

X. Y. ZEP

BULLETIN DU CENTRE ALAIN SAVARY

décembre 1998 (4 NUMÉROS PAR AN)

n° 4

SOMMAIRE

Éditorial

Zoom

AU NORD, IL Y AVAIT
LES CORONS...

Recherche

ENSEIGNER LES MATHÉMATIQUES
EN ZEP

Ressources

DU NOUVEAU SUR INTERNET

BRÈVES

- DERNIÈRES publications
- Outils
- Multimédia
- Colloques
- RÉGLEMENTATION

Boussole

LES TEXTES publiés AU B.O.
DE L'ÉDUCATION NATIONALE
DURANT L'ÉTÉ

Dossier

LES INTERRUPTIONS PRÉCOCES
D'ÉTUDES

- POUR EN SAVOIR plus

« Il y aura encore du pain sur la planche après le 5 juin », écrivions-nous ici même quelques jours avant les Assises nationales ZEP de Rouen. Celles-ci sont maintenant derrière nous, de même que les Forums académiques qui les ont précédées. Chacun y a trouvé matière à satisfaction ou à mécontentement, a pu y apprécier tel moment ou telle intervention et déplorer tel ou telle autre, en est revenu encouragé ou déçu, enrichi ou frustré. Les rencontres et les échanges, formels et informels y ont été nombreux, voire parfois vifs. Expériences et points de vue d'enseignants, de responsables administratifs, de chercheurs, d'élus et de partenaires de l'École ont pu se confronter, et les uns et les autres ont pu entendre les responsables gouvernementaux définir et exposer quelles étaient leurs options et leurs priorités pour la politique ZEP et, plus largement, pour l'avenir de notre système éducatif.

Quel que soit le bilan que chacun tire de ces Forums et Assises, reste à faire – et c'est la responsabilité de chacun – qu'ils ne soient pas un aboutissement, mais un point de départ, comme le rappelait Anne-Marie Chartier, au nom du Comité de pilotage, lors de la dernière séance plénière des Assises. De ce point de vue, bien des questions, bien des problèmes demeurent. Comme cela avait été annoncé en juin, la circulaire parue en juillet demande aux Recteurs de mettre en place des Réseaux d'éducation prioritaire et d'établir avec ceux-ci un contrat de réussite. Ces deux notions recouvrent encore bien des incertitudes, et nombreux sont les acteurs de la politique ZEP qui se demandent ce qu'ils doivent et peuvent en attendre. Au-delà de la terminologie, elles nécessitent encore un important travail d'élaboration, mais aussi d'orientation et de pilotage, et ce à chacun des échelons de notre système éducatif.

Les équipes et responsables ZEP ont souffert tout autant du sentiment d'être livrés à eux-mêmes pour faire face aux difficultés qu'ils rencontrent, que de celui d'avoir à faire à des prescriptions et des modes de pilotage ou d'évaluation bureaucratiques. Ils ont besoin d'instances et d'outils de pilotage et d'évaluation qui leur servent à réguler leurs actions et à améliorer le quotidien de l'expérience scolaire et des apprentissages des élèves qui leur sont confiés. Ils ont besoin de temps, de lieux et de ressources – méthodologiques, conceptuelles et humaines – pour échanger et travailler collectivement, au sein comme en dehors de leurs écoles ou établissements, de leurs zones ou réseaux, pour analyser ensemble leurs avancées et leurs difficultés, pour cultiver ensemble l'exigence de lucidité sans laquelle nul travail collectif ne saurait être durablement fructueux. Ils ont besoin de pouvoir échanger et capitaliser leurs savoir-faire, et de les confronter avec les acquis et les interrogations de la recherche. Ils ont besoin, pour ce faire, non seulement d'actions de formation mais de dispositifs de suivi et d'accompagnement.

Des milliers de personnes se sont mobilisées pour la relance des ZEP dans le cadre des Forums académiques et des Assises nationales et de leur préparation. Il est essentiel, pour l'avenir des ZEP et, au-delà, pour la démocratisation de notre système éducatif, que cette mobilisation ne retombe pas, qu'elle puisse se nourrir en énergie, en perspectives et en moyens de travail. Telle est la responsabilité de tous, acteurs et responsables de ZEP, instances ministérielles, comités de pilotage académiques ou départementaux, centres de ressources, etc. Pour sa part, le Centre Alain Savary entend bien jouer tout son rôle et apporter sa pierre au travail collectif.

Jean-Yves ROCHEX,
Université Paris VIII



AU NORD, IL Y AVAIT LES CORONS...

UN fort taux de population d'origine étrangère parmi les élèves, une grande différence de culture et de classe entre enseignants et élèves, le tout doublé par une grande instabilité du corps enseignant, telles sont les caractéristiques les plus souvent associées à l'étiquette ZEP. Ah! si seulement, il pouvait y avoir très peu d'enfants d'origine étrangère, un corps enseignant originaire de la région connaissant les réalités sociales auxquelles sont confrontés les élèves, les ayant même vécues pour bon nombre d'entre eux, et des équipes stables, on obtiendrait... une ZEP du Pas-de-Calais.

Grenay et Lens sont deux ZEP en pays minier, qui affichent néanmoins des indicateurs dans le rouge : à Grenay 30 % d'inactifs parmi les parents d'élèves (chômeurs, retraités et invalides), et une population active composée à 52 % d'ouvriers, 82 % des familles des élèves sont socialement défavorisées (contre 62 % dans le Nord-Pas-de-Calais et 44 % en France). « *Il n'y a pas de violence particulière ici, d'après l'audit de l'académie, nous sommes une ZEP douce* » déclare M. Dhondt, principal du collège de Grenay et aussi responsable de la ZEP, *notre problème c'est avant tout la misère sociale... les familles à la dérive.* » Les mines ont fermé mais la culture de la mine reste, omniprésente le long des petites maisons de briques rouges qui s'alignent devant les derniers chemins de terre et qui attestent d'une époque où les ouvriers vivaient dans cette totale dépendance face à la toute puissance des compagnies minières qui apportaient tout : le travail, les soins, l'hébergement, la scolarisation.

Pour les deux principaux des collèges de Grenay et de Lens, de là découle un certain rapport au travail et à l'école : pas besoin de réussir à l'école, l'essentiel c'est de travailler jeune. Trop peu nombreuses sont les familles qui conçoivent que maintenant sans l'école, on n'a rien. Les enseignants déplorent le manque de maîtrise de la langue et un manque d'ambition des élèves et des familles. Ce qui s'exprime notamment en fin de 3^e par le faible taux de demandes de passage en 2nde (35 %) : il faut convoquer les familles pour persuader, dire et convaincre que cette orientation est envisageable.

