

X. Y. ZEP

BULLETIN DU CENTRE ALAIN SAVARY

MARS 2000 (4 numéros par an)

n° 7

SOMMAIRE

Éditorial

Zoom

IEEN en ZEP
ou IEN de ZEP ?

Recherche

Enseigner les
mathématiques en ZEP

Ressources

Recensement 99 :
une mine de nombres
à exploiter

Brèves

- Dernières publications
- Colloques
- Multimédia
- Formation

Boussole

La politique de la ville
en matière d'éducation

Dossier

Les dispositifs relais
Pour éviter la déscolarisation
des jeunes de collège

- Pour en savoir plus

N'EN déplaise à ceux qui font de la nostalgie une ligne de conduite politique, dès que l'on entreprit de scolariser « le peuple », il y eut de nombreuses et irréductibles poches de résistance. Seuls quelques militants, alors, issus du clergé, du corps médical ou de la mouvance anarchiste, tentaient de se coltiner « les barbares ». Ils nous ont laissés de précieux témoignages que nous ne lisons pas assez. Au début, il y eut Pestalozzi, qui n'était que « philosophe » mais qui, malgré, ou à cause de son admiration pour Rousseau, voulut quitter le ciel des idées pour s'affronter aux dures réalités du temps : sa ferme, autogestionnaire avant la lettre, du Neuhof, fut emportée par la tourmente. Les gamins dont il pensait qu'un retour à la nature et l'exercice de « méthodes actives » suffiraient à les ramener dans le droit chemin, lui infligèrent une sévère défaite : ils vendirent leurs propres outils de travail et se livrèrent au pillage. Dure épreuve pour ses « bonnes intentions » éducatives ! Plus tard, à Stans, dans une ville détruite par l'armée bonapartiste, Pestalozzi, admirateur de la révolution française, créa en 1799 un orphelinat. Dans des conditions de dénuement extrême, il éprouva vite ce dont bien des éducateurs en « milieux difficiles » témoignent aujourd'hui : « *Je me tenais au milieu d'eux comme une créature de l'ordre nouveau qu'ils exécraient. Sinon comme un instrument, du moins comme un moyen mis entre les mains d'hommes que, d'une part, ils associaient à la pensée de leur malheur, et dont, d'autre part, les idées, les souhaits et les préjugés, en totale opposition avec les leurs, ne pouvaient les contenter. [...] Habités à l'oisiveté, à une vie débridée et à des jouissances désordonnées, trompés dans leur espoir d'être nourris sans avoir rien à faire, comme c'était la coutume dans les couvents, plusieurs commencèrent à se plaindre qu'ils s'ennuyaient, et ils ne voulurent plus rester.* » La situation de Pestalozzi à Stans n'est plus aujourd'hui si marginale. Surtout après que, pendant de nombreuses années, nous ayons accepté facilement l'existence de poches de résistance. Aujourd'hui – et c'est tout à notre honneur – la société ne se résigne pas à une telle situation. Elle a donc besoin de fonctionnaires, de « professionnels » capables d'affronter un double défi, inédit : 1) intégrer sans normaliser, 2) le faire dans des situations et des institutions « républicaines », dans un registre qui ne soit pas celui de la « charité » ou de la « pédagogie compassionnelle » mais bien de l'exigence intellectuelle.

– *Intégrer sans normaliser n'est pas simple* : nous sommes encore trop imprégnés de ces formes plus ou moins explicites de colonialisme qui nous font parfois concevoir l'éducation comme une « colonisation du dedans ». Et, *a contrario*, il nous arrive d'être tentés, par un refus si radical de cette démarche que nous cultivons la différence... sans observer qu'elle entérine les inégalités et assigne définitivement les individus à résidence. Le chemin est difficile qui s'efforce de prendre les gens comme ils sont... non pour les laisser là, mais pour entendre, dans ce qu'ils vivent et disent, les exigences maladroites et les questions mal formulées qui peuvent nous permettre, lentement mais avec ténacité, de les faire accéder aux formes les plus universelles de la culture. Beaucoup, cependant, y parviennent dans les ZEP où, aujourd'hui, les projets « à haute densité culturelle » se font de plus en plus nombreux.

– *Intégrer sans normaliser dans des institutions publiques dont il nous faut trouver des modes de fonctionnement acceptables* : suffisamment adaptés aux personnes concernées et suffisamment articulés au modèle républicain pour ne pas créer de ghettos. La pédagogie différenciée s'impose ici plus que jamais. Elle n'a rien à voir avec le « différentialisme », bien au contraire. C'est le refus d'inventer des pédagogies adaptées qui engendre l'échec et provoque l'exclusion. C'est la normalisation au nom d'un égalitarisme formel qui laisse bien des élèves au bord du chemin et justifie ensuite notre fonctionnement en « déversoir » : « qu'ils partent puisqu'ils n'ont pas su saisir leur chance ! »

Ainsi le présent numéro de ce bulletin explore-t-il, après bien d'autres, les voies d'une école capable de démocratiser véritablement l'accès aux savoirs. Loin d'oppositions stériles entre instruction et socialisation, il évoque les classes-relais : différenciation provisoire des cursus, délibérément tournée vers un « retour » préparé dans les filières habituelles. Il évoque aussi la nécessité de références nationales en matière de programmes et de contenus de savoirs, sans esquiver la difficile question des médiations nécessaires pour que cette « culture commune » soit véritablement intégrée par tous autrement que dans un rapport de forces. On y trouvera également la référence à nombre de travaux qui s'emparent de cette difficile mais nécessaire problématique. Ils le font parfois modestement, aux marges de la « pédagogie officielle ». Mais qui a dit que « c'est la marge qui tient la page ? »¹

Philippe MEIRIEU

Directeur de l'Institut national de recherche pédagogique

1. Il semble que ce soit Jean-Luc Godard... Mais cela aurait pu être Makarenko, Don Bosco, Freinet, Francisco Ferrer, Maria Montessori, Don Lorenzo Milani ou Deligny dont il est vraiment urgent de relire l'ouvrage *Graine de crapule* (Scarabée-CEMEA).

IEN en ZEP ou IEN de ZEP ?

ÊTRE IEN en ZEP, cela pourrait-il ressembler à quelque chose comme être IEN de ZEP ?

Si la première proposition n'impose guère plus que la mise en exergue, ici, de certains aspects du métier moins visibles ailleurs, la seconde exprime une véritable actualisation de la fonction. Ce débat n'est pas seulement anecdotique, voire de pure forme. Il peut au contraire, pour peu qu'on s'y prête, contribuer à éclairer la notion même de pilotage. Sur quoi se fonde en effet la légitimité à agir ? À quel titre les décisions sont-elles prises ? Quels sont en définitive les leviers sur lesquels peser ?

