation entre les univers et les logiques de la recherche, ceux de l'action et de la décision politiques et professionnelles, du Ministère à la classe, et ceux de leur évaluation. En témoignent trois publications récentes, réalisées à l'occasion du vingtième anniversaire de cette politique par trois organismes ou institutions appartenant à chacun de ces trois univers : le n° 61 de la revue *Éducation et Formations*, publiée par la Direction de la programmation et du développement, le n° 407 de la revue du CRAP, les *Cahiers pédagogiques*, et le n° 140 de la *Revue française de pédagogie* publiée par l'INRP.

La livraison d'*Éducation et Formations* est organisée en trois parties. La première porte sur les évolutions de cette politique depuis son origine, sur son pilotage, et sur une présentation de son homologue britannique. La deuxième s'intéresse à la révision de la carte des ZEP-REP, aux caractéristiques et représentations des personnels qui y exercent, et aux moyens qui y sont affectés. Quant à la troisième, elle s'attache à décrire et analyser les parcours et performances scolaires des élèves et l'action pédagogique en ZEP-REP. Parmi de nombreuses et précieuses données et analyses, on retiendra ici l'interrogation, présente dans plusieurs articles, sur les liens entre l'amélioration constatée des parcours et carrières scolaires des élèves scolarisés en ZEP et l'effectivité de leurs acquisitions.

Les mêmes préoccupations se retrouvent, à partir de points de vue différents présentés par des acteurs et responsables de ZEP ou par des chercheurs, dans les *Cahiers pédagogiques* qui, réaffirmant que l'éducation prioritaire reste et doit rester une priorité, s'intéressent aux dimensions de l'exercice des métiers enseignants en ZEP, aux dynamiques de réseau, au pilotage, à l'efficacité mais aussi aux éventuels effets pervers de la politique ZEP et de ses évolutions. Déplorant le silence ministériel et le manque d'initiatives nationales concernant les ZEP depuis plusieurs années, ce dossier se veut à la fois un état des lieux et des interrogations sur les ZEP et leur devenir, et une prise de parti plaidant pour une poursuite et une amplification des efforts faits en faveur de l'éducation prioritaire.

Revue de recherche, la *Revue française de pédagogie* présente quatre articles consacrés aux discours et aux prises de position concernant les ZEP des principales organisations syndicales enseignantes ; à l'émergence et à la fortune de la notion d'« élève en difficulté » se substituant à celle d'« élève en échec » ; aux tensions et contradictions qui pèsent sur les enseignants de ZEP et leurs pratiques et aux « cercles vicieux » qui peuvent en résulter ; à la manière dont la recherche en didactique du français a pris en considération les questions posées par l'enseignement en ZEP et, plus généralement, par l'exacerbation des processus de différenciation sociale entre élèves et établissements. Ce dossier est complété par une note de synthèse tentant de faire le bilan des recherches qui, depuis 20 ans, ont porté sur la politique ZEP, sa mise en œuvre et ses effets, et sur les objets et problématiques de recherche qu'elle a contribué à faire apparaître¹, et par une table-ronde visant à confronter les points de vue d'interlocuteurs ayant tous en commun une continuité d'intérêt et de travail pour la politique ZEP, et la préoccupation d'œuvrer à ce que les différentes logiques s'enrichissent de leurs différences.

Trois publications différentes certes, mais dont les analyses et témoignages se font écho au-delà de la variété des points de vue qui s'y révèlent, et qui, assurément, alimenteront la réflexion des lecteurs d'*X.Y.ZEP*.

Martine KHERROUBI, INRP-CAS
Jean-Yves ROCHEX, Université Paris VIII

1. Cette Note de synthèse sera publiée en deux parties : l'une, intitulée « Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche » dans le n° 140 de la *Revue française de pédagogie* ; l'autre, intitulée « Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations », dans une toute prochaine livraison.