Zep de Grenay : une ZEP à taille humaine

Un collège de 370 élèves, 3 écoles élémentaires et 3 maternelles, on est là, à taille humaine. Le principal du collège, les directeurs d'écoles, la

quasi totalité des professeurs des écoles ou du collège sont originaires de la région, la stabilité dans les postes est étonnante (40 % des enseignants sont au collège depuis plus de 10 ans). Le coordonnateur de la ZEP, M. Lemort (professeur au collège depuis 20 ans) tisse une relation entre primaire, collège, municipalité et associations. Au premier coup d'œil, on comprend que tout cela fonctionne et que c'est pour de vrai! Engagement des équipes, bonne liaison primaire-collège, partenariat solide sur la ville sont des points forts. Un fleuron dans ce partenariat, celui que les classes de cycle III entretiennent avec le CRAP* de Bully-les-Mines qui propose des classes sciences et technologie. Une semaine durant laquelle les élèves visitent une entreprise et produisent des textes, des maquettes en lego, un dossier commenté et illustré et un vidéo.

C'est toute une logistique et un matériel de pointe au service du projet de l'instituteur qui prépare les élèves, choisit l'entreprise et exploite au retour l'extraordinaire de ces 4 jours. La pertinence pédagogique de l'action a permis que deux postes d'instituteurs soient attribués à ce Centre de ressource. Étonnantes, les réalisations des élèves! « *Le banc de montage virtuel que nous possédons nous permet aussi de travailler sur la différence entre le réel et la fiction* » explique M. Chiarello, instituteur et initiateur du projet. Les élèves partent des images extraites de leurs propres films, pour apprendre à superposer, à substituer des plans et ainsi à inventer d'autres images, en un mot ils apprennent à tricher avec l'image et acquièrent ainsi les bases nécessaires pour analyser des images fabriquées par d'autres. Lecture de l'image et sens critique changent très probablement le regard de ces enfants téléspectateurs. « *Ici, les enfants nous épatent toujours, on les laisse chercher, on sait attendre et ils trouvent! C'est aussi un temps de formation pour les enseignants* » déclare M. Lachambre conseiller pédagogique qui accorde beaucoup d'importance à cette action.

À Lens, d'abord penser l'organisation scolaire au quotidien

On passe à une autre échelle au collège de Lens qui reçoit 1000 élèves. Pour M. Peckre, également originaire de la région et à la tête de ce collège depuis 23 ans, plus que de projets, c'est de structure dont il faut parler, avec un principe : s'occuper de tous les élèves, ceux qui sont en difficulté pour les tirer vers le haut, mais aussi les élèves moyens pour

qu'ils progressent et les bons pour que le collège résiste au risque (maîtrisé pour le moment) de fuite des meilleurs élèves. L'essentiel du travail décrit par le principal réside dans l'élaboration d'un suivi et d'une valorisation des réussites des élèves, d'une communication constante et transparente avec le corps enseignant (hyperstable, là aussi), d'un système de gestion des absences des enseignants, d'un suivi des résultats du collège dans une démarche d'évaluation impulsée dans ce département depuis plusieurs années, le tout dans une rigueur au quotidien. Au sein du collège est toujours en débat le type de cursus qu'il convient de mettre en place pour gérer l'hétérogénéité des résultats scolaires des élèves : comment allier les besoins spécifiques des élèves en difficulté avec le souci de maintenir des classes hétérogènes? À la suite de nombreux essais, l'équipe a opté pour des classes hétérogènes avec quelques structures de groupes de niveaux en cinquième. Organisation et réflexions qui portent leurs fruits puisque le collège obtient des résultats supérieurs à ceux qui étaient prévisibles d'après les critères d'évaluation de l'Inspection académique.

En effet, dans cette académie, un important travail a été entrepris en vue de construire un outil de pilotage académique des ZEP en croisant les performances des élèves (à l'entrée, à la sortie du collège et après la classe de 2nde) avec de nombreux indicateurs socio-économiques, ce qui permet de comparer les problèmes rencontrés dans les différentes ZEP. C'est ainsi que les résultats nettement au-dessus de la moyenne en mathématiques obtenus à Grenay ont conforté le travail d'équipe des « matheux » du collège. À Lens, ce même regard a conduit à considérer les faibles performances des élèves au Brevet des collèges en histoire/géographie. Loin de se décourager devant l'objectivité de ces résultats l'équipe s'est mobilisée : mise en place d'un stage, d'une concertation et d'un travail d'équipe, pour voir les résultats des élèves fortement progresser (5 points de plus au Brevet entre 1996 et 1997).

Évaluer, comparer et réfléchir ensemble paraît être une modalité incontournable.

Élisabeth MARTIN, CAS-INRP

* CRAP, Centre de ressources et d'animations pédagogiques. Responsable : M. Chiarello, action sur la circonscription de Bully-les-Mines. Tél. : 03 21 44 75 50.

LES INTERRUPTIONS PRÉCOCES D'ÉTUDES

Sylvain BROCCOLICHI*

DANS un contexte marqué par la crainte du chômage et par la perception croissante de ses rapports avec le niveau de formation, la part des jeunes de 15 à 18 ans non scolarisés a été divisée par quatre entre 1984 et 1994. Les sorties sans qualification ont seulement été divisées par deux durant la même période et concernent encore 7 % d'une génération en 1995, alors que les taux de chômage à ce niveau de sortie sont les plus élevés depuis deux décennies et ont encore augmenté au cours des années 1990 : 55 % de chômeurs en 1991 et 1992 et 72 % en 1994, parmi les non qualifiés neuf mois après leur arrivée sur le marché du travail, soit respectivement 15, 25 et 45 points de plus que les sortants de niveau CAP-BEP, baccalauréat et post-baccalauréat (Vialla, Lebris, Lemaire, 1994).

Qu'est-ce qui conduit toujours de nombreux jeunes à quitter l'école précocement alors que l'évolution des normes en la matière et la menace du chômage sembleraient devoir les en dissuader ? Nous avons recherché des éléments de réponse à ces questions en nous appuyant sur une enquête qualitative connectée au suivi longitudinal que la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) effectue sur un panel de près de 27 000 élèves entrés en classe de 6^e en septembre 1989.

DES RISQUES TRÈS INÉGAUX SELON LES CARACTÉRISTIQUES SOCIALES ET LES ACQUIS SCOLAIRES DES ÉLÈVES

Près de 3 % des élèves du panel avaient déjà quitté le système éducatif moins de cinq ans après leur entrée en 6^e. Mais les fréquences de ces scolarités avortées variaient considérablement selon les caractéristiques sociales et scolaires des élèves. Dix fois plus fréquentes pour les enfants d'ouvriers que pour les enfants de cadres ou d'enseignants, ces interruptions précoces d'études sont encore bien plus inégales selon les performances aux épreuves nationales à l'entrée en 6^e : le risque est presque cent fois plus élevé (un peu plus de 12 %) dans le cas des élèves dont les perfor-

mances sont parmi les 10 % les plus faibles que dans le cas des élèves dont les performances sont supérieures à la moyenne (pour ces derniers, le risque est infime, entre 0,1 et 0,2 %). La situation d'échec est bien le facteur prédominant. Néanmoins, pour un même niveau d'acquisition à l'entrée en 6^e, la fréquence des interruptions précoces d'études varie encore dans des proportions importantes selon les groupes sociaux (de 1 à 4) et, de façon plus surprenante, selon que les élèves ont redoublé ou non au collège (de 1 à 2).