On peut envisager d'emblée que la distinction entre les *fonctions* proprement dites et la *mission* éventuellement attribuée de responsable de zone – ou de réseau – se conçoit dans une dialectique parfaitement contrôlée. Il reste que la capacité à agir s'inscrit avant tout dans le champ des responsabilités avérées. Sauf à demeurer un *animateur* au statut peu défini, ce sont avant tout les éléments sur lesquels il peut s'appuyer en tant qu'inspecteur chargé de circonscription (missions d'impulsion, de formation, d'évaluation, de contrôle) qui permettent à l'inspecteur responsable de zone d'agir auprès des écoles. De même, c'est d'abord dans le contexte de son établissement que le principal responsable de REP va asseoir sa légitimité.

Cet aspect est essentiel, il évite que cette apparente dichotomie s'exprime dans une contradiction : inviter au titre de la *mission* les acteurs à l'initiative et, en vertu de la *fonction*, les rappeler au strict respect de la règle. Au-delà de cette présentation caricaturale, le risque existe en effet d'avoir à affronter d'incessants allers et retours, et de soumettre les professionnels à des demandes d'autant plus aisément contradictoires que diverses stratégies de mise en mouvement coexistent – voire même se télescopent – depuis la campagne de presse jusqu'à la plus stricte transmission de directives.

Il importe donc de rester attentif à ce que la référence au territoire ne constitue pas l'unique argument, au point de substituer des contrats de circonstance à la loi elle-même. De fait, on ne peut manquer de constater en même temps, que l'école doit parfois aller au-delà de son champ de compétences pour faire face à un déficit de ressources locales et qu'elle peut à

contrario renvoyer un peu vite les transgressions bénignes d'élèves jugés difficiles à la responsabilité d'autres institutions, dans le cadre, par exemple, de certains Contrats locaux de sécurité.

De surcroît, la crainte de voir se construire une école à plusieurs vitesses n'est pas seulement un fantasme sans fondement. Elle doit au contraire agir comme une nécessaire alarme. Car, le rapport à la norme scolaire est d'autant plus fragile qu'on multiplie les possibilités d'ajustements locaux. En ce sens, la manière dont les objectifs généraux inscrits dans les programmes sont traduits en actes d'enseignement a tendance à produire de la différenciation : ici, une adaptation – fût-elle à la marge – des exigences, là, l'introduction de sur-normes, revendiquées au titre de la pression sociale. Ces phénomènes sont particulièrement visibles à l'échelle d'une circonscription, y compris quand les allègements des programmes sont, conformément à la demande, immédiatement appliqués dans certains lieux et suscitent manifestement des résistances dans d'autres quartiers.

Dans le même espace d'intervention, mais pour d'autres raisons, l'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire n'a pas trouvé partout les mêmes possibilités de développement, les collaborations mises en œuvre dans les Contrats éducatifs locaux n'ont pas partout activé des partenariats aussi valorisants. Aussi, demeurer attaché aux repères installés par la *fonction*, sans soumission excessive à son expression dans le territoire, permet de maintenir une vigilance essentielle, car la continuité du service public peut être affectée par les effets pervers de certaines formes de contractualisation.

En outre, la réduction de la spécificité professionnelle à l'engagement personnel peut indéniablement fragiliser les professionnels. On peut craindre en effet qu'ils subissent alors de plein fouet les aléas de la confrontation et qu'ils se trouvent contraints de redéfinir en permanence leur place, leur fonction et leur rôle, dans des rapports entre individus qui réclament d'être toujours « re-contractualisés ».

À l'inverse, il me paraît possible de montrer qu'on peut exercer en ZEP sur la base d'un compromis au

caractère incontestablement professionnel. Car les indiscutables difficultés à agir y sont approchées dans une certaine façon d'agir – et d'agir en équipe. Ce n'est ni une ascèse, ni une aventure héroïque, même si ce n'est pas, loin s'en faut, une sinécure. Cela suppose néanmoins que l'institution mesure avec lucidité la demande faite à ses agents et qu'elle évite de toujours évaluer, *a priori* et exclusivement, l'efficacité des actions au niveau de mobilisation *personnelle* qu'elles supposent. Il existe pourtant d'autres ressorts qu'il est possible et nécessaire d'activer : professionnalisation des acteurs, identification précise des champs d'intervention, complémentarité affichée des fonctions, mise en réseau des ressources, formation spécifique à la prise en charge des publics réputés difficiles, dispositifs d'aide aux enseignants...

Il me semble que, dans les ZEP, les professionnels ont besoin de repères stables et de points d'ancrage sûrs, pour paradoxalement, être en mesure de faire preuve des nécessaires capacités d'adaptation qu'impose la situation qu'ils affrontent.

Veiller en ce sens à ce que les appuis institutionnels portés par les fonctions ne soient pas irrémédiablement solubles dans le territoire me paraît être aujourd'hui d'une importance cruciale.

Jean-Pierre TILLY
IEN, Chanteloup-les-Vignes

sur Internet...
www.inrp.fr/Zep
le bulletin X. Y. ZEP

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 RABANY, Anne SENEÉ, Claude VOLKRRINGER

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 91 16 ou 90 47
Fax : 01 46 34 91 22 – cas@inrp.fr
ISSN 1276-4760
CPPA (en cours)

LES DISPOSITIFS RELAIS

POUR ÉVITER LA DÉSCOLARISATION DES JEUNES DE COLLÈGE

Élisabeth MARTIN*

ABSENTÉISME, comportements perturbateurs, voire violents ou tout au contraire parfaitement passifs, refus ou impossibilité de s'investir dans le travail scolaire : que faire lorsque l'on constate ou assiste – et ce parfois d'années en années – au décrochage d'un élève de collège ? Comment analyser ces comportements et que convient-il de mettre en place pour les prévenir ?

Devant ce problème, les équipes tentent diverses modalités : on parle avec l'élève ou on le sermonne, on rencontre ou on convoque la famille, on échange ou on s'informe avec les services sociaux. On essaye d'analyser ou on ne fait que contractualiser sur le comportement du jeune et les conditions susceptibles de redonner sens à sa présence à l'école. Mais, face aux problèmes que soulèvent ces jeunes, les moyens utilisés, s'avèrent parfois insuffisants ou non pertinents et un fort sentiment d'impuissance ou de rejet peut alors s'emparer des professionnels qui les ont en charge. Ces élèves « à la marge » dérangent dans le sens fort du terme : ils remuent l'institution et ses professionnels.