« FAIRE DE LA PRATIQUE DES UNS UN OBJET DE RÉFLEXION POUR TOUS » UN DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS PAR LE CAREP

Le CAREP (Centre académique de Ressources pour l'éducation prioritaire) du Pays de la Loire organise des formations sous la forme de groupes « Recherche-Action-Formation » (GRAF). Le « défi-recherche », mené au collège Stendhal (ZEP de Nantes-Nord), s'inscrit dans ce cadre¹.

Les formateurs du CAREP souhaitent axer le travail sur le rapport au savoir des élèves en grande difficulté scolaire et le type de relations que ceux-ci nouent avec leurs enseignants. La prise en compte des malentendus qui se tissent entre les uns et les autres a constitué un premier objet de réflexion. Les recherches menées sur ce thème montrent que les représentations du travail scolaire divergent et qu'il ne suffit pas que l'enseignant définisse le cadre de travail pour que les élèves se mettent en activité. Les attitudes de certains (absence de questionnement, dépendance à l'adulte, difficultés à se confronter à du non-connu) déstabilisent le cadre pédagogique, et le sentiment d'impuissance professionnelle semble alors faire écho au sentiment que ces élèves ont de l'inefficacité de leur mobilisation à l'école. Il est primordial d'accompagner les enseignants, confrontés à ces difficultés professionnelles, afin qu'ils puissent élaborer des stratégies pour que les « appels à l'aide » (mises en retrait ou formes d'investissement non scolaire de la classe) ne restent pas sans réponse pédagogique.

Le souci de prendre en compte les élèves de 5^e, les plus en difficulté et les plus difficiles de l'établissement, a conduit à la création de ce « défi-recherche ». Tous les mardis après-midi, 9 professeurs volontaires, la CPE, l'assistante sociale et 2 formateurs CAREP se sont réunis afin de construire ensemble des séquences dans les différentes disciplines sur un objet du programme. Les notions, les objets, les mises en situation, les outils proposés sont discutés et définis par le groupe. L'objectif de ces situations pédagogiques est de mettre l'élève en situation autonome de recherche et de lui fournir des outils nécessaires pour qu'il puisse réaliser

la tâche sans faire appel à l'enseignant. Les professeurs ont donc à anticiper les difficultés et les besoins de tous. Les élèves sont confrontés à la même tâche et les aides sont individualisées, non par l'intervention du professeur, mais par la mise à disposition d'outils différents.

Une fois tous les 15 jours, chaque classe de 5^e participe à l'un des cours préparés par le GRAF. Un membre du groupe de recherche observe le déroulement de l'activité (modes d'intervention du professeur, attitudes des élèves en grande difficulté). La consigne est de travailler tout seul, sans l'aide des autres mais en pouvant utiliser les outils mis à disposition. L'enseignant se met en retrait et attend les sollicitations des élèves. 1h30 est consacrée à l'activité, les 30 minutes restantes servent à des échanges avec les élèves sur les modes d'entrée dans le travail, les difficultés, les outils utilisés, les résultats obtenus, etc. C'est là un temps réflexif tout à fait intéressant car il se fait dans le prolongement de l'activité. À l'issue de la séquence, l'observateur rédige un document qui rend compte des interventions de l'enseignant et qui analyse la situation sur le plan pédagogique (pertinence de la situation et des outils, obstacles didactiques, demandes d'aide). Ces observations étayent la réflexion du groupe et permettent d'améliorer les séquences à venir.

L'objectif de ce dispositif est la formation professionnelle des enseignants. Il s'agit de construire une professionnalité qui intègre ces dimensions d'élaboration collective et de réflexivité. Au terme d'une année de fonctionnement, on assiste au renversement de certaines logiques professionnelles; les conceptions de l'apprentissage, le rôle du professeur évoluent. Il apparaît nécessaire maintenant de proposer des situations dans lesquelles les élèves seront en réussite pour les amener vers des activités pour lesquelles ils ne manifestent pas *a priori* d'intérêt, de les confronter à la complexité des savoirs, de leur laisser le temps de construire notions et concepts avant l'évaluation. Le « défi-recherche », grâce au travail en classe

entière et au développement de l'autonomie dans les apprentissages, vise à instaurer, ou à restaurer, la distinction symbolique entre enseignant/adulte et élève/enfant.

