

COMPARAISON DES SCORES DE RÉUSSITE AUX ÉVALUATIONS SCOLAIRES D'UNE ZONE URBAINE SENSIBLE À L'AUTRE : BOÎTE NOIRE

Hervé Cellier

Université Paris Ouest Nanterre La Défense
Laboratoire Cref EA 1589
200 avenue de la République
92000 Nanterre, France
cellierherve@wanadoo.fr

Mots-clés : Réussite éducative, évaluations, Zones urbaines sensibles.

Résumé. À partir d'une recherche qui s'étale de 2008 à 2011 et porte sur la Zus de Romans sur Isère, les scores de réussite aux évaluations scolaires nationales françaises (CE2/6^{ième}) d'une Zus à l'autre, malgré des caractéristiques sociologiques similaires, diffèrent. Nous attribuons cela à un « effet de politique éducative locale » caractérisé par la cohérence du Projet de réussite éducative.

1. Introduction

Les chercheurs s'intéressant à la politique de la ville distinguent traditionnellement une approche horizontale où les décisions émanent des pouvoirs publics, elles ont pour vocation d'être appliquées de manière globale à un territoire (logique « top-down ») et une approche verticale, focalisée sur les individus, reposant sur la communauté et les savoir-faire locaux, (logique « bottom-up ») (Donzelot J., Mével C., Wyvekens A., 2003). La recherche présentée porte sur les effets du Projet de réussite éducative de la ville de Romans sur Isère (France). D'une durée de trois ans (2008/11) elle permet de constater la conjugaison des deux logiques, en oeuvre simultanément. Il s'agit, en l'occurrence, d'une recherche problématique (Desmet H. et Pourtois J-P., Lahaye W., 2006) dans la mesure où elle allie des données qualitatives et des données quantitatives explicatives d'une série de dispositifs, en réseaux, touchant le domaine scolaire et ce qu'il convient d'appeler la politique éducative locale. Cet ensemble constitue le projet de réussite éducative introduit à l'article 128 de la loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005. Les actions qui le composent portent sur un accompagnement au profit des élèves du premier et du second degré et de leurs familles, dans les domaines éducatif, périscolaire, culturel, social ou sanitaire. Le projet de réussite met en oeuvre une discrimination positive articulant à l'entrée territoriale qui prévalait jusqu'ici en France, une entrée par les publics. Les données recueillies dans cette recherche se divisent en deux grandes catégories. D'abord des données qualitatives portant sur la cohérence éducative entre les activités d'apprentissages scolaires et celles mises en oeuvre dans les ateliers d'aide à la scolarisation. Ces données concernent aussi la professionnalisation des animateurs du dispositif de réussite éducative dans la mesure où la professionnalisation est accompagnée en cours d'emploi par des groupes d'analyse des pratiques et une gestion de l'équipe sous une forme mentorale. Il s'agit de comprendre les réseaux de collaboration, le rôle des leaders qui demeurent présents sur le territoire local et ont accompagné la succession des dispositifs nés de la politique de la ville depuis une trentaine d'année.

2. Corpus

20 entretiens semi directifs auprès d'enfants, 30 entretiens auprès d'enseignants et d'acteurs de la réussite éducative, 10 entretiens de parents et 40 observations en classes et en ateliers (Coup de pouce, Aide aux devoirs...) constituent l'ensemble du corpus de cette partie. La seconde catégorie de données est quantitative. Il s'agit d'indicateurs de pauvreté fournis par l'INSEE rapportés aux scores de réussite des élèves aux évaluations scolaires nationales. Cette comparaison de l'évolution des scores de réussite des élèves aux évaluations scolaires de plusieurs quartiers en zones sensibles de communes différentes, constitue en France une « boîte noire » (Akrich M., Callon M., Latour B., 2006) au sein des réseaux de la politique éducative puisque ces données ne sont pas rendues publiques. Elles servent aux enseignants et aux cadres intermédiaires de l'Éducation nationale à orienter le travail pédagogique des équipes dans les classes, les écoles, les circonscriptions, sans pour autant être divulguées, interdisant toute comparaison de quartiers issus de communes différentes situées en zone sensible. La vocation affichée de ces politiques éducatives en direction des zones prioritaires étant, néanmoins, la réduction des inégalités de réussite scolaire. Des recherches antérieures posaient la question suivante : que sait-on du lien entre origine sociale et réussite scolaire ? (Moisan C., Simon J., 1997). Les auteurs répondant : « on s'aperçoit qu'un enfant d'ouvrier en Zep obtient un score inférieur à un enfant d'ouvrier hors Zep. Ainsi, l'objectif proclamé de lutte contre les inégalités sociales d'éducation dans les aires comportant des proportions importantes de populations défavorisées semblait loin d'être atteint » (Van Zaten A., 2002).

