

# Réussite éducative, réussite scolaire ?

Note de Veille de l'IFÉ  
*Revue de littérature  
de recherche*

Février 2014

Annie Feyfant  
Observatoire de la Réussite éducative  
Veille et analyses - IFÉ – ENS de Lyon

# Sommaire

<b>Introduction</b> .....	<b>3</b>
Les traces du concept de réussite éducative.....	3
Évolution des concepts, persistance des motifs.....	3
<b>Réussite éducative et/ou réussite scolaire ?</b> .....	<b>4</b>
Que recouvre ce concept de réussite éducative ? .....	4
<i>Les mots associés à la réussite éducative</i> .....	5
<i>La notion de réussite éducative du point de vue local</i> .....	6
<i>La mesure de la réussite</i> .....	7
L'usage des concepts de réussite éducative et/ou de réussite scolaire .....	7
<i>L'éducation prioritaire contre l'échec scolaire et pour la réussite éducative</i> .....	8
<i>Lutter contre les inégalités (rechercher plus d'équité)</i> .....	9
<b>Les missions de la réussite éducative (scolaire)</b> .....	<b>10</b>
Socialiser.....	10
<i>Égalité d'accès à l'éducation</i> .....	10
<i>Encourager la scolarisation précoce</i> .....	11
Instruire .....	11
<i>Éduquer à la citoyenneté et à la morale civique</i> .....	11
<i>Développer la pratique d'activités artistiques, culturelle et sportives</i> .....	12
<i>Une organisation des apprentissages sur l'ensemble du socle commun</i> .....	12
Qualifier .....	13
<i>Lutter pour la persévérance pour pallier la sortie sans qualification</i> .....	13
<i>Lutter contre le décrochage par la mise en place d'alliance éducative</i> .....	13
Adapter les pratiques .....	14
<i>Changer le contexte d'apprentissage</i> .....	14
<i>Gérer l'hétérogénéité par l'accompagnement scolaire</i> .....	14
<i>Changer les pratiques enseignantes et promouvoir le leadership</i> .....	15
<b>Une approche écosystémique pour une collaboration éducative plus étroite</b> .....	<b>16</b>
Une approche écosystémique pour en finir avec les petits pas .....	16
Une prise de décisions communes entre familles, éducateurs et partenaires de l'éducation.....	17
Soutien à la parentalité, renforcement des relations avec les familles.....	18
La recherche du bien-être .....	19
<b>Conclusion</b> .....	<b>20</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>20</b>

*Cette Note de Veille de l'IFÉ, revue de littérature des recherches internationales, a été réalisée dans le cadre de l'Observatoire de la Réussite éducative, mis en place en juillet 2013.*

## Introduction

L'édition 2012 des évaluations PISA, montre, s'il en était besoin, que la lutte contre les inégalités scolaires reste un enjeu majeur et que les dispositifs mis en place depuis dix ans n'ont généralement pas eu les effets escomptés. « *En France, les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé n'ont pas seulement des résultats nettement inférieurs, ils sont aussi moins impliqués, moins attachés à leur école, moins persévérants et beaucoup plus anxieux que les élèves issus d'un milieu socio-économique plus favorisé. De plus, cet écart est nettement plus marqué en France par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE, ce qui met en évidence l'échec des politiques éducatives pour supporter les établissements difficiles* » (Charbonnier, 2013).

D'autres pays doivent également faire face à des problématiques de même ordre ou bien à des performances inférieures à la moyenne des pays de l'OCDE. Comment aller vers la réussite éducative des plus défavorisés sans avoir une vision globale de l'éducation, opérant ainsi un changement remarquable ?

### *Les traces du concept de réussite éducative*

Le repérage de la littérature de recherche se réclamant de la problématique « réussite éducative » amène les constats suivants :

- les travaux de recherche abordent plus volontiers « l'échec scolaire » que la réussite éducative. Dans le premier cas, le document le plus ancien a été publié en 1957 (étude des facteurs de l'échec scolaire), dans le second en 1992 (plan d'action du ministère de l'éducation québécois). En 1998, l'OCDE publie un rapport (comparatif) sur l'échec scolaire ; en 2007, la même OCDE publie 10 recommandations pour lutter contre l'échec scolaire, en introduisant dans le débat la notion d'équité, alors que sont publiés en France les premiers bilans de l'application de la loi de cohésion sociale de 2005 et des programmes de réussite éducative.
- les recherches anglo-saxonnes n'utilisent pas de notion équivalente à celle de « réussite scolaire ». L'expression *educational success* est peu utilisée et si on croise dans les travaux de recherche *educational achievement* ou *educational attainment*, on reste dans le champ plus restreint de la réussite scolaire.
- les usages du concept de réussite éducative témoignent de deux visions parfois antinomiques : soit les discours (institutions, acteurs locaux ou associatifs) partent d'une vision globale de l'éducation pour décliner des actions éducatives, soit ils s'ancrent dans le cadre scolaire pour s'ouvrir ensuite à des partenariats hors de l'école (communautés, parents, collectivités, professionnels de santé).

### *Évolution des concepts, persistance des motifs*

En France, la « réussite éducative » semble venir remplacer dans les discours la notion d'échec scolaire. Sans doute est-il plus valorisant de rechercher la réussite éducative que de lutter contre l'échec scolaire. On peut retenir quelques grandes étapes de ce glissement, de 1990 à 2006.

Glasman (2010) explique ce glissement dans les années 1990 vers « *une expression se voulant plus positive, portée vers les progrès, plus offensive et moins défensive* », qui conduit à la création, en 1998, des « contrats de réussite » ou encore des « réseaux ambition réussite » (RAR) et « réseaux de réussite scolaire » (RRS). En 2001, Lionel

Jospin décide « de mobiliser les intervenants éducatifs et sociaux, les professionnels de l'insertion et de la santé pour repérer les jeunes en rupture ou en voie de rupture scolaire et de leur proposer une solution éducative et d'insertion » et lance ainsi la mise en œuvre de la « veille éducative ».

Avec le plan de cohésion sociale (« plan Borloo »), la réussite éducative est retenue comme « l'un des cinq champs prioritaires de l'action de l'État dans le cadre des contrats urbains de cohésion sociale » (Ministère de l'éducation nationale, 2007). Ce lancement a d'emblée été reçu comme objet polémique : risque de modèle ultralibéral, contrôle social accru ou individualisation de l'intervention éducative en lieu et place du collectif ou moyen de mieux cibler les réponses aux besoins des plus fragiles, à condition que les acteurs locaux s'accordent « sur des objectifs, des modalités de travail dans le cadre d'un projet éducatif de territoire » (Bier, 2010).

Cette revue de littérature sur la « réussite éducative » présentera quelques textes susceptibles d'éclairer le concept et sa déclinaison en « réussite scolaire », avant d'aborder quelques un des enjeux ou objectifs communs à la réalisation de cette (ces) réussite(s).

## Réussite éducative et/ou réussite scolaire ?

« La notion de réussite éducative est floue et elle induit celle d'échec éducatif. La question qui se pose est de savoir en quoi la réussite éducative intègre ou dépasse la notion de réussite scolaire » (Périer, 2013).

S'il fallait illustrer l'intrication entre réussite éducative et réussite scolaire, il suffirait de parcourir le dossier de présentation de la refondation de l'éducation prioritaire, lancée (en France) le 16 janvier 2014, par le ministre de l'éducation nationale. Le plan présenté a été élaboré conjointement avec la ministre déléguée à la réussite éducative et le ministre délégué en charge de la ville. Si l'intention est bien de favoriser la réussite (scolaire) de tous les élèves, certaines des mesures qui l'accompagnent nécessitent des clés au-delà du cadre scolaire.