LES INTERRUPTIONS PRÉCOCES D'ÉTUDES SONT MOINS FRÉQUENTES PARMIS LES ÉLÈVES QUI REDOUBLENT AU COLLÈGE

Une bonne réussite scolaire à l'arrivée en 6^e est associée à une faible probabilité de redoubler au collège et rend quasiment nul le risque de sortir prématurément du système éducatif. On s'attendrait donc à ce que le redoublement au collège soit associé à un plus fort risque d'interruption précoce d'études. Or c'est le contraire puisque moins de 2 % des redoublants (au collège) sont dans ce cas contre plus de 3 % des non-redoublants.

On peut certes rapprocher ce constat du fait, non moins surprenant, que les élèves les plus en difficulté à l'arrivée au collège ne sont pas ceux qui y redoublent le plus : en effet, dans le groupe des élèves dont les performances aux épreuves nationales sont parmi les 10 % les plus faibles, seulement un sur trois redouble contre un sur deux dans les deux tranches de 10 % immédiatement supérieures. Mais si l'on tient compte du niveau d'acquisition et de l'âge à l'entrée en 6^e, l'abaissement de la fréquence des sorties précoces associé au redoublement au collège est encore plus marqué : ainsi, parmi les élèves arrivés en 6^e avec deux ans de retard, 9 % de ceux qui redoublent au collège et 19 % de ceux qui n'y redoublent pas interrompent précocement leurs études ; de même, 11,5 % des redoublants et 28 % des non-redoublants pour les élèves ayant deux ans de retard et dont les performances aux épreuves nationales de 6^e sont parmi les 10 % les

plus faibles. Pour des raisons mal connues, le redoublement au collège paraît donc augmenter les chances de rester scolarisé, mais n'est pratiqué que pour une minorité des élèves les plus en échec.

ESPOIR D'AMÉLIORATION ET AIDE PRÉVUE SEULEMENT POUR UNE MINORITÉ DES ÉLÈVES LES MOINS ADAPTÉS SCOLAIREMENT

Les témoignages recueillis dans les collèges rendent intelligibles la propension dominante à y faire moins redoubler les élèves les plus en difficulté. Durant la décennie précédente, les personnels des collèges ont été de plus en plus contraints de garder jusqu'au niveau 3^e leurs élèves les plus inadaptés scolairement tout en étant incités à réduire la fréquence des redoublements et les décisions d'orientation contraires aux vœux des familles (Trancart, 1993 ; Broccolichi, 1995). Là où la fraction d'élèves en difficulté paraissait trop importante pour envisager de les faire tous redoubler, s'est alors instaurée une distinction entre ceux qui étaient supposés « bénéficier d'un redoublement » et ceux qui étaient davantage perçus comme des « cas désespérés » ou des « perturbateurs » dont on ne jugeait pas utile de prolonger d'un an le séjour au collège. Ainsi, le redoublement des moins adaptés scolairement se trouve-t-il plus souvent associé à un espoir d'amélioration que leur non-redoublement.

Pour mieux comprendre la réduction des interruptions d'études précoces en cas de redoublement au collège, il ne suffit pas de préciser ce qui intervient dans la décision de faire ou non redoubler. Il faut examiner aussi les conditions dans lesquelles se trouvent placés les redoublants et les non-redoublants. Des travaux récents portant sur différents systèmes scolaires suggèrent que certaines mesures d'aide sont de loin préférables au redoublement (Crahay, 1997), mais dans le contexte du collège en France, tout se passe comme si l'absence de redoublement des élèves en grande difficulté allait de pair avec une absence

* Sylvain Broccolichi, Université de Dijon. Ce texte est une version abrégée d'un article écrit avec Brigitte Larguère : « Les élèves sans qualification moins de cinq ans après leur entrée au collège », *Éducation et formations*, n° 48, 1996.

générale de perspective d'aide et d'amélioration pour eux. En particulier dans les collèges qui sont pris dans une spirale d'échec (Moisan, Simon, 1997), et où les moyens d'aider les élèves paraissent sans commune mesure avec l'ampleur des problèmes à résoudre, l'aide tend, comme le redoublement, à être réservée à une fraction souvent minoritaire des élèves en difficulté : ceux qui sont considérés comme les moins « irrécupérables », les plus sérieux, ou parfois simplement ceux qui ont les bons emplois du temps.

Dans un tel contexte, comme nous le verrons, le devenir des élèves en grande difficulté dépend de l'aide qu'ils peuvent recevoir en dehors du cadre scolaire ainsi que des particularités des classes dans lesquels ils se trouvent placés.

SITUATION D'ÉCHEC, MANQUE DE RÉGULATION ET DÉVELOPPEMENT DE L'INDISCIPLINE AU COLLÈGE

La relation très forte, relevée précédemment entre le risque d'interruption d'études et le niveau d'acquisition mesuré à l'entrée en 6^e, mettait au premier plan le déficit des acquisitions réalisées durant la scolarité primaire. De façon complémentaire, l'étude des dossiers scolaires ainsi que les témoignages des adolescents concernés, de leurs parents et de leurs interlocuteurs scolaires indiquent qu'échecs et démobilités s'aggravent considérablement au niveau du collège. Tout se passe comme si l'enseignement élémentaire n'avait pas réussi à faire acquérir à ces élèves les connaissances nécessaires à leur adaptation scolaire ultérieure, tout en ayant préservé leur sentiment d'avoir leur place à l'école en tant qu'élève inscrit dans une relation de travail comportant une dimension de coopération avec l'enseignant. Au niveau du collège, l'exigence de travail personnel s'élève, et la situation d'échec n'est souvent même plus pondérée par le maintien d'un lien personnalisé avec l'enseignant. Pour les élèves qui éprouvaient des difficultés à décoder les attentes des enseignants et les énoncés scolaires, et qui ne disposaient pas d'interlocuteurs pour les y aider, l'extrême faiblesse du rendement de leur travail semble avoir un effet extrêmement dissuasif sur leur investissement scolaire. Pourquoi continueraient-ils tant bien que mal à « jouer le jeu » proposé par l'enseignant s'ils ont le sentiment de n'avoir rien à y gagner en restant considérés (et en se considérant eux-mêmes de plus en plus) comme des

élèves « nuls » ? Leurs récits permettent de comprendre que ce type de situation conduit logiquement à investir le terrain de l'indiscipline dans les classes où les conditions écologiques s'y prêtent, c'est-à-dire notamment où s'offrent des possibilités de connivence avec suffisamment d'élèves dans les mêmes dispositions. De façon très variable selon les classes qu'ils fréquentent (et aussi dans un premier temps selon les disciplines et les enseignants qui permettent ou non l'accès à des gratifications partielles), de nombreux élèves « en difficulté » deviennent de plus en plus « difficiles » au cours de leur scolarité au collège.