Cependant, cette dernière affirmation générale nous semble devoir être remise en discussion dans la mesure où des comparaisons fines de quartiers et de communes différentes n'ont jamais été menées afin de comprendre les spécificités éducatives locales : seul « l'effet établissement » fut donné comme explication de différences en terme de violences scolaires des établissements notamment (Pain, 2005, AECSE 1989).

3. Comparaison d'indicateurs de pauvreté Zus la Monnaie, Zus françaises et Dom et national¹

Le tableau qui suit regroupe une série de zones urbaines sensibles (Zus) françaises prises parmi les plus défavorisées : la Zus les 4000 de La Courneuve, la Zus du Puits Lamarlière et le quartier de Derrière les Murs de Montseigneur de Villiers le Bel, la Zus Grand Ensemble de Clichy sous Bois/Montfermeil, la Zus du Val Fourré de Mantes La Jolie, la Zus des Minguettes à Venissieux, la Zus Nord Littoral à Marseille 15e, la Zus Sortie Sud Est des Abymes à Pointe-à-Pitre. Pour chacune de ces zones figurent des indicateurs de pauvreté répartis sur une période allant de 1999 à 2006 : taux de chômage, revenu médian par unité de consommation, ménages non imposés sur les revenus, pourcentage de logements HLM, pourcentage de personnes bénéficiant de la CMU par rapport à la population locale.

¹ Sources INSEE RP 1999/DGI 2004 (données fiscales)/ Min. de l'Intérieur (2005) / Min. de l'Éducation nationale (2004) / CNAM (2006).

	Zus La Monnaie ²	Les Zus de France	Zus PLM, DLM ³	Zus Grand Ensemble ⁴	Zus Val Fourré ⁵	Zus les Minguettes ⁶	Zus Nord Littoral ⁷	Zus Sud Est ⁸
Chômage (1999)	48%	26,1%	21,3%	27,9%	25,7%	29,1%	41,2%	46,4%
Non diplômés (1999)	52,7%	34%	31,4%	40,3%	39,1%	39,8%	44,2%	60,1%
Moins de 25 ans (1999)	45,6%	39,7%	45,7%	48,9%	51,1%	42,7%	40,3%	40,1%
Étrangers (1999)	33,1%	16%	27%	39%	37,4%	20,6%	14,7%	8,8%
Familles monoparentales (1999)	31,5%	24%	20%	16,9%	16,4%	23,9%	25,5%	47%
Revenu médian par Unité de consommation en euros (2004)	5453		9259		7724	7636	7413	
Ménages non imposés sur le revenu (2005)	77%	56,3%	43,4%	54,5%	54,9%	60%	59,6%	
Locatif HLM (1999)	92,9%	58,9%	55,5%	37,7%	79%	74,2%	56,3%	
Bénéficiaires CMUC (2006)	40,5%		17,2%	23,3%	18,1%	29%	30,4%	

Tableau 1 : Indicateurs de pauvreté quelques Zus France

La comparaison montre que les indicateurs de pauvreté les plus élevés sont majoritairement concentrés à gauche du tableau et qu'ils demeurent permanents. On peut donc affirmer objectivement que la Zus La Monnaie de Romans sur Isère est la plus pauvre des Zus comparées, elles-mêmes choisies parmi les plus pauvres de France et que cette pauvreté perdure. À partir de ce tableau nous avons choisi deux Zus témoins parmi les plus défavorisées et présentant des

² Rattachement communal : Zus de de Romans sur Isère, objet de la recherche.