On a noté l'interdépendance entre la réussite éducative et la réussite scolaire. Si la réussite éducative transcende la réussite scolaire, elle en est dépendante et concomitante. Cette articulation est envisagée par plusieurs chercheurs francophones, qui s'interrogent sur le découpage socialisation /instruction/qualification (Québec), sur le caractère systémique de la réussite éducative ou sur les politiques éducatives visant à la réussite éducative et/ou la réussite scolaire.

### Que recouvre ce concept de réussite éducative ?

Une recherche systématique sur le titre des rapports ou documents de recherche amène aux premières conclusions suivantes : son usage est d'abord institutionnel ; la réussite éducative est une immense enveloppe à l'intérieur de laquelle on insère quasiment toutes les problématiques liées à l'éducation, la scolarité, la socialisation des enfants et des jeunes.

« Comme état, on pourrait avancer que la réussite éducative, c'est ce à quoi parvient un enfant ou un adolescent au terme d'une période donnée, au cours de laquelle il a été soumis à une action éducative, et qui se caractérise par un bien-être physique et psychique, une énergie disponible pour apprendre et pour entreprendre, une capacité à utiliser pertinemment le langage et à entrer en relation, une conscience acquise de ce que l'école peut lui apporter et de ce qu'il peut en attendre, une ouverture d'esprit à son entourage et au monde. C'est aussi le but que ses éducateurs ont atteint dans le travail avec lui.

*Comme processus, la réussite éducative est l'ensemble des initiatives prises et des actions mises en œuvre par ses parents, par son entourage ou par des professionnels pour permettre à l'enfant ou à l'adolescent de se rapprocher et d'atteindre cet état, et la progressive appropriation par l'intéressé de ce qui lui est fourni » (Glasman, 2007).*

De ces deux définitions, la première est utilisée dans les déclarations d'intention institutionnelles alors que la deuxième est couramment employée dans les documents décrivant, analysant, évaluant les dispositifs. C'est ainsi que l'on parle de « travail engagé par la réussite éducative », « des attentes des enseignants envers la réussite éducative », « d'une rencontre de la réussite éducative avec un père de famille ».

Les dispositifs décrits sont plus des dispositifs de remédiation qu'un véritable processus menant à l'état de réussite éducative avec toutes ses composantes. Pour Lebocey, la « réussite éducative » joue le rôle d'instance médiatrice entre deux mondes mais son « aspect thérapeutique » n'est pas mis en avant, de même que l'accompagnement des équipes enseignantes ne fait pas partie de ses missions. Or, pour elle, « *la mission de la réussite éducative est d'aider l'école à faire et penser autrement, pour que des alternatives soient trouvées à la difficulté d'enseigner et d'être élève* » (Lebocey, 2010).

Au Québec, où la réussite éducative est un objectif inscrit dans les textes depuis plus de vingt ans et notamment depuis le plan « Chacun ses devoirs » de 1992, la réussite éducative est un processus de développement personnel et social s'étendant au delà de la scolarité et « *dont le résultat se manifeste par des capacités accrues d'apprendre, de se développer et de contribuer au bien-être collectif de la société* » (Pronovost et al., 2010).

### **Les mots associés à la réussite éducative**

Voici en quelques phrases les mots associés aux- et dans- les discours sur la réussite éducative. Dans l'espace francophone, il y a consensus sur la nécessité d'une approche globale<sup>1</sup> mais dans un suivi individualisé de l'enfant, les textes officiels font référence à l'égalité des chances et à l'accès à l'éducation<sup>2</sup>, à la culture. La réalisation de ces objectifs premiers passe par un nécessaire accompagnement et un soutien à la fois des enfants, de la parentalité ou de la scolarité. La réussite éducative concerne des quartiers (devenus des territoires), qu'ils soient qualifiés de prioritaires (confusion forte avec l'éducation prioritaire, en France) ou de populaires, à l'adresse des enfants en difficulté(s) ou pour lesquels sont détectés des signes de fragilité ou encore des enfants issus de l'immigration<sup>3</sup> ou d'origine sociale populaire (textes plus anciens) ou de milieux défavorisés. Il s'agit d'opérer un suivi personnalisé, orienté, du parcours individualisé de l'enfant, de se préoccuper de sa santé, de son bien-être, avec bienveillance<sup>4</sup>. Dans cette lutte contre le décrochage et l'illettrisme pour favoriser la persévérance et la motivation, toutes les initiatives se doivent d'être efficaces, innovantes, d'excellence. Les dispositifs sont multiples, comme par exemple en France : internats d'excellence (2008), cordées de la réussite (2008), programmes de réussite éducative (2005), projets éducatifs locaux (1998). Ils mobilisent les enseignants ou l'équipe enseignante et les collectivités, les communautés, les parents ou les familles, la notion de partenariat étant omniprésente. La réussite éducative est indissociable de la réussite scolaire et vient le plus souvent en accompagnement de préoccupations centrées sur l'école.

---

<sup>1</sup> La réussite éducative, c'est « *une approche globale, un travail en réseau et des parcours individualisés : ce sont les piliers des projets de réussite éducative* » (Acsé, 2012).

<sup>2</sup> France : loi de programmation pour la cohésion sociale de 2004 ; Québec : Rapport Parent en 1963.

<sup>3</sup> Comme par exemple en Allemagne ou au Québec.

<sup>4</sup> Angleterre : *Education reform act*, 1997.

## La notion de réussite éducative du point de vue local

Le guide méthodologique de la délégation interministérielle à la Ville explique qu'« *il est essentiel de faire formaliser par écrit aux différents partenaires impliqués dans la démarche ce qu'ils mettent sous le terme de réussite éducative et les objectifs qu'ils visent* » (direction interministérielle de la Ville, 2007).

*Les axes mis en avant, en 2006 :*

À Brest, la définition partagée par le groupe projet interinstitutionnel chargé de la mise en place du dispositif de réussite éducative vise à favoriser le développement des ressources de l'enfant (au niveau de la construction de son identité, de l'acquisition de savoirs fondamentaux, de ses capacités à vivre en société), autour de quatre axes :

- l'estime de soi et la confiance en soi comme capitaux personnels indispensables à la construction d'une trajectoire personnelle positive ;
- la capacité à vivre en société, à entrer en relation avec autrui, dans le respect des autres et de soi-même ;
- l'acquisition d'une capacité d'insertion scolaire et professionnelle ;
- la mise en œuvre d'un projet personnel à partir de la mobilisation de l'ensemble de ses ressources.

À Paris, le GIP pour la réussite éducative fixe sept grands principes pour le dispositif :

- considérer les parents, premiers éducateurs de leurs enfants, comme partie intégrante du dispositif de réussite éducative ;
- placer l'enfant et sa famille au centre d'un dispositif de partenariat institutionnel ;
- permettre une approche globale et concertée de la situation d'un enfant présentant des signes de fragilité par l'ensemble des partenaires concourant à sa réussite éducative ;
- viser la réussite éducative de l'enfant et non pas seulement la réussite scolaire en prenant en compte les différents « temps de l'enfant » : temps scolaire, temps périscolaire, temps extrascolaire et temps en famille ;
- proposer à un enfant et sa famille un parcours individualisé d'actions (individuelles et/ou collectives) devant lui offrir réussite et épanouissement ;
- travailler dans le respect de l'enfant et de sa famille en respectant la loi et au travers d'une charte de déontologie ;
- proposer des actions sans se substituer au droit commun notamment aux dispositifs de protection de l'enfance en cas de danger ou de risque de danger.

