



INVESTISSEMENT PARENTAL ET RÉUSSITE DE LA SCOLARITÉ DE L'ENFANT :

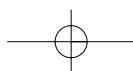
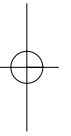
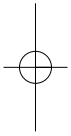
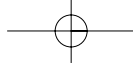
COMMENT PRODUIRE UNE DYNAMIQUE CONSTRUCTIVE ?

ANNE SARA
SYLVIA FEISTEL

Etude réalisée avec le soutien financier
du Conseil général de la Somme

2006/2007

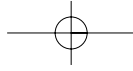
Ceméa Picardie - 7, rue Henriette Dumuin - BP 2703 - 80027 AMIENS CEDEX 1
Tél : 03 22 71 79 00 - FAX : 03 22 91 08 50
Email : contact@cemea-picardie.asso.fr - Web : www.cemea-picardie.asso.fr



Sommaire

Préambule.....	1
Introduction	5
Méthodologie	8
De l'école contre les parents à l'école avec les parents	11
1. Historique : parents et école, une construction dans le temps	11
2. Le collège unique ou le poids de l'inégalité	12
3. Données et caractéristiques du second degré	13
a. <i>Les évolutions des effectifs du second degré</i>	13
b. <i>Obtention du baccalauréat selon le milieu social et les générations</i>	14
c. <i>Pourcentage d'élèves parvenant en 3ème sans avoir redoublé</i>	14
<i>et par catégorie sociale</i>	
d. <i>Pourcentage de bacheliers par catégorie sociale</i>	15
De l'environnement social à la réussite scolaire	16
1. Indications économiques, sur le terrain en Picardie	16
2. Education prioritaire : quelle réalité ?	16
3. La création des grands ensembles, les « quartiers sensibles »	17
4. Le développement et les mutations des campagnes	18
5. Les zones retenues pour l'enquête, quelques caractéristiques	19
a. <i>Le Réseau d'Education Prioritaire (REP) de Rue</i>	19
b. <i>Le Réseau d'Education Prioritaire de Ham</i>	20
c. <i>Le Réseau d'Education Prioritaire d'Etouvie</i>	20
d. <i>Le Réseau d'Education Prioritaire Edouard Lucas</i>	21
e. <i>Un devenir scolaire « écrit d'avance » ?</i>	22
De la mise en place des dispositifs à la concrétisation des dynamiques	23
1. Les dispositifs institutionnels mis en place.....	23
a. <i>Les ZEP, les REP, les RAR, les RRS, le CAREP</i>	23
b. <i>Les CEL, les CTL, les CLAS, les CLEA, le PEL</i>	24
c. <i>Les CUCS</i>	24
d. <i>Les dispositifs relais : classes et ateliers</i>	25
e. <i>Le programme de réussite éducative et le PPRE</i>	26
2. Les dispositifs et les thématiques associatives et citoyennes	26
a. <i>L'accompagnement à la scolarité</i>	26
b. <i>L'accompagnement à la parentalité</i>	27
c. <i>Des rencontres de parents</i>	27
d. <i>Des rencontres parents-enseignants</i>	28

De la volonté d'investissement à la complexité de la mise en œuvre	29
1. Entre les familles et l'institution	29
2. Les points de vue contradictoires des familles et de l'institution	30
3. Quelles formes l'investissement institutionnel revêt-il ?	31
Ce que disent les parents de leurs difficultés face à l'école	29
1. La difficulté d'être parent aujourd'hui	33
2. Du difficile exercice de l'autorité	33
3. Entre autonomie et accompagnement de l'élève.....	34
4. L'ambition des familles et le désir des élèves	34
5. Accéder à la culture, aux sports et aux loisirs	35
Conclusion	32
Bibliographie	39
Livres et ouvrages	39
Articles, textes, débats	39
Sites internet.....	40
Autres ressources	40
Bulletins officiels, circulaires, lois, convention	40
Remerciements	41



Préambule

De nombreux auteurs, dont Pierre Périer (*Ecole et familles populaires, sociologie d'un différend*), ont tenté d'apporter des éléments d'analyse à ce malentendu qui existe entre école et familles populaires.

D'un côté, les enseignants qui placent les familles dans une double injonction contradictoire qui consiste d'une part à les inviter à participer, à s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants et d'autre part, à s'inquiéter de la présence de ceux-ci dans les conseils d'école, les conseils d'administration, etc.

De l'autre côté, des parents sur qui la société renvoie des responsabilités légales fortes au point de proposer la suppression des allocations lorsque leur enfant est déscolarisé, mais aussi des parents qui « misent » tout sur l'école pour l'avenir de leur enfant, au point de s'en remettre totalement à elle, même sur des questions qui ne la concerne pas immédiatement.

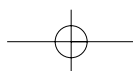
Elle est bien loin l'école de tous, pour tous. Celle qui met au cœur de ses préoccupations, non pas la nécessité d'engranger le maximum de savoirs académiques mais celle qui permet à chacun de disposer de savoirs et de démarches intellectuelles qui permettent l'accès à des savoirs complexes.

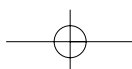
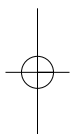
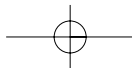
Si la famille et l'école constituent les lieux privilégiés d'éducation, il faut mobiliser tous les moyens qui permettent à ces deux entités de se rencontrer, se parler, se comprendre pour enfin faire ensemble.

L'étude conduite par les Ceméa de Picardie va dans ce sens. Elle révèle avec insistance que dans les familles populaires qui ne détiennent pas à priori les codes scolaires, le fait d'affirmer la nécessaire présence quotidienne des parents auprès des enfants scolarisés, constitue un levier fort de reconnaissance de l'école pour les enfants, comme elle requalifie les parents dans leur rôle auprès des enseignants.

Cette étude montre qu'il est temps d'engager auprès des familles, comme de l'école, le débat sans tabou en évitant les positions duelles. C'est le rôle et la mission des mouvements d'Education populaire qui, par leurs actions, concourent à l'accès de tous aux savoirs, dans un souci permanent du bien commun.

Zahra BOUDJEMAÏ,
Directrice nationale du département
« Politiques et Pratiques Educatives » des Ceméa





Introduction

Cette étude, menée par les Ceméa, association d'Education populaire, vise à identifier la manière dont pourraient être soutenues les pratiques d'accompagnement à la parentalité. Les investigations et les analyses sont donc tournées vers l'action.

Pour comprendre les actions éducatives, il est nécessaire de comprendre les processus généraux qui permettent à l'individu de se construire en tant qu'être humain. L'éducation a pour mission de rendre possible aux enfants la vie dans une société donnée.

L'école a connu des évolutions depuis plus d'un siècle et s'est vue appliquer de nombreuses réformes. Le rapport à l'école de la société, des parents et des élèves, tout comme les conceptions de la laïcité, de la gratuité et de l'obligation scolaire ont évolué. L'école d'aujourd'hui ne ressemble plus à l'école d'il y a encore quelques dizaines d'années. Les parents d'aujourd'hui ne sont plus confrontés aux mêmes problèmes, ni aux mêmes jeunes. L'histoire de ces évolutions et mutations joue un rôle considérable dans les rapports que peuvent avoir les parents avec leurs enfants et avec l'école ; c'est pourquoi dans une première partie, il nous est apparu important de revenir sur quelques points de l'histoire de l'école et sur des mutations précises, telles que le passage au collège unique.

Il est difficile de donner une définition simple de la famille, le modèle comportant un père, une mère et leurs enfants n'est pas le seul, il faut aujourd'hui appréhender la famille dans sa diversité. François De Singly¹ l'a largement développé dans ses ouvrages².

Tout au long de l'étude, nous nous appuyerons sur la définition de la famille d'un élève, donnée par Philippe Perrenoud³⁻⁴:

« La famille d'un élève est le groupe dans lequel il vit et au sein duquel se trouve au moins un adulte réputé responsable de son éducation et de sa scolarité. Même lorsque la famille compte père et mère, ce ne sont pas toujours eux qui assument les plus fortes responsabilités, mais une grand-mère, un aîné, voire l'enfant scolarisé lui-même, s'il est le plus valide, le mieux informé ou intégré. (...) En un mot, il existe des familles, diverses par leur composition et leur structure, et plus encore par leurs conditions de vie, leurs valeurs, leur mode de fonctionnement ; à ces familles différentes, l'école ne saurait faire la même chose ».

Pierre Périer⁵⁻⁶, distingue pour sa part « parents » et « parents d'élèves »:

« Le souci éducatif désigne bien ce qu'ils ont en commun, l'indifférenciation des termes pourrait masquer des distinctions entre la parentalité, qui rattache par filiation et affection à la figure singulière de l'enfant, et l'aptitude au métier de parents qui relie à l'élève ».

En regardant du côté des familles, nous pouvons dire aujourd'hui, que nous disposons de données pour éclairer le lien entre le milieu social et familial d'une part et les performances scolaires d'autre part⁷.

1 - Professeur de sociologie à la faculté de sciences humaines et sociales de la Sorbonne, spécialiste de la famille et de la vie privée.

2 - François de Singly, *Sociologie de la famille contemporaine*, collection 128, Paris, Nathan, 1993.

3 - Professeur de sociologie à l'université de Genève.

4 - Philippe Perrenoud, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Lang, 1987.

5 - Sociologue, maître de conférences en sciences de l'éducation.

6 - Pierre Périer, *Ecole et familles populaires, sociologie d'un différend*, Presses Universitaires de Rennes, 2005.

7 - Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten, *Sociologie de l'école*, Presse Universitaire de France, Paris, 1999.

Comme a pu l'expliquer Stéphane Beaud⁸⁻⁹, par rapport aux élèves vivant dans les quartiers défavorisés en zone urbaine : l'impact des conditions sociales d'existence sur le rapport au travail scolaire des collégiens est très important. Dans les quartiers défavorisés, les adolescents ne disposent pas forcément d'une chambre à eux, ils sont souvent dehors et subissent « *la captivité du quartier* ». Nous verrons plus exactement ce qu'il en est des spécificités des quartiers d'Amiens et des zones rurales de la Somme retenus pour cette étude. L'étude des actions qui y sont menées peut en effet contribuer à améliorer certains dispositifs. Nous tenterons de comprendre les représentations et les interactions qui sont en jeu entre les familles, les enfants et l'école. Conscients que les parents et les familles partagent les réussites ou les échecs, il nous importe de comprendre ou d'entrevoir des dynamiques positives. L'objectif de l'étude est de contribuer à améliorer le rapport à l'école de certains élèves et parents. Il s'agit aussi, inversement, d'interroger le rapport que l'école institue avec certains parents ou élèves, en particulier les plus éloignés d'elle.

Si le terme d'exclusion s'est imposé dans les années 80, il avait été utilisé auparavant par de nombreux auteurs. Un lien clair a pu être établi entre la réussite scolaire et la réussite sociale, ou encore, entre l'exclusion scolaire et l'exclusion sociale.

« *Au-delà du repérage des données existantes sur les profils familiaux et sociaux des élèves concernés, il s'agit d'établir le niveau de connaissance actuel des mécanismes qui engendrent, reproduisent et aggravent les problèmes de relégation scolaire des enfants les plus défavorisés, alors même que cette relégation a des conséquences beaucoup plus graves socialement qu'auparavant* »¹⁰.

Le glissement de la problématique de l'inégalité à celle de l'exclusion conduit, comme le propose François Dubet¹¹⁻¹², à interroger la place de l'école dans une société développant des processus d'exclusion, et donc les rapports entre l'économique, le social et l'école.

« *On sait notamment, que l'exclusion n'est pas seulement un phénomène « objectif », elle est aussi une expérience subjective vécue potentiellement comme une destruction de soi, une atteinte à la personne entière* ».¹³

Elle se rattache à ce que vit directement la famille. De la naissance des enfants à la fin de leur scolarité, l'école et l'éducation prennent une place très importante. La famille s'organise et vit en fonction du rythme de l'école, dans les horaires quotidiens et pour les vacances. La famille vit également au rythme des réussites et des échecs des enfants, en subissant de façon directe ou indirecte toutes les émotions et réactions que l'école et l'apprentissage suggèrent : joies, pressions, énervements, crises, angoisses, etc.

Selon Pierre Bourdieu¹⁴, les enfants d'ouvriers ont de grandes chances de devenir eux-mêmes ouvriers. L'habitus et le contexte « *géosocio-économique* » jouent sur la réussite des enfants. La société véhicule une définition dominante de la réussite sociale, qui serait de réussir à l'école¹⁵, d'obtenir son baccalauréat et de poursuivre des études supérieures. Les diplômes sont alors importants et le choix d'une filière moins prestigieuse pourrait s'apparenter à un échec scolaire.

8 - Sociologue, professeur à l'université de Nantes.

9 - Stéphane Beaud, *80 % au bac... et après ? , les enfants de la démocratisation scolaire, La Découverte, Paris, 2003.*

10 - Martine Kherroubi, Jean Paul Chanteau, Brigitte Larguèze, *Exclusion sociale, exclusion scolaire, Les travaux de l'observatoire, 2003.*

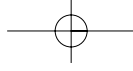
11 - Professeur de sociologie à l'université de Bordeaux et directeur d'études à l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales

12 - Article, « L'école et l'exclusion », *Education et Sociétés*, n°5, 2000.

13 - Martine Kherroubi, Jean Paul Chanteau, Brigitte Larguèze, *Exclusion sociale, exclusion scolaire, Les travaux de l'observatoire, 2003.*

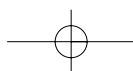
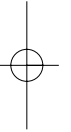
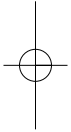
14 - Sociologue, il a été professeur titulaire de la chaire de sociologie au collège de France, décédé en 2002.