Les dispositifs relais ont été créés pour accueillir ces jeunes déscolarisés ou en voie de déscolarisation avec comme objectif le retour vers un collège ou une formation professionnelle¹. Les équipes qui travaillent dans ces dispositifs ont pour mission de construire un réseau avec les équipes du collège d'origine ainsi qu'avec celles qui, le plus souvent dans un autre établissement, vont rescolariser le jeune. Le dispositif s'entend donc comme l'ensemble des modalités mises en œuvre pour amener ces jeunes à reprendre une scolarité. Ceci induit en un lieu, souvent un district, une réflexion sur le phénomène de la déscolarisation entre des acteurs de différents niveaux (responsables académiques, chefs d'établissement, partenaires sociaux, respon-

sables des collectivités territoriales, équipes enseignantes, familles). On trouve à l'origine des projets, des intentions diverses : ne pas laisser des jeunes à la rue ; mettre en synergie les instances à même de mesurer l'état de la déscolarisation dans une académie ; restituer le calme dans des établissements ou des classes ; remobiliser des jeunes par rapport à un projet, « de vie » diront certains, « scolaire » diront d'autres ; se servir de ces dispositifs comme lieu où se réfléchit l'évolution des pratiques éducatives et pédagogiques du collège.

Un dispositif est ainsi un objet d'étude complexe au sein duquel diverses logiques d'action se côtoient, se complètent ou s'affrontent. Les visées ou intentions des membres de l'équipe, des familles, de la tutelle administrative ou des établissements utilisant le dispositif peuvent quelquefois diverger, ce qui n'est pas sans effet sur le fonctionnement et donc sur la signification que prennent ces dispositifs dans l'institution.

L'existence de ces structures pose de nombreuses questions : que fait-on quand on crée au sein du collège unique des structures périphériques qui regroupent des élèves en grande difficulté et majoritairement perturbateurs ? Ces structures jouent-elles un rôle d'intégration ou de relégation des jeunes ? Ces structures vont-elles participer à l'évolution de politiques éducatives et pédagogiques des établissements d'origine ou au contraire préservent-elles les établissements d'un questionnement sur leurs pratiques ? S'agit-il seulement de « traiter » des élèves marginaux ou se questionne-t-on aussi sur le fonctionnement du collège unique, sur ce que nous renvoient ces jeunes quant à la qualité de l'organisation de l'enseignement, des relations pédagogiques, de l'intelligibilité des savoirs dispensés au collège ?

Il existe actuellement environ 130 dispositifs relais², ils accueillent soit de 10 à 15 élèves pour des périodes longues (de plusieurs mois à une année) soit de 5 à 6 élèves, pour des périodes courtes (4 semaines environ). Les modalités d'action de ces projets sont en fait extrêmement diverses, les dispositifs provenant depuis plusieurs années, d'initiatives d'acteurs de terrain. La circulaire du 18 juin 1998 qui s'inspire largement des expériences acquises, laisse cette diversité s'exprimer, tout en incitant les responsables académiques à multiplier les structures³. Cette circulaire positionne les dispositifs comme une modalité particulière de scolarisation, au sein du collège unique. À ce titre, ils sont sous la responsabilité de l'Éducation nationale, que le lieu de scolarisation des jeunes soit dans un établissement scolaire ou qu'il se situe hors l'école. Les élèves, pour leur grande majorité, âgés de moins de 16 ans et donc encore sous obligation scolaire, sont ainsi tous administrativement inscrits dans un collège. Les dispositifs accueillent des jeunes provenant souvent de plusieurs collèges d'un même district et ces projets sont généralement le résultat d'une collaboration entre l'Éducation nationale, la Protection judiciaire de la jeunesse et les conseils généraux ou les municipalités. Les équipes sont constituées par des enseignants (instituteurs spécialisés ou équipe d'enseignants de collège) et des éducateurs. Des aides éducateurs interviennent fréquemment ainsi que des membres de l'équipe de direction ou de vie scolaire des collèges.

Peuvent aussi être associés des assistantes sociales, des conseillers d'éducation, des documentalistes. Les élèves fréquentent le dispositif à plein temps ou alternent avec des périodes en collège ou en stage d'apprentissage. La situation de chaque élève est étudiée dans sa singularité et au sein d'un même dispositif, les

* Élisabeth Martin, INRP (Centre Alain Savary).

protocoles de prise en charge des jeunes peuvent varier.

Afin d'explorer le champ de questionnements induit par l'existence de ces dispositifs, le Centre Alain Savary suit depuis trois ans le déroulement de plusieurs projets qui, selon les lieux, portent le nom de classe relais, d'espace intermédiaire, de classe SAS, de dispositif de socialisation. Notre travail vise à comprendre le rôle institutionnel joué par ces dispositifs, à mieux connaître le public concerné par ces actions et à analyser les pratiques mises en œuvre.

Des élèves affrontant des situations extrêmement difficiles

Rechercher la signification que le système scolaire attribue à ces dispositifs demande tout d'abord de s'interroger sur les élèves qui les fréquentent.

Avant leur inscription dans un dispositif, une partie de ces élèves était déjà totalement déscolarisée⁴. Pour les autres, l'absentéisme, les comportements perturbateurs, les pluri-exclusions sont les raisons le plus souvent invoquées pour expliquer leur orientation dans un dispositif⁵. Et actuellement, les dispositifs ne prennent que très peu d'élèves qui se déscolarisent de façon passive, comportement qui signale pourtant un état de danger, notamment chez les filles, qui manifestent leur mal-être de façon souvent moins violente et moins visible que les garçons. De fait, les dispositifs accueillent 80 % de garçons.

Une enquête nationale⁶ a été adressée aux équipes, qui visait à obtenir des informations sur la situation familiale et scolaire de ces élèves, et 50 entretiens avec les jeunes nous ont permis d'obtenir des éléments d'appréciation sur le public concerné par ces actions.

L'enquête montre la généralité d'un fait : les jeunes des dispositifs ont majoritairement un faible niveau scolaire et vivent des situations particulièrement difficiles sur le plan social, familial ou affectif. Un peu plus de la moitié font d'ailleurs l'objet d'une mesure judiciaire principalement au titre de la protection de l'enfance. Pour les autres, le passage dans les dispositifs est souvent l'occasion de découvrir une situation qui impose qu'une telle procédure soit enclenchée. Majoritairement, ces élèves se trouvent confrontés à des expériences douloureuses dans leur vie (abandon parental, absence du père, précarité du niveau de vie, incarcération d'un membre de la famille, dépression ou problèmes médicaux de l'un des parents, violence familiale, alcoolisme d'un

parent, errance entre deux parents éloignés...); peu nombreux sont les élèves qui semblent bénéficier d'un milieu de vie « sans histoires lourdes ». Ce propos ne vise pas à abonder le discours sur les « handicaps sociaux et culturels ». Certains parcours scolaires montrent que des jeunes affrontant de graves problèmes en dehors de l'école, peuvent réussir s'ils rencontrent des appuis, des personnes ou des structures capables d'étayer leurs démarches afin qu'ils soient en mesure de répondre aux exigences quotidiennes qu'impose la vie d'élève. Mais force est de constater que les élèves qui arrivent dans les dispositifs n'ont pas encore trouvé ces appuis et leurs histoires paraissent les précipiter dans une trajectoire à laquelle ils ne semblent guère pouvoir se soustraire. Les informations rassemblées par les enseignants et éducateurs sur ces élèves, bien que partielles, fournissent des éléments alarmants sur une certaine misère sociale. Les équipes des collèges, de toute évidence, n'envoient pas n'importe quel jeune dans ces structures⁷, ce qui explique la gravité des situations sociales rencontrées.