³ Rattachement communal : quartier Le Puits Lamarlière et quartier Derrière les Murs de Montseigneur, Villiers le Bel.

⁴ Rattachement communal : Clichy sous bois, Montfermeil.

⁵ Rattachement communal Mantes La Jolie.

⁶ Rattachement communal : Venissieux.

⁷ Rattachement communal : Marseille 15^e.

⁸ Rattachement communal : Les Abymes, Pointe-à-Pitre.

caractères éducatifs similaires (Val Fourré de Mantes la Jolie et PLM /DLM de Villiers le Bel) : nombres d'habitants, activité éducative pertinente, dispositif PRE en cours...

4. Comparaison de scores de réussite aux évaluations nationales

Dans un second temps ont été effectuées une série de comparaisons à partir d'un tableau relevant des écarts aux scores de réussite aux évaluations scolaires CE2/6^{ème}.

Les évaluations nationales CE2 ont été menées dans les écoles en France jusqu'en 2006/2007. Elles ont ensuite été remplacées par les évaluations CE1 et CM2. Les évaluations 6^{ème} ont perduré. Ces évaluations ont été l'objet de controverses au point de ne pouvoir renseigner un grand nombre de rapports nationaux (rapport sur les ZUS de 2008, 2009), certains directeurs d'école effectuant une grève administrative traduite précisément par le refus de communiquer les résultats de ces évaluations. D'autre part, la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'éducation, ne collationne pas ces données. La comparaison nationale de ces évaluations entre quartiers de différentes communes s'avère impossible en France aujourd'hui. Enfin, dans le meilleur des cas ces évaluations sont centralisées dans les inspections académiques ou départementales. Parfois les évaluations des années précédentes ont été égarées. Enfin les items ont été modifiés au cours du temps, en fonction des programmes. Pour autant, et malgré leurs défauts, elles demeurent le seul outil de comparaison nationale. Mais l'absence, voire le refus de comparer une ZUS à l'autre, amène à ce que les Zones urbaines sensibles soient considérées comme une catégorie indifférenciée. Nous faisons l'hypothèse inverse : même avec des caractéristiques sociologiques similaires, les ZUS diffèrent par la politique éducative locale qui influence les scores de réussite des élèves. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes procuré ces résultats par des informateurs *incognito*, procédant ainsi à des comparaisons de quartiers en ZUS de communes différentes. Nous avons procédé à une comparaison longitudinale des scores de réussite aux évaluations nationales CE2/6^{ème} (1999/2006) de la population scolaire du quartier de La Monnaie puis dans un second temps une comparaison des évaluations 6^{ème} (2007/2008) avec deux quartiers en ZUS, le Val Fourré à Mantes la Jolie (Yvelines) et les quartiers PLM et DLM de Villiers le Bel (Val d'Oise). Le choix de la première période se justifie par le fait qu'elle est en amont du dispositif de réussite éducative puisque celui-ci débute en 2007. La seconde période se trouve donc en aval. Nous avons sélectionné les évaluations 6^{ème} puisque celles-ci ont perduré.

4.1 Comparaison longitudinale : situation de départ école primaire

Évaluations CE2 français	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Moyenne des écoles ZEP Romans	50,56	57,2			51,56	65,03	58,2	58,3
France Métro + DOM Éducation Prioritaire	56,70	63,70	53,10	59,80	57,00	65,70	68,00	58,90
Évaluations CE2 mathématiques	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Moyenne des écoles ZEP Romans	52,3	52,7			55,5	61,06	58,35	54,95
France Métro + DOM Éducation Prioritaire	58,10	59,10	62,80	61,10	59,60	60,80	65,50	63,50

Tableau 2 : Scores de réussite évaluations CE2 1999/2006

En français, de 1999 à 2006, les scores moyens de réussite aux évaluations CE2 sont inférieurs à la moyenne nationale des scores de l'éducation prioritaire. Ils s'en rapprochent cependant en 2006 (-0,6 d'écart défavorable).

En math, l'écart défavorable est de -5,8 en 1999. Il est de -8,55 en 2006.