15 - François De Singly, *Sociologie de la famille contemporaine, collection 128, Nathan, Paris, 1993.*



Les images véhiculées par la société contribuent à l'image de soi, elles peuvent se répercuter très longtemps, ainsi on peut observer que les parents qui ont été en échec scolaire éprouvent souvent de grandes difficultés à revenir à l'école pour leurs enfants, surtout quand ces derniers sont eux-mêmes en échec.

Enfin, nous chercherons à mieux saisir les incompréhensions et les préjugés réciproques qui circulent entre famille et école. Que les parents le veuillent ou non, dès lors que leurs enfants sont scolarisés, ils deviennent parents d'élèves. Il sera question d'être au plus proche des réalités et des éléments complexes qui constituent l'investissement des parents d'élèves.



Méthodologie

Nous partons du constat que les problèmes relationnels entre les parents et l'école ne sont pas simplement dus à des problèmes de communication ou à un manque de dialogue, mais sont liés à une situation sociale et historique. Ainsi, nous nous sommes préalablement interrogés sur les conditions favorables à la création de liens entre l'école et les familles. L'étude s'inscrit dans le cadre de ces préoccupations.

En Picardie, les niveaux de qualifications sont parmi les plus bas de France. Les taux de sortie du système scolaire sans qualification demeurent importants : 12,5 % en 2001, ce qui plaçait la région au 21^{ème} rang national sur les 26 académies métropolitaines et au 22^{ème} rang pour le taux de déscolarisation des 16-19 ans.

Nous nous sommes appuyés sur diverses expériences menées autour, avec, et dans des établissements scolaires picards (écoles et collèges), issus de milieux urbains ou ruraux. Ce travail a été mené en accord avec les différents représentants de l'Education nationale. Nous avons enquêté auprès d'enseignants, en accord avec les inspecteurs de circonscription, dans les secteurs de recrutement des collèges qui ont été retenus pour notre étude.

Une autorisation nous a été donnée par l'Inspecteur d'Académie de la Somme, Monsieur Roger Vrand¹⁶, afin de prendre les contacts nécessaires auprès des écoles du département. Après consultation des inspecteurs de circonscription, et des collèges retenus pour ce travail d'analyse, nous avons choisi d'exploiter anonymement les données recueillies.

Pour réaliser cette étude, quatre collèges ont été retenus dans le département de la Somme en accord avec Monsieur Jean-Jacques Savey¹⁷ :

- Le collège d'Etouvie, situé dans le quartier d'Etouvie, à Amiens.
- Le collège d'Edouard Lucas, situé à Amiens.
- Le collège de Rue, situé sur la côte Picarde, dans une zone rurale.
- Le collège de Ham, situé dans une petite ville de la Somme, dans une zone rurale.

Les Ceméa interviennent dans le collège d'Etouvie, situé à la périphérie d'Amiens, pour encadrer la formation des délégués d'élèves. Ils animent des « *cafés des parents*¹⁸ » avec le centre socioculturel du quartier. Ces éléments favorisent la prise de contact et l'analyse pour l'étude.

Pour la zone du collège d'Edouard Lucas, situé dans un quartier populaire d'Amiens, l'implantation de l'atelier relais dont les Ceméa sont partenaires et les interventions dans les formations de délégués d'élèves ont aussi facilité les contacts.

En ce qui concerne le collège de Ham, situé à l'est du département de la Somme et au carrefour des trois départements picards, les interventions pour la formation de délégués d'élèves ont aussi été des éléments favorables.

Enfin pour la zone de Rue, située à l'ouest du département de la Somme, proche de la côte picarde, nous n'avons pas de contact direct, mais il s'est instauré très facilement.

Les quatre collèges retenus pour l'étude sont tous situés en Zones d'Education Prioritaire.

¹⁶ - Inspecteur d'Académie, directeur des services départementaux de l'Education nationale de la Somme.

¹⁷ - Inspecteur de l'Education nationale chargé de l'information et de l'orientation pour le département.

¹⁸ - Cf. *Les rencontres de parents*, page 27.

Nous avons également contacté des partenaires de l'Education nationale afin de recueillir des données de sources diversifiées : associations de parents d'élèves, centres socioculturels, maisons de quartiers, associations de quartiers, assistants sociaux, services communaux, syndicats d'enseignants, autres organismes, etc.

Nous avons ajouté aux données régionales et locales des données chiffrées nationales afin d'établir des comparaisons : taux de réussite aux évaluations et taux d'absentéisme, par exemple.

Il ne s'agit pas ici de répertorier des modèles qui fonctionneraient localement afin de les reproduire ailleurs voire de les généraliser. Nous souhaitons plutôt, par le questionnement de situations locales, identifier ce qui peut participer à la réussite des dispositifs existants.

Des questionnaires à destination des parents ont été envoyés dans plusieurs collèges et écoles primaires, via les principaux de collège ou les CPE, et les directeurs d'écoles.¹⁹

Le taux de retour des questionnaires a été important contrairement aux prévisions de nos interlocuteurs de l'Education nationale qui pensaient que peu de parents les retourneraient :

- Collège Edouard Lucas : 86 questionnaires retournés pour 150 distribués, soit 57,3 %.
- Collège de Ham : 58 questionnaires retournés pour 140 distribués, soit 41,43 %.
- Collège de Rue : 56 questionnaires retournés pour 80 distribués, soit 70 %.
- Collège Etouvie : 65 questionnaires retournés pour 160 distribués, soit 40,63%.
- Ecole Jules Verne à Ham : 20 questionnaires retournés pour 20 distribués, soit 100 %.
- Ecole Georges Brassens à Etouvie : 17 questionnaires retournés pour 21 distribués, soit 80,95 %.
- Ecole Jacques Brel à Etouvie : 8 questionnaires retournés pour 40 distribués, soit 20%.

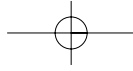
Après le traitement des réponses aux questionnaires, nous avons choisi de rencontrer les parents qui avaient répondu positivement à la question suivante : « *Vos enfants rencontrent-ils des difficultés à l'école ou au collège* », et qui acceptaient le principe d'un entretien. Nous avons donc écarté de l'étude les parents qui considèrent que leurs enfants n'ont pas de difficultés scolaires.

Par ailleurs, nous ne prétendons nullement à l'exhaustivité ni à l'échantillonnage représentatif des personnes rencontrées. Nous ne dressons pas non plus l'inventaire des actions menées dans les établissements ou dans les communes où nous avons enquêté. Cependant, nous mentionnons certaines actions dont la description peut permettre de dégager des questionnements et des processus.

Un groupe de pilotage, garant de l'avancée du travail a été constitué, ce travail s'inscrit donc dans une construction collective.

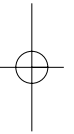
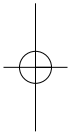
Les Ceméa, association laïque d'Education populaire et mouvement d'Education nouvelle complémentaire de l'enseignement public, soulignent dans leur projet associatif 2006-2009 « *la place et le rôle incontournables des familles* », pour eux :

¹⁹ - *Conseillers Principaux d'Education.*

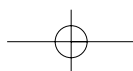


« L'enjeu des politiques éducatives territoriales mettant en synergie les trois pôles : la famille, l'école, les loisirs, tant dans la continuité éducative que dans leur complémentarité, est une priorité. La spécificité de ces trois pôles concrétisera une véritable coéducation favorisant la réussite des enfants et des jeunes, y compris la réussite scolaire »²⁰.

Ainsi les Ceméa ont investi depuis plusieurs années le terrain des politiques éducatives, en participant notamment au dispositif « accompagnement à la scolarité »²¹, par la formation des acteurs. Ils encadrent des formations de parents d'élèves, élus aux conseils d'administration, de parents siégeant au conseil de classe des collèges, des formations de professeurs principaux et animent des « rencontres de parents »²².



20 - Ceméa, *Débat sur l'école*, janvier 2004.
21 - *Charte d'octobre 1992*.
22 - Cf. *Les rencontres de parents*, page 27.



De l'école contre les parents à l'école avec les parents

1. Historique : parents et école, une construction dans le temps

L'école essaye aujourd'hui de construire des liens institutionnels avec les familles au travers des conseils d'école et conseils d'administration, en prévoyant la représentation des parents via des associations de parents d'élèves. Selon les initiatives des établissements, des événements informels permettent des rencontres entre les parents et les enseignants, comme par exemple, les portes ouvertes, les spectacles de fin d'année... L'organisation pédagogique entraîne également des rencontres, nous pouvons citer : les rencontres parents professeurs, les évaluations, les conseils de classes... Alors que les relations entre les parents et l'école semblent évoluer, se modifier, vouloir se transformer de part et d'autre, et surtout du côté de l'école, un repérage historique nous a paru nécessaire, pour nous aider à appréhender ce lien si particulier.

Le système éducatif français a connu d'importantes évolutions au cours de l'histoire, évolutions relatives aux contextes socio-économiques et aux choix politiques. Au XIX^{ème} siècle, les gouvernements successifs se sont préoccupés de l'enseignement primaire. Les lois Ferry de la fin du XIX^{ème} siècle rendent l'école primaire obligatoire, laïque et gratuite. L'éducation religieuse est supprimée de l'enseignement public et la loi Goblet de 1886 interdit même aux religieux d'y enseigner.

Ces mêmes lois visaient également à réaliser et à préserver « *l'unité nationale* », qui devait être renforcée à la suite de la défaite de la France face à la Prusse. Les instituteurs devaient donc défendre les valeurs de la République, il fallait rassembler, unir et gommer les particularismes.

L'idéologie du progrès social se met en place grâce à l'école et les instituteurs en sont les chevilles ouvrières. Dans cette perspective, Ferdinand Buisson²³ déclarait en 1905 :

« *Rappelons-nous que l'école est encore plus l'éducatrice des parents que des enfants, et qu'elle est un instrument de progrès social et moral* ».

Dans les années 1960, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron²⁴⁻²⁵ ont étudié les phénomènes de reproduction sociale du système éducatif. L'école jouerait non pas un rôle de correction des inégalités mais les reproduirait. Ils expliquent cela par le fait que l'école n'intègre pas suffisamment les enfants issus des couches socio-économiques les plus pauvres. Selon eux, l'école favoriserait « *les héritiers* », ceux qui possèdent déjà un capital culturel propice grâce à leur environnement familial et socio-économique.

Au début des années 1980, Alain Savary²⁶ instaure les Zones d'Education Prioritaire. Il s'agit, pour des territoires identifiés comme défavorisés, de mettre davantage de moyens humains et matériels à disposition des établissements scolaires. Ces zones ont été déterminées selon des critères liés aux résultats scolaires mais aussi aux caractéristiques socio-économiques du terrain.

23 - Directeur de l'instruction primaire durant le ministère de Jules Ferry.

24 - Sociologue, directeur d'études à l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

25 - Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, *La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Edition de minuit, Paris, 1964.

26 - Ministre de l'Education nationale de 1981 à 1984 sous le gouvernement Mauroy.

Selon Daniel Thin²⁷, dans les quartiers populaires, la question des relations familles / école n'est pas réductible à celle de la scolarisation. Il s'y joue aussi la confrontation entre deux modes de socialisation radicalement opposés : le mode scolaire, vécu et pensé comme universel par les enseignants et le mode populaire. Ces logiques différentes, porteuses de représentations réciproques fortes, entrent en tension voire en contradiction sur plusieurs points fondamentaux lorsqu'elles sont amenées à se rencontrer : les différences linguistiques (niveaux et registres de langage) rendent la communication difficile, la connaissance du système scolaire est trop peu partagée.

2. Le collège unique ou le poids de l'inégalité

Il nous semble intéressant de voir comment les inégalités scolaires naissent et se perpétuent. Certes, les contextes socio-économiques sont importants, mais l'école peut également créer des inégalités par son fonctionnement même.

Le collège unique a été mis en place en 1975. Son but était d'accueillir dans un même type d'établissement tous les élèves de la 6^{ème} à la 3^{ème} et de leur offrir un enseignement identique. Comme le réaffirme François Dubet²⁸⁻²⁹ en 2000 :

« Une culture commune indépendante des logiques sélectives ; ceci invite à s'engager fortement en faveur d'un collège unique, d'un collège dont la fonction soit de garantir à chacun, c'est-à-dire au plus faible des élèves, les connaissances et les compétences auxquelles il a droit (...) L'école doit assurer l'égalité individuelle des chances ».

Cependant, la difficile gestion de l'hétérogénéité des élèves, le bilan contrasté de la démocratisation, l'insuffisante définition des objectifs du collège unique, alimentent le débat.

Jusque dans le milieu des années 1980, une bonne partie des élèves en difficulté quittait le collège en 5^{ème}. Cette possibilité a été progressivement supprimée sans que les établissements aient les moyens de faire face à ce changement très important : garder tous les élèves jusqu'en 3^{ème}. Le système scolaire propose régulièrement des structures nouvelles qui tentent de répondre à ces difficultés. Citons en particulier les classes et ateliers relais³⁰.