En prenant les dispositifs de réussite éducative par l'autre bout de la problématique, à savoir du point de vue des dispositifs et non de leurs destinataires, on pourrait retenir comme principes « fondamentaux » de la réussite éducative : la co-gouvernance et le partenariat ; la construction d'un parcours individualisé ; l'articulation entre l'implication dans les actions collectives et la part d'actions individuelles pour élaborer le parcours éducatif ; la continuité institutionnelle à assurer<sup>5</sup>.

Le séminaire « questions vives du partenariat et réussite éducative », coordonné par le Centre Alain Savary (IFÉ) a décrit les enjeux, blocages et réussites de l'agir ensemble pour la réussite éducative, sur la base des situations en région Rhône-Alpes (Berthet & Kus, 2013). Pour les acteurs, les réussites sont associées à l'accompagnement culturel, à la lutte contre le décrochage, à la lutte contre les discriminations, au bon fonctionnement des dispositifs eux-mêmes (plans éducatifs locaux, contrats éducatifs locaux, coups de pouce clé, Programmes de réussite éducative), aux enfants (travail sur l'estime de soi, parcours individualisé, suivi des élèves, prise en charge des exclus du collège) ou à l'accueil des parents d'élèves dans un lieu neutre (centre social, lieu

---

<sup>5</sup> Cette mise en perspective a été proposée par A. Anderson consultant sollicité par l'Observatoire des zones prioritaires (OZP) pour dresser un bilan critique du dispositif de réussite éducative, en avril 2012.



associatif). Les freins tiennent à des problèmes organisationnels ou structurels (disponibilités, contraintes administratives, manque de lisibilité des actions, etc.) mais aussi à des blocages tenant à la nature du travail partenarial (problèmes de pouvoir, conflit de valeurs, de logiques, manque de coordination, etc.).

### *La réalité du terrain*

À la suite d'un travail de recherche mené dans le cadre d'une thèse, S. Goirand a analysé la réception par les acteurs du dispositif de réussite éducative à Toulouse. Elle note qu'après une réception critique du dispositif par les professionnels socioéducatifs, suivie d'une appropriation progressive (reconnaissance du caractère d'utilité du dispositif) et d'une instrumentalisation (mise à profit des marges de manœuvre laissées, par défaut, aux acteurs locaux) le dispositif prend la forme d'actions palliatives, à court terme. Les acteurs, face à l'urgence abandonnent leurs résistances premières pour faire face à l'urgence des difficultés rencontrés (modèle d'intervention sociale « présentiste »). On passe d'une critique d'inefficacité (le dispositif ne peut venir à bout des inégalités et difficultés scolaire et sociales), à une structuration du dispositif par adaptation, qui finit par institutionnaliser un mode d'intervention qui aurait du être transitoire : « *La variable d'ajustement que semble être la Réussite éducative au sein [du système d'action local] finit par devenir une courroie de transmission faisant partie intégrante de l'action sociale locale* ». (Goirand, 2012).

### **La mesure de la réussite**

Si chaque acteur mobilisé par les programmes, plans et pactes cherchent à définir ce que peut ou doit être la réussite éducative, il est nécessaire d'évaluer, de mesurer cette réussite : qu'est-ce que réussir, quand faut-il mesurer et comment ?

Si la réussite scolaire peut se mesurer à l'aune des résultats scolaires, tests, évaluations, certification, niveau de scolarité atteint, comment savoir si la réussite éducative est effective ? Existe-t-il une gradation dans la réussite ? Sans doute trouverait-on une réponse, de la même manière que le concept d'égalités des chances a été bousculé par la réalité, remplacé par l'égalité d'accès à la scolarité, par des notions d'équité, de justice...

Perrenoud, en 2002, mettait en garde contre toute tentative de définir ce que serait la réussite éducative : « *Tenter de la mesurer mettrait en évidence la diversité des conceptions de la vie et donc de l'éducation qui coexistent dans une société pluraliste* ».

Des chercheurs québécois soulignent un écueil de même niveau, lié à la mission éducative dévolue à l'école (depuis la commission des États généraux sur l'éducation de 1996) : instruire, socialiser et qualifier. Évaluer le degré d'atteinte de la réussite éducative suppose d'accorder une valeur à chacune de ses trois finalités, de déterminer ce que doivent être les contenus à enseigner, par exemple, ou si la dimension qualificative de l'école ne répond pas à une vision trop utilitariste. L'unanimité sur le degré de réussite devient dès lors difficile à réaliser<sup>6</sup>. Par ailleurs, mesurer la réussite éducative ne pourrait se faire que sur la base de critères, valeurs et normes, dont la légitimité est discutable.

### *L'usage des concepts de réussite éducative et/ou de réussite scolaire*

Les articles de recherche comme les textes institutionnels ont tendance à confondre ou assimiler réussite scolaire et réussite éducative. On ne compte pas le nombre de documents, rapports, articles qui, derrière un titre évoquant la réussite éducative, ne

---

<sup>6</sup> Saint-Pierre Cécile (2011). « La réussite éducative : une finalité à actualiser, des actions à prioriser et des acteurs à conscientiser ». In Pronovost Gilles (dir.), *Familles et réussite éducative, actes du 10<sup>ème</sup> symposium québécois de recherche sur la famille*. Québec : Presses universitaires du Québec, p. 13-30.

traitent que de la réussite scolaire. À l'inverse, les documents émanant des dispositifs de réussite éducative s'arrêtent le plus souvent au seuil de l'école et n'envisage que rarement le lien fort entre réussite éducative et réussite scolaire.

Adopter une vision plus globale de la réussite, ce qui, pour tous les chercheurs ayant débattu du sujet, est des plus légitimes, permet de prendre en compte des dimensions qui ne peuvent être « *entièrement indexées sur la réussite scolaire* » (Glasman, 2010). Pour Glasman, parler de réussite éducative c'est relativiser le poids de la réussite scolaire en acceptant l'idée de degrés au sein de celle-ci : l'enjeu est d'obtenir un diplôme conduisant à une insertion professionnelle, de pouvoir attester d'un certain niveau de savoirs et pas seulement atteindre le diplôme le plus élevé. Cette vision, si elle n'est pas transparente dans notre système éducatif où le baccalauréat général est un objectif encore incontesté, est clairement exprimée dans les textes québécois, où la réussite c'est d'obtenir une « *diplômation* », quelle qu'elle soit, avant l'âge de 20 ans.

Autre élément de brouillage d'une politique de réussite éducative : l'effet mille-feuilles des modalités de prise en compte des élèves en (grande) difficulté scolaire, souvent évoqué en France. Dans un rapport récent, l'Inspection générale dénonce le traitement de problématiques disjointes : « *l'amélioration des acquis des élèves, les dispositifs d'aides, le handicap, les autres besoins éducatifs particuliers, l'éducation prioritaire, l'enseignement adapté, la santé, l'absentéisme, le décrochage, l'orientation, l'insertion, ...* ». Ils déplorent également la fragmentation des structures ministérielles chargées de ces problématiques et suggèrent une vision plus globale permettant une « *personnalisation des parcours* », de la maternelle à la sortie du collège (Delaubier & Seurat, 2013).

