

Evaluer un dispositif d'accompagnement périscolaire : quelle mobilisation des acteurs pour quels résultats ?

Magali Danner, Séverine Le Bastard-Landrier, Sophie Morlaix

▶ **To cite this version:**

Magali Danner, Séverine Le Bastard-Landrier, Sophie Morlaix. Evaluer un dispositif d'accompagnement périscolaire : quelle mobilisation des acteurs pour quels résultats ?. Actes du 18ème Colloque internationale de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE-Europe) "Comment évaluer ? Outils, dispositifs et acteurs, Reims, 24-26 octobre 2005, 2005, Neuchâtel, France. pp.cédérom. halshs-00007441

HAL Id: halshs-00007441
https://shs.hal.science/halshs-00007441

Submitted on 22 Dec 2005

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Evaluer un dispositif d'accompagnement périscolaire : quelle mobilisation des acteurs pour quels résultats ?

DANNER Magali, MCF IUFM de Reims, Irédu-cnrs, Dijon, Université de Bourgogne, France
mdanner@u-bourgogne.fr

LE BASTARD-LANDRIER Séverine, Chargée d'études Céreq-LEST, Aix en Provence, Université de Provence et de la Méditerranée, France
severine.landrier@univ-aix.fr

MORLAIX Sophie, MCF Université Paris XII-Val de Marne, Irédu-cnrs, Dijon, Université de Bourgogne, France
sophiea@u-bourgogne.fr

*En 1993, le Conseil Général des Hauts-de-Seine a mis en place un **P**lan pour la **R**éussite à l'**E**cole et une **M**eilleure **I**nsertion **S**ociale (PREMIS). Ce dispositif d'accompagnement péri-scolaire prend place hors du temps scolaire et se destine prioritairement aux collégiens en échec scolaire et/ou manifestant des comportements difficiles sur la base du volontariat. Cette action ne vise pas la remédiation cognitive mais cherche davantage à replacer l'élève sur une trajectoire propice à la réussite scolaire en modifiant ses attitudes à l'école et face aux savoirs.*
Dix ans après la mise en place de ce projet, la recherche-action engagée avec une équipe de chercheurs cherche à pointer d'éventuels dysfonctionnements afin d'orienter la réflexion des acteurs conduite lors des nombreuses réunions de concertation. La communication proposée a pour objectif de présenter d'une part, les grandes lignes de la recherche-action mise en œuvre et ses spécificités au regard d'une évaluation " classique ", d'autre part les résultats de la première phase de l'enquête. Ce faisant, elle visera à montrer qu'une collaboration entre chercheurs et praticiens peut faire avancer la réflexion et l'action des uns et des autres.
Parmi les 12 collèges participant au dispositif, 9 établissements ont fait l'objet d'une enquête à la fin de l'année scolaire 2004. 16 ateliers ont été visités, 20 entretiens ont été conduits auprès des élèves, 51 animateurs et 47 tuteurs ont répondu à un questionnaire. En synthèse, si le comportement des élèves semble s'être amélioré dans le cadre des ateliers (politesse, retenue, application dans le travail…),

l'ambiguïté de ce dispositif tient de ce qu'il amène les intervenants à nouer des relations de complicités avec les élèves qui conduisent certains d'entre eux à occulter la dimension éducative du dispositif par crainte de fissurer cette entente cordiale.

Mots clés : recherche-action ; accompagnement péri-scolaire ; rapport au savoir ; estime de soi.

1) Problématique

En 1993, le Conseil Général des Hauts-de-Seine a mis en place un **P**lan pour la **R**éussite à l'**E**cole et une **M**eilleure **I**nsertion **S**ociale (PREMIS). Ce dispositif d'accompagnement péri-scolaire prend place hors du temps scolaire et se destine prioritairement aux collégiens en échec scolaire et/ou manifestant des comportements difficiles. Sur la base du volontariat et avec l'accord de leurs parents, les élèves s'engagent à participer à ce programme pendant toute l'année scolaire dans le cadre d'un contrat d'engagement. Cette action ne vise pas la remédiation cognitive mais cherche davantage à replacer l'élève sur une trajectoire propice à la réussite scolaire en modifiant ses attitudes à l'école et face aux savoirs.

Au niveau de l'organisation pédagogique, les élèves participent à des ateliers thématiques en groupes (modélisme, encadrement, jardinage, cirque, cuisine, photographie…) et sont parallèlement suivis individuellement par un tuteur appelé **C**orrespondant **E**ducatif **L**ocal (CEL).