L'évaluation de l'impact sur les apprentissages est en cours mais le principal note dès à présent dans son bilan: « absentéisme nettement en recul », « arrivée en classe plus calme », « meilleure mise en activité », « relation plus détendue avec les adultes d'où moins de sanctions ».

Avant ce projet, les enseignants se sentaient impuissants et renvoyaient les raisons des difficultés scolaires aux familles, aux élèves, au manque de moyens. Le travail collectif leur a permis de dépasser ce sentiment d'impuissance et de construire des réponses pédagogiques pour faire face à la scolarisation des élèves en grande difficulté scolaire. Le dispositif d'observation permet de construire des attitudes réflexives sur l'activité professionnelle. Cette formation-recherche a construit un « espace de doute » où chacun se donne le droit de ne pas savoir, met en question ses pratiques pour les reconstruire avec d'autres. Au-delà de l'impact sur les élèves, les effets bénéfiques et remobilisateurs sur les personnes et sur le climat de l'établissement sont remarquables.

Louissette GUIBERT
IA-IPR, Directrice du CAREP
Pays de la Loire

Directrice de la publication : Anne-Marie PERRIN-NAFFAKH,
Directrice de l'INRP

Équipe rédactionnelle

Jean-Yves ROCHEX : Rédacteur en chef
Danielle N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction
Jean-Paul CHANTEAU, Michel CLÉMENT, Évelyne COCHET
Martine KHERROUBI, Joce LE BRETON

Maquette et réalisation PAO : Nicole PELLIEUX
Impression : BIALEC S.A., Nancy

Institut National de Recherche Pédagogique
Centre Alain Savary,
Centre national de ressources sur les REP et les ZEP
29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05
Tél. : 01 46 34 90 47 ou 91 40
Fax : 01 46 34 91 22 - cas@inrp.fr
ISSN 1276-4760
CPPA n° 0902B05544

1. Un document de synthèse sur les « enseignements » de cette action (et d'autres) est consultable sur les pages du Centre Alain Savary : www.inrp.fr/zep (rubrique CAREP).

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

DANIEL THIN*

La recherche effectuée dans deux collèges de quartiers populaires des banlieues lyonnaises¹, complétée par un travail en cours sur les parcours de « ruptures scolaires » permet d'appréhender les situations de « désordre » scolaire, leurs enjeux pour les protagonistes, la manière dont les enseignants et les collègues « font face » à ces situations scolaires. Elle vise à dépasser le discours omniprésent sur la « violence scolaire », notion floue et normative. L'extension de la notion de « violence scolaire » qui s'appuie sur le sentiment de violence des agents de l'institution scolaire contribue à la fois à renforcer ce sentiment et à rendre peu lisibles les phénomènes de « désordre » scolaire dans les établissements scolaires. La notion d'« incivilité » la concurrence, se substitue parfois à elle et est également entendue comme une forme de la « violence scolaire ». Elle risque, si on n'y prend garde, de rabattre les phénomènes observés sous le manque de « civilité » et donc d'« éducation » dont souffriraient les jeunes. En important dans l'analyse un point de vue normatif, elle risque de faire l'impasse sur les tensions et les contradictions structurelles comme interactionnelles à l'œuvre dans la scolarisation des jeunes des milieux populaires. La recherche que nous avons menée propose une analyse du « désordre » scolaire en son émergence et ses effets au cours des interactions tout en rattachant à la confrontation entre les logiques scolaires et les logiques sociales dans lesquelles les collégiens sont socialisés dans leurs familles comme dans les quartiers populaires où ils vivent. L'expérience scolaire des enfants des milieux populaires les plus éloignés du mode scolaire de socialisation risque d'être l'expérience d'une tension entre deux mondes et entre les dispositions produites par la socialisation familiale et les dispositions attendues par l'institution scolaire et que