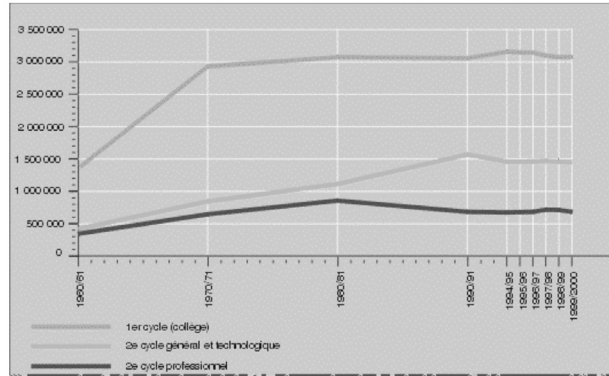
Différents dispositifs sont ainsi mis en place et évalués chaque année, en fonction des besoins recensés et des priorités politiques. Le collège étant le lieu où se joue l'orientation des élèves les plus en difficulté, nous avons choisi de concentrer notre étude sur 4 collèges situés en ZEP.

27 - Maître de conférences, faculté d'anthropologie et de sociologie, Université Lyon Lumière 2.

28 - Professeur de sociologie à l'Université de Bordeaux et directeur d'études à l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

29 - François Dubet (sous la direction de), *Le collège de l'an 2000, Rapport à la ministre déléguée chargée de l'Enseignement scolaire*, Paris, La documentation française, 1999.

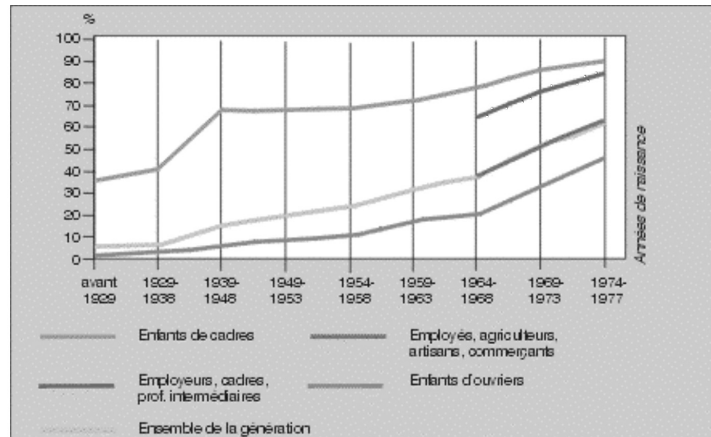
30 - Cf. *les dispositifs relais : classes et ateliers*, page 25.



3. Données et caractéristiques du second degré

a. Les évolutions des effectifs du second degré

La mise en place progressive du collège unique à partir des années 1960 a permis l'ouverture du système éducatif à des enfants issus de milieux modestes. C'est la réforme Berthoin (1959) qui en rendant la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, a produit l'augmentation des effectifs du collège. La réforme Haby dite du collège unique, a, elle, organisé cette arrivée en homogénéisant la scolarité secondaire. Les effectifs des collèges ont nettement progressé jusqu'au milieu des années 1990, puisque le nombre de collégiens a plus que doublé : on est passé de 1 453 000 collégiens en 1960 à 3 285 400 en 1994. Depuis, les effectifs sont relativement stables.

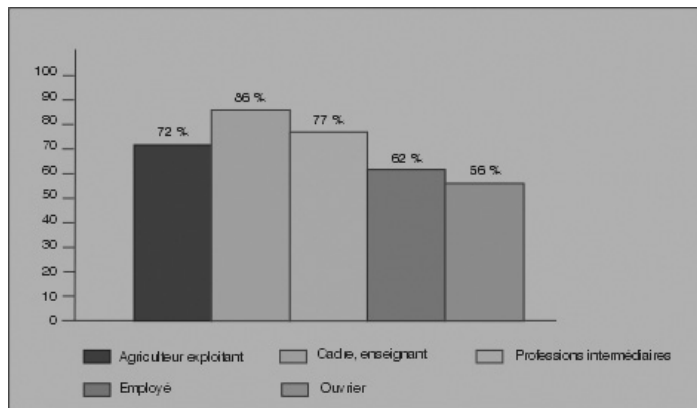


Sources - Formation et qualification professionnelle (Calculs Marie Duru-Bellat et Annick Kieffer et enquêtes sur l'emploi (Calculs DP&D), INSEE
 Lecture - Dans les générations nées entre 1974 et 1977, 91% des enfants de cadres sont bacheliers, contre 45% des enfants d'ouvriers. Dans les générations des années trente, ces taux atteignaient respectivement 41% et 2%.

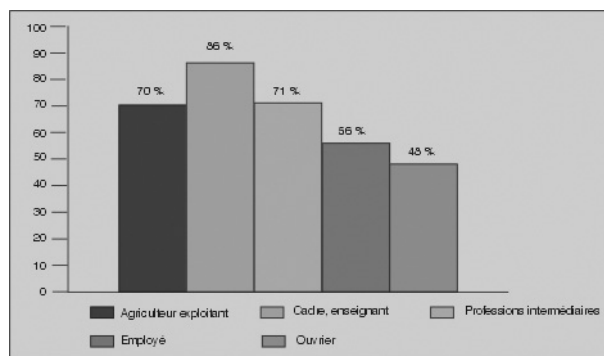
b. Obtention du baccalauréat selon le milieu social et les générations

La démocratisation revêt un caractère uniforme, c'est-à-dire qu'elle profite à tous les milieux sociaux. Le niveau moyen de formation s'est élevé quelle que soit l'origine sociale des élèves. Cette progression a été possible grâce à l'allongement de la scolarité obligatoire et par l'ouverture des collèges à un plus grand nombre d'élèves. Pour les générations nées entre 1959 et 1963, 70 % des enfants de cadres étaient bacheliers et environ 15 % des enfants d'ouvriers. Pour ce qui concerne les années 1974 à 1977, on est passé à 90 % des enfants de cadres titulaires du baccalauréat, pour 45 % des enfants d'ouvriers.

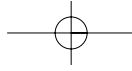
c. Pourcentage d'élèves parvenant en 3ème sans avoir redoublé et par catégorie sociale



Source : repères et références statistiques, DEP, ministère de l'Éducation nationale, édition 2000



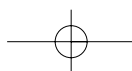
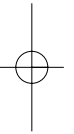
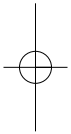
Source : repères et références statistiques, DEP, ministère de l'Éducation nationale, édition 2000



d. Pourcentage de bacheliers par catégorie sociale

Si le niveau moyen de formation a augmenté de façon générale, la hiérarchie scolaire respecte encore largement la hiérarchie sociale. Cette observation est renforcée par la différence des parcours scolaires des élèves entrés en 1995 en 6^{ème} si l'on tient compte de la profession du chef de famille. Cette différence s'accroît encore au niveau du baccalauréat comme l'illustre le graphique 4. Si la démocratisation au sens quantitatif a réussi, la démocratisation qualitative connaît encore des difficultés de réalisation.

Pendant longtemps, le niveau des revenus a déterminé la longueur des études et donc le niveau de formation. Il semblerait aujourd'hui que ce soit davantage la connaissance du système scolaire, la capacité à aider les enfants à suivre leur scolarité et à choisir leur orientation. Les inégalités ne sont plus inscrites dans l'institution scolaire elle-même puisque tous les enfants peuvent accéder au même enseignement. Elles se construisent désormais au cours du cursus avec les différents moments où se décident les orientations. Connaître le système scolaire devient donc primordial pour assurer un devenir professionnel. Or, ce sont les parents qui ont réussi leur propre parcours scolaire qui sont le plus à même de soutenir l'ambition de leurs enfants. Il ne faut pas non plus négliger l'aide apportée par les conseillers d'orientation dans ce domaine.



De l'environnement social à la réussite scolaire

Notre étude portant sur des quartiers dits « sensibles » et sur des zones rurales, il nous paraissait important de contextualiser ces deux milieux. La connaissance des conditions et du cadre de vie des élèves permet en effet de mieux comprendre leur scolarité.

1. Indications économiques, sur le terrain en Picardie

La Picardie comptabilise une proportion d'allocataires dans la population de moins de 65 ans légèrement supérieure à celle de la France (14 % contre 13 %)³¹. Cette situation s'explique par un chômage plus élevé en Picardie que dans le reste de la France et par une proportion de familles monoparentales au dessus de la moyenne nationale. Des disparités géographiques s'observent dans les cantons : la pauvreté se concentre plutôt dans les villes et dans le nord de la région. Parmi la population vivant au dessous du seuil de pauvreté, la moitié touche les minima sociaux : RMI (ou autres).

Le nord de la Picardie est défavorisé, c'est-à-dire, d'une part, la côte picarde (où se situe la ville de Rue), d'autre part la zone du Santerre (où se situe la ville de Ham) dans la Somme. Ces territoires cumulent un certain nombre d'indicateurs défavorables :

- Une part importante de personnes sans diplôme.
- Des taux de chômage élevés.
- De faibles taux d'activités pour les femmes.
- Davantage de bas salaires.

En Picardie, les niveaux de qualifications sont parmi les plus bas de France :

« Par la formation de sa population active, la Picardie présente des indicateurs particulièrement peu favorables qui la situe à l'avant dernier rang des régions de France métropolitaine. Dans la région, parmi les personnes en âge de travailler, 22 % n'ont aucun diplôme contre 16 % en moyenne »³².

Parmi les trois départements picards, la Somme se situe à la dernière place : la proportion de personnes sans diplôme dépasse de 7,8 points la moyenne nationale.

Les taux de sorties du système scolaire sans qualification demeurent importants : 12,5 % en 2001, ce qui porte la Picardie dans les dernières régions de France³³.

2. Education prioritaire : quelle réalité ?

Dans la Somme, 11 collèges et 51 écoles sont rattachés à un REP (Réseau d'Education Prioritaire). Un autre dispositif vient depuis deux ans s'ajouter aux précédents, il s'agit des RAR (Réseau Ambition Réussite). L'Education Prioritaire, ou l'Ambition Réussite, concernait,

31 - La population considérée par l'INSEE Picardie, dans son étude de décembre 2005, est la population des allocataires Caisse d'Allocations Familiales, à l'exception des allocataires étudiants et de ceux de plus de 65 ans, dont les revenus, déclarés sur l'honneur, sont inférieurs au seuil de bas revenus. En sont exclues les personnes qui ignorent leurs droits ou celles qui dépendent d'un autre régime.

32 - INSEE Picardie, Relais « formation emploi », n° 117, 2003.

33 - Source : Secrétariat général de la Préfecture Région Picardie, « projet d'action stratégique de l'Etat en région Picardie », PASER, Octobre 2004.

en 2004, 8 621 élèves du premier degré soit 17,6% de l'effectif global à rapprocher des 18,16% à la rentrée 2004 au plan national. On peut s'interroger sur la répartition des moyens au niveau national.

Les effectifs par classe en REP ou RAR sont en moyenne inférieurs à ceux des écoles hors éducation prioritaire, la différence étant toutefois moins marquée en élémentaire.

De plus, des moyens spécifiques existent dans chaque département. Localement, le choix a été fait d'affecter plusieurs postes avec une spécificité ciblée sur le langage en maternelle. Les écoles des ZEP/RAR amiénois bénéficient de crédits supplémentaires spécifiques pour les projets dans le cadre de la politique de la ville.

3. La création des grands ensembles, les « quartiers sensibles »

Ce qui apparaît, à l'évidence, comme « *le problème* » des quartiers dits « *sensibles* », est l'aboutissement d'un processus issu de la politique de logement débutée en France à la fin des années 50. Nous pouvons donc rappeler les grandes lignes de ce phénomène progressif d'enclavement qui constitue un des facteurs majeurs à l'origine des distances sociales et culturelles et des difficultés importantes qui en découlent. Les familles, dans les « *quartiers sensibles* », sont parfois issues de l'immigration, d'autre fois issues de milieux ouvriers français. Dans tous les cas, les familles ou personnes vivant dans ces quartiers disposent de faibles ressources financières. A Etouvie, par exemple (quartier d'Amiens concerné par l'étude), 97% des logements sont des logements sociaux.

Les politiques de logement social menées depuis la seconde guerre mondiale dans la grande majorité des quartiers aujourd'hui qualifiés de « *sensibles* » a influé sur le résultat de la transformation et de la construction des cités et des grands ensembles des années cinquante à soixante dix. A l'époque, il s'agissait de mener une politique d'urbanisme fonctionnel en réponse à une croissance économique forte et à une expansion démographique qui se concentrait dans les villes. Dans l'urgence sont alors bâtis et cela en très grand nombre des :

« *Logements bon marché, visant à (...) résorber l'existence des bidonvilles, faire face à l'exode rural, accueillir les rapatriés d'Afrique du Nord et la main d'œuvre immigrée, mais aussi offrir un toit aux jeunes ménages et aux cadres moyens* »³⁴.

Cette politique de logement a ainsi fait surgir, entre 1958 et 1973, au cœur des campagnes et près des villes moyennes, 195 Zones à Urbaniser en Priorité (ZUP), rassemblant plus de 2 millions de logements de type HLM (Habitat à Loyer Modéré)³⁵.

Dans le cadre de la politique des ZUP, la population de ces zones passe d'environ :

« *Douze millions d'habitants en 1962 à près de seize millions en 1975, alors que celle des centres-villes n'augmente que légèrement (de 21 millions à 23,5 millions)* ».³⁶

S'il est indéniable que cette politique de logement fait rapidement face aux difficultés de la concentration de population, et permet dans un premier temps une amélioration des conditions de vie pour un nombre important de personnes, ces quartiers supposés de « *transit* » ou « *provisoire* » révèlent rapidement de nombreuses difficultés.

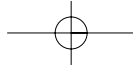
« *Durant cette période, émerge déjà le discours sur la dégradation des grands ensembles, qui cumulent les traits négatifs : ennui, incitation à la délinquance, inconfort, promiscuité et isolement, dépressions nerveuses, déracinements multiples* »³⁷.