Les ateliers, à raison d'une à deux heures par semaine, se construisent en rupture avec la classe, autour d'un projet propre à mobiliser l'élève. Pensé sur un mode ludique, PREMIS valorise la "*pédagogie du détour*" selon laquelle aucune action de remédiation n'est explicitement mise en œuvre dans les ateliers. L'animateur se place en tant que personne ressource et non plus comme enseignant, ce qui doit encourager des relations basées sur la confiance, l'échange et l'écoute. Par ailleurs, l'élève est mis dans des conditions qui doivent le conduire à réussir dans un projet. Ainsi, l'atelier offre l'occasion de faire évoluer les représentations de l'élève sur la vie scolaire et les apprentissages mais aussi dans son rapport aux autres et à lui-même.

La rencontre avec le tuteur est conduite en parallèle des activités en ateliers. Le tuteur n'est ni un psychologue, ni un animateur, c'est un adulte référent. Il est chargé d'aborder, au moins une fois par semaine, avec l'élève, dans la mesure où celui-ci souhaite s'exprimer sur ces

sujets, des thèmes comme le travail et les progrès accomplis dans l'atelier, les difficultés d'apprentissage, le vécu scolaire... Le tuteur a pour mission notamment d'aider le jeune à rétablir une communication avec un adulte et "*à comprendre ce qui se joue dans une situation scolaire et le sens de la scolarité*".

Dix ans après la mise en place de ce projet, le Conseil Général des Hauts-de-Seine désire mettre sur pieds une évaluation de façon à faire un point sur l'aide effective qu'il apporte aux élèves. Plutôt que de proposer une évaluation de type classique, des chercheurs de l'Irédu-CNRS (Université de Bourgogne) suggèrent la conduite d'une recherche-action. Cette communication a donc pour objectif de présenter d'une part, la méthodologie mise en œuvre, d'autre part les résultats de la première phase. Ce faisant, elle visera à montrer qu'une collaboration entre chercheurs et praticiens peut faire avancer la réflexion et l'action des uns et des autres.

2) Corpus

Ce travail a été conduit en deux phases avec une enquête exploratoire la première année (2004) et l'enquête définitive lors de la seconde (2005). C'est la première phase qui fait l'objet de cette communication.

Cette première année ne visait pas à étudier directement les effets de PREMIS sur les élèves mais à observer en quoi les pratiques pédagogiques et les modalités de mise en œuvre du dispositif créent des conditions propices à un changement d'attitudes chez les élèves.

Parmi les 12 collèges participant au dispositif, 9 établissements ont fait l'objet d'une enquête à la fin de l'année scolaire 2004. 16 ateliers sur les 69 ont fait l'objet d'observations et 20 entretiens ont été conduits auprès des élèves qui ont accepté de parler de leur vécu dans le dispositif et de leur vision de l'école. 51 animateurs d'atelier sur 82 ont répondu au questionnaire ainsi que 47 tuteurs sur 82.

3) Méthodologie

3.1) Les difficultés méthodologiques à évaluer un tel dispositif

PREMIS est un dispositif de court terme proposé principalement aux élèves de 6ème et 5ème qui a pour ambition de modifier les comportements et améliorer les compétences scolaires des participants.

Ceci implique premièrement, que le dispositif à évaluer, n'étant pas basé sur un programme structuré par une logique pédagogique de progression, relève de l'accompagnement et non de la remédiation. En second lieu, il n'est pas déraisonnable de penser que, s'agissant de

comportements scolaires notamment, les effets dépendront pour partie d'un processus de maturation et de déclics qui sont susceptibles de se mettre en place après la participation au dispositif. On peut alors supposer que les effets à observer sur les jeunes, si effets il y a, seront probablement modestes et donc difficiles à saisir.

Si la prise en compte des effets d'un tel dispositif, sur une année, paraît être un projet bien ambitieux, les conditions dans lesquelles PREMIS s'organise posent d'autres difficultés importantes pour l'évaluation qu'il convient ici de préciser afin de cerner les possibilités d'une telle recherche.

En ce qui concerne l'usage de support d'enquête auprès des jeunes, une difficulté tient au fait qu'ils sont très souvent en grande difficulté scolaire et appartiennent aux petites classes (6ème, 5ème). Cela signifie que les apprentissages de base au niveau de la lecture et de la compréhension des consignes ne sont pas nécessairement acquis par tous. Ceci rend délicat un questionnement écrit auprès de ces élèves et supposerait l'intervention d'un adulte pour expliciter les consignes du questionnaire. Dans ce cas, les réponses des élèves seraient susceptibles d'être influencées par la présence de l'adulte, d'où le choix de les interroger lors d'entretiens individuels .