Les professionnels des dispositifs se trouvent ainsi chargés de mettre en œuvre :

- une « remise à flot » de jeunes dont beaucoup sont dans une détresse sociale ou psychologique ;
- une « remise à norme comportementale » dans le cadre du système scolaire ;
- une « remise à niveau » dans les apprentissages scolaires.

Sans savoir comment, pour chaque jeune, se construit le rapport entre ces trois « remises à normes », les équipes vont essayer de faire face à ces exigences, soit en posant d'emblée des postulats qui vont sous-tendre leurs actions (socialisons pour reconstruire le jeune puis nous l'instruirons ou tout au contraire instruisons d'abord, la socialisation du jeune en découlera), soit en tâtonnant et en s'accommodant au mieux des compétences professionnelles présentes dans l'équipe. C'est ainsi que d'années en années, on voit sur certains sites la population d'élèves concernés varier, selon les compétences qui ont pu être mobilisées, et qui orientent, au vu des expériences acquises, le type d'élève pour lequel les professionnels du dispositif se sentent capable d'agir⁸.

Les rapports que bon nombre de ces jeunes ont établis avec les adultes, les savoirs ou l'institution scolaire semblent s'appuyer sur des malentendus et un ressentiment qui paraissent ne pouvoir se dissiper que par un long travail d'écoute et de parole. Travail qui peut être entrepris dans les dispositifs et sans lequel le maintien coûte que coûte de ces jeunes

dans le collège risque plus d'œuvrer à construire « une exclusion de l'intérieur » qu'une intégration.

Néanmoins la décision de scolarisation temporaire dans une structure périphérique peut être mal vécue par certains jeunes, et sa pertinence doit être examinée de façon singulière pour chacun d'entre eux.

À notre sens, l'intérêt des dispositifs relais, n'est pas de cantonner la problématique posée par ces élèves au seul « traitement » de sujets que l'on pourrait qualifier de « marges des marges », dans la mesure où les entretiens montrent qu'au-delà de leur propre histoire, ces jeunes expriment, outre certains malentendus, un malaise qui ne nous a pas semblé spécifique. Il nous est apparu, en effet, que la sensibilité souvent exacerbée de ces élèves, leurs réactions d'immédiateté, leur difficulté à construire de la distance non seulement entre eux et les autres mais entre eux-mêmes et leurs propres affects, les amènent à exprimer de façon souvent violente ce que beaucoup de collégiens ressentent sous des modalités plus endémiques. Il est alors intéressant de repérer dans quelle mesure leurs propos peuvent être utilisés et induire une réflexion sur les modes de fonctionnement et les pratiques pédagogiques et éducatives du collège unique.

Ce que disent les élèves

De façon paradoxale, alors que ces jeunes sont dans un processus de refus des normes scolaires, ils sont néanmoins demandeurs d'école – « *on veut de l'école, de la vraie* » –, et pour eux la galère c'est de ne pas y être, d'être dans la rue (« *au chômage* », diront certains) et ils ne conçoivent ni n'espèrent une société sans école. De même, le monde de la rue (« *le dehors* ») même s'il peut les fasciner génère une véritable angoisse (« *si j reste dehors, j vais voler, on va m'arrêter, j vais aller en prison, ça va faire de la peine à mes parents* »). Ces jeunes ne sont pas dénués de repères et manient des catégories très binaires entre le bien/le mal, ce qu'il faut faire/ou pas, ce que l'on peut devenir/ou pas. Mais l'emporte sur ce discours dans lequel ces catégories sont utilisées de façon très manichéenne et sans nuances, un mode impulsif qui leur fait raconter leurs transgressions comme l'expression d'une force incontrôlable, d'un soi extérieur à soi ; « *j'étais obligé de* » est une expression qu'ils utilisent fréquemment et à laquelle ils semblent donner valeur de justification de leurs actes.

Pour eux, l'école se conçoit avant tout

comme un lieu social où l'on rencontre les copains (« *tout le monde est à l'école, faut aller à l'école* »). Pour le reste, ils parlent de l'école comme d'un bloc hostile, au sein duquel « *dès qu'on a des problèmes, ils nous enfoncent* », ils décrivent leur expérience scolaire en termes globalisants (« *tous les enseignants... tous les élèves...* »). Sans cesse perce un fort sentiment d'exclusion et d'injustice, décliné sous un mode affectif (« *on dirait bien qu'y m'aimaient pas* »).

Pour ce qui est de l'acquisition de savoirs, ils vivent l'école comme un lieu de contrainte et d'ennui : « *C'est long, c'est des heures et des heures* ». Ils se considèrent comme des « *laissés pour compte* » et se plaignent de ne pas avoir été aidés pour les apprentissages scolaires.

Dans les dispositifs, ils acceptent de se mettre au travail car ils jugent l'organisation et la relation pédagogique différentes. Et ils montrent, pour certains de façon pathétique, qu'ils ont encore envie d'apprendre (« *là-bas, je comprenais tout, c'est comme si qu'on m'avait changé le cerveau* »). D'après les enseignants, cette mise au travail reste très fragile et les équipes disent faire plus progresser les élèves sur des normes comportementales que sur des acquisitions cognitives. Beaucoup de ces élèves ont en effet perdu (ou n'ont que trop peu eu) l'habitude de s'impliquer dans des processus d'apprentissage des savoirs scolaires. On remarque d'ailleurs que les contraintes qu'impose la confrontation à un savoir les font rapidement basculer dans une peur de l'apprendre qui produit des comportements agressifs.

En ce qui concerne leur vécu dans les dispositifs, les jeunes sont au départ méfiants vis-à-vis de l'étiquetage que représente un lieu de scolarisation en dehors du collège et très attentifs à déceler toutes les procédures qui pourraient faire croire qu'ils ne sont pas « *normaux* ». Si l'équipe a été vigilante, notamment sur les modalités de cohabitation avec les autres collégiens (quand le dispositif est dans un collège) ce sentiment s'estompe dans la plupart des cas et ils expriment par la suite des appréciations plutôt positives sur la qualité du rapport qu'ils ont pu entretenir avec les adultes. Ils déclarent pour beaucoup d'entre eux, avoir enfin rencontré un lieu où ils pouvaient parler, où ils se sentaient reconnus, écoutés, respectés et aidés. Ces propos sont néanmoins à nuancer en fonction de l'âge des jeunes. Il semble que les 15-16 ans tirent meilleur profit de leur passage dans le dispositif que les 12-13 ans qui donnent une signification plus normalisatrice au dispositif et qui retiennent surtout qu'il faut maintenant

« *qu'ils se tiennent tranquilles* », plus qu'ils n'arrivent à analyser et faire évoluer (ce que font les plus âgés) leur rapport à autrui et à l'institution, ainsi que leur prise de conscience de la possibilité « *d'agir sur* » en tant que sujet responsable, plutôt que d'être agi par ce qui les entoure.