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

OBSERVATIONS DES CLASSES ET DES COLLÈGES

Les classes que nous avons observées ne sont pas dans des situations de chahut traditionnel². Le « désordre » scolaire dans les collèges populaires n'est pas ou est peu intégrateur aux logiques scolaires. Les pratiques de résistance, de perturbation de l'ordre de la classe, de défi de l'autorité pédagogique sont en quelque sorte a-scolaires et manifestent une faible adhésion aux normes pédagogiques. Les collègues sont confrontés à l'appropriation hétérodoxe de l'espace et du temps scolaires, à l'introduction et à l'affirmation dans l'espace scolaire des logiques propres aux jeunes des quartiers populaires. Ces pratiques sont en même temps des modes d'existence dans l'univers scolaire de collégiens confrontés à des difficultés dans les apprentissages scolaires et qui ne se reconnaissent pas ou plus dans le « jeu scolaire » et parfois dans les enjeux qui y sont attachés.

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

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

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

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

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

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

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

Du point de vue des collégiens

Des difficultés cognitives ou d'apprentissages

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

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

L'ambivalence des collégiens

Il serait tentant d'en déduire que les collégiens observés n'attribuent aucune légitimité à l'école et à la scolarisation ou qu'ils ne recherchent aucune reconnaissance associée aux qualités scolaires. Quelle que soit l'intensité du « désordre » scolaire ou l'importance de l'écart aux normes scolaires des pratiques de certains collégiens, on ne peut pourtant conclure à une opposition totale ou radicale de ces collégiens au monde de l'école. Leur rapport à l'école est le plus souvent empreint d'une forte ambivalence, ambivalence qui n'est pas sans rapport avec l'ambivalence qui caractérise pour une large part les pratiques populaires à l'égard des institutions, des normes et du monde dominant³. La plupart des collégiens reconnaissent une valeur sociale à l'école et tentent de se faire reconnaître par celle-ci tout en ne parvenant pas à se conformer à ses exigences.

Injonctions paradoxales

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

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

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

UNE TENSION PÉDAGOGIQUE

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

Concessions et renoncement

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

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

Imprévisibilité et insécurité pédagogique

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

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

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

MISE EN CAUSE DE L'AUTORITÉ PÉDAGOGIQUE⁶

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

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

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

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

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

Distance sociale et symbolique

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

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

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

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

Conclusion

Renvoyer les questions hors des établissements

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

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

Éléments bibliographiques

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

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

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

RECHERCHE

RELATIONS ÉCOLE – FAMILLES EN GRANDE DIFFICULTÉ : ENTRE NON-DITS ET MALENTENDUS

UNE recherche, menée par le CERSE (Université de Caen) à l'initiative de l'INRP – Centre Alain Savary, s'est intéressée aux relations *entre l'école et les familles en grande difficulté*, sur lesquelles peu d'informations et d'analyses ont été capitalisées. Ces familles peuvent être caractérisées par la conjonction et la persistance de difficultés multiples : trajectoire scolaire et sociale chaotique des parents, insertion professionnelle fragile, faibles revenus... Ni les enseignants, ni les familles en grande difficulté ne forment des ensembles homogènes, mais on peut cependant mettre en évidence leurs difficultés réciproques à penser la logique et la situation de partenaire potentiel que l'autre constitue.