Quant à la méthodologie d'enquête, il importe de souligner que les élèves participant à PREMIS appartiennent à des établissements différents, des classes différentes, des niveaux différents (6ème, 5ème, Segpa…), des ateliers aux thématiques différentes et sont suivis par des tuteurs différents. Compte tenu de cette extrême variété et de la taille de la population concernée (groupe de 10 personnes au maximum), il n'est pas possible de s'engager sur une approche quantitative permettant de mesurer le gain effectif retiré par le jeune inscrit dans ce programme au regard d'un élève identique qui n'aurait pas eu l'occasion d'en bénéficier. Plus précisément, la taille de la population étudiée n'autorise pas le recours à la modélisation multivariée qui utilise le raisonnement "toutes choses égales par ailleurs". Enfin, les difficultés de certains élèves dépassant largement le cadre de ce dispositif (problèmes sociaux, difficultés familiales, acquis cognitifs, troubles du comportement...) ces derniers ont été ou sont inscrits dans d'autres dispositifs d'aide. De façon à mettre en évidence l'apport de PREMIS il faudrait être en mesure de contrôler l'effet des autres dispositifs.

Les élèves ont été conduits à prendre part au dispositif pour des raisons différentes tenant à des difficultés scolaires et/ou comportementales. La mise en place de tests standardisés pour mesurer les progressions scolaires ne paraît donc pas envisageable, et ce d'autant plus que chaque élève est soumis en quelque sorte à un programme individualisé d'évolution personnelle (choix d'atelier, choix du tuteur, choix des sujets abordés en entretien...). A cela

s'ajoute le fait que PREMIS ne travaille pas explicitement sur les contenus scolaires mais valorise la pédagogie du détour consistant "à faire du scolaire sans en avoir l'air" à travers des activités concrètes faisant appel à un certain nombre de compétences enseignées en classe (usage du compas dans l'atelier de dessin en géométrie, définitions des ordres de grandeurs en cuisine, maîtrise de l'expression orale au théâtre, applications physiques au cirque...). Etant donné le peu d'heures que représente PREMIS dans la vie scolaire de l'élève et l'organisation pédagogique des séquences (pas de contenus scolaires uniformes et définis), vouloir mesurer l'efficacité du dispositif à l'aune des progrès scolaires serait donc illusoire.

Ainsi, évaluer quantitativement les effets du dispositif sur une année de recherche paraît coûteux en moyens à mobiliser pour recueillir l'information (collecte des bulletins scolaires, mise en place de tests standardisés…) et douteux quant aux interprétations qui ressortiraient des analyses de données. Pour autant doit-on abandonner l'idée d'une évaluation visant à valider la portée éventuelle de ce dispositif ? Quelles orientations méthodologiques reste-t-il ? S'il semble périlleux de démontrer statistiquement la portée de ce dispositif sur l'amélioration du niveau scolaire, il serait plus réaliste de montrer des évolutions dans les comportements et les représentations des élèves à l'issue de cette expérience, en partant de l'hypothèse qu'il s'agit là de dimensions qui conditionnent la réussite scolaire de l'élève.

3.2) Le choix de la recherche-action

Le cadre méthodologique choisi avec le Conseil Général est donc celui de la recherche-action. Ce choix a été proposé aux décideurs puis soumis à la validation des acteurs lors d'une réunion au cours de laquelle les difficultés méthodologiques d'une évaluation classique et cette alternative leur ont été présentées.

Rappelons que la recherche-action telle que l'a définie H. Desroche (1990) est "*une recherche dans l'action, c'est-à-dire une recherche :*

- *portant sur des acteurs sociaux, leurs actions, leurs transactions, leurs interactions ;*
- *conçue pour équiper d'une "pratique rationnelle" leurs pratiques spontanées ;*
- *assumée par ces acteurs eux-mêmes tant dans ses conceptions que dans son exécution et ses suivis".*