34 - Cyprien Avenel, *Sociologie des « quartiers sensibles*, Armand Colin, Paris, 2004.

35 - Cyprien Avenel, *Sociologie des « quartiers sensibles*, Armand Colin, Paris, 2004.

36 - Michel Kokoreff, *La force des quartiers*, Editions Payot & Rivages, Paris, 2003.

37 - Michel Kokoreff, *La force des quartiers*, Editions Payot & Rivages, Paris, 2003.



La population de ces quartiers majoritairement constituée d'ouvriers, a été la première à subir la crise économique qui s'est accompagnée assez rapidement d'un chômage de masse, dont le taux atteint 10 %³⁸ dès le milieu des années 1980 et est aujourd'hui deux à trois fois plus élevé que la moyenne nationale, ce qui entraîne une grande partie de la population de ces quartiers dans la précarité.

Ces quartiers de « transition sociale » suite à la paupérisation de la population se sont transformés en quartiers de « sédentarisation sociale », que certains vont jusqu'à qualifier de « ghettos ».

4. Le développement et les mutations des campagnes

« Nous voici dans une « basse époque », dans un de ces moments rares dans notre histoire où les choses, la société se désorganisent en même temps qu'elles se réorganisent. (...) Cette « basse époque » dans laquelle nous sommes entrés il y a peu au regard de l'histoire humaine dans la nature s'exprime à la fois par la disparition de ce que nous connaissons et la non apparition de ce que nous imaginions, mais qu'imaginions nous ? »³⁹.

Bien que les campagnes véhiculent une image de repos et de calme, les problèmes sociaux que l'on peut y rencontrer sont aussi complexes qu'à la ville. Le manque de structures d'accompagnements et de transports, entraîne des difficultés pour les familles. Comme nous l'avons confié le principal du collège du Rue :

« Le collège est situé en zone rurale, on peut parler d'une grande misère sociale et culturelle, ici, il n'y a pas d'associations, ni d'équipements culturels. Les parents ont pour la plupart de gros problèmes pour se déplacer, car ils n'ont pas de moyen de locomotion ».

Le travail dans les champs se fait plus rare. Les grandes exploitations et les machines ont remplacé le travail manuel. Les ordinateurs ont trouvé leur place dans l'organisation du travail des agriculteurs. Les machines sont programmables et capables de prouesses techniques. Les Picards sont équipés à 85 % d'ordinateurs et à 67 % d'Internet⁴⁰. Les campagnes n'échappent pas à ces chiffres. Internet est devenu un moyen de communication essentiel dont chacun se dote.

Les jeunes du monde rural portent autant d'attention aux nouvelles technologies numériques que les jeunes de la ville. On y parle de MP3, voire même de MP4, de jeux vidéos, de blogs et de tous les outils des nouvelles techniques de l'information et de la communication (NTIC), beaucoup plus que des champs et des soucis du monde rural. Pascal Dibie⁴¹ dans l'un de ses ouvrages⁴² écrit :

« L'informatique est pour nos enfants une nature évidente, un prolongement indispensable à leur équilibre et à l'appréhension du monde dans lequel ils vivent maintenant, même et surtout si cette nature est contraignante. Et nous voici au nœud de la séparation, de la division de nos mondes. Si pour mille raisons nous nous sommes en partie démis de nos fonctions d'éducateur, de parent, si la « socialisation des jeunes », ou plutôt leur désocialisation, à vue d'œil fait apparaître un problème, c'est que nous n'avons pas compris qu'ils entraînent dans un tout autre temps que le nôtre ».

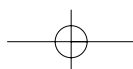
38 - Source : <http://scéco.paris.iufm.fr/TDSTATIS/magali/IDIUFMCO.htm>.

39 - Pascal Dibie, *Le village métamorphosé, Révolution dans la France profonde, Terre Humaine, Plon, 2006.*

40 - Source : Conseil Régional de Picardie.

41 - Ethnologue à l'Université de Paris 7.

42 - Pascal Dibie, *Le village métamorphosé, Révolution dans la France profonde, Terre Humaine, Plon, 2006.*



5. Les zones retenues pour l'enquête, quelques caractéristiques

Les chiffres qui vont être donnés pour les différents secteurs ne sont pas toujours comparables ou du même ordre, cela demande donc une explication. Ces données ont été, pour la plupart, relevées dans les documents produits par les établissements et structures locales. En conséquence, ils ne mesurent pas partout les mêmes faits. Tous les établissements ont été sollicités de manière identique mais n'ont pas apporté les mêmes types de réponse. La disparité des réponses vient du fait que chacun a répondu selon sa compréhension, selon les éléments dont il disposait mais peut-être surtout en fonction de ses préoccupations prioritaires.

a. Le Réseau d'Education Prioritaire (REP) de Rue⁴³

Situé au nord-ouest de la Somme en zone rurale (côte picarde) à 75 kilomètres d'Amiens, il comprend le collège et le lycée professionnel de Rue, ainsi que les écoles de Fort-Mahon, le Crotoy, Saint-Firmin, Quend et Rue. Le collège de Rue est un établissement d'environ 400 élèves comprenant une SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adaptée). Sa particularité est de faire partie d'une cité scolaire, puisqu'il partage ses locaux avec le lycée professionnel. De fait, bon nombre d'élèves du collège, y poursuivent leur formation. Un nombre important de familles ne possèdent ni téléphone, ni moyen de locomotion. L'illettrisme est important, les familles sont démunies face aux démarches administratives. Les habitations, parfois insalubres et petites, ne sont de fait pas favorables au travail scolaire.

Un collège privé (face au collège public) attire les élèves issus de groupes sociaux favorisés. Son existence engendre des mouvements d'élèves entre les deux établissements.

Enfin, cette zone géographique est particulièrement sinistrée en matière d'accès à la culture institutionnelle.

Quelques chiffres :

- 21,5 % des élèves qui entrent en sixième ont au moins une année de retard (en 2004). Ce pourcentage était de 20,6 % en France en 2000.
- Les résultats aux tests d'évaluation en sixième sont nettement inférieurs aux taux nationaux : 65,2 % en Français (73,5 % en France) et 58,2 % en mathématiques (69,5 % en France).
- 56,79 % des élèves de troisième ont obtenu leur brevet des collèges en 2004, contre 78,75 en France.
- 15 % des élèves en fin de seconde accèdent à un CAP ou BEP, contre 5,1 % dans la Somme et 3,2 en France.
- 80 % des élèves sortant du collège accèdent à une seconde générale, professionnelle ou technique.
- 25 % des élèves en fin de seconde redoublent, contre 16,8 % dans la Somme et 17,7 % en France.
- 20 % des enseignants sont en poste depuis moins de deux ans au collège, contre 36 % dans la Somme et 39,8 % en France.

On peut constater que les problèmes ne se concentrent pas uniquement au sein des familles, ni dans les données sociologiques. Les difficultés apparaissent très tôt, puisque le taux

⁴³ - Source : Collège de Rue (projet d'établissement, rencontre avec le principal), Rectorat d'Amiens (DESCO et DEP).

de redoublement avant l'entrée en sixième est important. Les problèmes semblent se répercuter à l'école et dans les choix d'orientation. Ainsi, ces derniers sont davantage tournés vers des filières technologiques ou professionnelles.

La mobilité des enseignants est importante, ils sont peu nombreux à se stabiliser dans l'établissement.

b. Le Réseau d'Education Prioritaire de Ham⁴⁴

Situé au sud-est du département de la Somme (Santerre) à 65 kilomètres d'Amiens, il comprend le collège et le lycée professionnel attenants, une école élémentaire et une école maternelle situées à très grande proximité de la ville.

Une importante communauté turque est implantée dans le quartier dit de « *la Plaine Saint-Martin* » où se situent les deux écoles du REP. Parmi celle-ci, on compte régulièrement quelques familles primo arrivantes qui y scolarisent leurs enfants.

Les familles qui habitent le quartier viennent spontanément à l'école. Pour les familles vivant en dehors de la ville, les problèmes sont nombreux : grande pauvreté, pas de moyen de transport, insalubrité des logements, familles nombreuses et démunies socialement. Le tissu associatif y est assez faible.

Quelques chiffres :

51 % des élèves accèdent à une seconde professionnelle, contre 49 % au niveau national. Le taux de mobilité des enseignants est moins important que dans la Somme (rappelons que Ham est situé au carrefour des trois départements picards : la Somme, l'Oise et l'Aisne), seuls 23 % sont en poste depuis deux ans ou moins contre 36 % dans les écoles de la Somme et 39,8 % en France. En revanche, au collège, il est nettement supérieur : 40,5 % des professeurs sont en poste depuis deux ans au moins.

L'entrée des jeunes dans les filières professionnelles est plus forte, un lycée professionnel se trouvant à proximité du collège. Comme nous le verrons, à Ham la mobilité est réduite, il subsiste beaucoup de problèmes de transport dus à l'éloignement des structures et des villages. Les ambitions quant à l'avenir et à l'orientation semblent être locales.

c. Le Réseau d'Education Prioritaire d'Etouvie⁴⁵

Situé à l'extrême ouest d'Amiens, fortement délimité par des frontières géographiques difficiles à franchir (autoroute, la Somme, voie ferrée...), le quartier d'Etouvie est perçu, à l'extérieur, comme situé en dehors de la ville (au moins 30 minutes de transport en commun pour rejoindre le centre ville). Le sentiment d'attachement des habitants au quartier est fort. On observe cependant que certains disent vouloir le quitter mais que, faute de moyens, ils sont contraints à y rester.

Ce quartier possède de nombreux services de proximité et bénéficie d'un tissu associatif riche (une trentaine d'associations actives y sont installées).

Deuxième quartier d'Amiens en poids démographique (après Amiens Nord), il cumule les difficultés : fort taux de chômage, délinquance, très faible niveau de formation, concentration de familles précarisées.

44 - Source : Collège de Rue (rencontre avec la principale et le Conseiller Principal d'Education -CPE), Rencontre avec la coordonnatrice REP, Rectorat d'Amiens (DESCO et DEP).

45 - Source : rencontres avec le chef de projet territorial d'Amiens Métropole, des employés et des cadres de la mairie, les coordonnateurs REP et chefs de projets, Rectorat d'Amiens (DESCO et DEP).

Le REP comprend le collège implanté dans le quartier, les écoles maternelles (5 écoles plus une située en dehors d'Amiens) et élémentaires (5 écoles plus une située en dehors du quartier dans une commune extérieure à Amiens).

Quelques chiffres :

Sur les 1084 familles inscrites dans les écoles du REP (maternelles et élémentaires), 530 ont participé aux élections des représentants de parents en 2003, 377 sont venues à l'école pour la réunion de rentrée, 414 sont venues pour la remise du premier bulletin (dans deux écoles, aucune famille ne s'est déplacée).

40% de la population de plus de 15 ans est sans diplôme.

Dans ce quartier, les résultats des évaluations en CE2 pour 2004 sont les suivants :

59,2 % en français, contre 73,5 % en France.

55,7 % en mathématiques, contre 69,5 % en France.

Le taux de réussite au brevet des collèges est passé de 39 % en 1999 à 49 % en 2004.

A l'issue de la troisième, 39 % des élèves sont orientés vers une seconde générale ou technologique.

34 % des élèves à l'issue de la troisième sont orientés en seconde professionnelle, contre 49 % au niveau national.

La population d'Etouvie est jeune et sans diplôme. Après la troisième, 75 % des jeunes sont orientés vers des secondes générales, professionnelles ou technologiques. 25 % des jeunes quittent donc les bancs de l'école sans qualification. On peut se poser la question de leur devenir, des formations et des contrats d'apprentissages qui peuvent leur être proposés.

d. Le Réseau d'Education Prioritaire Edouard Lucas⁴⁶

Situé en ZEP, le collège Edouard Lucas reçoit des élèves des écoles situées au centre ouest d'Amiens (Renancourt, Elbeuf, Petit Saint Jean, Saint Maurice en ZEP et faubourg de Hem, Jules Verne et Saint Roch, hors ZEP).

L'environnement social se caractérise par un fort taux de chômage, de la délinquance, un très faible niveau de formation, une concentration de familles précarisées et en grandes difficultés éducatives. Le brassage social est quasiment inexistant et la population est vieillissante.

Les quartiers de Renancourt et Petit Saint Jean se caractérisent par la faiblesse du tissu associatif. Un fort sentiment d'appartenance lie les habitants à leur quartier, tout en ayant le sentiment de ne pas appartenir à la ville d'Amiens.

Ces quartiers sont en pleine mutation : les friches industrielles sont rasées et font place à des résidences de standing, une école d'ingénieurs et une école d'art et de design s'y sont implantées, l'université (installée au sud de la ville) déménage pour le nord et viendra s'installer dans les locaux de l'ancienne citadelle. Toutes ces transformations provoquent de l'inquiétude chez les habitants qui voient sans cesse le prix de l'immobilier augmenter.

Quelques chiffres :

Le taux d'accès en seconde professionnelle et technologique est de 64 %.

Le taux d'accès en seconde générale est de 24 %, taux inférieur aux moyennes départementales : 41 % et nationale 37 %.

46 - Source : Amiens Métropole : rencontre avec le chef de projet territorial ainsi que de nombreux entretiens (CPE, familles...), Rectorat d'Amiens (DESCO DEP).

En fin de seconde, 1,4 % des élèves se dirigent vers un CAP ou un BEP, contre 5,1% dans le département et 3,2 % au niveau national.