Aux États-Unis, où le bien-être des élèves est un objectif fort, on rencontre la notion de *prosocial education*. Une éducation prosociale aura surtout comme objectif de former des citoyens responsables, productifs et éthiques (plutôt que de privilégier l'atteinte d'un niveau scolaire élevé). Pour le courant de recherches conduit par Corrigan et ses collègues, l'éducation prosociale concerne les processus scolaires, le climat et la culture scolaire mais aussi des programmes ou enseignements spécifiques tels que la promotion de l'effort, une éducation multiculturelle, une éducation morale, personnelle, portant sur des valeurs, une éducation civique et démocratique, promouvant une compréhension et des comportements prosociaux (Corrigan *et al.*, 2013).

### **L'éducation prioritaire contre l'échec scolaire et pour la réussite éducative**

Dans les années 1970, le gouvernement québécois a lancé plusieurs programmes d'interventions éducatives en milieux défavorisés. L'un des programmes préconise la mise en place d'une éducation compensatoire (donner les meilleures chances possibles d'atteindre un niveau de scolarisation au primaire comparable à celui des classes moyennes), un autre le respect des différences, un troisième vise l'amélioration des résultats dans les matières de base.

En France, le passage de la notion d'échec à celle de réussite commence à se faire dans le cadre d'une deuxième relance de la politique d'éducation prioritaire<sup>7</sup>, en 1997-1998. Restant quasi-exclusivement dans le cadre scolaire, les contrats de réussite, au sein des réseaux d'éducation prioritaire (REP), fixe des objectifs dans le cadre de priorités nationales précises. Lors d'une troisième relance de l'éducation prioritaire, en 2006, « *l'objectif de réduction des écarts de réussite entre les élèves scolarisés en éducation prioritaire et ceux qui ne le sont pas devient un impératif, tout comme l'amélioration des*

---

<sup>7</sup> Rappelons que les Zones d'éducation prioritaires (ZEP) ont été créées par Alain Savary, en 1981.



*parcours scolaires de réussite, voir d'excellence* »<sup>8</sup>. Cet objectif se concrétise dans le cadre du socle commun de connaissances et de compétences, inscrit dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005, « *dans un environnement de réussite, en atténuant notamment la rupture entre l'école et le collègue* » (circulaire du 30 mars 2006).

Pour revenir à la situation au Québec, l'approche compensatoire a suivi un glissement qui vise à réaffirmer une volonté égalitariste face à ce que certains qualifient comme une « idéologie néolibérale » (mise en concurrence des établissements, reddition de compte, soutien fort aux écoles privées, etc.). En 1997, un plan d'action ministériel s'inspire des travaux de la commission des États généraux de l'éducation (1995-1996) : réforme curriculaire de conception socioconstructiviste, approche par compétences, mise en place de cycles ; intervention précoce (maternelle dès quatre ans) ; décentralisation ; renforcement de la place des parents dans la vie de l'école. Un « programme de soutien à l'école montréalaise » est par ailleurs mis en place, proposant des stratégies aux problèmes spécifiques de l'agglomération : temps d'accompagnement pour les élèves en difficulté, soutien parental aux familles immigrantes, préparation à l'emploi, information sur la formation professionnelle, affectation d'agents de liaison école-communauté, accès favorisé aux activités culturelles (Deniger, 2012).

### **Lutter contre les inégalités (rechercher plus d'équité)**

Affirmer qu'il est nécessaire de lutter contre les inégalités (scolaires, sociales, etc.) suppose que l'on détermine de quoi on parle. Demeuse et Baye expliquent que la notion d'inégalité est toute relative puisque l'accompagnement individualisé des élèves en difficultés peut être assimilé à une inégalité par rapport aux autres élèves : il peut être « juste » de créer des inégalités. S'appuyant sur cinq acceptations de la notion d'équité, les deux chercheurs belges dressent un tableau synoptique des idées pédagogiques sous jacentes à ces conceptions :

- position libertarienne, non interventionniste ;
- égalité d'accès ou des chances (définition d'un seuil atteignable, inégalités de résultats, une école sur mesure, une aide aux défavorisés doués, etc.) ;
- égalité de traitement (tous capables de bénéficier d'un enseignement de base, tronc commun pour l'enseignement secondaire inférieur, etc.) ;
- égalités des acquis ou de réussite scolaire (discrimination positive, pédagogie de maîtrise, évaluation formative, etc.) ;
- égalité de réalisation sociale (caractéristiques individuelles, motivationnelles et culturelles différentes, non hiérarchisées, supposant une pédagogie différenciée) (Demeuse & Baye, 2005).

À un niveau méso-structurel (des établissements scolaires), la lutte contre les inégalités suppose un saut qualitatif des écoles, qui, pour certains chercheurs, peut être obtenu en améliorant les pratiques à l'interne de l'établissement ; pour d'autres, la qualité et l'équité du système éducatif ne peut reposer que sur un travail en réseau, entre établissements, voire dans une vision plus holistique encore (Ainscow *et al.*, 2012).

Dans le premier cas, les réformes récentes incitent à une plus grande collaboration des enseignants au sein des établissements, dans le but d'améliorer les apprentissages. Aux États-Unis, l'impact des communautés de pratiques a été favorablement mesuré. Au Québec, en France ou en Belgique, les réformes récentes n'ont pas eu de répercussions significatives en la matière (Roberts et Pruitt, 2010 ; Beaumont *et al.*, 2010).

---

<sup>8</sup> « Éducation prioritaire : repères historiques », sur le site Éducation prioritaire, ministère de l'Éducation nationale. <http://www.educationprioritaire.education.fr/connaitre/reperes-historiques.html>

Ces dispositifs peuvent prendre la forme de regroupements d'école ayant les mêmes caractéristiques de population ou souhaitant travailler sur une même problématique ou encore ayant des caractéristiques géographiques communes.

La Fondation Lucie et André Chagnon, au Québec, a mis sur pied, depuis 2007, en partenariat avec le gouvernement du Québec, trois organismes à but non lucratif indépendants afin d'aider les communautés locales et régionales à atteindre les objectifs qu'elles se sont fixés pour favoriser le développement du plein potentiel de leurs enfants. Le premier, *Avenir d'enfants*, agit en faveur du développement des enfants de moins de cinq ans en situation de pauvreté, en mobilisant communautés, parents et familles et en renforçant le « travailler ensemble ». Le deuxième, *Québec en forme*, mise sur la mobilisation des communautés pour mettre en place des conditions pour transformer les environnements de vie des enfants et la norme sociale (comportements alimentaires, relatifs à la santé). Le troisième, *Réunir réussir (R<sup>2</sup>)*, plutôt axé sur la persévérance scolaire, encourage « *la valorisation de l'éducation, l'encadrement parental, la conciliation études-travail, la motivation de l'élève et le développement des ressources au sein de la communauté* » (2013).

## Les missions de la réussite éducative (scolaire)

Du point de vue québécois, Baby propose de travailler sur les trois missions de la réussite éducative : instruire, socialiser et qualifier (loi sur l'instruction publique, MELIS, 2006). Ce découpage permet de répartir les responsabilités mais aussi de les faire partager, même si « *la réussite éducative est un tout qu'il est impossible de découper en tranche* » (Bourgeois, 2010). Pour autant, les politiques en matière d'éducation déclinent peu ou prou les mêmes « leviers de la réussite ». Cette partie en déclinera quelques uns.

### *Socialiser*

#### Égalité d'accès à l'éducation

Il s'agit de réaffirmer les exigences communes pour assurer un égal accès de tous aux savoirs (problématiques liées au genre, à l'immigration, aux minorités ethniques, aux milieux défavorisés, etc.).