Le retour au collège est, bien entendu, le moment le plus délicat durant lequel le jeune a du mal à tenir le cap de ses propres résolutions et plus que les « *embrouilles* » relationnelles qui peuvent quelque peu réapparaître, ce sont les premières mauvaises notes qui constituent souvent pour eux, un élément déterminant d'un re-décrochage scolaire. Bien sûr, chaque cas est particulier. Pour certains élèves la meilleure compréhension qu'ils ont acquise, dans le dispositif, des fonctionnements institutionnels et relationnels au sein de l'école, ainsi que de la place qu'ils peuvent y occuper, suffit à faire redémarrer un projet scolaire. Ce projet est souvent nouvellement porté par un projet professionnel, tout du moins quand les difficultés d'apprentissage ne sont pas trop importantes. Mais de nombreux élèves ont un très faible niveau scolaire et les équipes disent avoir du mal à faire évoluer ce niveau. Ces dernières se trouvent ainsi devant un dosage et une articulation fort complexe à réaliser entre activités de socialisation et acquisition de savoirs scolaires. Quels objectifs prioritaires faut-il attribuer aux dispositifs ? Redonner des normes de comportement et/ou s'atteler aux difficultés d'apprentissage ?

Des pratiques pour aller au-delà de la normalisation

Incontestablement, le souci légitime des acteurs des dispositifs est de faire adhérer les jeunes à des normes comportementales et d'apprentissage, ces normes correspondant à une modalité de socialisation. Les observations que nous menons dans les dispositifs nous ont conduits à travailler autour de cette notion de norme tout en distinguant la notion de normalisation de celle de normativité⁹. Nous avons trouvé pertinence à cette distinction car elle nous fournit un outil précieux, capable de guider aussi bien l'analyse des comportements des élèves que l'analyse des pratiques pédagogiques et éducatives des acteurs (enseignants et éducateurs) des dispositifs. Pour apprécier ce que peut apporter cette notion de norme, au-delà de la connotation normalisatrice à laquelle on la restreint souvent, il convient de distinguer la posture d'obéissance de celle d'adhésion.

Nous parlerons d'obéissance quand le

comportement de celui qui obéit ne vise qu'une mise en conformité, le mettant avant tout à l'abri d'une sanction qui pourrait être prise contre lui, en cas de non respect de la règle ou de la norme. Il en va ainsi de ces élèves qui disent « *qu'ils ne frapperont plus leur camarade* » car ils ne veulent plus risquer de se faire convoquer une nouvelle fois chez le principal. Ces propos s'inscrivent dans une logique stratégique ou utilitaire qui éloigne de la signification de l'acte, qui esquivé l'essentiel, en l'occurrence, la réflexion normative sur le respect de l'autre. Sur le plan des apprentissages ceci correspond à des élèves qui conçoivent l'apprentissage comme une suite de procédures auxquelles ils se soumettent afin d'obtenir des notes suffisantes pour accéder en classe supérieure sans entrevoir que ces savoirs ont une signification.

L'adhésion à une norme, par contre, s'entend en termes de partage, de respect des valeurs, des choix éthiques, des problèmes posés, des critères d'efficacité qui ont présidé à la construction sociale et historique de ces normes. Obéir sans adhérer, c'est accepter (par soumission ou par ruse) de se normaliser. Adhérer réfère à un autre registre, celui de la normativité, c'est-à-dire de la confrontation à des valeurs, aux cheminements des inventions, à des questionnements qui ont amené l'homme à élaborer ces normes. Pour accéder à la normativité des normes de socialisation ou des normes contenues dans les savoirs disciplinaires, il faut que les pratiques des enseignants et des éducateurs permettent aux jeunes de se confronter à des questions vives, à des activités cognitives qui « *piègent* » leur intelligence, c'est-à-dire que l'acte pédagogique induise cette activité malgré eux, pourrait-on dire. Qu'ils se surprennent eux-mêmes, à entreprendre, à avoir envie de, à penser et à éprouver qu'ils peuvent. Moments magiques de l'enseignement et de l'apprendre qui étonneront l'élève lui-même. Mais un enseignant possède-t-il toujours la normativité des contenus qu'il enseigne ? Et s'il la possède, l'utilise-t-il dans sa pratique pédagogique ?

Souvent les acteurs des dispositifs se sentent submergés notamment par l'impact des conditions sociales dans lesquelles vivent ces élèves et ils n'attribuent guère de pouvoir socialisant à l'activité cognitive. Sans nier la pertinence de certaines activités de socialisation, il est dommageable que la socialisation soit toujours pensée déconnectée des activités d'apprentissage des savoirs scolaires. Pourtant, ancrer les savoirs dans l'histoire de l'humanité qui cherche à comprendre le monde, inscrit le jeune dans une filiation et par là même le

socialise. Il n'est alors plus question de savoir s'il faut socialiser avant, et instruire après, c'est simultanément que ces deux objectifs doivent être visés, et les contenus de savoirs sont pour ce faire, des supports préférentiels.

Le fait que ce soit l'école et non un service social qui soit en charge de ces jeunes positionne le débat sur les finalités des activités d'apprentissage et de socialisation : les pratiques dans ces dispositifs ont-elles des visées, des mises en œuvre et des effets normalisateurs ou normatifs ?

Sur le plan de la socialisation, nous avons maintes fois observé des équipes faisant au quotidien un travail relationnel remarquable, donnant valeur aux normes du rapport à autrui. La façon d'organiser des débats, des conseils, les relations qui se tissent avec les adultes, les rencontres permises dans ces structures œuvrent le plus souvent à faire surgir une réflexion normative. Il en est autrement des apprentissages et quelquefois les modalités d'enseignement s'orientent vers un apprentissage de procédures, de « trucs » qui permettent aux élèves d'aboutir dans les exercices habituels. L'élève se plie alors à l'effectuation de tâches sans pour autant les comprendre ce qui le fige dans un rapport au savoir utilitaire qui l'éloigne de la signification des contenus (et donc de leur valeur socialisante). On peut se demander si cette « normalisation cognitive » n'est pas aussi induite par des temps courts de passage dans les dispositifs ou par les élèves eux-mêmes puisqu'elle correspond à leur vision de l'apprentissage (les savoirs n'ont pas de signification, les activités scolaires ne sont que des activités sans sens). Certains élèves semblent même demandeurs

de cette normalisation qui, dans un cadre privilégié, les fait enfin participer « au jeu scolaire », ce qui les rassure, sans pour autant les mettre en péril comme le ferait un enseignement qui les impliquerait dans des procédures plus compréhensives. Mais cette normalisation risque fort de n'être acceptée que dans le cadre du dispositif, lieu où les élèves développent avec les enseignants des relations sur un mode très affectif (ce qui ne sert pas leur autonomie future). Beaucoup de ces jeunes ont probablement à faire face à des peurs archaïques, comme le décrit S. Boimare¹⁰, qui rendent insupportables ces moments solitaires de suspens, ces moments d'incertitude qui jalonnent l'acte d'apprendre, ce face à face avec certaines questions existentielles.