A Edouard Lucas, les possibilités d'orientation (en comparaison avec Rue ou Ham où la mobilité freine les envies de chacun) sont plus diversifiées grâce à l'offre présente sur Amiens.

e. Un devenir scolaire « écrit d'avance » ?

Nul besoin d'insister sur la manière dont les chiffres caractérisant les parcours des élèves de ces établissements soulignent le fait que le devenir scolaire puis professionnel de ces collégiens est pour un grand nombre d'entre eux comme « écrit d'avance ». Ceci ne signifie pas nécessairement que les familles, lorsque l'orientation à l'issue de la 3ème n'est pas la seconde générale, vivent cela comme un échec.

Des questions subsistent d'ailleurs à ce propos : les élèves qui ne sont plus dans les filières de l'Education nationale après le collège sont-ils entrés directement sur le marché du travail ou bénéficient-ils d'une formation d'une autre nature ?

Si nous pouvons constater que les choix se dirigent vers les filières professionnelles ou technologiques davantage que vers l'enseignement général, cette tendance est-elle liée à l'offre de formation ou à d'autres critères ? Quel lien existe-t-il entre les formations et les emplois proposés dans la région ?

Ces chiffres sont bien entendu généraux, ils permettent cependant d'objectiver le contexte de l'étude en matière de réussite scolaire et d'orientation. L'enquête et les entretiens réalisés permettront de préciser non seulement les réalités de terrain mais également les ressentis et impressions des parents, des enseignants, des travailleurs sociaux.

Il s'agira surtout de chercher à approcher plus qualitativement la manière dont les familles pensent leurs rapports avec l'école.

De la mise en place des dispositifs à la concrétisation des dynamiques

« Depuis plus de vingt ans, la question du temps de l'enfant et des pratiques éducatives péri et extra scolaires a constamment préoccupé l'Etat et ses partenaires. Différentes réponses ont été apportées, installant progressivement, sur des espaces territoriaux différents, des actions à fort pilotage institutionnel reposant sur d'importants financements publics ».⁴⁷

La mutualisation des moyens et la démarche partenariale permettent de prendre en compte de façon plus cohérente la globalité de l'enfant dans ses rythmes, ainsi que dans ses fonctionnements. Cette démarche vise aussi la mutualisation des moyens, c'est à dire la mise en commun des outils pédagogiques, du personnel, des structures... mais aussi à mettre en place des actions communes.

A propos des relations entre enseignants et travailleurs sociaux, on peut souligner que la rencontre entre les identités professionnelles est un enrichissement. La plupart des interviewés a d'ailleurs parlé de la nécessité de renforcer les liens et de faire fonctionner le réseau. Comme nous le confiait un personnel du pôle animation de la ville d'Amiens : *« Il n'y a pas forcément de liens entre les acteurs, il est difficile de faire fonctionner le réseau ».*

Depuis les années 1980, il semble y avoir une prise de conscience et une prise en compte des difficultés liées à la réussite des élèves des milieux populaires et notamment dans le travail en réseau. On peut observer dans les projets d'établissement cités dans l'étude que l'invitation des parents à l'école est de plus en plus fréquente.

La production de la cohérence alors établie répond en tous points aux exigences du Ministère de l'Education nationale et permet de faire le lien entre les exigences nationales et les contextes locaux particuliers.

1. Les dispositifs institutionnels mis en place

a. Les ZEP, les REP, les RAR, les RRS, le CAREP

La politique des ZEP a été instaurée par Alain Savary en 1982, elle avait pour objectifs :

- De renforcer l'action éducative dans les zones où les conditions sociales font obstacle à la réussite scolaire.
- De donner « plus et mieux » pour rétablir autant que possible l'égalité des chances.

Les REP sont les réseaux d'éducation prioritaire, définis en 1997⁴⁸. Des projets sont mis en place pour concrétiser les besoins nécessaires pour ces zones.

Les RAR viennent en remplacement des REP et des ZEP en 2006, lors de la relance de l'éducation prioritaire. Les Réseaux Ambition Réussite sont donc très récents, ils sont au nombre de 249 sur l'ensemble du territoire national. La dénomination de REP disparaît pour celle de RAR ou RRS (Réseau de Réussite Scolaire). Nous pouvons observer que le vocabulaire a encore du mal à prendre sa place, les différents acteurs employant encore les anciens termes.

47 - Bulletin Officiel de l'éducation nationale, n°29, 1998, Instruction relative à la coordination des interventions des services déconcentrés du ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale, de la Recherche dans le développement des projets éducatifs locaux).

48 - Circulaire du 31 décembre 1997.

Enfin, le CAREP (Centre Académique des Ressources pour l'Éducation Prioritaire) relaye les orientations académiques, aide au développement de dispositifs et assure l'accompagnement et le lien entre les différents réseaux de la zone concernée.

Beaucoup de travaux ont été menés sur ces différents réseaux depuis leur instauration. Jean-Yves Rochex (professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Paris 8)⁴⁹, constate, dans les différents bilans des ZEP, que beaucoup de projets ont été mis en place autour de la communication en oubliant presque les actions sur les apprentissages eux-mêmes.

b. Les CEL, les CTL, les CLAS, les CLEA, le PEL

Le Contrat Educatif Local (CEL) traite notamment de l'équilibre des différents temps de l'enfant, soit les temps scolaires, périscolaires et extrascolaires. On peut observer à quel point le vocabulaire courant, parlant des enfants et de leurs loisirs est centré sur l'école.

Bien qu'il soit affirmé dans la circulaire d'octobre 2000 (Bulletin Officiel de l'Éducation nationale, circulaire du 25 octobre 2000, en ajout du BO N°29 de 1998), que le Contrat Educatif Local (CEL) est le contrat fédérateur de tous les dispositifs entrant dans le champ éducatif, nombreux sont ceux qui développent une logique et une administration spécifiques : Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS), Contrat Local de Sécurité et de Prévention de la Délinquance (CLSPD), Contrat Local d'Éducation Artistique (CLEA), Contrat Temps Libre (CTL)...

Le Projet Educatif Local (PEL) est l'axe éducatif que se donne une commune, une communauté de communes, une association...

« Les différents dispositifs qui ont permis de modifier l'organisation des temps de vie de l'enfant ont concerné, pour certains, exclusivement l'école, pour d'autres, ce qui se passe en dehors de cette institution, d'autres enfin, l'ensemble des temps que l'enfant passe en dehors de sa famille »⁵⁰.

c. Les CUCS

Le 12 juillet 2005, le ministère délégué à la Ville a confirmé que les contrats de ville seraient maintenus après 2006, mais « *fortement rénovés* » afin d'être plus simples et plus lisibles. Il a donc été décidé de rénover et renommer ce qui est maintenant le « *Contrat Urbain de Cohésion Sociale* ».

Les différents contrats existant sur une zone mettent en lien de façon claire les acteurs. Par exemple, Richard Brunet, chef de projet de la politique de la ville sur le secteur d'Etouvie, lors d'un entretien, nous expliquait à propos de la mise en place du CUCS, qu'il organisait des réunions de concertation (CUCS).

Le CUCS se concentre sur 5 objectifs prioritaires :

- L'accès à l'emploi et le développement économique.
- L'amélioration de l'habitat et du cadre de vie.
- La réussite éducative et l'égalité des chances.
- La citoyenneté et la prévention de la délinquance.
- L'accès à la santé.

Le CUCS intervient dans des domaines variés et met en place des objectifs prioritaires basés sur une analyse du terrain et une évaluation des politiques mises en place sur les différents secteurs. Ainsi sur les zones d'Etouvie et de Renancourt (collège Edouard Lucas), on peut voir apparaître comme objectif prioritaire le soutien des parents dans leur rôle éducatif,

49 - Jean Yves Rochex, « Les zones d'éducation prioritaire, quel bilan ? », revue *Les temps modernes*, n°637, Mars 2006
Robert Penin, *Du temps à ménager*, Paris, Milan 2001.

50 - Robert Penin, *Du temps à ménager*, Paris, Milan 2001.

autre formulation « associer la famille à toutes les démarches éducatives entreprises auprès des enfants ». Lors d'un entretien avec Richard Brunet (chef de projet à la ville pour la mise en place des politiques de la ville sur le secteur d'Etouvie et de Renancourt), celui-ci constatait : « *Aucune action n'est possible sans l'investissement des parents et nous souhaitons aller dans ce sens* ».

Le CUCS favorise les activités pouvant accueillir les enfants et les parents en même temps, ce qui contribue au lien social et familial. Le bien être et la santé sont également des axes importants, selon Richard Brunet :

« La santé est un axe très important, le bien être des jeunes commence par là. S'ils ne sont pas en bonne santé, s'ils ont des problèmes de dents par exemple, il est évident qu'ils seront moins bien à l'école. On intervient donc également dans ce sens. Beaucoup de familles rencontrent des problèmes financiers ou parfois ne prennent pas le temps de s'en occuper. Des actions de sensibilisation envers les jeunes sont mises en place, mais également envers les parents. S'ils n'ont pas eu eux-mêmes des parents qui ont insisté sur cela, ce n'est pas évident qu'ils le transmettent à leurs enfants ».

Le dispositif propose de s'appuyer sur les acteurs locaux (association, travailleurs sociaux...) pour aborder les problèmes d'éducation des enfants et souhaite créer des synergies.

d. Les dispositifs relais : classes et ateliers

Les classes relais sont instituées en 1998⁵¹ et les ateliers relais sont créés en 2002⁵².

« La politique de lutte contre l'échec scolaire et la marginalisation sociale s'inscrit dans une démarche qui vise à rendre effectif le droit de chaque jeune à la scolarisation jusqu'à 16 ans et à l'obtention d'une qualification avant de quitter le système éducatif (...) Ainsi, convient-il d'encourager les initiatives qui s'inscrivent dans une démarche d'aide à ces élèves et s'appuient également sur les collectivités locales et les partenaires du monde associatif notamment ceux des mouvements d'éducation populaire (...) pendant et hors temps scolaire ».

Ce dispositif nécessite une démarche partenariale entre plusieurs ministères (Jeunesse et Sports, Education nationale, Justice, Ville), une dynamique de concertation et de mise en réseau également au niveau local.

Les dispositifs relais (classes et ateliers) accueillent des élèves de collège, éventuellement de lycée, entrés dans un processus de rejet de l'institution scolaire qui peut se traduire par des manquements graves et répétés au règlement intérieur, un absentéisme chronique non justifié, une démotivation profonde dans les apprentissages, voire une déscolarisation. Tout élève fréquentant un dispositif relais a bénéficié au préalable de toutes les mesures d'aide et de soutien prévues au collège et reste sous statut scolaire.

Ces dispositifs ont su, en quelques années, montrer une certaine utilité dans la lutte contre le décrochage scolaire, grâce à leur diversité et leur souplesse. D'après le dernier bilan ministériel, 74 % des élèves de dispositifs relais ont retrouvé une place dans le collège et 4% en lycée professionnel, tandis que d'autres sont engagés dans une poursuite de formation voire un emploi. Pour 1 à 2% des élèves, il n'a pas été trouvé de solution. 360 dispositifs ont fonctionné en 2005-2006 dont 254 classes relais et 106 ateliers relais. Le nombre d'élèves concernés était d'environ 6511 pour toute la France. Ce dispositif se caractérise par : un encadrement renforcé (enseignants et éducateurs, personnels associatifs), un accueil tem-

51 - Circulaire n°98-120 du 12 juin 1998.

52 - Convention du 2 octobre 2002.

poraire pour un groupe réduit d'élèves et un partenariat entre l'Éducation nationale, la Protection Judiciaire de la Jeunesse, des collectivités locales, des associations agréées complémentaires de l'enseignement public et des fondations reconnues d'utilité publique...

e. Le programme de réussite éducative et le PPRE

Le programme de réussite éducative mis en place par la délégation interministérielle à la ville⁵³, intervient auprès d'élèves ciblés, qui ont été repérés au préalable par plusieurs acteurs sociaux du quartier ou de la zone géographique et qui feront l'objet d'un suivi régulier d'un groupe de pilotage constitué de travailleurs sociaux, de psychologues... et de toutes les personnes qui sont concernées par les différents problèmes de cet enfant. Des problèmes se situant tant sur un plan familial, que social ou scolaire...

Le PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Educative) mis en place par l'Éducation nationale se concentre sur les problèmes liés à la scolarité des élèves.

La loi du 25 avril 2005 prévoit que :

« A tout moment de sa scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur ou le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre en place un programme personnalisé de réussite éducative ».

Ces dispositifs sont dotés de moyens humains et financiers. Les admissions dans ces dispositifs sont décidées par un comité de pilotage. Les parents sont bien sûr partie prenante de ce dispositif, afin de pouvoir être acteurs dans la recherche de solutions aux problèmes de leurs enfants.

A la question des critères selon lesquels les enfants sont repérés pour entrer dans ce dispositif, Richard Brunet nous disait :

« Il faut vraiment faire attention de ne pas franchir la limite, il y a la question de l'objectivité des critères, qui doivent être clairement définis, mais il y a aussi la question du secret professionnel et du respect de la personne. C'est vraiment un équilibre à trouver ».

2 - Les dispositifs et les thématiques associatives et citoyennes

Nous n'avons pas mené un travail exhaustif sur les associations qui œuvrent dans les différentes zones, ni sur la globalité des actions menées sur la parentalité et l'accompagnement des élèves. Le travail réalisé dans ces associations s'adresse aussi bien aux jeunes qu'aux adultes qui se rencontrent dans un même lieu.

a. L'accompagnement à la scolarité

En mai 2001, une Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité a été signée, remplaçant la précédente qui datait d'octobre 1992. Ses objectifs, après avoir reconnu la place centrale de l'École, sont de proposer aux jeunes une aide aux devoirs. Ils sont aussi d'élargir les centres d'intérêts des enfants et des adolescents, de valoriser leurs acquis, de renforcer leur autonomie et enfin d'accompagner les parents dans le suivi de la scolarité des enfants.