Dans le rapport accompagnant la mise en place du plan quinquennal pour l'éducation et la recherche 2011-2016, le ministère finlandais de l'éducation constate que si l'accès à l'éducation est plus égalitaire et plus performant que dans la plupart des autres pays de l'OCDE, des différences restent encore à gommer. Par exemple, le genre est discriminant quant à la poursuite d'études et au champ disciplinaire choisi dans l'enseignement supérieur (48 % des femmes ont un diplôme de l'enseignement supérieur contre 31 % pour les hommes). L'origine socio-économique ou ethnique est également un facteur négatif. Les élèves suédophones ont de moins bons résultats que les finnophones ; l'accroissement de l'immigration augmente les inégalités de résultats entre élèves, entre écoles. L'objectif du dernier plan finlandais est de réduire de moitié les écarts, et ce avant 2020, en agissant dès la préscolarisation et à chaque niveau d'enseignement : faire partie des moins inégalitaires à la fin de l'enseignement obligatoire, voire à la fin de l'enseignement secondaire ; réduire de moitié le décrochage au secondaire supérieur et accroître la scolarisation dans l'enseignement secondaire supérieur et professionnel ; réduire de moitié les effets du statut social et éducatif dans la participation des adultes à des formations. Par ailleurs, la décentralisation actuelle et la dévolution aux communes de la charge éducative ont été renforcées ou vont l'être. Cette nouvelle étape de la

décentralisation devra porter plus d'attention à la proportion d'immigrants, au niveau de formation des adultes et au taux de chômage.

### Encourager la scolarisation précoce

L'éducation préscolaire concerne la totalité des enfants en Belgique, Espagne, France et Pays-Bas, et plus de 90 % dans la moitié des pays étudiés. Seuls la Bulgarie, les États-Unis, la Finlande, la Grèce, la Lituanie, la Pologne, la Slovaquie et la Suisse sont en-deçà des 80 % d'enfants de 3-4 ans scolarisés en maternelle (ou structure équivalente).

En Finlande, si la scolarité obligatoire ne commence pas avant l'âge de sept ans, 98 % des petits finlandais de 6 ans sont inscrits à l'école maternelle. Afin d'accroître encore la réussite éducative de tous, le gouvernement finlandais vient de transférer la charge éducative de la petite enfance du ministère des Affaires sociales et de la santé au ministère de l'Éducation et de la culture (2013). On considère que la petite enfance doit être envisagée globalement, tant du point de vue de la santé que de l'éducation (au sens le plus large du terme). Ainsi, on se préoccupe de la croissance, du développement et des apprentissages de l'enfant, basés sur connaissances multidisciplinaires à large échelle, sur la recherche et la maîtrise des méthodes pédagogiques, afin de donner un maximum d'atout aux enfants, notamment à ceux ayant des besoins particuliers ou ceux qui risquent d'être exclus, afin que « *tout le groupe d'âge bénéficie d'une éducation d'un haut niveau pédagogique* » (Ministry of Education and Culture, 2012). Le gouvernement finlandais porte son attention vers les enfants vivant dans des zones reculées ou ceux issus de l'immigration, afin de créer un continuum entre la prise en charge de la petite enfance, l'éducation préscolaire et l'enseignement fondamental.

Au Québec, 95 % des élèves démarrent leur scolarité à l'âge de 5 ans, en école maternelle. Or, l'éducation avant 6 ans est étudiée de près car elle est un moyen de prévenir le décrochage cognitif précoce (Potvin, 2007, 2011 ; Feyfant, 2012).

### Instruire

Bien que parfois controversée, la notion d'instruction sera abordée ici pour décliner quelques uns des « leviers » proposés, dans le cadre scolaire, pour faciliter (ou participer à) la réussite éducative.

La littérature de recherche foisonne de travaux relatifs aux pratiques pédagogiques « efficaces », à l'opportunité de construire un curriculum continu du primaire à la fin de la scolarité obligatoire, basé sur un socle commun de connaissances et de compétences, le tout nécessitant une formation et une qualification de qualité pour les enseignants et acteurs éducatifs<sup>9</sup>.

Quelques uns des « *principes [devant] guider les acteurs de la réussite éducative* » (Pacte pour la réussite éducative<sup>10</sup>) trouvent ainsi leur déclinaison dans le cadre même de l'école, où de son environnement proche.

### Éduquer à la citoyenneté et à la morale civique

L'éducation à la citoyenneté active ou démocratique fait partie des objectifs éducatifs inscrits dans la plupart des réformes, plans et programmes institutionnels, à défaut d'être clairement exprimés dans les *curricula*<sup>11</sup>. Elle peut être un vecteur favorable à une prise de conscience collective de la nécessité de réussite éducative. En Finlande, cela se traduit par une incitation à un engagement politique et social. En France, si l'objectif premier est de transmettre les valeurs républicaines, l'engagement des élèves se situe le plus souvent dans le cadre scolaire (projets éducatifs au secondaire). Le pilotage des

---

<sup>9</sup> Les [Dossiers de Veille](#) de l'Institut français de l'éducation proposent des synthèses de ces travaux.

<sup>10</sup> [www.education.gouv.fr/pacte-reussite-educative](http://www.education.gouv.fr/pacte-reussite-educative)

<sup>11</sup> Cf. Feyfant (2010).

projets éducatifs par le comité d'éducation à la santé et la citoyenneté (CESC) élargit le champ de cette « éducation à » à la prévention de la violence, à la lutte contre l'exclusion (accompagnement des parents), à l'éducation à la santé, à la prévention des conduites addictives. S'appuyant sur des données qualitatives et quantitatives<sup>12</sup>, Borgonovi et Koji montrent les liens entre éducation et engagement : « *L'amélioration des compétences et la promotion des pratiques et des valeurs qui sous-tendent l'engagement via un climat d'enseignement ouvert et un apprentissage contextualisé présentent un potentiel non négligeable. La famille et l'entourage social élargi se prêtent particulièrement bien à l'apprentissage contextualisé* » (Borgonovi & Koji, 2010). Des chercheurs britanniques et australiens montrent que cette éducation à la citoyenneté, qui se situe donc dans une approche éducative globale, s'insère dans des modèles éducatifs moins inégalitaires, moins violents psychologiquement et tout à fait bénéfiques (Francis & Mills, 2012).

### **Développer la pratique d'activités artistiques, culturelle et sportives**

Le renforcement des activités et disciplines artistiques est une des constantes des politiques éducatives européennes ou nord-américaines. En France, dès la fin des années 1990, les contrats de réussite préconisent le développement des activités culturelles et sportives ainsi que l'éducation à l'image. La dernière réforme finlandaise renforce l'enseignement des matières et compétences artistiques, l'éducation physique, l'éducation civique, l'éducation environnementale, le travail interdisciplinaire et la diversification des programmes de langues.

### **Une organisation des apprentissages sur l'ensemble du socle commun**

Le principe d'un socle commun de connaissances et de compétences devrait se traduire par l'organisation du système éducatif dans un continuum curriculaire, correspondant à l'enseignement obligatoire de l'âge de 4 ans à 18 ans, selon les pays. Cette école unique est effective dans une dizaine de pays européens. Ce parcours continu ne se traduit pas forcément par de meilleurs résultats aux évaluations PISA, mais semble plus équitable (moindres inégalités dues au milieu socio-économique et fourchette plus réduite des performances scolaires).