Pourtant un étayage s'accompagnant de l'exigence et de l'aide qu'apporte l'accès à la normativité des contenus pourrait les amener à reconsidérer l'intérêt d'apprendre. Mais comme le disait un enseignant : « *On voit bien, d'autant plus avec eux, qu'il faut faire autrement, pas seulement d'autres méthodes, mais d'autres contenus... mais alors quand ils vont retourner au collège, ils ne s'y retrouveront pas.* » D'où la nécessité de penser ces structures périphériques pour ce qu'elles peuvent apporter au collège.

Se posent alors des questions bien délicates : Que veut-on faire dans les dispositifs ? Contenir les jeunes en les normalisant ? Les faire accéder à une certaine normativité ? Les enseignants le peuvent-ils ? L'école le souhaite-t-elle ? Quant aux élèves, dans quelles attentes sont-ils ? Que laisseront-ils faire ?

1. Si les dispositifs relais traitent de la déscolarisation des jeunes de collège, le phénomène de déscolarisation des lycéens est tout aussi alarmant. Voir à ce propos les actes du colloque organisé par l'association La Bouture *Les lycéens décrocheurs*, Lyon, Chronique sociale, 1998.

2. Depuis deux ans, le Ministère estime à 250 le nombre de dispositifs nécessaires et on peut considérer que ces dispositifs entrent maintenant dans une phase d'institutionnalisation. Mis à part quelques projets isolés, les dispositifs relais ont commencé à exister autour des années 90.

3. Mais le terrain a du mal à répondre à cette demande. Sur certains sites, les postes ont été créés mais il existe souvent des problèmes de recrutement de personnel.

4. Sur une étude concernant 550 élèves, c'est le cas de 20 % d'entre eux.

5. En 1996, les dispositifs alors appelés « classes expérimentales » étaient déjà inscrits dans le Plan de prévention de la Violence à l'école, ce qui ne manque pas d'orienter le sens des projets mis en œuvre.

6. Les résultats de cette enquête se trouvent dans la publication du ministère *Les classes relais*. Ils peuvent aussi être consultés sur le site du centre A. Savary (inrp.fr/ZEP/dispositifs_relais).

7. L'objectif des dispositifs n'est donc pas dévoyé : les enseignants ne les utilisent pas pour se « débarrasser » de simples perturbateurs.

8. Ce qui laisse de côté certains élèves jugés « trop difficiles » et pour lesquels d'autres solutions devraient être trouvées. Le nombre d'internats ou de structures permettant un réel accompagnement psychologique ou psychiatrique étant malheureusement notoirement insuffisant sur bon nombre de sites.

9. Voir à ce propos, J.-Y Rochex, *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF, 1995.

10. Serge Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 1999.

et aussi sur Internet...
www.inrp.fr/Zep
une nouvelle rubrique
« Dispositifs relais »

► POUR EN SAVOIR PLUS

Le centre Alain Savary a organisé un réseau d'échanges pour les acteurs des dispositifs. Si vous désirez y participer, contactez nous : cas@inrp.fr

Il existe aussi un site pour les acteurs des dispositifs relais : www.inrp.fr puis « ZEP » puis « Centre Alain Savary », Rubrique « dispositifs relais »

Vous trouverez des descriptifs de dispositifs, des bilans d'équipes, les actes du plan interacadémique de formation de 98-99, les résultats de l'enquête du Centre Alain Savary, le texte des deux circulaires, une bibliographie sur les phénomènes de déscolarisation, etc.

Du nouveau dans DIF-ACT...

Maintenant la banque de données
DIF-ACT est constituée de 4 volets :

- des fiches d'actions pédagogiques et éducatives conduites dans le cadre de l'éducation prioritaire articulées avec,
- des écrits de chercheurs,
- des bibliographies,
- des références de ressources variées.

www.inrp.fr/Zep

Signalons enfin, que dans le cadre des mercredis de l'INRP, le mercredi 10 mai 2000 de 14 heures à 17 heures, sera consacré aux dispositifs relais.
Pour plus d'informations : <http://www.inrp.fr> (« Conférences à Paris »).

ENSEIGNER LES MATHÉMATIQUES EN ZEP

Plusieurs travaux ont mis en évidence que les professeurs d'école exerçant en classes difficiles ne parviennent pas à mettre en place des scénarios élaborés en didactique des mathématiques pour permettre aux élèves de construire et de s'approprier des connaissances mathématiques solides. Soit ils retournent à des pratiques pédagogiques de type plus ou moins magistral, avec une prédominance d'exercices écrits portant essentiellement sur l'acquisition de techniques, soit ils opèrent des « détours » en mettant en place des activités qu'ils estiment motivantes pour les élèves comme par exemple les jeux mathématiques. Ce phénomène n'est pas spécifique des ZEP, mais on pourrait dire que celles-ci jouent un rôle d'amplificateur. Plusieurs facteurs peuvent être avancés pour expliquer ce constat. Le niveau de maîtrise en mathématiques du professeur d'école est sans aucun doute un élément important. Un second tient à la spécificité du public, de son comportement, de ses attentes, de son rapport aux savoirs. Se pose alors le problème de l'adéquation entre le public effectif et l'image que le professeur se fait de lui, de ses capacités et motivations.

Pour étudier ces questions, nous avons entrepris une étude qualitative en profondeur pour tenter de mettre à jour certains mécanismes à l'œuvre dans les relations entre enseignement et apprentissage dans les ZEP.

Les recherches ont lieu dans les classes du cycle 3 d'une école située en ZEP dans un quartier très défavorisé de Rouen. Le projet de l'équipe d'enseignantes du cycle 3 de cette école est de favoriser le développement de compétences transversales (esprit d'équipe, respect des autres, de la règle, etc.) et les apprentissages mathématiques. Elles ont décidé de faire concevoir et construire des jeux mathématiques (du type « jeux de société ») dans les domaines numé-

riques et géométriques, et de mettre en place des séances hebdomadaires d'ateliers « jeux » dans les six classes du cycle.