Des documents proposent des pistes de mises en œuvre. Sur le terrain, globalement, des activités sont proposées après un temps consacré à l'aide aux devoirs. Les personnels qui

53 - Loi du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale

accompagnent les jeunes des écoles et des collèges sont dans la plupart des cas bénévoles. Les textes prévoient également la même démarche en direction de lycéens. Une place pour les parents est inscrite dans les textes, ce volet demande une prise en compte, des rencontres et des ajustements : le temps de prise en charge ne saurait être un temps de consommation.

b. L'accompagnement à la parentalité

« Plutôt que de sanctionner les parents, il vaudrait mieux les aider⁵⁴.

L'accompagnement à la parentalité se développe sous différentes formes depuis quelques années. Partant du constat que les parents ne voulaient pas mal faire mais qu'ils pouvaient se sentir démunis par rapport à l'éducation de leurs enfants, des initiatives voient le jour. Par exemple, le module de soutien à la responsabilité parentale⁵⁵ constitue l'un des éléments clé du processus engageant l'école, les institutions publiques, le monde associatif et la société civile en faveur de l'assiduité des élèves.

c. Des rencontres de parents

Dans l'école, avec l'école mais aussi en dehors de l'école, les Ceméa animent des rencontres de parents, de parents-enfants, d'adultes-enfants. Ces projets sont construits en partenariat, en fonction des besoins locaux exprimés, avec un REP, des collèges, des centres sociaux, une « Maison de parents »...

Ils sont financés par des Conseils généraux, le Conseil régional, des REP, des Réseaux d'Ecoute, d'Aide et d'Appui à la Parentalité.

Quelques exemples de nos actions :

- Dans le REP de Mouy, des rencontres de parents se déroulent au collège et à l'école. Les parents sont invités à échanger sur une thématique éducative. Des personnels de l'Education nationale participent à ces débats. Un des objectifs de ces rencontres est de construire des réponses ensemble aux questions que se posent les parents. Un autre est que les parents viennent dans l'établissement, qu'ils rencontrent des membres de l'équipe éducative du REP d'une manière différente des rencontres institutionnelles habituelles. Voici des exemples de sujets abordés : Comment dire non à son enfant, la dépendance à un produit, l'alimentation, l'éducation aux écrans, l'aide aux devoirs, le sommeil...

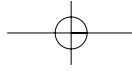
- Dans le collège de Péronne, nous animons des séances de jeux avec des parents et leurs enfants. Après un temps commun, nous invitons les parents à échanger sur l'intérêt éducatif des jeux vécus pendant que les enfants poursuivent la séance avec des animateurs. La dernière rencontre a été consacrée à jouer et à construire des jeux.

Dans le centre social et culturel d'Etouvie, nous intervenons dans certaines séances de « cafés de parents », à la fois sur de la pratique d'activités (jeux, activités avec les albums de jeunesse, construction de jeux sur la connaissance du quartier...) et sur des questions que les parents se posent (le petit-déjeuner, comment poser des limites à nos enfants, la place du père, comment parler de sujets sensibles avec nos enfants, comment gérer les écrans, le travail scolaire à la maison...).

- Dans le centre social Neuville de Saint-Quentin, « Récréajeu » est un dispositif qui accueille adultes et enfants autour de moments de jeux et de rencontres conviviales.

⁵⁴ - UNAF, Note de synthèse nationale, « Enfance, adolescence et vie de famille », 27 novembre 2003.

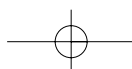
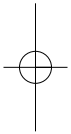
⁵⁵ - <http://www.education.gouv.fr>.



• A la « Maison des parents » d'Abbeville, nous avons encadré des formations de parents notamment sur le rôle des parents d'élèves siégeant au conseil de classe. Constaté que tous les parents se posent les mêmes questions, tirer profit des expériences des autres, trouver des solutions ensemble, être conforté ou interrogé dans ses positions éducatives, vivre une relation différente à l'école, vivre une activité à réinvestir à la maison, améliorer les relations adultes-enfants : c'est ce que disent les parents, les personnels de l'Education nationale et les responsables de structures qui participent aux actions.

d. Des rencontres parents-enseignants

Au collège de Crèvecœur-le-Grand, le Principal et la Présidente de la FCPE locale ont construit un projet de rencontres parents-enseignants sur l'aide aux devoirs. Les Ceméa ont été sollicités pour animer cette réunion. Quarante-deux parents, vingt-deux professeurs et l'équipe de direction du collège ont pu échanger sur l'aide aux devoirs, les difficultés rencontrées de part et d'autre. L'objectif était de produire des pistes d'actions à mettre en œuvre.



De la volonté d'investissement à la complexité de la mise en œuvre

1. Entre les familles et l'institution

Il s'agit de mieux se connaître et ce dans les deux sens : travailler conjointement avec les parents, sans invalider ou disqualifier leurs pratiques ; travailler avec les parents sur l'image qu'ils se font de l'École. Dans le même temps, il s'agit de travailler sur les représentations que les enseignants se font des parents.

Une mère d'élève du collège de Ham nous confiait :

« La dernière fois que je suis venue au collège, c'était pour la réunion de rentrée. Sinon pour communiquer avec le collège, moi je trouve que le carnet de liaison est un bon outil, je n'ai pas éprouvé le besoin de venir depuis, puisque tout se passe bien ».

Pour cette personne, venir au collège serait donc synonyme de problèmes avec l'enfant. Une autre mère d'élève du collège de Rue nous livrait un témoignage allant dans le même sens :

« Je sais que s'il y a un problème particulier, il n'y aura pas de soucis pour rencontrer le principal ou le CPE, mais pour le moment, je n'ai pas besoin de les rencontrer, ça va ».

Ce sentiment semble être assez général dans les récits des parents que nous avons rencontrés. De même, nous avons pu remarquer que la confiance dans l'école était plutôt forte. Dominique Glasman⁵⁶ explique, dans l'un de ses ouvrages⁵⁷, que les milieux populaires sont très souvent dans une ambivalence vis-à-vis de l'école. D'une part, ils peuvent en avoir une vision très favorable et confiante, exprimer beaucoup d'espoirs dans la scolarité de l'enfant et de reconnaissance à l'égard des enseignants et de l'école en tant qu'institution. Et d'autre part, ils peuvent également être dans une aversion due à leur propre vécu vis-à-vis de celle-ci, et la rejeter. Certains parents ne se sentent pas à l'aise à l'école et refusent même d'y entrer.

Au collège d'Etouvie, l'assistante sociale pouvait nous dire :

« Certains parents ont peur d'entrer dans l'établissement, alors on essaye de les mettre en confiance, on leur fait visiter les locaux, on les fait venir pendant une heure de cours, comme ça, ils ne croisent pas de professeurs dans les couloirs ».

La coordonnatrice REP d'Edouard Lucas nous a confié des propos similaires :

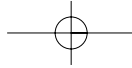
« Les parents ont peur de venir au collège, à l'école primaire, ça va encore, mais alors au collège... pourtant quand ils sont invités, ils viennent (remise de bulletins, spectacles...) ».

Au collège Edouard Lucas à Amiens, une mère nous disait :

« Je fais confiance aux profs, ils savent ce qu'ils font, de toute façon je ne ferais pas mieux, ils ont leur travail et moi j'ai le mien, faut pas tout mélanger. Bon des fois, il faut y aller, c'est vrai c'est important de savoir ce qu'il se passe, moi ça m'intéresse, même si quand j'y vais, j'ai l'impression qu'on me regarde, même les autres parents ».

⁵⁶ - Professeur de sociologie à l'Université de Savoie.

⁵⁷ - Dominique Glasman, Françoise Ouevrard, *La déscolarisation*, Paris, La dispute, 2004.



L'appréhension voire la crainte s'exprime aussi dans le témoignage qui suit :

« *Moi je ne sais pas toujours comment je dois être quand je vais à l'école, d'ailleurs je ne sais jamais si je peux y aller, je voudrais pas déranger* »⁵⁸.

Selon une directrice d'école à Etouvie, « *les parents n'enretiennent pas de mauvais rapports avec l'école, ils lui font confiance* ». Ce qui est fréquent pour l'école élémentaire demande des nuances pour le collège, les enjeux étant autres. Les parents sont souvent appelés par les établissements quand leur enfant commet un acte répréhensible où qu'il sort de la norme scolaire, ce qui peut entraîner un sentiment d'humiliation.

Venir à l'école pour parler des résultats scolaires ou de l'absentéisme de ses enfants est très difficile. Les parents sentent que certaines façons de parler sont plus acceptées que d'autres voire même plus crédibles en fonction du statut social⁵⁹.

« *Les enseignants ont besoin de la coopération des parents. En demandant, par exemple à l'institution scolaire de prendre en compte la prévention des conduites à risques, la souffrance des ados, on entre dans le domaine privé. Sans coopération, on va droit au clash* »⁶⁰.

Entre parents et Ecole, on peut observer une relation inégale et fluctuante. Il est difficile d'établir un « *profil type* ». Les différences, les contextes étant variables et dépendants de nombreux paramètres : familles monoparentales, étrangères, enfants uniques ou issus de fratries nombreuses. La composition des familles est souvent incriminée dans les constats de manque d'investissement, il conviendrait d'interroger les situations économiques qui entraînent d'autres incidences.

2. Les points de vue contradictoires des familles et de l'institution

En commençant cette étude, nous nous sommes questionnés sur ce qu'on entendait par « *investissement des parents à l'école* ». Est-ce que l'investissement se résume à la présence dans les instances représentatives de l'école, à la présence aux réunions de rentrée et aux rencontres entre parents et professeurs ? A l'aide aux devoirs le soir ? Les parents qui n'assistent pas à ces réunions sont-ils pour autant désintéressés de la scolarité de leurs enfants ?

Nous avons rencontrés des parents qui ont témoigné de leur rapport à l'école :

Une mère d'élève à Rue :

« *J'aime bien aller au collège, quand il y a des choses à faire pour aider, quand les profs veulent nous voir pour parler des enfants (...), Je peux pas trop aider ma fille pour les devoirs, mais quand vraiment elle n'y arrive pas, on demande à un voisin* ».

Un père d'élève à Ham :

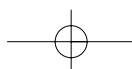
« *Je fais tout ce que je peux avec ma femme pour être présent au collège, je fais partie des « parents d'élèves » représentant les autres parents, je les contacte au cas où, je suis présent aux réunions, on essaie d'aider notre fils, mais c'est pas facile, il a beaucoup de difficultés à l'école, on a vraiment l'impression qu'il n'arrive pas à suivre, alors on le fait aider, on a essayé la maison de quartier... mais ce n'est pas simple* ».

On peut constater dans ces deux extraits, que ces parents consacrent du temps à leurs enfants et sont sensibles à leurs réalités, on peut donc les considérer comme des parents investis. Cependant, la préoccupation qu'ils expriment pour la scolarité de leurs enfants, semble ne pas trouver aisément de réponse dans leur environnement proche. Nous pouvons d'ailleurs observer la complexité de la communication entre une école qui voudrait que les parents soient plus

58 - Extrait d'entretien avec une mère d'un élève scolarisé au collège d'Etouvie.

59 - Pierre Bourdieu, « *Ce que parler veut dire* », Intervention au congrès de l'AFEF, Limoges, 30 octobre 1977, paru dans *Le français aujourd'hui*, n° 41, mars 1978.

60 - Maurice Mazalto, *Diriger un établissement scolaire*, L'harmattan, Paris 2002.



présents et des parents qui déplorent qu'il n'y ait pas d'espace pour eux au sein de l'école. La coordonnatrice REP d'Edouard Lucas exprimait ceci :

« Il existe un fort taux d'absentéisme au collège, les parents eux-mêmes en échec vis-à-vis du système scolaire ont du mal à pousser leurs enfants. Ils donnent l'image de s'intéresser peu, voire pas du tout à l'école. Enfin, c'est paradoxal, il peut aussi y avoir beaucoup de parents lors de la remise des bulletins. Et puis par exemple, pour les questionnaires que vous aviez transmis pour votre enquête, je pensais qu'il n'y aurait presque pas de retour, je suis très surprise que quasiment la totalité des questionnaires soit revenue ».

3. Quelles formes l'investissement institutionnel revêt-il ?

Les associations de parents d'élèves (PEEP, FCPE, autres associations locales) mènent dans les écoles et les collèges, des actions de façons différentes. Localement des listes pour les conseils d'école sont plutôt constituées par cooptation, les enseignants sollicitent des parents. Par contre dans les collèges, les fédérations de parents d'élèves apparaissent plus clairement.

Lors d'une rencontre avec des parents, dans une école d'Etouvie, nous avons relevé des difficultés de communication et quelques incompréhensions entre parents :

« Non c'est vrai, on ne rencontre pas les autres parents, ils croient qu'on est des privilégiés ! Mais s'ils ont des problèmes, c'est à eux de venir, mais ils n'osent pas. Après s'il y a des problèmes, c'est aussi les parents, comment ils éduquent leurs enfants ».

La loi prévoit la rencontre enseignants/parents élus. Comment la parole peut-elle circuler auprès des autres parents ?