Ceci implique que les supports d'enquête aient non seulement vocation à recueillir des données permettant de mesurer les avancées du dispositif mais également d'inviter les intervenants à réfléchir sur leurs pratiques. En effet, la recherche-action cherche à engager un processus de "réflexion - action - réflexion" chez les intéressés eux-mêmes afin de les encourager dans leurs initiatives pédagogiques et organisationnelles. Elle s'adresse donc tout

aussi bien aux acteurs et pas seulement aux décisionnaires comme c'est le cas dans une évaluation de type audit. Pour engager ce processus, il est nécessaire d'assurer une démarche participative qui répond aux critères suivants:

- La recherche-action est orientée à la demande des utilisateurs et ne dépend pas d'une offre émanant d'un organisme externe. Son programme d'évaluation reste flexible permettant un changement éventuel des priorités des intéressés ("process-oriented approach").
- La recherche-action, si elle encourage les acteurs à identifier leurs problèmes eux-mêmes et à proposer des pistes d'évolution, se donne pour objectif d'apporter un regard extérieur et de dépasser le cadre du ressenti pour entrer dans celui de l'analytique. Plus qu'apporter un regard neutre et arrêté quant à l'efficacité du dispositif (ce que permettent les analyses quantitatives), il s'agit de renvoyer aux intervenants une autre facette de la réalité qu'ils vivent au quotidien.
- La recherche-action n'agit pas "pour" mais "avec" les utilisateurs: les conclusions de recherche ne sont pas prescriptives mais doivent permettre d'orienter la réflexion.

Aucune étape de ce travail n'a été conduite sans la validation des acteurs, qu'il s'agisse des objectifs poursuivis, des outils utilisés, de la phase de recueil des informations ou encore de la réflexion faisant suite aux premiers résultats. Chacune de ces phases a donné lieu à une réunion au cours de laquelle les acteurs pouvaient s'interroger, réagir aux propositions qui leur étaient faites, faire des suggestions et discuter chacun des points avant de les valider. L'intérêt de cette collaboration étant pour le chercheur de concilier les besoins et les réflexions des acteurs avec l'objectif de porter un regard neutre sur le dispositif et de pointer d'éventuels dysfonctionnements. Ceci permettant finalement de décider de nouvelles orientations afin d'améliorer la prise en charge les élèves en difficulté.

4) Résultats

Fort de l'adhésion d'une majorité des intervenants, le recueil d'information sur le terrain a été largement facilité et des éléments intéressants ont été mis en évidence.

4.1) S'impliquer pour aider l'élève à modifier son rapport à la scolarité

Les intervenants ont été interrogés et sur les mobiles qui les ont incités à s'engager dans le dispositif et sur la façon dont ils concevaient leur fonction. Un des deux aspects les plus fréquemment mis en avant, porte sur leur responsabilité vis-à-vis de l'élève. Pour les tuteurs, c'est aider l'élève *à mieux vivre sa scolarité* qui est mis en avant, à savoir faciliter son intégration dans la vie scolaire à travers une écoute attentive de ses difficultés. Alors que pour les animateurs, c'est d'abord *l'épanouissement personnel de l'élève* qui est recherché en atelier.

4.2) L'ambiguïté de la relation d'aide

En dehors de cette relation d'aide, tuteurs et animateurs s'accordent également pour dire que leur engagement dans PREMIS reflète leur volonté de sortir du cadre de travail habituel. C'est le second aspect le plus fréquemment mis en avant pour expliquer leur participation à ce dispositif.

Les tuteurs déclarent en grand nombre trouver dans cette fonction l'occasion de tisser une relation privilégiée avec l'élève. C'est l'occasion "*de prendre le temps de communiquer ou d'échanger*" et "*de suivre un jeune sur le long terme*", mais aussi "*d'apporter autre chose que des connaissances scolaires*" et de sortir de la fonction de professeur pour endosser celle de conseiller.

Bien que l'envie de sortir de la relation enseignant-enseigné soit moins centrale pour les animateurs d'atelier, ils mettent cependant en avant la possibilité dans PREMIS d'être en contact avec les élèves dans un esprit autre que celui de la classe, de tisser une complicité dans l'apprentissage et de bénéficier de facilités de travail (matériel, effectif limité, temps pour échanger...).

Autrement dit, l'engagement des intervenants dans le dispositif repose visiblement autant sur la volonté d'intervenir en faveur de l'élève pour l'aider à se sentir mieux au collège que sur ce qu'ils espèrent en retirer pour eux-mêmes, à savoir établir une relation plus constructive et valorisante avec les élèves que celle imposée par le contexte de la classe.