Au Québec, les organisations impliquées dans la prévention de la pauvreté considèrent que la réussite éducative passe aussi par une refonte de l'organisation des apprentissages et des temps scolaires, qui suppose la prise en charge collective des cycles par les enseignants ; le développement professionnel continu des enseignants ; des temps d'enseignement pour des matières « non fondamentales » ; un découpage du temps d'enseignement « *pour favoriser d'abord les apprentissages des élèves et non pour égaliser les tâches des enseignants* ». En Angleterre, la dernière réforme curriculaire anglaise, visant une progression structurelle du curriculum, a permis un meilleur accompagnement des élèves d'un cycle à l'autre notamment pour les élèves les plus vulnérables (Oates, 2011). En Belgique, une enquête auprès de 18 000 enseignants et directeurs pointe trois difficultés majeures : « *les programmes [n'] aident pas à construire une suite logique des apprentissages entre les cycles, dans les cycles et dans l'année ; les savoirs et savoir-faire sont insuffisamment identifiés et reliés aux compétences ; en matière d'évaluation, l'absence de repère est totale* » (Cartuyvels, 2011).

En Italie, la réforme de 2007 structure le parcours scolaire de l'école élémentaire et moyenne (collège) en trois aires multidisciplinaires : aire linguistique-artistique-expression ; aire historico-géographique ; aire mathématique-scientifique-technique (Salatin, 2011).

---

<sup>12</sup> L'analyse porte sur 27 pays, dans le cadre d'une étude de l'OCDE : « L'éducation, un levier pour améliorer la santé et la cohésion sociale » (OCDE, 2011).

La structuration en disciplines, qui a pour avantage de donner un cadre de référence, ne répond pas à l'objectif de continuité, de socle commun : la juxtaposition rend très difficile pour les élèves de faire une synthèse des savoirs accumulés.

### *Qualifier*

Le décrochage des élèves au secondaire est une préoccupation majeure des responsables de l'éducation, aussi bien en France qu'en Europe ou ailleurs. La problématique du « décrochage » est associée à celle des « sorties sans qualification ».

### **Lutter pour la persévérance pour pallier la sortie sans qualification**

La politique québécoise de lutte pour la persévérance à l'école a servi d'exemple ou de support pour plusieurs réflexions et rapports publiés en Europe. S'intéresser à la persévérance, c'est prendre le problème du décrochage en amont et chercher à détecter les indicateurs d'un décrochage cognitif dès le plus jeune âge.

Des dispositifs viennent aider les élèves en grande difficulté mais que se passe-t-il en classe ? Quels sont les facteurs de risque dont le repérage pourrait infléchir l'enseignement et l'accompagnement ?

Blaya, Potvin, Janosz déclinent ces facteurs de risque, dont les déterminants sont aussi bien externes au système scolaire (facteurs familiaux, sociaux, personnels) qu'internes (organisation, structures, interrelations élèves/enseignants, entre pairs). Près de 55 % des variables incriminantes sont liées à l'élève, à la classe (enseignant), à l'école et aux parents (Potvin & Pinard, cité par Thibert, 2013).

Le sentiment d'incompétence, les malentendus sociocognitifs, le non engagement dans la tâche sont autant de traits caractérisant le portrait de « l'exclu de l'intérieur » (Bourdieu) ou de « l'élève transparent » (Esterle-Hedibel, 2007). L'urgence d'une prise de conscience de la précocité d'un décrochage « passif » est présentée dans des recherches québécoises mais aussi françaises (Feyfant, 2012). Ainsi, dès 2002, un rapport dirigé par E. Bautier alertait sur l'importance de l'entrée dans les apprentissages élémentaires du « lire-écrire-compter ». On reboucle ici sur la nécessité d'une socialisation scolaire précoce pour favoriser les pratiques langagières, la littératie et la numératie. Ultérieurement, les pratiques pédagogiques sont discutées par des préconisations visant un changement de paradigme : faut-il différencier la pédagogie, comment motiver les élèves, réduire la fracture occasionnée par la transition primaire/secondaire, etc.

### **Lutter contre le décrochage par la mise en place d'alliance éducative**

Les dispositifs de lutte contre le décrochage oscillent entre réparation et prévention, cette dernière prenant de plus en plus d'importance car jugée plus efficace et moins onéreuse. Ces dispositifs sont internes à l'école ou externes au système scolaire traditionnel, mais ils ne sont pas suffisamment nombreux pour prendre en compte tous les élèves à risque. L'école ne peut pas être la seule entité à trouver des solutions, il devient nécessaire de repenser la prévention du décrochage et la prise en charge des décrochés de manière beaucoup plus globale, en mettant en place des nouvelles alliances éducatives, inscrites dans un territoire donné, entre les acteurs concernés par cette problématique : école, institution, collectivités locales, parents, tissus économique et associatif, etc., afin d'éviter les effets mille-feuilles et les déperditions d'énergie. Pour les Québécois, cette vision élargie des moyens de lutte répond à un objectif de « réussite éducative scolaire » et de « réussite éducative globale » (Thibert, 2013).



## Adapter les pratiques

### Changer le contexte d'apprentissage

En Finlande, entre 2009 et 2011, le gouvernement a alloué des subventions pour réduire la taille des groupes, en recrutant plus d'enseignants. Pour le ministère finlandais de l'éducation, constituer de petits groupes d'élèves garantit la qualité de l'enseignement et de meilleurs apprentissages ; l'enseignant peut mieux accompagner les élèves dans leurs apprentissages, collaborer plus facilement avec les familles, diversifier ses pratiques et promouvoir des pratiques coopératives entre élèves.

Au Québec, les États généraux et le Conseil supérieur de l'éducation recommandent « *un soutien pédagogique approprié aux besoins d'apprentissage* », « *une pédagogie plus active et plus mobilisatrice* » favorisant la persévérance scolaire. L'école doit prendre en compte « *l'hétérogénéité des populations scolaires* » et adapter les approches pédagogiques et l'organisation de l'espace scolaire afin de « *rétablir une certaine égalité des chances* » (Saint-Pierre, 2011).

Les conditions de la réussite éducative (et la lutte contre les inégalités) sont d'ordre qualitatif plutôt que quantitatif. Pour les responsables finlandais, il ne suffit pas d'ajouter des heures de cours pour que les élèves réussissent mieux. Permettre aux élèves d'avoir d'autres activités après l'école, qu'elles soient éducatives, culturelles ou sportives, selon les âges, joue un rôle fondamental dans le développement global des jeunes et leurs apprentissages (Sahlberg, 2011).

### Gérer l'hétérogénéité par l'accompagnement scolaire

« *L'échec scolaire et les inégalités naissent en partie de l'indifférence aux différences, d'une pédagogie trop peu sensible à l'hétérogénéité des apprenants* » (Bourdieu et Passeron, 1970<sup>13</sup>, cités par Baby, 2010). Cette sensibilité aux différences ne devrait pas pour autant rendre les enseignants moins exigeants quant au langage, aux savoirs à acquérir, moins diserts sur l'explicitation de l'enjeu des apprentissages. C'est en substance ce que les chercheurs du réseau Reseida reprochent à un processus de différenciation « passive » (pédagogie implicite selon Berstein). Autre processus de différenciation (active) dénoncé par les mêmes chercheurs : la pratique qui consiste à proposer des activités dédiés aux élèves en difficulté, plus faciles, pour préserver motivation et estime de soi. Pour Rochex, Crinon *et al.*, ces processus participent « *d'une logique d'invisibilisation croissante des inégalités scolaires* » (Rochex & Crinon, 2011). Cela signifie-t-il le rejet d'une centration sur l'élève, de la pédagogie par projet, de la pédagogie différenciée ou des pédagogies actives, nouvelles, etc. ? Ce n'est semble-t-il pas le propos des auteurs qui dénoncent plutôt le renforcement des inégalités par un traitement inégalitaire dans la classe, fixant le curseur sur des élèves « adaptés » à la forme scolaire et réduisant les exigences pour ceux qui seraient en-deçà. Comment dès lors donner un accès égal aux savoirs ? Quelle est la réponse de la communauté éducative ?