Globalement l'écart cumulé français/math évaluations CE2 est de -9,15 par rapport à la moyenne des ZEP françaises en 2006. La corrélation entre les indicateurs de pauvreté et les résultats

scolaires CE2 est confirmée.

4.2 Comparaison longitudinale : situation de départ 6^{ème} de collège

Évaluations 6 ^{ème} français	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Écoles de la ZEP de Romans	58,40	61,90	64,20	53,90	52,00	51,45	51,80	43,60
France Métro + DOM Éducation Prioritaire	57,90	61,60	64,90	56,60	58,50	55,50	53,40	50,00
Évaluations 6 ^{ème} mathématiques	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Écoles de la ZEP de Romans	54,90	55,00	57,80	51,00	47,90	49,10	56,30	48,20
France Métro + DOM Éducation Prioritaire	52,20	55,60	59,90	54,40	53,80	54,00	57,40	56,00

Tableau 3 : Scores de réussite évaluations 6^{ème} 1999/2006, Zep de Romans

En français, les scores moyens de réussite aux évaluations 6^{ème} en français décrochent à partir de 2002 (-2,7) pour atteindre - 6,4 en 2006.

En math, le décrochage à lieu en 2001 (-2,1), il atteint - 7,8 en 2006.

Globalement l'écart cumulé français/math en 2006 est de -14,2 par rapport à la moyenne des ZEP française. La corrélation entre les indicateurs de pauvreté et les résultats scolaires 6^{ème} est là aussi confirmée.

4.3 Comparaison longitudinale : amorce d'amélioration en 2008

Nous avons cependant poursuivi la comparaison des résultats aux scores de réussite aux évaluations 6^{ème} sur les années 2007/2008. En effet, à partir de 2007, le PRE est mis en place et on peut faire l'hypothèse de résultats potentiels dès l'année 2008.

Évaluations 6 ^{ème} français	2007	2008
Écoles de la ZEP de Romans	39,5	40,5
France Métro + DOM Éducation Prioritaire	50,7	49,7
Évaluations 6 ^{ème} mathématiques	2007	2008
Écoles de la ZEP de Romans	50,4	55,6
France Métro + DOM Éducation Prioritaire	57	56,6

Tableau 4 : Scores de réussite évaluations 6^{ème} 2007/2008, Zep de Romans

En 2007, l'écart cumulé français/math aux évaluations nationale 6^{ème} entre les élèves de la ZEP de Romans et la moyenne des ZEP française passe à -17,8 (français -11,2 et Math -6,6), il continue de se creuser confirmant la corrélation entre les indicateurs de pauvreté et les résultats scolaires. En 2008, l'écart cumulé français/math aux évaluations nationale 6^{ème} entre les élèves de la ZEP de Romans et la moyenne des ZEP française passe à -10,2 (français -9,2 et Math -1). Par rapport à l'année 2007, on constate une nette amélioration par une réduction de 7,6 points d'écart : il y a donc l'amorce d'une amélioration des scores de réussite aux évaluations 6^{ème}.

4.4 Comparaison avec deux quartiers témoins la Zus le Val Fourré à Mantes la Jolie (Yvelines) et la Zus des quartiers PLM et DLM, REP du collège Léon Blum de Villiers le Bel (Val d'Oise)

Nous avons choisi la comparaison avec ces quartiers pour plusieurs raisons. Villiers le Bel est une

commune qui a mis en oeuvre depuis 1986, comme Romans, des dispositifs péri éducatifs. Sur le plan pédagogique cette commune de la circonscription d'Ecouen a une histoire longue de travaux de recherche autour, notamment, de l'apprentissage de la lecture et de l'enseignement du français. Ces éléments pouvant constituer des variables favorables au profit des scores de réussite des élèves du REP Léon Blum. Le quartier du Val Fourré grâce à des travaux monographiques sur le PRE menés par ailleurs, nous est apparu comme extrêmement dynamique sur le plan éducatif. Enfin, si ces communes ont été victimes d'émeutes urbaines comme Romans sur Isère, elles disposent, néanmoins, d'indicateurs de pauvreté plus favorables que ceux du REP de La Monnaie comme nous l'avons constaté précédemment.