Bien entendu, la recherche de bénéfices personnels n'est pas incompatible avec les attentes institutionnelles mais elle ne doit pas non plus se faire à leurs dépens. Or, il s'avère que trois missions attribuées au tuteur (plaquette 2003, Conseil Général) posent clairement la nécessité :

- d'assurer le suivi du contrat d'engagement et des premières réussites au sein de l'atelier ;

- d'établir un contact avec le professeur principal pour parler de l'évolution de l'élève ;
- d'expliciter la relation auprès des familles [...] ;

Rares sont cependant les tuteurs qui évoquent spontanément la nécessité d'établir un contact avec l'environnement scolaire ou familial de l'élève, comme si cette référence à un tiers pouvait nuire à la relation privilégiée, complice et confidentielle qu'ils essaient de nouer avec l'élève.

A titre illustratif, les propos des élèves soulignent la faiblesse du lien Famille-PREMIS : si tous les parents semblent avoir autorisé leurs enfants à participer aux ateliers, en revanche, les élèves évaluent leur degré d'adhésion au dispositif de façon très variable. Sur 13 élèves qui se sont prononcés clairement sur ce point, 6 considèrent que la position de leurs parents est de les inciter à poursuivre l'effort et 7 font part d'une sorte d'indifférence, les ateliers étant davantage perçus comme un mode de garde.

Les tuteurs sont pourtant des référents importants pour accompagner les efforts de l'élève car ils peuvent faire évoluer, par leurs appréciations, le regard que la communauté éducative porte sur ce dernier et restaurer une image positive auprès de sa famille.

Comment expliquer que ces aspects de leur mission n'émergent pas des réponses des intervenants?

En créant un cadre de travail apaisant et valorisant, les responsables du dispositif pensent que les élèves, habituellement réfractaires ou agités en classe, vont pouvoir avancer sur des projets et modifier leurs représentations à l'égard des savoirs scolaires et de l'école en général. La mise en place de cette ambiance propre à déjouer les réticences des élèves accueillis suppose cependant, pour les intervenants, de parvenir à établir un rapport basé sur la complicité et la confiance. Or, toute l'ambiguïté de l'aide tient précisément en ce qu'elle conduit les intervenants, au vu de leurs réponses, à ne plus souhaiter être remis dans un profil d'enseignant, jugé incompatible avec l'établissement de relations d'échanges basées sur le non jugement.

Tout se passe, au vu des entretiens, des questionnaires et des visites, comme si l'enthousiasme et le bien être des élèves dans le dispositif étaient suffisant pour les replacer dans une trajectoire propice à la réussite. Ce qui sous-entend que leurs difficultés tiennent finalement davantage à un mal-être qu'à des écarts cognitifs ou comportementaux sérieux, méritant une prise de conscience des difficultés, un véritable travail sur soi (et donc peut-être aussi des moments désagréables et des conflits). Le discours des élèves interrogés à ce sujet est tout à fait illustratif. Nombreux sont ceux qui prétendent venir pour le coté ludique des ateliers (15/20 élèves), ou par affinité pour une activité (10/20). Rares sont les élèves qui se

rappellent, ou acceptent de se rappeler, en fin d'année, participer au dispositif pour améliorer leur comportement et apprendre de nouvelles choses (4/20). C'est pourtant la raison première de leur admission.

4.3) Valoriser le contrat d'engagement pour s'extraire d'une relation affective sclérosante

Alors que tous doivent théoriquement s'engager par écrit, seuls 8 élèves sur les 15 interrogés sur cette dimension affirment avoir signé un document. Leurs réponses illustrent tout à fait l'importance accordée à cet acte administratif: à la question "*à quoi ce contrat t'engage t'il*", ils répondent s'astreindre à participer à chaque séance (6), à bien se comporter et à respecter le matériel (7). En revanche, ils ne s'engagent pas à travailler, à s'impliquer dans la réalisation des diverses activités, à faire des efforts que ce soit sur le plan du comportement ou sur le plan scolaire… Pour un seul d'entre eux, l'engagement pris consistait à améliorer ses résultats scolaires.

Ces chiffres montrent bien que le refus de retomber dans des relations scolaires et hiérarchiques, s'il permet d'établir un rapport de complicité entre intervenant et élève, ne permet cependant pas à l'élève dernier de dépasser la dimension ludique et d'acquérir son autonomie. Plus précisément, si l'intervenant n'explicite pas les finalités du dispositif et les modalités pour accompagner l'élève dans ses progrès, c'est à ce dernier que revient la tâche d'explicitation. Est-il réellement en mesure de le faire, alors qu'il a déjà du mal à donner du sens dans sa présence à l'école en général ?