Une mère d'élève du collège d'Edouard Lucas :

« Les parents élus, moi je sais leur rôle, mais je ne vois pas l'utilité. On ne les voit jamais. Il n'y a pas de dialogue. Si c'est eux qui parlent seuls, ça ne sert à rien ».

Ce sentiment semble assez partagé, les parents élus ne voient pas de volonté d'investissement des autres parents et les autres parents ne voient pas en quoi les parents élus les représentent. Le sentiment que les parents élus s'investissent davantage pour leurs propres enfants est également répandu.

Au collège de Ham, les choses semblent organisées différemment. Lors d'un entretien, le CPE nous expliquait :

« L'association de parents d'élèves est une association indépendante. Elle est constituée de parents issus des classes moyennes et supérieures. Les parents élus se démènent beaucoup. Ils sont une réelle force de propositions, pleines de projets et associés très étroitement à la vie du collège. Ils sont très actifs au conseil d'administration et remplissent leur rôle ».

Un obstacle majeur à l'investissement des parents apparaît au travers du témoignage suivant. Une mère d'élève de Ham, nous disait :

« Je n'ai pas de contact avec les parents élus. Je ne connais pas grand monde, on vote pour eux, mais on ne les connaît pas. Moi je ne voudrais pas être élue car il y a un problème de transport, je ne pourrais pas me rendre aux réunions ».

La situation à Rue semble parfois être plus complexe encore que de simples problèmes de transports (ceux-ci restent cependant réels), le principal du collège exprimait ceci :

« Même lors des opérations portes ouvertes ou des rencontres parents/profs, les parents ne se déplacent pas. Cette année, seuls 15 parents d'élèves de 6ème sont venus pour visiter l'établissement lors de la rentrée. Pourtant, lorsque je me déplace pour rencontrer les parents d'élèves de CM2 avant leur entrée au collège, là, la moitié des parents se déplacent ».

D'après les chiffres du projet d'établissement, 261 élèves (69 %) utilisent les transports en commun et 294 élèves (77,2 %) sont demi-pensionnaires.

La présidente de la FCPE Somme, Ghislaine Lefebvre, nous expliquait :

« Les parents viennent nous rencontrer très souvent par rapport aux problèmes de ramassage scolaire, de regroupement d'école et de transport, nous travaillons en ce sens. Ces problèmes sont souvent liés aux campagnes, les ZEP disposent de plus de transports collectifs et de structures. Par contre, dans les zones rurales, on a plus facilement à faire aux élus, la proximité avec les politiques n'est pas tout à fait la même qu'en ville ».

Les dispositifs sont mis en place, cependant, les rôles ne sont pas toujours clairs. Les parents ne savent pas forcément comment s'investir et les rôles de chacun sont souvent mal compris.

Il semble y avoir, ici, un chantier à mener.

La volonté d'associer les familles à la réflexion sur les problèmes éducatifs figure nettement dans le projet d'établissement du Marquenterre : on peut y lire dans le chapitre sur la prise en charge des élèves en difficultés : ne pas laisser une situation d'échec scolaire s'installer, éviter la rupture et l'abandon de fait de certains élèves à partir de la 5ème voire de la 6ème (ce qui se produit régulièrement dans cet établissement et dans cette zone géographique). Lutter contre l'absentéisme, lutter contre les conduites d'incivilité, ne pas accepter que le sentiment de « *laissé pour compte* » par le système scolaire se développe et enfin, redonner confiance aux élèves et à leurs familles. L'accent est donc mis principalement sur les élèves, le dernier point prenant en compte l'importance des familles dans le bien être « *scolaire* » de l'adolescent

D'autres études, notamment celle de Dominique Glasman⁶¹, constatent des corrélations entre réussite des enfants et intérêt des parents. Cependant, ces travaux montrent aussi que si cet intérêt est nécessaire, il n'est pas suffisant.

61 - Dominique Glasman, textes : « Quelques interrogations sur le mot d'ordre d'implication des familles dans l'école », université de Saint Etienne.

Ce que disent les parents de leurs difficultés face à l'école

1. La difficulté d'être parent aujourd'hui

Depuis le milieu des années 1980, le regard porté sur « les droits de l'enfant » modifie les actions éducatives, l'enfant étant considéré comme une personne.

Dans le train législatif des années 1967-1975⁶² :

« Une étape importante a consisté à instaurer l'égalité au sein du couple en substituant au concept de « puissance » celui d' « autorité » qui n'est plus « paternelle » mais devient « parentale ». Le débouloonnement du père, du pater familias s'est fait en douceur : c'est pourtant une révolution considérable »⁶³.

L'avancée des lois a apporté un autre équilibre au sein du couple parental, on pourrait penser que l'exercice de l'autorité se ferait à parité.

Au collège d'Etouvie, l'assistante sociale nous disait que :

« Nous voyons surtout les mamans lors des entrevues, souvent parce que le père travaille, des fois parce que la mère élève seule ses enfants et d'autres fois parce que l'éducation est confiée à la mère, bref, généralement on voit les mamans ».

A ce propos, une mère d'élève du collège Edouard Lucas, nous disait :

« La plupart du temps, c'est moi qui vais aux réunions, le papa n'a pas le temps pour ça, il travaille ».

2. Du difficile exercice de l'autorité

L'embarras des familles est compréhensible, Jean François⁶⁴ développe dans son livre⁶⁵ cet aspect :

« J'ai bien peur que de nombreux parents ne se croient plus autorisés à dicter une morale, quelle qu'elle soit, ou qu'ils ne se sentent pris dans une alternative peu confortable : par crainte de la pression extérieure, les voici coincés entre l'hésitation à transmettre des règles morales ou au contraire, le raidissement dans une posture figée, très codifiée, très particularisée. Dans les deux cas, ils sont de toute façon paralysés et ils doutent, comme doutent leurs enfants (...) Les parents sont circonspects et n'osent pas répondre, par pudeur quelquefois (...) parce qu'ils se sentent mis en cause, jugés. (...) ».

Certains parents se sentent impuissants face à leurs enfants et cette impuissance est parfois poussée à l'extrême en cas d'absence du père, comme nous le disait une mère à Etouvie :

« Des fois je voudrais bien faire, mais toute seule, c'est difficile, je ne sais pas toujours comment m'y prendre, je ne sais pas si je peux dire ça, mais des fois, je suis dépassée ».

62 - Lois sur la contraception, l'interruption volontaire de grossesse, le divorce par consentement mutuel.

63 - Martine Segalen, *Sociologie de la famille*, Armand Colin, Paris, 1996.

64 - Jean François est professeur de français retraité et écrivain.

65 - Jean François, *Parents, profs, démission impossible*, édition Ramsay, Paris 2003.

L'accompagnement à la parentalité existe depuis quelques années, suite au constat des difficultés rencontrées par des parents face à l'éducation de leurs enfants, à l'école et dans la vie quotidienne. A titre d'exemple, une action est mise en place au centre socio-culturel d'Etouvie, afin d'épauler les parents dans leurs démarches d'organisation des vacances.

Les difficultés rencontrées par les parents les amènent parfois à faire appel aux travailleurs sociaux, dans une relation ambivalente, d'aide et de contrôle. Cette forme d'assistantat peut provoquer une perte d'autonomie et de prise d'initiative. Elle peut aussi accentuer le manque de crédibilité par rapport à l'éducation de leurs enfants.

Les parents auraient tendance à se décharger sur le corps enseignant quant à l'éducation de leurs enfants et le corps enseignant aurait tendance à demander aux parents d'assumer une autorité et de tenir leur rôle. Des terrains de dialogue s'imposent pour passer de l'injective voire du procès d'intention à des stratégies concertées.

3. Entre autonomie et accompagnement de l'élève

« En 6ème, les parents accompagnent régulièrement leurs enfants, par contre en 3ème on ne les voit presque plus ».

On peut comprendre que les parents veuillent laisser une part d'autonomie à leurs enfants, surtout au moment de l'adolescence, d'ailleurs les établissements travaillent dans ce sens. L'Ecole fonctionne sur le modèle de l'autonomie, dans un système de liberté réglée : on attend de l'enfant qu'il conforme lui-même sa conduite aux règles et normes sociales.

Des décalages peuvent persister comme l'exprime une mère d'élève du collège de Rue, à propos de l'aide aux devoirs à la maison :

« A la maison, c'est moi qui l'aide, je lui fais réciter ses leçons et quand elle hésite, ben je dis, « tu la copies », et dès qu'elle dit qu'en cours on ne fait pas comme ça. Je lui dis, « ouais, mais ça c'est ma méthode et dans le temps on faisait comme ça », mais elle a du mal à accepter... ».

Certains parents se trouvent ainsi conduits, pour pouvoir accompagner scolairement leurs enfants comme les enseignants le leur demandent, à mettre en œuvre des démarches qui s'opposent à celles des enseignants.

4. L'ambition des familles et le désir des élèves

En questionnant les familles sur leurs ambitions pour leurs enfants, nous nous sommes rendu compte que les aspirations des jeunes et des parents peuvent parfois varier de façon considérable. Une mère d'élève du collège Edouard Lucas nous parlait des ambitions de son fils :

« Kévin a plein de projets, mais ça change tout le temps, là en ce moment, il voudrait être vétérinaire, alors je lui dis « ben faut bosser », après il se décourage et dit : « oh ben non, je vais changer de métier ». C'est bien il a envie d'avoir un métier plus tard. Moi je suis aide-ménagère, j'aimerais qu'il ait un métier un peu mieux que le mien, avec des diplômes déjà. Je voudrais qu'il ait au moins son brevet, après, on verra ».

D'autres parents, interrogés sur les souhaits de leurs enfants, répondaient systématiquement qu'ils les soutenaient dans leur démarche, ainsi dans ce témoignage :

« Moi j'aimerais la voir faire ce qu'elle veut faire, c'est pour elle, elle va réussir, elle peut », « le principal, c'est qu'il puisse aller aussi loin et faire ce qu'il veut » ou encore « de toute

façon, c'est elle qui voit, si elle veut être coiffeuse, moi je veux bien, elle ne va pas faire un métier si ça ne lui plaît pas, pas comme nous ».

Le rapport à l'apprentissage et le rapport à l'école ont évolué en même temps que la société elle-même. Quitter l'école sans diplôme n'a pas toujours été négatif. Auparavant, les élèves qui souhaitaient quitter le système scolaire avant l'âge requis étaient contraints d'inventer des stratégies de contournement. Actuellement, l'Education nationale a mis en place la possibilité pour certains élèves d'entrer en apprentissage en alternance.

Un obstacle de taille contrecarre des projets : une mère d'élève du collège de Ham a pu nous confier qu'il était difficile de conjuguer l'envie de son fils de 14 ans actuellement en classe de 4^{ème}, qui souhaiterait accéder à un BEP qui n'existe pas dans son secteur géographique ; s'ajoute à cela les réalités financières de la famille. Les parents n'ont pas toujours les moyens d'envoyer leurs enfants dans des établissements éloignés afin que les jeunes reçoivent l'enseignement qui pourrait leur convenir. Faute de quoi, ils peuvent parfois arrêter leur scolarité ou choisir des filières proposées dans l'établissement le plus proche et le moins coûteux pour la famille.

La scolarisation, même si elle est porteuse d'attentes, comporte aussi un risque, l'intrusion de logiques scolaires au sein de la famille, ce qui peut être porteur de conflits. Des enfants de milieu populaire se retrouvent souvent face à une contradiction : réussir mieux que leurs parents à l'école, mais ne pas se différencier d'eux.

Nous pouvons ajouter à l'obstacle financier, la difficulté à s'éloigner du milieu dont on est issu. Les jeunes n'ont pas envie de se couper de leur vie familiale, ni de leur vie sociale. Et les parents ont parfois du mal à imaginer que leurs enfants puissent accéder à des statuts sociaux élevés, même si leur souhait est que leur enfant réussisse.

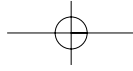
5. Accéder à la culture, aux sports et aux loisirs

A Amiens, dans le quartier du collège d'Edouard Lucas, les problèmes d'accès à la culture ne sont pas simples. A ce propos, nous pouvions entendre de la part de la coordonnatrice REP de ce secteur :

« Il n'y a pas de bibliothèque ni de centre culturel à proximité de ce secteur, ce qui oblige sans cesse les écoles et les collèges à déposer des projets pour financer les sorties et profiter des équipements culturels du centre ville d'Amiens. Il existe peu d'associations qui organisent des actions d'accompagnement à la scolarité dans cette zone. L'association MIEL est présente (Médiation, Insertion et Education par le Livre) et organise des activités autour du livre dans le cadre des politiques de la ville, mais il y en a peu d'autres ».

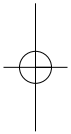
Une mère d'élève du collège de Ham nous a confié dans un entretien qu'habitant un petit village, il est difficile pour ses enfants d'avoir accès à des activités, qu'ils restent donc la plupart du temps dans le village ou les villages voisins où ils « s'amuse » avec leurs amis. On stigmatise souvent la campagne comme étant défavorisée, comme nous avons pu le voir précédemment, les problèmes de transports et le manque de structures associatives et culturelles la caractérise souvent. Certains quartiers situés en ville ne sont pas forcément dotés de plus d'atouts que celle-ci.

L'accès à la culture est donc un problème qui touche la ville et la campagne. Comme nous avons pu le voir dans un paragraphe précédent, sur chaque zone géographique étudiée, le seul quartier qui semble épargné par cet éloignement est Etouvie. Ce quartier compense la distance géographique du centre de la ville par un tissu associatif important et des structures culturelles (bibliothèque, centre socioculturel, école de musique...).