Écart scores de réussite Zep de Romans / Collège Paul Cézanne Mantes La Jolie (RAR)	2007	2008
Évaluations Français 6 ^e Zep Romans	39,5	40,5
Évaluations Français 6 ^e Collège Paul Cézanne Mantes La Jolie (RAR)	38,6	35,3
Écart en faveur Zep Romans	+ 0,9	+ 5,2
Évaluations Math 6 ^e Zep Romans	50,4	55,6
Évaluations Math 6 ^e Collège Paul Cézanne Mantes La Jolie (RAR)	49,7	48,6
Écart en faveur Zep Romans	+ 0,7	+ 7

Tableau 5 : Scores de réussite évaluations 6^{ème} 2007/2008 comparés Zus témoin Le Val Fourré Mantes la Jolie

Écart scores de réussite Zep de Romans / Écoles du REP Léon Blum Villiers le Bel	2007	2008
Évaluations Français 6 ^e Zep Romans	39,5	40,5
Évaluations Français 6 ^e REP Léon Blum Villiers le Bel	36,72	35,2
Écart en faveur Zep Romans	+ 2,78	+ 5,3
Évaluations Math 6 ^e Zep Romans	50,4	55,6
Évaluations Math 6 ^e Écoles du REP Léon Blum Villiers le Bel	49,64	50,64
Écart en faveur Zep Romans	+ 0,76	+ 4,96

Tableau 6 : Scores de réussite évaluations 6^{ème} 2007/2008 comparés Zus témoins Villiers le Bel

Sur les deux années 2007/2008 les écoles du REP de La Monnaie obtiennent des scores de réussite favorables en français et en math par rapport à ceux des quartiers témoins de Mantes la Jolie et de Villiers le Bel, bien que les indicateurs sociaux des quartiers de ces villes soient plus favorables. Pour l'année 2008 l'accroissement des scores de réussite est significatif puisqu'il oscille en faveur de Romans entre + 4,96 et +7.

4.5 Constats

Si l'on s'en tient aux seules données quantitatives exposées on peut dire :

1. Jusqu'en 2006, les scores de réussite aux évaluations scolaires français/math CE2/6^{ème} des élèves du REP romanais ont chuté : -9,15 CE2 et -14,2 6^{ème} d'écart cumulé par rapport à la moyenne des ZEP françaises.
2. La chute se poursuit en 2007. L'écart cumulé français/math aux évaluations nationales 6^{ème} entre les élèves de la ZEP de Romans et la moyenne des ZEP françaises passe à -17,8.
3. En 2008, l'écart cumulé (évaluations 6^{ème}) remonte de 7,6. Cette période est celle qui suit la signature du CUCS⁹ (2007). Elle peut s'expliquer par les premiers effets du PRE romanais.

⁹ CUCS : Contrat urbain de cohésion social dans lequel sont inclus les Projets de réussite éducative.

4. Dans le même temps, la comparaison en 2007 avec les deux quartiers témoins montre que les élèves du REP de La Monnaie, malgré des indicateurs de pauvreté plus importants, ont des résultats cumulés supérieurs.
5. En 2008, les écarts favorables à Romans (évaluations 6^{ème}) deviennent encore plus significatifs : ils oscillent entre +4,96 et +7.

De manière générale on peut donc considérer que les indicateurs sociaux de pauvreté ne constituent pas des déterminismes conditionnant intégralement les résultats scolaires des élèves et qu'il y a bien un effet « politique éducative locale » qu'il convient d'explicitier.

5. Analyse : effet politique éducative locale

En proposant l'hypothèse d'un « effet politique éducative locale » explicatif de la variation des scores de réussite, dans des contextes de pauvreté importante des populations scolaires, en s'appuyant sur le cadre théorique de la sociologie de la traduction, il apparaît que la recherche en matière de réussite scolaire et éducative souffre de l'absence de mise en réseau des différents modes d'évaluation de l'action publique alors que précisément les injonctions préfectorales et académiques pour la réussite scolaire sont dirigées vers un accroissement de l'évaluation supposée orienter la mise en oeuvre de ces politiques locales. L'absence de scores de réussite centralisés par Zus constitue un premier niveau de boîte noire. Ainsi, les pratiques éducatives locales, qu'elles soient celles des villes ou des établissements scolaires, si elles sont interrogées par les cadres intermédiaires et les financeurs, souffrent du cloisonnement des données et ne permettent pas de sortir du strict espace institutionnel de référence. Pourtant les effets multifactoriels des politiques éducatives locales nécessitent une approche problématique (Desmet H. et Pourtois J-P., Lahaye W., 2006) alliant des données qualitatives et des données quantitatives, explicatives d'une série de dispositifs en réseaux.