Les élèves ont d'ailleurs d'autant moins de raisons de changer que la réussite scolaire garde pour eux un aspect quelque peu magique qu'ils ne contrôlent pas. 16 élèves sur 20 considèrent, en effet, que si un bon élève est quelqu'un qui travaille et se comporte bien, sa réussite relève aussi du hasard (3), d'un don que certains ont la chance d'avoir et contre lequel on ne peut pas lutter (5), d'attributs physiques comme le port de lunette (2) ou d'un soutien familial qu'eux n'ont pas (2)... Ceci étant, même si les élèves ne perçoivent pas l'utilité scolaire des ateliers, ils déclarent de manière unanime (17/20) que "*ça nous apprend des choses*", "*c'est intéressant*", ou encore "*c'est enrichissant* " et portent un regard très positif sur le dispositif. C'est pourquoi, le fait d'insister sur un travail réflexif dans le cadre du suivi du contrat d'engagement, même de manière ponctuelle, les aiderait à prendre conscience de ce qu'ils ont appris dans le cadre de PREMIS et des transferts possibles en situation de classe.

Conclusion

En effet, si le comportement des élèves semble s'être amélioré dans le cadre des ateliers (politesse, retenue, application dans le travail…), l'ambiguïté de ce dispositif tient de ce qu'il amène les intervenants à nouer des relations de complicités avec les élèves qui conduisent certains d'entre eux à occulter la dimension éducative du dispositif par crainte de fissurer cette entente cordiale. Or, le fait de réduire les activités en ateliers à la réalisation d'un objet et à une discussion intime risque fort d'entretenir ou d'accroître la confusion entre le fait de s'acquitter d'exercices scolaires et celui de s'engager dans une réelle activité d'apprentissage et de changement d'attitude.

Ces premiers résultats devraient permettre aux décideurs comme aux intervenants de clarifier les finalités de ce dispositif et de prendre des mesures pour apporter une aide effective aux élèves en insistant, par exemple, sur le suivi de leur contrat d'engagement, outil de réflexivité indispensable à l'explicitation des objectifs, comme à la prise de conscience des progrès réalisés, sur les relations avec la famille et l'équipe éducative qui doivent être impliquées dans cet accompagnement tout au long de l'année scolaire.

Outre les orientations qu'ils insufflent au dispositif, ces premiers résultats viennent enrichir la réflexion portant sur la complémentarité entre chercheurs et praticiens. En effet, s'ils permettent aux premiers de réfléchir à la méthodologie d'enquête la plus appropriée à l'évaluation du dispositif, ils offrent aux seconds l'opportunité de prendre du recul sur leurs pratiques quotidiennes. En apportant un éclairage nouveau aux acteurs du processus sur son fonctionnement, les chercheurs permettent à ses derniers de se réapproprier les objectifs fixés initialement par le dispositif, et contribuent en ce sens à sa réussite. Réciproquement les acteurs permettent aux chercheurs de conduire un travail de recherche en tenant vraiment compte de la réalité du terrain.

BAUTIER, E, & ROCHEX, J-Y, (1997), (dir. Jean-Pierre Terrail) *La scolarisation de la France*, éditions La Dispute.

CHARLOT, B, (1999), *Education et Formation : recherches et politiques éducatives*, Editions du CNRS.

CONSEIL GENERAL (2003), *Dispositif PREMIS, Les actions éducatives départementales, Document pédagogique, Programme pour la réussite à l'école*, Document interne.

DANNER, M, LE BASTARD-LANDRIER, S, MORLAIX, S, (2004) *Rapport intermédiaire Recherche-action PREMIS*, remis au Conseil Général des Hauts-de-Seine, 106p.

DESROCHE, H (1990), *Entreprendre d'apprendre - D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche –action*, Les Éditions Ouvrières, Paris.

DUBET, F & MARTUCELLI, D, (1996), *A l'Ecole: sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.

PERRENOUD, P, (1984), *La fabrication de l'excellence scolaire, du curriculum aux pratiques d'évaluation: Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire.* Genève, Droz.

RAYOU, P, (1998), *La Cité des lycéens,* Paris, L'Harmattan.

TARDIF, J, (1995), *Savoirs et savoir-faire : une dynamique pédagogiquement ignorée*, Les Entretiens Nathan, Actes V.

VIAU, R, (1994), *Motivation en contexte scolaire,* De Boeck – Pratiques pédagogiques.