L'INDISCIPLINE ACCÉLÈRE LA RUPTURE DES LIENS PÉDAGOGIQUES ET PERTURBE LE FONCTIONNEMENT DE NOMBREUSES CLASSES

Durant la période qui précède l'interruption des études, l'indiscipline et/ou l'absentéisme tendent à s'amplifier et deviennent la principale source de dégradation des relations enseignants-élèves. Une analyse centrée sur l'ordre d'apparition des troubles de l'adaptation scolaire indique cependant que l'indiscipline grave et l'absentéisme sont presque toujours postérieurs aux difficultés (repérables au niveau des notes) dont ils accélèrent, bien sûr, l'aggravation¹. Des témoignages recueillis, il ressort que pour les élèves en échec, l'indiscipline pratiquée collectivement contribue à rendre vivable une position désespérée sur le plan scolaire puisqu'elle permet de transformer une situation de dévalorisation, de passivité et d'ennui en situation de vie sociale, d'activité ludique, voire de revanche prise sur les enseignants. Il n'en reste pas moins que ses conséquences sont souvent désastreuses tant sur les conditions de travail en classe que sur la possibilité de maintien d'une relation de coopération entre enseignants et élèves ; au point qu'on peut parler d'une véritable rupture des relations pédagogiques provoquée par « l'escalade » de l'indiscipline.

La rupture des liens pédagogiques et le développement de l'absentéisme ou de l'indiscipline en classe concernent une fraction beaucoup plus large que les seuls « sortants précoces » du système éducatif. C'est ce qui ressort très nettement de l'enquête portant sur des élèves ayant le même profil social et scolaire à l'entrée en 6^e que les « sortants », mais qui sont restés scolarisés sans redoubler six ans après leur entrée en 6^e. La moitié d'entre eux présentait des troubles de

l'adaptation scolaire similaires à ceux des sortants tandis que rares étaient ceux qui se trouvaient en situation de réussite scolaire (en BEP) et pouvaient envisager avec optimisme une poursuite d'études jusqu'au niveau d'un baccalauréat technologique ou professionnel.

Malgré leur rareté, l'étude de ces cas de redressement d'élèves (dont l'évolution après la 6^e est à l'opposé de celle des « sortants précoces ») s'avère instructive car ils présentent des traits communs – notamment au niveau du suivi de leur travail et des classes fréquentées – tout à fait opposés au groupe des sortants.

QUELLES POSSIBILITÉS DE RÉGULATION DANS L'ENTOURAGE ?

La quasi-totalité des sortants interrogés ne disposait pas dans leur entourage de personnes susceptibles d'assurer un encadrement satisfaisant de leur travail scolaire (et *a fortiori* de remédier à leurs difficultés) durant leur scolarité au collège, ou même dès l'école primaire. Et ils n'ont presque jamais eu accès non plus à des structures d'accompagnement ou de soutien scolaires dans leur quartier ou dans les établissements scolaires qu'ils ont fréquentés. Ce type de situation n'entraîne bien sûr pas systématiquement un échec précoce, mais paraît augmenter considérablement le risque d'un développement rapide de l'inadaptation scolaire en cas de perturbations de la vie familiale ou scolaire (déménagement, hospitalisation, saut d'exigence lors d'un changement de classe, etc.) qui sont moins lourdes de conséquences sur la scolarité lorsqu'une régulation peut être assurée rapidement par l'entourage ou par des professionnels bien choisis. On constate en effet que le premier redoublement à l'école primaire est souvent associé à ce type d'événements. Le problème se pose de façon plus fréquente et plus aiguë au collège quand la nécessité du travail scolaire « hors école » s'accroît en même temps que la proportion de parents qui s'estiment « dépassés » pour en assurer l'encadrement (Héran, 1996). Certains parents attribuent l'échec de leur enfant à leur incompétence ou à leurs maladresses et vont jusqu'à s'interdire toute intervention dans le travail des enfants plus jeunes quand une autre personne de l'entourage peut assumer cette tâche.

Les jeunes sortants interrogés ne s'étaient pas sur cet aspect de leur scolarité qui est pour eux « dans l'ordre des choses » mais c'est tout le contraire

1. Les régularités observées dans cette enquête recourent celles qui ont été repérées en travaillant sur une centaine de dossiers scolaires dans le cadre d'une enquête sur « les abandons d'études avant la fin d'un cycle » (Broccolichi, 1997).

qu'on observe dans les cas de redressements d'élèves dont la situation en 6^e était aussi inquiétante que celles des sortants mais dont l'adaptation scolaire ne s'est pas dégradée au collège, avant de s'améliorer très nettement en BEP. Des frères ou sœurs aînés, des voisins, des orthophonistes, des enseignants assurant un suivi individualisé en dehors des cours (et au-delà d'une année scolaire) se sont relayés presque sans interruption : cet accompagnement régulateur semble avoir contribué à enrayer le cercle vicieux de l'échec et du découragement, à maintenir une attitude positive vis-à-vis du travail scolaire et à favoriser en retour une attitude encourageante de la part des enseignants.

Échappant à la stigmatisation des « perturbateurs », ces élèves considérés comme « faibles mais sérieux » au collège, ont souvent été placés dans des classes à effectif allégé prévues pour ce type d'élèves (notamment au niveau de la 4^e), ou dans des classes relativement « protégées » des problèmes d'indiscipline. C'est aussi sur ce point que les conditions de leur scolarité s'opposent très nettement à celles des élèves qui ont rapidement interrompu leurs études.

DEUX TYPES DE SITUATIONS INTENABLES

Les deux types de situation qui précèdent régulièrement l'interruption précoce des études mettent au premier plan les problèmes d'échec et d'indiscipline dans des configurations à première vue opposées. Dans la majorité des cas, l'interruption d'études survient dans des classes souvent baptisées « classes poubelles », où se trouvent regroupés en proportions importantes des élèves cumulant échec scolaire et problèmes comportementaux. Une partie des élèves de ces classes ne supporte pas les tensions et l'indiscipline extrêmes qui y règnent.

Akim : « *Je ne sais pas si j'aurais coulé ou pas en 5^e, mais moi j'aurais préféré faire une 5^e normale plutôt que de faire une fausse classe comme celle où ils m'ont envoyé, vraiment une sale classe. (...) C'est une classe où vous n'apprenez pratiquement rien (...) où l'on met tous les gens dont on ne veut pas. (...) Je ne me sentais pas du tout à ma place. Trop qui foutent le bordel, qui parlent pendant que le prof il faisait cours (...). C'est pas normal.* » (Le CPE de l'établissement estime que cette classe sert effectivement de « porte de sortie » aux collèges avoisinants en leur permettant « d'isoler les élèves difficiles ». Ce type de témoignage n'est pas du tout un cas isolé).

Dans une deuxième série de cas, il s'agit d'élèves qui ont connu l'échec et l'indiscipline en classes de 6^e et 5^e mais qui sont passés à l'ancienneté dans des classes de 4^e ou 3^e générale où ils vivent une situation extrême d'échec, aggravée par un sentiment d'isolement.