Des familles désorientées : les familles en grande difficulté intériorisent l'incompétence éducative qu'on leur suppose ; les parents n'ont pas d'expérience scolaire positive à mobiliser et à transmettre, et les règles du jeu scolaire leur demeurent largement illisibles. Elles se trouvent sans boussole face à un territoire inconnu. Les parents et les enfants, dans des registres différents, peinent, les uns à construire un rapport au monde scolaire et un projet scolaire pour leurs enfants, les autres à s'approprier le « métier d'élève ». L'école, avec ses demandes implicites, que peuvent décrypter ceux pour qui elle est une institution familière, alimente ainsi, sans la rechercher, la confusion entre la forme et le fond dans le rapport au savoir. Ces familles, sauf à être dans une dynamique de résilience, subissent peu ou prou une domination de la forme scolaire qui s'impose à elles. D'où des attitudes de délégation d'une partie des prérogatives familiales à l'école, délégation non verbalisée qui est lue de manière stigmatisante par les enseignants comme une indifférence ou un désinvestissement.

Des enseignants sous tensions : les enseignants concernés, qui travaillent le plus souvent en ZEP, sont sous tensions, pris dans des logiques contradictoires, des surdéterminations contextuelles lourdes. Sans doute manquent-ils d'espaces professionnels de verbalisation et d'analyse pour prendre une certaine distance critique et conceptualiser leurs pratiques, avec l'aide de clés de lecture issues des sciences humaines. Sans cette distance critique, l'attitude des enseignants vis-à-vis des familles en grande difficulté risque de rester impensée et de conserver une dimension civilisatrice ethnocentrée, qui fait fi d'une approche à la fois sensible, raisonnée et réflexive des différences avec lesquelles il faut, au quotidien, poser et inventer l'acte d'enseigner.

Les registres de communication hétérogènes induisent des *mal-dits*, des *non-dits*, c'est-à-dire prennent la forme d'une *surdité réciproque*. Certes, des expériences pour établir une communication plus authentique, soucieuse de dépasser les allants de soi permettent de ne pas considérer cette situation comme définitivement figée. Elles se caractérisent par une écoute du partenaire dans ses différences, afin de dépasser des représentations simplifiantes d'une réalité socio-scolaire complexe.

Thierry PIOT, Université de Caen.

Une présentation plus complète de cette recherche est disponible sur les pages du Centre Alain Savary : <http://www.inrp.fr/zep/> dans « *Les recherches* ».

RESSOURCES

LE FAS DEVIENT LE FASILD

Le FAS (Fonds d'action sociale), sous tutelle du ministère de l'Emploi et de la Solidarité, a changé d'appellation en novembre 2001 pour devenir le FASILD (Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations). Cette nouvelle dénomination prend davantage en compte la réalité de ses orientations actuelles et le contenu de ses interventions. L'évolution vise à étendre ses actions aux populations non seulement étrangères, mais également issues de l'immigration et à centrer ses missions autour du soutien et de la lutte contre les discriminations raciales.

Le FASILD et l'école

L'école est au cœur des préoccupations du FASILD, comme en témoignent quelques-uns de ses axes prioritaires d'intervention :

- Dans sa lutte contre les discriminations institutionnelles, il travaille à l'amélioration des relations jeunes / institutions (Police, Justice, Éducation nationale) en soutenant les associations développant des programmes de sensibilisation ayant pour but de modifier les représentations aussi bien chez les acteurs privés qu'au sein des services publics.
- Par ailleurs, la nécessité de définir des orientations stratégiques et un programme

d'interventions ciblées a amené le FASILD à cofinancer des études. Il a ainsi soutenu la production d'études sur les actions et les dispositifs d'accompagnement scolaire. Citons notamment, et parmi d'autres, un bilan des évaluations des dispositifs d'accompagnement scolaire, réalisé en 1998 par D. Glasman. Et tout récemment, deux rapports sur la ségrégation scolaire, l'un sous la responsabilité de J.-P. Payet, l'autre sous celle de G. Felouzis (tous ces rapports sont consultables sur rendez-vous au Centre de documentation du FASILD).