5.1 Définir la réussite éducative

Or, Le premier palier est celui de la définition même de la réussite éducative. Il y a réussite éducative lorsque les différents adultes qui participent à l'éducation d'un enfant (parents, enseignants, éducateurs, assistants sociaux, soignants, psychologues...) constatent, de manière concertée, des progrès individuels portant à la fois sur les domaines familiaux, scolaires, éducatifs, sociaux, sanitaires et psychologiques. Ces progrès sont évalués au regard des normes et des références des domaines d'exercice des acteurs sociaux cités. Ils prennent cependant en compte la dimension locale de l'évolution des enfants : culture d'origine, contexte socio économique... L'évaluation de la réussite éducative prend donc deux directions. Quantitative, portant sur les évaluations scolaires mais aussi clinique concernant par exemple l'évolution du sentiment d'auto efficacité, de la motivation des élèves ou encore l'ingénierie pédagogique en direction des personnels. Dans cette perspective, la question des cohérences éducatives devient alors centrale.

5.2 Sentiment d'Auto efficacité¹⁰

C'est pourquoi, dans la partie qualitative de la recherche nous avons procédé à une soixantaine d'interviews et une quarantaine d'observations d'enfants en classe ou dans des dispositifs du PRE. Nous avons pu alors effectuer les constats suivants concernant les enfants suivis par un référent dédié (Il s'agit d'animateurs qui de manière contractuelle avec les enfants et leurs familles, ont accepté de les accompagner durant 3 ans. Ces référents rencontrent régulièrement les parents, les enseignants. Ils s'entretiennent avec les enfants sur leur évolution scolaire leur progrès, leurs rapports avec les autres... ils assurent un accompagnement que nous qualifions de mentor).

Il ressort tant du point de vue des enfants que de celui des adultes les constats suivants :

1. Des comportements d'enfants socialisés à l'école et en dehors de l'école.

¹⁰ Les outils d'analyse ont été construits à partir d'une échelle d'estime de soi et des travaux suivants : Safont, Tap, 199, Oubrayrie, de Léonardis, Safont, *Échelle Toulousaine d'Estime de Soi*, 1994.

2. La disparition des situations de conflit entre enfants, entre enfants et adultes à l'école et dans le quartier
3. Un apaisement des relations au sein de la famille.
4. Des progrès qui sont la conséquence d'un sentiment d'auto efficacité en situation sociale.

En complément, l'étude documentaire d'une vingtaine de bulletins scolaires sur trois ans (2006/2008) d'enfants suivis par les référents dédiés nous a permis de constater une amélioration individuelle des performances scolaires. Ainsi, pouvons nous confirmer le schéma d'Hélène Vandelle qui représente la spirale de la réussite éducative et à ce titre constitue l'armature centrale de l'effet d'une politique éducative locale concertée.