Diane : « *Je me tenais au fond de la classe, j'attendais que ça se passe. (...) Les élèves étaient trop sérieux. Ils travaillaient trop bien. Et puis moi, j'en ai eu marre. Dès que j'ai eu 16 ans, j'ai arrêté. (...) Ma mère me disait "arrête pas l'école". Je lui disais "oui, mais à l'école je fais rien de plus"... ça servait à rien que j'y aille. J'aimais mieux être ici à faire ce que j'avais à faire, qu'attendre que ça se passe sur une chaise.* »

Ces deux types de situations ont en commun de faire vivre à une fraction de la classe (ou à un individu isolé) une expérience pénible sur le plan subjectif et manifestement dénuée de toute vertu formatrice. Dans les deux cas, les élèves qui « craquent » sont ceux qui ne partagent pas avec les élèves de leur classe les dispositions qui leur permettraient de participer aux activités « dominantes ». À la perte du sens classique de leur présence à l'école (apprendre, préparer son avenir...), leur isolement relatif ajoute l'impossibilité de s'affilier à un groupe de pairs et d'ainsi mieux supporter le caractère désespéré de leur situation sur le plan scolaire.

UN NÉCESSAIRE TRAVAIL EN AMONT

Les comparaisons effectuées permettent de comprendre que les dégradations observées dans l'enseignement secondaire ne résultent pas mécaniquement de l'état initial des élèves mais renvoient au problème de l'harmonisation entre ce qui est exigé d'eux et l'encadrement pédagogique qui permet d'assurer une régulation des difficultés de tous ordres qu'ils peuvent rencontrer. Les cas de redressement étudiés soulèvent en particulier la question du partage des tâches entre l'encadrement scolaire et l'encadrement familial. Ces évolutions positives restent exceptionnelles en milieu populaire parce qu'un accompagnement continu du travail scolaire n'y est que rarement assuré, alors qu'il y est plus nécessaire qu'ailleurs : les parents qui peuvent le moins familiariser préalablement leurs enfants à des éléments de culture scolaire et assumer le suivi des devoirs restent les moins armés pour remédier aux difficultés de leurs enfants.

Les modalités traditionnelles de traitement de l'inadaptation scolaire par les orientations courtes ont été supprimées à

la fin des années 1980 (du fait de l'impossibilité où elles menaient sur le plan professionnel) sans qu'aient été institués systématiquement de nouveaux modes de régulation. Cette « demi-mutation » du système d'enseignement a permis de réduire les interruptions d'études précoces tout en laissant une fraction importante des élèves en difficulté s'enliser dans l'échec et l'indiscipline, ce qui confronte beaucoup d'enseignants à des situations très difficiles à gérer. Les expédients permettant de faire face tant bien que mal à de telles situations ne doivent pas faire perdre de vue que des solutions plus efficaces et satisfaisantes sont à rechercher en amont de la rupture des liens pédagogiques, par l'instauration de modes de régulation plus précoces et systématiques dès l'école primaire et l'arrivée au collège. Bien sûr, de tels progrès supposent à la fois des moyens d'action mieux proportionnés à l'ampleur des difficultés existant localement et des avancées qualitatives nécessitant des formations et des expérimentations.

Bibliographie

- BROCCOLICHI (S.), « Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire », *Sociétés contemporaines*, n° 21, 1995.
- BROCCOLICHI (S.), « Les abandons d'étude avant la fin d'un cycle », *Bulletin d'Information de l'ONISEP*, n° 518, 1997.
- CRAHAY (M.), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* De Boeck, 1997.
- GRISAY (A.), DETHIER (A.), « Les deux premières années au collège », *Éducation et formations*, n° 34, 1993.
- HÉRAN (F.), « L'aide au travail scolaire : les mères persévèrent », *INSEE première*, n° 350, décembre 1994.
- MOISAN (C.), SIMON (J.), *Les déterminants de la réussite en zone d'éducation prioritaire*, INRP, 1997.
- TRANCART (D.), « Quelques indicateurs caractéristiques des collèges publics : évolutions de 1980 à 1990 », *Éducation et formations*, n° 35, 1993.
- VIALLA (A.), LEBRIS (F.) et LEMAIRE (S.), « Les sorties de formation initiale », *Économie et Statistique*, n° 277-278, 1994.

Directeur de la publication : Philippe MEIRIEU,
Directeur de l'INRP

Équipe rédactionnelle

Jean-Yves ROCHEX : Rédacteur en chef
Danielle N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction
Élisabeth MARTIN, Anne SÉNÉE, Claude VOLKCRINGER

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 ZEP
29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05
Tél. : 01 46 34 91 62 ou 90 47

Fax : 01 46 34 91 22 - cas@inrp.fr

ISSN 1276-4760

CPPA (en cours)

► POUR EN SAVOIR PLUS

QUELQUES REGARDS COMPLÉMENTAIRES

• « Répondre à une préoccupation majeure : les élèves en très grande difficulté. On a entendu chaque année répéter cette question : les enfants en très grande difficulté, que quelques rapports appellent d'ailleurs enfants "en détresse", peuvent-ils encore être secourus par les structures éducatives existantes ? On a compris que ce n'était plus une affaire de disponibilité, ni même de dévouement : toutes les ressources en sont épuisées. (...) On ne peut plus, sans faire courir de grands risques à l'institution, aux enfants en détresse et aux éducateurs, laisser chaque collègue face à cette gageure, en proie à sa mauvaise conscience. À ce point de difficulté, l'autonomie ne répond plus et les équipes pédagogiques restent désemparées. C'est le sujet d'une nécessaire réflexion de niveau national. » (Rapport de l'IGEN, *Le collège*, La Documentation française, 1997)

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

• « En moyenne, les élèves qui sont en difficulté travaillent moins en dehors de la classe, quel que soit leur milieu social d'origine. L'écart moyen, après deux ans de collège, est de l'ordre d'une heure trente par semaine (7 heures au lieu de 8h30), et même de deux heures trente si l'on compare les garçons les plus en difficulté à ceux qui obtiennent les meilleurs résultats. Le temps consacré aux seuls devoirs décroît régulièrement, surtout chez les garçons, selon leur degré de difficultés scolaires. » (...) « La sixième constitue un pallier nouveau : il n'est pas sûr que l'on y attende tout à fait la même chose que dans les classes précédentes lorsqu'on demande d'apprendre une leçon ; le travail n'y est généralement plus donné en une fois pour le lendemain, mais chaque jour, avec des échéances variées, le plus souvent à plusieurs jours de distance. (...) On n'est pas fondé en sixième, si l'on constate que les élèves "manquent de méthode", à en rejeter la responsabilité en amont. Il y a des apprentissages nouveaux à construire. N'oublions pas que le collège se voit assigner, entre autres objectifs prioritaires, celui de "donner l'habitude du travail personnel". En réalité, malgré des initiatives heureuses mais trop peu nombreuses, il existe au collège un sérieux déficit de formation aux méthodes et de préparation au travail personnel. (...) Les actions complémentaires des enseignants prévues dans le

cadre des projets d'établissement n'en sont que des palliatifs pas toujours suffisants ni appropriés ».