- Mais surtout, par l'intermédiaire de ses 21 délégations régionales, il constitue un partenaire privilégié pour les coordonnateurs et responsables de ZEP et de REP dans le cadre du volet éducatif du contrat de ville, ou bien à travers les dispositifs CEL (Contrats éducatifs locaux) et CLAS (Contrats locaux d'accompagnement à la scolarité). Il apporte son soutien financier aux actions (sollicitées par un ministère, des associations, des municipalités...) favorisant les trajectoires d'intégration : écoles ouvertes, actions d'accompagnement scolaire, lien entre l'école et les familles, prévention des situations de décrochage, classes à projet artistique et culturel. Ainsi, il agit en partenariat avec

l'Etat et les collectivités locales dans les CLAS « favorisant la mixité sociale et culturelle des publics et l'implication des différents acteurs dans un dispositif de mobilisation des capacités personnelles, familiales et institutionnelles » : Circulaire n° 2002/159 du 21 mars 2002 relative à la mise en œuvre de la politique d'accompagnement à la scolarité pour l'année scolaire 2002-2003 (document téléchargeable à l'adresse suivante :

<http://www.education.gouv.fr/cel/neuf.htm>)

- Concernant la scolarisation des jeunes nouvellement arrivés en France, il encourage, dans le cadre d'un accord passé avec le ministère de l'Éducation nationale, toutes les initiatives (modules de préscolarisation pour les enfants nouvellement arrivés en France, par exemple) se rapportant à cet impératif : aide au financement de projets, suivi, évaluation, expertise.

FASILD :

Direction nationale : 209, rue de Bercy
75585 Paris Cedex 12. Tél. : 01 40 02 77 01
Direction mission accueil des primo-arrivants :
Tél. : 01 40 02 77 44
Direction de l'accueil, de l'éducation
et de la solidarité : Tél. : 01 40 02 74 05

Jean-Paul CHANTEAU
INRP-CAS

BRÈVES

DERNIÈRES PUBLICATIONS

• Ouvrages

De l'inégalité scolaire. J.-P. Terrail. Paris: La Dispute, 2002, 23 €.

Après avoir analysé l'influence des familles et des enseignants sur la réussite et l'échec scolaires, les effets de l'étiquetage précoce, l'auteur examine ce que les inégalités d'apprentissage doivent à la diversité des ressources extra-scolaires (rôle de l'entourage). Il interroge ensuite les conditions et les principes de l'action scolaire, le rôle que devrait jouer l'école dans la mobilisation et l'enrichissement de ces ressources. Selon l'auteur, l'école requiert de l'enfant qu'il entre en quelques années dans un rapport métacognitif au langage et aux savoirs sans l'aider à y parvenir. Sous prétexte d'adaptation, elle différencie ses pratiques, et ce dès le début du CP, en fonction de l'origine sociale des élèves. Ainsi les inégalités scolaires s'expliquent moins par l'insuffisance des ressources langagières et culturelles des élèves de milieux populaires que par le désavantage qu'ils subissent.

80 % au bac... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire. S. Beaud. Paris: La Découverte, 2002, 24 €.

Comment se construisent au jour le jour les carrières scolaires des enfants d'ouvriers? L'auteur a mené son enquête à l'aide d'entretiens auprès de lycéens d'un quartier ouvrier de Sochaux à forte proportion d'immigrés. Il décrit, en leur donnant largement la parole, leur scolarité depuis le collège ZEP de leur quartier jusqu'à leur passage à l'université et les incertitudes de la transition professionnelle. Selon lui, le mot d'ordre de 80 % de réussite au baccalauréat a suscité l'espoir d'une promotion sociale possible pour les enfants des milieux populaires, en particulier immigrés, mais la démocratisation attendue a été plus quantitative que qualitative. On a assisté à un dualisme croissant des filières dans les lycées et dans l'enseignement supérieur et on a vu augmenter le nombre des « exclus de l'intérieur ».