Les membres de l'équipe de recherche ont participé aux réunions de concertation entre les enseignantes pour mettre en place le projet et mené des observations dans les classes lors des séances d'ateliers. Un premier bilan a été élaboré en fin de première année à partir de ces observations et séances de travail, et des résultats des élèves à une série d'exercices permettant d'évaluer les compétences travaillées dans les jeux. Ce bilan présente des éléments positifs en ce qui concerne l'amélioration de certains comportements d'élèves et le développement de compétences transversales, il est plus mitigé sur le plan des acquisitions en mathématiques.

L'objectif principal de notre seconde année de travail est de mieux penser l'articulation entre les séances de classe « ordinaires » en mathématiques et les séances consacrées à l'élaboration des jeux et aux ateliers proprement dits, en étudiant en particulier le rôle du calcul réfléchi et du calcul rapide. Il s'agit de repérer précisément les compétences qui peuvent être développées et travaillées par des jeux de type « jeux de société », et celles qui nécessitent d'autres scénarios.

Des recherches de cette nature, à mi-chemin entre recherche-action et recherche fondamentale permettent à la fois de dynamiser des équipes d'écoles et de produire de nouvelles connaissances sur la complexité des liens entre enseignement et apprentissage, en particulier dans des classes difficiles. Ce qui n'est possible que grâce à l'investissement considérable des enseignantes de l'école, à leur dynamisme et à leur adhésion active au travail de recherche.

Marie-Lise PELTIER
IUFM de Rouen

RESSOURCES

RECENSEMENT 99 : UNE MINE DE NOMBRES À EXPLOITER

90 millions de questionnaires remplis au printemps 1999: de cette immense moisson, les ZEP et les REP ont une part à récolter. Le recensement ne procède pas qu'à un dénombrement de la population, chacun encore se souvient des multiples questions posées. Il permet de connaître les principales caractéristiques de la population et de son habitat. Voilà qui intéresse responsables et coordonnateurs de zones prioritaires. De plus, il est une base pour des enquêtes sociales organisées ultérieurement sur le plan local, ou plus largement, afin de mesurer les évolutions.

Pour la préparation des Contrats de réussite et celle des Projets de zones, la partie diagnostic initial ne peut se passer de données objectives apportées par le recensement: il est en effet courant, en toute honnêteté, de noircir une situation ou de faire l'inverse, selon la représentation *a priori* que l'on a du terrain. Plus largement, pour l'élaboration des Contrats de Plan État-Régions, les plans d'urba-

nisme, etc., ces données sont essentielles.

On a lu en juillet 1999 dans les journaux les premiers résultats du dénombrement de la population; en janvier 2000, la population légale définitive et les évolutions démographiques seront publiées. Au printemps, l'exploitation « légère » et, pendant l'été, l'exploitation « lourde » commenceront à donner des renseignements. Il est donc inutile de s'adresser auparavant aux services de l'INSEE. Il convient plutôt d'une part d'être vigilants pour repérer les annonces de résultats, d'autre part de préciser, dans le cadre du conseil de zone ou de réseau, la liste précise des renseignements souhaités, tels que les catégories socioprofessionnelles, les évolutions démographiques et sociales, et les types de logement.

Les résultats seront disponibles à divers niveaux géographiques, depuis l'ilot jusqu'à la France en passant par le quartier, la commune, etc. L'INSEE publie des documents et assure, sur

commande, des analyses sur mesure, mais le meilleur moyen d'information pour les ZEP est la consultation par outils télématiques: vidéotex, Internet, etc. Il faut, cependant, savoir que des contraintes existent, en raison principalement de la préservation de l'anonymat. L'accès de ces outils est ouvert à tous pour:

- 14 indicateurs élémentaires à l'ilot (ilot en ville = zone plus petite que le quartier);
- tous les tableaux prédéfinis sur les quartiers (IRIS2000), les communes et les échelons géographiques supérieurs,
- tous les tableaux « sur mesure » à condition qu'ils croisent les variables utilisées dans les tableaux prédéfinis;
- des fichiers de données individuelles rendues anonymes pour des zones de plus de 50 000 habitants (sans aucun identifiant géographique);
- des fichiers de données sur les logements pour les communes et les quartiers.

Pour tous renseignements: www.insee.fr/

BRÈVES

► DERNIÈRES PUBLICATIONS

• Ouvrages

Une didactique pour les sciences expérimentales. André Giordan. Paris: Belin, 1999. 95 F.

Vrai? Faux? On en débat! De l'argumentation vers la preuve en mathématiques au cycle 3. ERMEL, Équipe de didactique des mathématiques. Paris: INRP, 1999. 90 F.

Chacun dans leur domaine, l'enseignement des sciences pour l'un, l'enseignement des mathématiques pour l'autre, ces deux ouvrages présentent des dispositifs d'enseignement qui visent à permettre aux élèves, et au plus grand nombre d'entre eux au sein du groupe classe, de s'engager effectivement dans des processus d'élaboration du savoir. Ils ont en particulier en commun de privilégier la construction de situations collectives d'échange, d'explicitation et de débat entre les élèves, et de préciser le rôle essentiel de l'enseignant dans ces situations.

L'ouvrage de A. Giordan propose des stratégies centrées sur l'appropriation progressive de la démarche expérimentale, utilisables de l'école maternelle au début de l'enseignement secondaire et permettant de rendre l'enseignement des sciences plus efficace.

Dans le cadre de l'utilisation des problèmes ouverts au cycle 3, l'équipe ERMEL propose l'organisation de phases de débat, où les élèves ont à effectuer un travail de preuve nécessitant la production et l'échange d'arguments mathématiques, qui permettent notamment de familiariser les élèves à la nature des savoirs mathématiques et de prévenir les difficultés rencontrées dans l'apprentissage de la démonstration au collège.*

* Voir les travaux cités dans le dossier du numéro 3 de X.Y.ZEP.

L'éducation à la citoyenneté: synthèse et mise en débat. François Audigier. Paris: INRP, 1999. (Coll. Enseignants et chercheurs). 80 F.

L'auteur propose un tour d'horizon de l'éducation à la citoyenneté qui délimite tant les contenus et pratiques les plus répandus que les questionnements théoriques les plus saillants. Selon le principe de la nouvelle collection « Enseignants et chercheurs », des réflexions et questions d'enseignants ayant réagi au texte, et la réponse du chercheur, sont présentées à la suite.

Sur des thèmes voisins les publications suivantes sont également à signaler:

Enseigner le droit à l'école. François Robert. Paris: ESF, 1999. 88 F.

Cadre, règles et rituels dans l'institution: actes de l'Université d'automne « Prévention de l'absentéisme et de la violence », Nancy, 27-30 octobre 1998. Patrick Baranger (dir). Nancy: Presses universitaires de Nancy, 1999. 100 F.