(Rapport de l'IGEN, *Le travail personnel des élèves en dehors de la classe*, La Documentation française, 1995)

• Dans une enquête portant sur la période 1990-1992, A. Grisay et A. Dethier notent une progression des connaissances des élèves mais qui s'accompagne d'une « chute de la motivation » et d'une augmentation des attitudes de démobilitation, que les auteurs relient à la stagnation des acquisitions en matière d'organisation du travail. « Ces acquisitions (méthodologiques) n'ont donc manifestement pas été prises en charge par l'institution scolaire. C'est d'autant plus inquiétant que (...) les exigences en matière d'autonomie s'accroissent significativement, en particulier pour ceux des élèves dont les parents se sentent désormais "dépassés" et renoncent à suivre de près le travail de leur enfant. Le fléchissement de l'encadrement familial, très net au cours de ce premier cycle du secondaire, ne paraît pas perçu – ou pris en compte – par l'institution, qui ne semble avoir pris aucune mesure particulière pour y suppléer. »

(A. Grisay et A. Dethier, « Les deux premières années au collège », *Éducation et Formations*, n° 34, 1993, pp. 23-24)

• Si l'on définit comme « élève en difficulté » un élève qui cumule deux des trois critères mesurés à l'entrée au collège et deux ans plus tard (retard d'au moins un an, appartenance au quart inférieur à l'évaluation en français et en mathématiques), on se rend compte que « l'organisation dans le travail des élèves parvenant à surmonter leurs difficultés est très supérieure, non seulement à ceux qui n'y parviennent pas, mais encore à ceux qui connaissent des difficultés plus récentes. (Au cours des deux premières années de collège) la chute de ce score (d'organisation du travail) est très marquée pour les deux derniers groupes. (...) De même, le soutien familial des élèves cumulant des difficultés en début de sixième et deux ans après, subit un fléchissement beaucoup plus marqué que pour les autres groupes. »

(D. Trancart, « Progrès cognitifs, non cognitifs et effet de l'établissement pour les élèves en difficulté au début du collège », *Éducation et Formations*, n° 36, 1993)

• Une enquête dirigée par François Héran confirme l'importance des inégalités liées au niveau d'études des parents quant à leurs possibilités d'encadrement du travail scolaire de leurs enfants. Il apparaît notamment que les mères titulaires d'un CAP ou du BEPC, ou même seulement du certificat d'études primaires consacrent plus de temps à aider leur

enfant que les mères diplômées de l'enseignement supérieur pendant la scolarité primaire, mais que cette différence s'inverse dès le niveau du collège du fait de la proportion de parents qui se sentent « dépassés » à ce niveau : « Entre les parents qui se disent très rarement dépassés et ceux qui disent l'être souvent, la durée de l'aide est divisée par trois à chaque niveau de scolarité ». « Au début de la scolarité à l'école primaire, (...) ce sont les titulaires d'un diplôme modeste qui investissent alors le plus d'efforts. À partir du collège, en revanche, le capital scolaire des parents s'investit directement sous forme de temps passé et, plus les parents sont diplômés, plus on les voit soutenir le travail de leurs enfants ». À ces inégalités de « temps d'encadrement », facilement quantifiables, s'ajoute évidemment l'inégale qualité pédagogique des interventions, liée à l'inégale maîtrise des connaissances en jeu et des aspects méthodologiques selon le niveau d'études des parents.

(F. Héran, « L'aide au travail scolaire : les mères persévèrent », *INSEE Première*, n° 350, décembre 1994)

• « Il existe des catégories de publics que les établissements ne parviennent pas à prendre en charge de manière satisfaisante. Il s'agit d'abord des élèves qui présentent des difficultés de comportement. Les équipes d'établissements ne souhaitent pas les scolariser dans les dispositifs. Elles ne souhaitent pas davantage les regrouper, craignant de concentrer les problèmes. Ils sont donc regroupés dans les divisions ordinaires. Cette solution n'est évidemment pas satisfaisante car les enseignants ne développent plus à leur égard d'exigences scolaires véritables ; l'essentiel est qu'ils se tiennent tranquilles. Ces élèves cessent de fait d'exister en tant qu'élèves, ce qui ne peut que les enfermer dans leur révolte et d'une certaine manière les humilier. Quelques établissements cherchent des solutions empiriques adaptées. Ils pourraient servir de terrain d'expérimentation. (...) Mais il est peut-être nécessaire de conduire des actions dès la classe de sixième, voire dès l'école primaire, de manière à prévenir les difficultés, en anticipant leur prise en charge. »

(Rapport de l'IGEN, *L'accès à la qualification et à l'insertion des élèves en difficulté au collège*, La Documentation française, 1997)

Anne SENÉE, CAS-INRP

**sur Internet : www.inrp.fr/zep
la banque de données DIF-ACT**

présente 500 actions pédagogiques
et éducatives en ZEP urbaines et rurales
et aussi sur Minitel 3616 INRP code DIF

ENSEIGNER LES MATHÉMATIQUES EN ZEP UN GROUPE DE RECHERCHE-ACTION POUR LA FORMATION

Il y a deux ans, des inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR), des chercheurs en didactique des mathématiques, des formateurs des académies d'Amiens et de Versailles, tous préoccupés à des titres divers par l'enseignement des mathématiques dans les classes difficiles, ont décidé d'essayer d'y voir plus clair en travaillant directement avec des enseignants confrontés à ce type de classes. D'où la création d'un Groupe de recherche-action pour la formation (le GRAF), fondée sur une forte conviction commune : on peut partir des mathématiques pour aborder le problème, voire pour le faire avancer, et on peut impliquer des « enseignants de terrain » dans un travail commun pour mieux comprendre, pour expérimenter, et pour essayer d'aider.

En effet, différents travaux ont révélé que des scénarios particuliers, élaborés en didactique des mathématiques, et qui ont une certaine efficacité dans des classes standards, sont difficilement utilisables dans des classes difficiles. Les raisons en sont diverses, mais tiennent, pour une large part, au rapport au savoir des élèves concernés, très lié à l'action et à l'application, et résistant au nécessaire travail de décontextualisation, de formalisation et de mise en cohérence des tâches et exercices réalisés en classe. Il faut donc réfléchir aux adaptations nécessaires de certaines théories de l'apprentissage à ce type de public particulier.

C'est dans cette perspective que le GRAF « Enseigner les mathématiques en ZEP »* a débuté son travail, d'une part en faisant un état des lieux de ce qui est essayé par les professeurs en classe, d'autre part en éprouvant des « stratégies » possibles. Pour les membres du GRAF, la volonté est de réconcilier les élèves avec le travail scolaire et l'apprentissage. Autrement dit, il s'agit d'enseigner sans changer les contenus ni les exigences que l'on a vis-à-vis des élèves plus favorisés,

mais en adaptant les formes et les modes de faire. Le but est de tester l'efficacité de méthodes qui soient simples à mettre en œuvre dans le quotidien des classes, par la confrontation entre les expérimentations de terrain et la réflexion des chercheurs, les inspecteurs ayant un rôle d'animation, de facilitation des échanges, et de suivi des groupes de travail.