Les classes-relais. Un dispositif pour les jeunes en rupture. E. Martin, S. Bonnéry. Paris: ESF, 2002, 256 p., 22,90 €.

En s'appuyant sur des observations de classe et des entretiens avec les équipes des dispositifs-relais, les auteurs décrivent le contexte d'apparition de ces nouvelles structures, leur fonctionnement et les pratiques éducatives et pédagogiques qui y sont mises en œuvre. À partir de deux enquêtes, ils évaluent le pouvoir de re-scolarisation des dispositifs. Utilisant la notion de norme et la distinction entre normalisation et normativité, ils proposent une grille d'analyse des pratiques professionnelles et des comportements des jeunes. Enfin, la troisième partie vise à comprendre le sens que les élèves attribuent à leur expérience scolaire avant, pendant et après le passage en classe-relais. La conclusion souligne que les dispositifs-relais peuvent offrir à certains élèves une possibilité de re-scolarisation, mais qu'ils ne peuvent résoudre les problématiques scolaires, sociales et psychologiques dans lesquelles ils se débattent. Les dispositifs-relais interrogent tout le collège et sont le « symptôme » d'un malaise plus général et plus profond.

Sur le thème des classes-relais, plusieurs publications récentes à l'initiative des ministères de la Justice et de l'Éducation nationale, disponibles dans les établissements accueillant des classes-relais et prochainement toutes en ligne sur le site EDUSCOL (<http://www.eduscol.education.fr>), sont à signaler :

– **Actes des séminaires inter-académiques 2001-2002. Regroupement des acteurs des classes-relais.** MEN, Direction de l'enseignement scolaire. Paris: Direction de l'enseignement scolaire, CRDP de Versailles, 2002, 112 p. (Les Actes de la DESCO).

– **Les classes-relais: des dispositifs destinés aux jeunes en risque de marginalisation scolaire et sociale.** Réunions inter-académiques des acteurs des classes-relais, nov. 2000/ mars 2001. Paris: MEN, 2002, 67 p.

– **Enseigner-Apprendre en classe-relais: favoriser le réinvestissement des apprentissages avec des élèves en voie de déscolarisation.** D. Barataud (coord.), E. Martin (coord.), J. Puyalet (coord.). Paris: MEN, 2002, 27 p.

– **Aire et périmètre: dossier d'activités pédagogiques.** Groupe national de réflexion sur l'enseignement des mathématiques en dispositifs-relais. Paris: Ministère de la Justice, MEN, 2001.

• Revue

La santé des enfants de 6 ans à travers les bilans de santé scolaire. N. Guignon. Études et résultats, n° 155, janvier 2002, 8 p.

Selon une enquête réalisée en 2000-2001 à partir d'un échantillon de 30 000 élèves examinés avant leur entrée à l'école primaire par les médecins et infirmières du ministère de l'Éducation nationale, les enfants de ZEP souffriraient davantage de surcharge pondérale, présenteraient plus de troubles de vision, auraient une santé bucco-dentaire moins bonne et des troubles et retards du langage plus fréquents...

Disponible sur le site du ministère de l'Emploi et de la Solidarité :

<http://www.sante.gouv.fr/drees/etude-resultat/>

MULTIMÉDIAS

On n'est pas des bouffons! documentaire d'H. Brunou. Cassette vidéo VHS de 52 mn ou film BETA SP, coproduction la Cinquième/La Huit/TV 10 Angers (avec la participation du FASILD et du CNC), 2001.

Ce documentaire aborde la question de la réussite scolaire de jeunes élèves de collèges de banlieues difficiles, tous issus de l'immigration. Ils disent, chacun à leur manière, les difficultés qu'ils rencontrent dans leur environnement et dans leurs familles et leur volonté de réussir malgré les pressions de leurs camarades qui les assimilent aux « bouffons », à ceux qui veulent se faire bien voir par les enseignants, et les rejettent ou tentent de les exploiter. Certains réagissent, d'autres adoptent des stratégies personnelles pour « survivre », aussi bien dans la classe qu'à l'extérieur, d'autres enfin abdiquent... Des témoignages à la fois émouvants et stimulants, pour éclairer sur les processus pouvant conduire à la réussite ou à l'échec scolaires...