La réponse actuelle est essentiellement scolaire. En 1997, l'objectif des Contrats de réussite est « *d'assurer le soutien des élèves les plus fragiles et lutter contre l'échec scolaire* ». Les dispositifs de soutien sont largement évoqués à la fin des années 1990, dans la plupart des pays européens<sup>14</sup> et mis en place avec plus ou moins de succès. Dès 2001, Glasman montre que l'accompagnement scolaire ne donne pas de résultats

---

<sup>13</sup> Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. de Minuit.

<sup>14</sup> On en retrouve la trace, par exemple dans l'étude « EuroPEP » (Demeuse *et al.*, 2009, 2011).



notables<sup>15</sup>, même si on constate là aussi une grande hétérogénéité dans les modalités de mise en œuvre, les publics concernés et les résultats induits (Suchaut et Lambert, 2010).

Il ne s'agit pas seulement d'une « aide aux devoirs » mais aussi d'aider l'enfant à s'intégrer dans l'école, en adaptant, par exemple, les méthodes d'enseignement (et non les attentes ou les contenus) aux différences originelles des élèves. Moyennant des effectifs réduits d'élèves, des ressources humaines et matérielles adaptées, un travail en groupes, différents selon les matières du programme ou selon les « tournures d'esprit », cet accompagnement s'avère efficace en termes de performance scolaire (Baby, 2010). Les principes d'un parcours scolaire jalonné par des cycles d'apprentissage, permettant à l'élève d'évoluer à un rythme différent selon les matières enseignées ne disent pas autre chose. Leur mise en place prévue depuis 1992 en France n'a pas été réalisée. La loi d'orientation et de programmation de 2013 en a relancé l'idée, pour que cette réorganisation des parcours soit effective, il faudra sans doute attendre une véritable refondation des contenus d'enseignement, des pratiques pédagogiques et une formation ad hoc des enseignants appelés à enseigner ces contenus et pratiquer une différenciation. Parmi les précautions d'usage évoquées par les travaux de recherche, la différenciation ne consiste ni à reléguer une culture au profit d'une autre, ni à simplifier les processus d'apprentissage ou à abaisser le niveau d'exigence pour passer d'un cycle à l'autre.

Enfin rappelons que dans une vision globale de la réussite éducative, le concept d'accompagnement ne concerne pas uniquement l'élève en difficulté mais l'ensemble des acteurs engagés pour la réussite de cet élève : accompagnement des enseignants, accompagnement des parents.

## Changer les pratiques enseignantes et promouvoir le leadership

### **Les pratiques enseignantes**

Face aux élèves en difficulté, que l'on préconise un enseignement explicite ou une pédagogie constructiviste ou socioconstructiviste, associée au « paradigme de l'apprentissage » comme l'écrivent Bissonnette et ses collègues du CRIPFE<sup>16</sup>, il est essentiel que l'élève s'engage dans un processus actif de construction des connaissances. L'engagement, la motivation, sont des facteurs de réussite, soulignés de façon indéniable tant au niveau des pratiques en classe, pour faciliter les apprentissages, que comme moyens de lutter contre le décrochage cognitif précoce et le décrochage actif (Feyfant, 2012 ; Thibert, 2013). Des expérimentations portant sur les apprentissages fondamentaux (numératie, littératie, maîtrise de la langue) montrent les effets positifs de pratiques visant à la (re)motivation et surtout l'engagement dans la tâche, et ce, dès la préscolarisation. Plusieurs travaux finlandais permettent d'ailleurs de faire le lien entre scolarité précoce et pratiques favorisant l'engagement des élèves en mathématiques, par exemple (Aunola, 2006 ; Pakarinen *et al.*, 2011 ; Hirvonen *et al.*, 2012). Toujours en mathématiques, Sahlberg, fervent ambassadeur du modèle finlandais, explique les bonnes performances des petits Finlandais par la solide formation des enseignants, leurs connaissances de haut niveau en mathématiques et surtout sur la manière dont les mathématiques doivent être enseignées (Sahlberg, 2011)<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> Glasman Dominique (2001). *L'accompagnement scolaire : Sociologie d'une marge de l'école*. Paris : Presses universitaires de France.

<sup>16</sup> Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (Québec).

<sup>17</sup> Sahlberg fait le lien entre ce haut niveau de qualification, la pédagogie adoptée et les évaluations PISA : « Les tests en mathématiques sont basés sur la résolution de problèmes et l'utilisation des mathématiques dans des situations nouvelles plus que sur la maîtrise des programmes et des contenus d'enseignement ».

Enseignement explicite ou pas ? Si l'on veut améliorer l'efficacité et l'équité des systèmes d'enseignement, il semble que les méthodes fondées sur le travail en groupe, un rôle plus actif des élèves, des enseignants qui soient aussi tuteurs ou précepteurs et non pas seulement transmetteurs, puissent être une réponse appropriée. Encore une fois le modèle finlandais est montré en exemple, et si plusieurs recherches montrent l'efficacité d'un enseignement plus explicite, notamment pour les élèves de milieux défavorisés (Bissonnette *et al.*, 2010), il faut retenir que « *les méthodes "horizontales" d'enseignement ne peuvent néanmoins profiter qu'à des élèves qui ont acquis un degré minimum d'autonomie. C'est pourquoi elles doivent être associées à un dispositif d'aide individualisée forte en faveur des élèves en difficulté* » (Galland, 2012).

### **Promouvoir le leadership pédagogique**

Dans le contrat de réussite français, en 1997, parmi les objectifs déclinés, il fallait donner aux acteurs de terrain des outils efficaces pour évaluer leur progrès, améliorer l'accompagnement des enseignants et créer les conditions d'un pilotage plus performant. Les travaux de recherche soulignent l'importance de prêter toute l'attention aux personnels des établissements scolaires, notamment aux enseignants, formés et soutenus dans leur développement professionnel, le tout sous-tendu par une culture de communauté scolaire. Un leadership fort permet de garantir des politiques et pratiques éducatives soutenant une approche globale de l'enfant.

La notion de leadership doit s'entendre ici comme un moyen de promotion du changement basé sur un collectif d'ordre pédagogique, au niveau de l'établissement et ayant pour objectif l'amélioration des résultats des élèves mais aussi du processus d'enseignement-apprentissage (Gaussel, 2007 ; Endrizzi et Thibert, 2012).

## **Une approche écosystémique pour une collaboration éducative plus étroite**

### *Une approche écosystémique pour en finir avec les petits pas*

Un ensemble de travaux récents envisage l'échec scolaire d'un point de vue global : apparaissent alors des travaux adoptant une approche écosystémique, liée aux milieux socio-économiques faibles et à l'intervention éducative parentale.