Deux thèmes ont été retenus dans un premier temps, faire des mathématiques en dehors, et dans la classe. Nous avons ainsi tenté de dresser un premier bilan des difficultés que rencontrent les élèves pour faire le travail qui leur est demandé à la maison, et, à partir de ce bilan, d'interroger et de repenser les objectifs et les formes de ce travail. Nous avons également travaillé à l'analyse de séances de travail sous forme de jeux mathématiques, mises en place dans son collège par un professeur. Une autre de nos pistes de travail porte sur la démonstration. En effet, dans les ZEP peut-être plus qu'ailleurs, les élèves sont demandeurs de « résultats » (au sens mathématique), de « recettes » qui leur permettent d'avoir de bonnes notes. Les professeurs peuvent être tentés de faire moins de démonstrations que dans d'autres établissements. Or, on peut faire l'hypothèse qu'il est encore plus important en ZEP qu'ailleurs, de veiller à mettre en place des scénarios pour que la question de la « vérité mathématique » de ce qui se joue en classe, à un moment précis, se pose réellement aux élèves. D'où notre projet de travailler à inventer et tester des scénarios, aussi simples que possible pour que la démonstration de certains résultats de cours soit, sinon réclamée du moins acceptée et reconnue, par les élèves.

Aline ROBERT, IUFM de Versailles

Jacqueline PENNINGCKX, IPR, Académie de Versailles

* GRAF : IUFM, Académie d'Amiens, tél. : 03 22 53 59 99
ou Secrétariat IPR Versailles, tél. : 01 30 83 40 43.

RESSOURCES

DU NOUVEAU SUR INTERNET

INTERNET se développe à grande vitesse. Un certain nombre de ZEP ont déjà créé un site, toutes devraient être connectées prochainement (cf. « Boussole », p. 8). L'INRP innove en ouvrant sur son site un chapitre « les ZEP » : www.inrp.fr. Deux entrées sont proposées :

- *La relance des ZEP 1998* avec l'ensemble des textes produits au niveau national par le Comité de pilotage : les documents envoyés aux ZEP pour réaliser les états des lieux, les dossiers thématiques.

- *Le Centre Alain Savary*, centre national de ressources sur les ZEP, présentant, entre autres, les rubriques « bibliographies », « publications » ainsi que la banque de données DIF-ACT.

Ce site représente une ressource nouvelle pour les acteurs de ZEP, en particulier parce qu'ils peuvent désormais télécharger les dossiers thématiques qui présentent une problématisation des principales orientations de la réflexion collective menée en permanence dans les ZEP vivantes, illustrée par des extraits d'ouvrages ou d'articles. Les trois dossiers pro-

posés sont téléchargeables en trois fichiers Word :

1. *Maintien des exigences, contenus et formes d'enseignement* (62 Ko). La priorité accordée aux apprentissages et le maintien d'un haut niveau d'exigence constituent un défi qui nécessite de réinterroger les rapports entre formes et contenus d'enseignement, entre actions et projets « exceptionnels » et travail ordinaire de la classe, entre les projets portant sur l'amélioration de la « vie scolaire » ou sur « l'aide aux devoirs » et la transformation du rapport au savoir et au travail scolaire des élèves, entre les actions et dispositifs destinés aux élèves « en grande difficulté scolaire » et ceux destinés aux élèves « ordinaires ».

2. *Pour une évaluation régulatrice des actions et projets ZEP* (85 Ko). La nécessité d'une évaluation régulatrice et d'un pilotage local et académique des projets et de la politique ZEP, s'attachant moins aux résultats ponctuels obtenus qu'à leur évolution, et permettant de procéder, s'il y a lieu, aux modifications et ajustements nécessaires, est impérative.

3. *Enseignants-parents-partenaires : activité, légitimité, professionnalité* (148 Ko). Pour la mise en œuvre de modalités de partenariat et d'actions en direction des parents qui respectent la professionnalité et la légitimité de chacun, et qui ne conduisent pas, en dépit des intentions affichées, à une stigmatisation et une dévalorisation des familles...

Les pages décrivant le Centre Alain Savary intéresseront les acteurs de ZEP surtout pour l'accès à la banque de données DIF-ACT qui présente 500 actions éducatives à ce jour, sous une forme abrégée, et prochainement de façon complète. DIF-ACT a pour premier objectif la mise en relation de personnes travaillant sur des mêmes questions, avec des élèves de même niveau et dans un environnement social semblable. Par ailleurs, pour la formation initiale et continue, DIF-ACT se révèle être un outil unique pour comparer des cheminements variés définis à partir d'objectifs semblables. Un prochain numéro d'X.Y.ZEP reviendra sur cette banque de données.

Claude VOLKRRINGER, CAS-INRP

➤ DERNIÈRES PUBLICATIONS

• Ouvrages

Comment les enfants apprennent les sciences. J.-P. Astolfi, B. Peterfalvi, A. Vérin. Paris : Retz, 1998. 119 F.

L'ouvrage décrit les enjeux actuels de l'enseignement scientifique dans le cursus de formation intellectuel des enfants et avance des propositions pour son renouvellement. Issu des travaux de l'INRP, il constitue un outil de référence destiné aux formateurs scientifiques de l'école primaire et du collège et aux enseignants soucieux de renouveler leurs pratiques pédagogiques des sciences.

Je vous écris sans faute. Colloques et conférences sur l'orthographe, avril 1997. Académie de Nancy-Metz, Groupe Maîtrise de la langue. Nancy : CRDP de Lorraine, 1998. 123 p. 80 F.

Ces conférences ont été organisées dans l'Académie de Nancy-Metz pour amorcer dans une perspective opérationnelle une réflexion pédagogique sur l'orthographe, qui apparaît au fil des contributions comme un savoir linguistique et un savoir-faire scriptural particuliers, entretenant des liens multiples avec l'oralité, la lecture et l'écriture, et pouvant être considérée comme pré-texte à raisonnement sur la langue.

À signaler également sur ce thème le n° de la revue *Le Français aujourd'hui* : « Des conflits en orthographe », n° 122, juin 1998. 70 F + 5 F de port. Association française des enseignants de français (AFFF), 19 rue des Martyrs, 75009 Paris, tél. : 01 45 26 41 41.

Les lycéens décrocheurs : de l'impasse aux chemins de traverse. Collectif, M.C. Bloch et B. Gerde (dir.). Lyon : Chronique sociale, 1998. 305 p. 128 F.

Partant de l'hypothèse que les jeunes décrocheurs représentent non pas « le précipité » mais « l'épicentre » de la crise scolaire, des rencontres nationales ont été organisées en janvier 1998 par l'association La Bouture, qui diffuse également un film « Paroles de décrocheurs » destiné à outiller des démarches de sensibilisation.