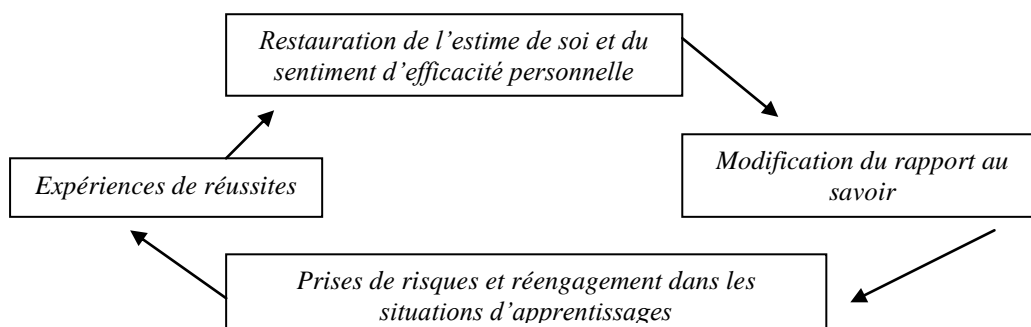


Schéma 1 : Héliane Vandelle

6. Conclusion

De nombreux points qui constituent des éléments de cohérence d'une politique éducative locale n'ont pas été présentés ici. Parmi ceux-ci, la formation des animateurs avec des groupes d'analyse de pratique, des formations d'animateurs, d'enseignants, d'assistants sociaux conjoints, des ateliers d'aide à l'apprentissage en dehors du temps scolaire dont les contenus sont étudiés en collaboration avec les enseignants (Coup de pouce, Aide aux devoirs etc.), un suivi permanent des enfants... À l'heure où le diagnostic territorial devient une exigence dans l'évaluation des politiques publiques et dans les formations des cadres territoriaux oeuvrant dans le champ éducatif, il apparaît nécessaire que les données locales demeurent accessibles à la fois aux acteurs de terrains et aux chercheurs. La création d'observatoires locaux des politiques publiques est de plus en plus nécessaire. Ainsi, les enjeux de l'interministérialité rencontrent ceux de la recherche. En effet, on trouve là quelques unes des préoccupations de l'ethnographie de l'éducation (Boumard P., Bouvet R.-M., 2007) notamment celle qui consiste à rationaliser l'intersubjectivité et conceptualiser à partir des situations et des pratiques. Dans cette perspective la lecture des politiques éducatives ne peut faire l'économie d'une analyse des réseaux et de leurs boîtes noires c'est-à-dire des résistances, des implicites qui consistent par exemple à refuser une approche comparatiste.

7. Références bibliographiques

- Akrich, M., Callon, M., Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction, textes fondateurs*. Paris : Presses des Mines de Paris.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Boumard, P. & Bouvet, R.-M. (2007/4). La société européenne d'ethnographie de l'éducation, Histoire et enjeux. *Ethnologie française*, Tome XXXVII, 689-697.
- Carré, P. & Fenouillet, F. (2009) *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.
- Cellier, H. (2010). *La démocratie d'apprentissage*. Paris : L'Harmattan.
- Cellier, H. Rouag-Djenini, A. (2008). *Algérie France. Jeunesse, ville, marginalité*. Alger : Chihab.

- Délégation interministérielle à la ville. (2007). *Projet de réussite éducative*, Saint-Denis La Plaine : Les éditions de la DIV.
- Desmet, H., Pourtois, J-P., Lahaye, W. (2006). Postures et démarches épistémiques en recherche. In Paillé, *La méthodologie qualitative* (pp. 169-200). Paris : A. Colin.
- Donzelot, J., Mével, C., Wyvekens, A. (2003). *Faire société. La politique de la ville aux États-Unis et en France*. Paris : Seuil.
- Dubouchet, L., Vulbeau, A. (1999). *Des expérimentations sociales et des jeunes*. Vigneux : Matrice.
- Lascoume, P., Le Galès, P. (2007). *Sociologie de l'action publique*. Paris : A. Colin.
- Moignard, B. (2008). *L'école et la rue : fabrique de délinquance*. Paris : PUF.
- Moisan, C. & Simon, J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone prioritaire*. Paris : INRP.
- Muller, P. (1990/2008). *Les politiques publiques*. Paris : PUF.
- Robert, B. (2009). *Les politiques d'éducation prioritaire*. Paris PUF.
- Rurka, A. (2008). *L'efficacité de l'action éducative d'aide à domicile*. Paris : L'Harmattan.
- Vandelle H. *La spécificité des pratiques pédagogiques en Lycée professionnel*, Thèse de doctorat de Sciences de l'éducation sous la direction de Hugon MA. Université Paris Ouest Nanterre La Défense, en cours.
- Van Zaten, A. Attention aux effets pervers... Zep-Rep l'éducation prioritaire, *Cahiers pédagogiques CRAP N° 407* octobre 2002, p. 18 à 19.