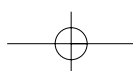


Un exemple sur lequel on peut s'arrêter : la pratique du sport proposée par les établissements scolaires : au collège de Rue, 86 élèves (22 %) sont inscrits à l'UNSS (Union nationale du sport scolaire), ce qui est supérieur à la moyenne nationale qui est de 18,29 %⁶⁶. La participation importante est-elle liée à la diversité des sports proposés ou à l'absence d'autres activités attractives ? Une organisation spécifique pour les déplacements existe-t-elle (bus affrété pour les rencontres inter établissements, autre) ?

Un autre exemple d'une nature différente mériterait aussi qu'on s'y arrête : la ville de Ham a mis en place un conseil intercommunal des jeunes et un conseil municipal des enfants. Ils ont pour but de connaître les préoccupations des jeunes, de leur permettre un dialogue avec les élus, participer à des événements, entrer en relation avec d'autres associations locales... et de surcroît créer du lien intergénérationnel.



⁶⁶ - Source : site internet : <http://www.unss.org>



Conclusion

On peut lire dans le Bulletin Officiel de l'Éducation nationale n°31 d'août 2006 :

« Les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement. Les parents d'élèves participent par leurs représentants aux conseils d'école, aux conseils d'administration des établissements scolaires et aux conseils de classe »⁶⁷.

L'école s'est ouverte progressivement depuis une vingtaine d'années à la participation des parents mais aussi à divers partenariats. Si l'école et la sphère familiale se partageaient traditionnellement la responsabilité de l'éducation des enfants, aujourd'hui les collectivités locales et bien d'autres organismes (publics et privés) s'emparent du domaine éducatif. Si la principale mission de l'institution scolaire reste celle de permettre aux élèves de construire leurs savoirs, elle n'est définitivement plus la seule à assurer la transmission des connaissances.

Daniel Thin et Mathias Millet⁶⁸ pensent qu'il existe un malentendu école/famille et que celui-ci est structurel. Il serait ancré dans des représentations et des comportements qui se sont en grande partie construits sur l'opposition entre les deux institutions. Cette difficulté ne pourrait donc pas être levée par une « simple » politique de communication. Ils écrivent à ce propos⁶⁹ :

« Le mode scolaire de socialisation est coupé des activités sociales ordinaires. L'école est un univers particulier, isolé, où les enfants vivent des activités spécifiques, qui ont pour seul objet la transmission. À l'école, on fait des choses pour apprendre : par exemple, on apprend à parler pour apprendre à construire une phrase correcte, plus que pour communiquer. On joue ou on sort pour construire son rapport au monde, nommer les objets du monde, construire son rapport à l'espace »...

Une autre chercheuse, Françoise Lorcerie, observe d'ailleurs que :

« Bien que la loi institue le principe de la communauté éducative, les moyens pour la faire vivre et les lieux pour qu'elle fonctionne vraiment, sont rarement pensés, en amont comme sur le terrain »⁷⁰.

Les parents sont pour les enseignants des partenaires d'un type particulier, comme le développe Dominique Glasman :

« On ne peut parler de partenariat que s'il y a rencontre entre deux projets (...) On évoque trop souvent, allègrement, à propos de partenaires, un travail commun sur un projet commun, c'est là escamoter toute une phase préalable, c'est négliger totalement la dualité, l'altérité des partenaires ».

67 - Bulletin Officiel, n°31 du 31 août 2006.

68 - Maître de conférences en sociologie, IUFM de Poitiers.

69 - Matthias Millet, Daniel Thin, Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale, PUF, Paris, 2005.

70 - Françoise Lorcerie, Ce dont les parents des milieux populaires voudraient entendre parler, c'est des apprentissages et de leurs conditions, Desco/Sceren, janvier 2000.

Ce que pointent ainsi ces différents chercheurs est bien le fait que si l'école affirme sa volonté de travailler en partenariat avec les parents, elle ne conçoit pas véritablement ceux-ci comme étant porteurs d'une volonté propre. Leurs singularités, leurs difficultés sont ainsi bien souvent ignorées même lorsque l'ouverture des établissements est affirmée et que les professionnels s'engagent dans des actions en direction des parents.

Face à la complexité de la situation, la volonté d'investissement des parents en faveur de la scolarité de leurs enfants nous semble pourtant indéniable. C'est ce que nous avons observé dans les entretiens que nous avons conduits avec eux et c'est aussi ce que nous observons dans les dispositifs de soutien à la parentalité. Des obstacles et des freins apparaissent, parmi lesquels il faut citer :

- La difficile maîtrise de la langue.
- La méconnaissance des codes scolaires et la distance entre les pratiques éducatives parentales et les pratiques éducatives scolaires.
- L'éloignement des pratiques culturelles les plus valorisées par l'école. Le manque de stabilité du corps enseignant (renouvellement trop rapide des interlocuteurs empêchant les relations de s'inscrire dans le temps). Les conditions de vie de certaines familles dont les difficultés économiques ou le lieu d'habitation peuvent aller jusqu'à rendre quasiment impossible la rencontre avec les enseignants.

La régularité et la qualité des relations construites avec les parents constituent un élément déterminant dans l'accomplissement de la mission confiée au service public de l'éducation. L'obligation faite à l'Etat de conduire les élèves à un niveau de connaissance de plus en plus élevé, requiert de soutenir et renforcer les partenariats nécessaires entre l'institution scolaire et les parents d'élèves. C'est au niveau de l'établissement scolaire que doit se mettre en place un dialogue confiant et efficace avec chacun des parents d'élèves et l'ensemble des personnels des établissements scolaires.

Les conditions économiques et sociales constituent des obstacles à la scolarité des enfants, mais ne sont pas les seules explications aux difficultés. Il existe une place pour une démarche éducative, tournée vers la réussite, tournée vers une dynamique constructive. Il est donc nécessaire de penser, de consolider et de développer des dispositifs dans, mais aussi, en dehors des établissements scolaires et en proximité avec les familles. Ceci permettrait d'une part aux parents de construire des compétences qui favoriseraient une entrée plus facile dans le dialogue avec les enseignants et d'autre part une réponse à l'ouverture pratiquée par les établissements scolaires.

Bibliographie

• Livres et ouvrages

- Avenel Cyprien**, *Sociologie des « quartiers sensibles »*, Armand Colin, Paris, 2004
- Béra Matthieu, Lamy Yvon**, *Sociologie de la culture*, Armand Colin, Paris, 2003
- Beaud Stéphane**, *80 % au bac... et après ?, les enfants de la démocratisation scolaire*, La Découverte, Paris, 2003
- Bourdieu Pierre**, « Ce que parler veut dire », Intervention au congrès de l'AFEf, Limoges, 30 octobre 1977, paru dans, *Le français aujourd'hui*, n° 41, mars 1978
- Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude**, *La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Edition de minuit, Paris, 1964
- De Singly François**, *Sociologie de la famille contemporaine*, collection 128, Nathan, Paris, 1993
- Dibie Pascal, *Le village métamorphosé, Révolution dans la France profonde*, Terre Humaine, Plon, 2006.
- Dubet François** (sous la direction de), « Le collègue de l'an 2000 », Rapport à la ministre déléguée chargée de l'Enseignement scolaire, Paris, *La documentation française*, 1999
- Duru-Bellat Marie et Van Zanten Agnès**, *Sociologie de l'école*, Presse Universitaire de France, Paris, 1999.
- François Jean**, *Parents, profs, démission impossible*, Edition Ramsay, Paris, 2003
- Glasman Dominique, Cœuvrard Françoise**, *La déscolarisation*, Paris, La dispute, 2004
- Glasman Dominique**, textes : « Quelques interrogations sur le mot d'ordre d'implication des familles dans l'école », université de Saint Etienne
- Kherroubi Martine, Chanteau Jean-Paul, Larguèze Brigitte**, *Exclusion sociale, exclusion scolaire*, Les travaux de l'observatoire, 2003
- Kokoreff Michel**, *La force des quartiers*, Editions Payot & Rivages, Paris, 2003
- Lahire Bernard**, *Cultures écrites et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Presse universitaire de Lyon, Lyon, 2000
- Lorcerie Françoise**, *Ce dont les parents des milieux populaires voudraient entendre parler, c'est des apprentissages et de leurs conditions*, Desco/Sceren, janvier 2000
- Mazalto Maurice**, *Diriger un établissement scolaire*, L'harmattan, Paris 2002
- Millet Matthias, Thin Daniel**, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, PUF, Paris, 2005
- Millet Mathias et Thin Daniel**, *Ruptures scolaires et déscolarisation des collégiens de milieux populaires*, Université Lumière, Lyon 2, groupe de recherche sur la socialisation, juin 2003
- Penin Robert**, *Du temps à ménager*, Paris, Milan 2001.
- Périer Pierre**, *Ecole et familles populaires, sociologie d'un différend*, Presses Universitaires de Rennes, 2005.
- Perrenoud Philippe**, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Lang, 1987
- Rochex Jean-Yves**, « Les zones d'éducation prioritaire, quel bilan ? », revue : *Les temps modernes*, n°637, mars 2006
- Segalen Martine**, *Sociologie de la famille*, Armand Colin, Paris, 1996.
- Lois sur la contraception, l'interruption volontaire de grossesse, le divorce par consentement mutuel
- Thélot Claude et Vallet Louis-André**, « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », paru dans *Economie et statistiques*, INSEE, n° 334, 2000

• Articles, textes, débats

- Article**, « L'école et l'exclusion », *Education et Sociétés*, n°5, 2000.
- Ceméa**, *Débat sur l'école*, janvier 2004
- Charte d'octobre 1992**

UNAF, Note de synthèse nationale, « Enfance, adolescence et vie de famille », 27 novembre 2003
INSEE Picardie, Relais « formation emploi », n° 117, 2003
Secrétariat général de la Préfecture Région Picardie, « Projet d'action stratégique de l'Etat en région Picardie », PASER, Octobre 2004

• **Sites internet**

<http://sceco.paris.iufm.fr/TDSTATIS/magali/TDIUFMCO.htm>
<http://www.education.gouv.fr>
<http://www.unss.org>
<http://www.cr-picardie.fr>

• **Autres ressources**

Collège de Rue (projet d'établissement, rencontre avec le principal), rectorat d'Amiens (DESCO et DEP).
Source : Collège de Rue (rencontre avec la principale et le Conseiller Principal d'Education –CPE),
Rencontre avec la coordonnatrice REP, rectorat d'Amiens (DESCO et DEP).
Amiens Métropole : rencontres avec le chef de projet territorial, des employés et cadres de la mairie,
rencontre avec les coordonnateurs REP, rectorat d'Amiens (DESCO et DEP).
Amiens Métropole : rencontre avec le chef de projet territorial ainsi que de nombreux entretiens (CPE,
familles...), rectorat d'Amiens (DESCO DEP).

• **Bulletins officiels, circulaires, lois, conventions**

Bulletin officiel de l'Education nationale, n°31 du 31 août 2006
Bulletin officiel 1989
Loi du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale
Convention du 2 octobre 2002
Loi d'orientation du 10 juillet 1989 fait obligation à chaque école d'élaborer un projet.
Circulaire n° 98-120 du 12 juin 1998
Circulaire du 31 décembre 1997
Bulletin officiel de l'Education nationale, n°29, 1998, Instruction relative à la coordination des inter-
ventions des services déconcentrés du ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale, de la
Recherche dans le développement des projets éducatifs locaux.

Remerciements

A l'Education nationale

Monsieur l'Inspecteur d'académie de la Somme.

Les principaux et les Conseillers principaux d'éducation des collèges (Edouard Lucas, Etouvie à Amiens, Ham et Rue).

Les directeurs d'école (Jules Verne à Ham, Georges Brassens et Jacques Brel à Etouvie).

Au Conseil général de la Somme

Aux associations de parents d'élèves

Aux parents d'élèves

Aux syndicats d'enseignants

Aux structures associatives

Aux assistants sociaux

Aux chefs de projet de la politique de la ville d'Amiens Métropole

Aux militants des Ceméa qui ont réalisé les entretiens

Au groupe de pilotage de l'étude

Allard Jean, Président des Ceméa de Picardie,

Boudjemai Zahra, membre de la direction, directrice du département Politiques éducatives à l'Association nationale des Ceméa,

Bourgain Rachel, Inspectrice de l'Education nationale, circonscription de Noyon (60),

Curt-Bouteille Michèle, psychologue clinicienne et sociologue,

Desesquelles Bernadette, enseignante à mi-temps et à mi-temps au CRAEEMD⁶⁷,

Dromain Christiane, responsable du secteur Politiques éducatives aux Ceméa de Picardie.

François Jean, professeur de Français honoraire et auteur de plusieurs ouvrages dont « Profs, parents : démission impossible » Ramsay, 2003,

Gauthé Cédric, chargé de l'étude,

Grardel Annick, chef de service à la Direction de l'Education et du Sport du Conseil général de la Somme,

Jakob Pierre, professeur agrégé de philosophie, professeur à l'IUFM d'Amiens,

Malfait Thierry, Directeur régional des Ceméa de Picardie,

Monceau Gilles, maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Paris 8,

Picard Jean-Pierre, membre de la direction, directeur du département Politiques éducatives à l'Association nationale des Ceméa.

Pradat Bernard, Proviseur honoraire, médiateur de l'Education nationale, académie d'Amiens,

Sara Anne, chargée de l'étude

Solan Estelle, chef de projet à la Direction de l'Education et du Sport du Conseil général de la Somme

Siuda Lucienne, enseignante à temps plein au CRAEEMD,

Gilles Monceau qui a accompagné l'étude.