Contact: La Huit Production, 218 bis, rue de Charenton, 75012 Paris.

Tél.: 01 53 44 70 88 Fax: 01 43 43 75 33

Mel: distribution@lahuit.fr

J.-P. C.

BOUSSOLE

DES CEFISEM AUX CASNAV

Ces dernières années, l'arrivée d'enfants ou d'adolescents venant de l'étranger ainsi que la création d'aires de stationnement pour les gens du voyage se sont notablement développées. La création des CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage) qui remplacent les CEFISEM vient répondre à ces nouveaux phénomènes de sédentarisation et à ces évolutions récentes des flux migratoires. Les CEFISEM (Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants) avaient été créés en 1975 pour faire face à l'arrivée massive d'enfants étrangers. Dans les années 90, le ralentissement de ces immigrations avait conduit à étendre leurs missions. Ils ont pu ainsi, dans certaines académies, se trouver étroitement liés à la dynamique de l'Éducation prioritaire et même dans certains cas être associés aux CAREP (Centre académique de ressources pour l'éducation prioritaire).

Aujourd'hui, les CASNAV ont à se recentrer sur l'aide à l'intégration des enfants du voyage et des élèves nouvellement arrivés en France, de l'organisation de leur accueil à leur scolarisation définitive dans les classes ordinaires. Il s'agira de faciliter l'intégration « à » mais aussi « par » l'école de ces nouveaux arrivants et de ces jeunes voyageurs en particulier lorsqu'ils ont une maîtrise insuffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires (BOEN, Spécial n° 10 du 25 avril 2002, en ligne sur le site du Ministère).

Les missions des CASNAV s'articulent autour de 3 axes :

• Ils sont des centres de ressources pour les équipes pédagogiques qu'ils peuvent conseiller et soutenir prioritairement sur les questions de la maîtrise de la langue. Les CASNAV accompagnent les enseignants qui accueillent

dans leur classe des enfants récemment arrivés ou non sédentaires. Ceci concerne principalement les maîtresses de CLIN (classe d'initiation) ou de CLA (classe d'accueil) dont la mise en réseau pourra ainsi être facilitée. Ils ont vocation à mettre à disposition une documentation spécialisée et à mutualiser les outils pédagogiques. Ils sont partenaires des IUFM, tant dans le cadre de la formation continue que de la formation initiale.

• Ils constituent des pôles d'expertise pour les différents responsables concernés par ces questions. Ils recueillent les données nécessaires à la mise en œuvre de la politique académique en faveur de l'intégration, analysent les besoins, évaluent les dispositifs d'accueil et d'intégration, suivent les parcours scolaires et peuvent participer aux plans départementaux d'accueil de ces populations.

• Ils constituent des instances de coopération et de médiation. Ainsi, ils facilitent l'accueil des élèves en renforçant l'information des familles et des associations et ils instaurent, ou développent, des relations avec tous les partenaires locaux.

Au regard de ce nouveau texte, il convient donc de distinguer les missions spécifiques qui concernent l'intégration des nouveaux arrivants et enfants du voyage de celles des CAREP car cette question ne peut être circonscrite aux seuls ZEP ou REP. Chaque académie, en raison même de ses particularités, aura ainsi à définir les formes de collaboration les plus pertinentes entre ces nouveaux CASNAV et les CAREP.

Pour en savoir plus :

– Sur le site du CNDP, VEI consacre une rubrique à la scolarisation de ces élèves: <http://www.cndp.fr/vei>

– Le Hors Série n° 3 de VEI-enjeux (octobre 2001)

Joce LE BRETON, INRP - CAS