Association La Bouture, 19 avenue Alsace-Lorraine,

38000 Grenoble, tél. : 04 76 51 25 62.

• Revues

Quand les élèves posent problème. Les Cahiers pédagogiques, n° 366, sept. 1998. 50 F.

Récits et témoignages d'enseignants : « Ici ce ne sont pas les élèves à problèmes qui nous intéressent, ce sont ceux qui nous posent problème, c'est-à-dire ceux qui nous placent face à un obstacle à franchir, une tâche à accomplir. Que nous disent-ils de l'école et de l'enseignement en général et que peuvent-ils nous faire apprendre ? »

Les Cahiers pédagogiques, BP 72402, 44324 Nantes cedex 3, tél. : 02 40 52 36 93.

L'expérience scolaire. L'orientation scolaire et professionnelle, vol. 27, n° 2, juin 1998. 95 F. Dans un contexte de « désarticulation de l'institution scolaire », comment les élèves construisent-ils leur expérience scolaire et se construisent-ils eux-mêmes dans cette expérience ; comment élaborent-ils des stratégies et des projets ? Autour d'une enquête sociologique conduite par F. Dubet et D. Martucelli, ce numéro présente les analyses de différents chercheurs : A. Barrère, B. Dumora, E. Debarbieux, O. Cousin...

L'orientation scolaire et professionnelle, INETOP, 41 rue Gay-Lussac, 75005 Paris, tél. : 01 44 10 78 33.

Les familles et l'école : apports de la recherche, points de vue de praticiens. Séminaire DEPIREDU 1997. Les dossiers d'Éducation et formations, n° 101, juin 1998. 95 F.

Le dossier présente les textes des interventions des chercheurs à ce séminaire (J.-P. Terrail, D. Glasman, J.-P. Payet, J.-P. Pourtois, A. Van Zanten, S. Broccolichi...) et invite à une réflexion sur l'ensemble des facettes et des articulations entre actions de l'école et actions des familles : implication des familles dans le suivi des scolarités, collaboration entre les enseignants et les familles, effets des pratiques éducatives familiales sur les apprentissages scolaires, choix de l'établissement, dépenses d'éducation des familles.

MEN, Direction de la programmation et de la prospective (DPD), 58 bd du Lycée, 92170 Vanves, tél. :

01 55 55 72 04.

➤ OUTILS

Livret de communication – École maternelle – Cycle 1. Inspection académique des Bouches-du-Rhône, CEFISEM, Circonscription Marseille 13, D. Leroy et A. Blanqui. CRDP, 1998. 15 F. *Élaboré avec l'école maternelle d'application des Abeilles à Marseille, ce livret permet d'informer les parents sur les objectifs d'apprentissage poursuivis à l'école maternelle et de leur communiquer des exemples d'activités qui sont mises en relation avec les compétences figurant dans les livrets d'évaluation des élèves. Aussi aisément accessible à la compréhension des parents que précis et rigoureux sur le plan pédagogique, il constitue également un outil exploitable par les enseignants et les divers partenaires de l'école.* CRDP, 31 bd d'Athènes, 13232 Marseille cedex 01, tél. : 04 91 14 13 36.

➤ MULTIMÉDIA

La base de données du centre de ressources Ville-École-Intégration du CNDP (cf. X.Y.ZEP n° 3) sera désormais diffusée 2 fois par an sur Cédérom à tous les abonnés du bulletin VEI Actualité (en février et septembre).

Abonnement à VEI Actualité : 130 F (10 numéros par an + 2 cédéroms). CNDP Abonnement, BP 750, 60732 Ste-Geneviève cedex, tél. : 03 44 03 32 32. (Chèque à l'ordre de l'agent comptable du CNDP).

➤ COLLOQUES

Les sciences à l'école primaire. Colloque organisé par l'Académie des sciences, le ministère de l'Éducation nationale, l'INRP les 30 et 31 janvier 1999 à la BNF. Contact : Claudine Larcher, tél. : 01 46 34 90 57.

➤ RÉGLEMENTATION

La loi de lutte contre les exclusions n° 98-657 a été promulguée le 29 juillet 1998. Les articles 140 à 149 concernent l'éducation. Les acteurs de l'Éducation nationale s'y reporteront utilement. L'article 1 de la loi d'orientation du 10 juillet 1989 a été renforcé.

(<http://www.senat.fr/leg/98-657.html>)

A.S.

BOUSSOLE

Les textes publiés au B.O. de l'Éducation nationale durant l'été

CET été a vu paraître un certain nombre de textes que les acteurs de ZEP ne peuvent ignorer, tant ils renforcent l'action entreprise depuis plusieurs années dans les zones d'éducation prioritaires.

– Un texte qui présente l'ensemble des règles applicables au recrutement des emplois-jeunes (B.O. n° 8 du 3 septembre 1998).

– Deux textes sur l'éducation à la citoyenneté ont été publiés l'un après l'autre : un premier sur la protection du milieu scolaire (*Prévention des conduites à risque et Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté*, B.O. n° 28 du 9 juillet 1998) ; un second qui rappelle le cadre dans lequel l'éducation à la citoyenneté doit être mise en place (*Éducation à la citoyenneté dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire*, B.O. n° 29 du 16 juillet 1998). Le texte sur la mise en place du projet éducatif local complète ce dispositif (*Aménagement des temps et des activités de l'enfant : mise en place du contrat éducatif local et des rythmes périscolaires*, B.O. n° 29 du 16 juillet 1998).

– L'éducation artistique et culturelle (*L'éducation artistique et culturelle de la maternelle à l'université*, B.O. n° 31 du 30 juillet 1998) fait l'objet d'un texte signé conjointement par le ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, le ministre de la Culture et de la Communication et la ministre déléguée chargée de l'Enseignement scolaire. Il

visé à développer la dimension culturelle de l'école maternelle à l'université, à impulser des projets nouveaux, à organiser le dialogue avec les partenaires et à mettre en place un groupe de pilotage interministériel pour l'éducation artistique et culturelle.

– Le développement des nouvelles technologies et en particulier celui d'Internet nécessite des investissements souvent lourds pour les collectivités locales. L'annonce de la création d'un fonds de soutien de 500 MF par la Caisse des dépôts et consignations (*Développement des technologies d'information et de communication dans les premiers et second degrés*, B.O. n° 27 du 2 juillet 1998) devrait être une aide non négligeable au développement du programme gouvernemental « Préparer l'entrée de la France dans la société de l'information ».

– Un outil d'évaluation diagnostique est en place depuis maintenant un nombre important d'années dans les classes de CE2 et de 6^e, il a été étendu plus récemment à la classe de seconde. L'obligation et la systématisation de ces évaluations sont cette année encore réaffirmées (B.O. n° 31 du 30 juillet 1998).

– Enfin la politique de relance des zones d'éducation prioritaires a donné lieu à un texte instaurant les réseaux d'éducation prioritaires et les contrats de réussite (*Relance de l'éducation prioritaire : mise en place des réseaux d'éducation prioritaire et des contrats de réussite*, B.O. n° 29 du 16 juillet 1998).

C. V.