La règle... Il faudrait peut-être qu'on m'explique. Michèle Amiel (coord.). Créteil: CRDP, 1999. 75 F.

Ségrégation urbaine, ségrégation scolaire: actes de la journée d'études du 11 janvier 1999. Paris: Hachette éducation, 1999. 59 F.

L'objet de la journée organisée par l'association « Éducation et Devenir » est d'interroger l'approche territoriale des phénomènes d'exclusion et de ségrégation, la responsabilité des politiques menées et d'apprécier en particulier l'implication de l'école dans les processus en jeu: dans quelle mesure l'école peut-elle remplir un rôle d'intégration et de lutte contre l'exclusion dans des quartiers fortement marqués par ces phénomènes? Les actes comportent: les analyses de F. Asher, urbaniste, et de F. Dubet; le contenu d'une table ronde centrée autour de l'expérience de la ville de Saint-Denis (93); les réponses du Ministre délégué à la ville, C. Bartolone, aux questions des représentants de la PEEP, de la FCPE, du CRAP, de la Ligue de l'enseignement et de Éducation et Devenir.

• Revues

Interactions et apprentissage. Pratiques, n° 103-104, novembre 1999. 130 F.

Le numéro présente un ensemble de travaux menés par le Centre de recherches en didactique du français de l'Université de Metz: diverses analyses ont été conduites sur l'enregistrement d'une leçon de CM2 et permettent ainsi, au travers d'approches complémentaires, de mieux comprendre le fonctionnement et les enjeux des interactions langagières dans le travail de la classe et dans le processus d'apprentissage. Sont également présentées d'autres études en convergence avec ces travaux, notamment un article sur l'évaluation de l'oral.

Pratiques, 8 rue du Palural, 57000 Metz, tél.: 03 87 77 90 32 ou 03 87 62 25 86.

Derniers numéros de la revue **Ville École Intégration**:

– La citoyenneté: héritage ou invention (n° 118, septembre 1999)

– Les nouvelles technologies et l'exclusion (n° 119, décembre 1999),

– La transmission: des pères aux pairs (n° 120, mars 2000).

► COLLOQUES

Rencontres des acteurs de ZEP et de REP: organisées par l'OZP, ces journées nationales ont pour objectif de regrouper les acteurs de ZEP et de REP et de leur offrir des temps d'échanges avec des chercheurs, des responsables du système éducatif et des partenaires. Elles se dérouleront les 6 et 7 mai 2000, à la Salle des Congrès de Gennevilliers (92).

OZP – Association Observatoire des Zones Prioritaires, 20 rue Henri Barbusse, 92230 Gennevilliers, tél.: 01 47 33 17 93, e-mail: ozp.ass@wanadoo.fr.

Donner du sens aux apprentissages. Journées d'études du GRAF de l'UGSEL, les 24 et 25 mai 2000, à Lyon, à l'École normale supérieure. La première journée s'adresse aux enseignants et aux chefs d'établissement, avec des conférences de P. Meirieu, J.-P. Astolfi et J.-L. Derouet notamment; la deuxième journée étant plus particulièrement destinée aux enseignants d'EPS.

Inscriptions auprès de l'UGSEL Lyonnais, 5 impasse des Chartreux, 69001 Lyon, tél.: 04 78 28 99 62.

Site Internet: <http://members.aol.com/graflyon>.

► MULTIMÉDIA

Sans avenir... Cent avenir! Montpellier: CRDP, 1998. VHS, 20 minutes. 100 F. *La Mission générale d'insertion propose à chaque jeune en difficulté un parcours individualisé. Le film montre les actions menées dans le cadre de CIPPA, MODAL et de structures similaires selon le principe de l'alternance. Il permet aux enseignants ainsi que, plus largement, aux acteurs du système éducatif d'apprécier les liens entre éducation et monde professionnel. (Présentation du catalogue des outils édités par le réseau CNDP-CRDP-CDDP).*

► FORMATION

L'Institut d'études politiques de Grenoble propose le Certificat d'études supérieures spécialisées « Métiers du développement social territorialisé ». Cette formation supérieure de niveau bac + 5 s'adresse à des personnes qui exercent ou souhaitent exercer des fonctions de responsabilité dans les domaines de l'intervention sociale, de la politique de la Ville, de l'habitat, des dispositifs à destination des publics en difficulté (santé, éducation, logement...).

Contact: IEP, BP 48, 38 040 Grenoble Cedex 9
tél.: 04 76 82 60 09.

Anne SENÉE
CAS-INRP

BOUSSOLE

LA POLITIQUE DE LA VILLE EN MATIÈRE D'ÉDUCATION

Le Comité interministériel des villes du 30 juin 1998 a dessiné les grandes orientations de la politique de la Ville en matière d'éducation. Il s'agit de contribuer non seulement à l'accès aux savoirs fondamentaux de l'enfant ou du jeune mais aussi à son apprentissage de la vie sociale et à sa préparation à la vie professionnelle, à sa capacité à se situer et à envisager sa place dans le monde, à se constituer comme sujet. La politique de la Ville doit avoir pour ambition un droit permanent à la réussite pour tous.

Se centrer sur la lutte contre toutes les formes d'exclusion implique, dans le respect des compétences de chacun, de partager collectivement la responsabilité de l'éducation de l'enfant ou du jeune. L'élaboration et la mise en œuvre de projets éducatifs locaux cohérents nécessitent la mobilisation de l'ensemble des acteurs de terrain, qu'ils appartiennent à l'État, aux collectivités territoriales ou aux mouvements associatifs, ainsi qu'une participation des parents, des habitants et de l'ensemble des adultes de la ville. Les axes fondamentaux de l'action éducative ainsi définie sont les suivants:

le rôle des parents, le soutien à l'action de l'École et des enseignants, la socialisation et la vie associative, la prise en compte de la parole et l'aide à l'élaboration des projets des enfants et des jeunes.

La détermination et l'élaboration des priorités d'intervention du volet « éducation » du contrat de ville* doivent reposer sur un diagnostic partagé permettant d'identifier les difficultés mais aussi les ressources. Le projet éducatif local qui en résulte doit permettre une plus grande cohérence et une meilleure synergie entre les objectifs retenus et les actions mises en œuvre en matière de réussite scolaire (tout particulièrement dans les contrats de réussite des ZEP-REP), les actions et dispositifs d'accompagnement scolaire et ceux qui sont proposés aux jeunes habitants durant les vacances scolaires, grandes ou petites. Le partage du diagnostic et le travail en commun dans l'élaboration des priorités apparaissent comme une condition nécessaire (sinon suffisante) à cette mise en cohérence et en synergie.

* Contrat éducatif local (CEL). Pour tous renseignements ou questionnements: <http://www.education.gouv.fr/cel/forum.htm>

Anne RABANY, CAS-INRP