« *Le modèle écosystémique (Bronfenbrenner, 1979) [...] préconise d'étudier les phénomènes sociaux et les individus en tant que systèmes en interaction avec d'autres systèmes, donc de les étudier dans leur globalité et non pas considérés isolément. Il s'inspire de l'écologie et de la systémique : la systémique est une méthode d'analyse et de synthèse qui prend toujours en considération l'appartenance d'un élément à un ensemble et l'interdépendance de chaque système avec les autres systèmes de cet ensemble. Quant à l'écologie, c'est l'étude des relations que les êtres vivants entretiennent avec leur environnement en vue d'atteindre un équilibre adaptatif* » (Terrisse *et al.*, 2008).

Aux États-Unis, l'idée de *whole child education* considère que « *chaque enfant, dans chaque école, dans chacune des communautés mérite d'être protégé, soigné, motivé, soutenu et stimulé. C'est ce qu'est une vision globale de l'enfant en matière d'apprentissage, d'enseignement et d'engagement de toute une communauté* » (Slade & Griffith, 2013). Cette approche vise à créer des environnements d'apprentissage qui s'affranchissent de la fragmentation curriculaire et qui ne se focalisent pas sur les capacités cognitives en excluant toutes autres compétences. Alors que les politiques et pratiques éducatives nationales, fédérales et locales étaient fortement infléchies par le *No Child Left Behind Act* (2001) et la mise en avant des tests standardisés, l'*Association for Supervision and Curriculum Development* (ASCD) proposait un changement de paradigme, interrogeant la

notion de réussite : qu'est-ce que réussir, comment mesurer la réussite, quels sont les buts de l'éducation et quels doivent en être les premiers bénéficiaires ? Comment savoir à quel métier former les enfants qui accéderont au rang de citoyens quinze ans plus tard ?

Il s'agit de donner des clés pour un monde en évolution : penser de façon critique et analytique, savoir travailler en équipe, partager la prise de décision afin de résoudre des problèmes complexes en situation de travail et dans la société, envisager les contenus d'enseignement au-delà des disciplines spécifiques<sup>18</sup>. Les partisans de la *whole child education* préconisent une réorganisation de l'école autour de la pluridisciplinarité, de l'apprentissage par projet<sup>19</sup>, selon les intérêts, les besoins et les préférences des élèves (Slade & Griffith, 2013). On y retrouve la plupart des approches qui font encore débat en France : l'approche par compétences, le leadership, la créativité, la pédagogie efficace et active. Fortement influencée par la psychologie, cette approche se préoccupe des objectifs de la réussite éducative et de la manière d'y parvenir (*why, how, what*).

Au-delà des États-Unis, cette approche holistique de l'éducation a été intégrée dans d'autres politiques éducatives, notamment en Asie, comme à Singapour (« *teach less, learn more* », selon le principe Finlandais) ou Hong-Kong. Dans cette approche « *whole-system* », en Angleterre, Ainscow, Dyson, Goldrick et West préconisent une collaboration entre école, une mutualisation par territoire (au lieu d'une concurrence induite par *l'accountability*) ; un leadership fort, en quête d'équité, de la part des chefs d'établissement ; le développement de partenariats au-delà de l'école, pour lutter contre les inégalités subies par les enfants ; une politique nationale favorisant les actions locales en faveur de l'équité (Ainscow *et al.*, 2012). Enfin, les programmes de réussite éducative français (PRE), créés avec le plan de cohésion sociale de 2005, visent également une approche dite globale, mais néanmoins plus modeste, concernant les « *problèmes d'enfants vulnérables repérés notamment dans le cadre scolaire, depuis l'école maternelle jusqu'au secondaire et qui se voient proposer un suivi spécifique* »<sup>20</sup>.

Dans une approche écosystémique, l'écologie sociale, qui « *situe les facteurs de risque et les facteurs de protection dans les différents systèmes de l'environnement de la personne* » permet d'étudier « *les facteurs de risque liés à la pauvreté économique et à la pauvreté sociale des familles [...] dans la perspective de l'intervention socio-éducative précoce et de l'éducation familiale* » (Terrisse *et al.*, 2008). Comment se traduit cette préoccupation, vis-à-vis des familles et du point de vue de la communauté éducative ?

### *Une prise de décisions communes entre familles, éducateurs et partenaires de l'éducation*

En France, le contrat de réussite français (1997) a pour objectifs d'ouvrir l'école sur le quartier pour créer les conditions d'un partenariat efficace et de faire des campagnes de valorisation de l'éducation et de l'école incitant les familles et les communautés à s'impliquer dans la scolarisation de leurs jeunes. Le programme de réussite éducative, mis en place dans le cadre du plan de cohésion sociale (2005) souhaite prendre en charge toutes les fragilités des enfants et plus seulement les difficultés scolaires. Pour Glasman (2010) de nombreux partenaires de l'école récriminent contre une vision « *scolaro-centrée* » de la vie des enfants ou de la réussite, tels ces parents qui les sollicitent sur la base des résultats scolaires de leur enfant, et ce, malgré la démarche de

---

<sup>18</sup> Cf. Feyfant (2013).

<sup>19</sup> Cf. Reverdy (2013).

<sup>20</sup> Présentation des programmes de réussite éducative, sur le site de l'agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (l'acsé) : <http://www.lacse.fr>.

Veille éducative, la mise en place des Contrats éducatifs locaux et des PRE reconnaissant le rôle des communes dans la réussite éducative.

Au Québec, un des objectifs des partenariats à installer est d'aider toutes les initiatives qui mettent sur pied des programmes de persévérance scolaire (familles, communautés, collectivités, entreprises, écoles, etc.). La limite entre élèves en difficulté, élèves décrocheurs et élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) est étroite et face aux besoins d'intégration ou d'inclusion, la collaboration école-famille fait partie des facteurs de réussite.

L'objectif affiché est que l'éducation aux valeurs doit se faire sous le régime de responsabilités partagées entre famille et école, avec pour objectif commun le savoir-vivre ensemble, une culture scolaire dans laquelle sont évitées « *les confrontations à propos de différences religieuses, culturelles et d'orientation sexuelle* » (Saint-Pierre, 2010).

Les interventions éducatives et socio-éducatives doivent se coordonner, la continuité de prise en compte de la fragilité ou des difficultés des élèves et de leurs familles étant un gage de réussite. En France comme au Québec, on constate souvent une externalisation de l'élève en grande difficulté et un accompagnement de la famille sans lien avec l'école. Un travail mené au Québec a conduit à l'observation de trois types d'articulation : une intervention proximale, centrée sur la classe, et qui s'élargit ensuite vers la sphère socio-éducative ; une intervention externalisée, fréquemment observée ; une intervention coordonnée, où le chef d'établissement joue « *un rôle structurant dans le passage d'un espace d'intervention à l'autre* » (Couturier, 2009). Deux remarques conclusives des auteurs de cette étude sont à retenir : la coordination du chef d'établissement est souvent spontanée et donc difficilement reproductible ; les observations n'ont pris en compte que les « intérêts des systèmes » et pas ceux des parents et des enfants.

### *Soutien à la parentalité, renforcement des relations avec les familles*

On peut considérer que la réussite éducative se compose d'un volet « réussite éducative scolaire » et d'un volet « réussite éducative familiale » (Baby, 2010). De nombreuses études montrent que l'éducation familiale est un facteur déterminant de la réussite scolaire des élèves, avant leur entrée dans le système scolaire et dans leur accompagnement en cours de scolarité (Feyfant, 2011).

Pour Baby, l'enfant qui entre à l'école passe « d'une société » (la famille) à une « autre société » (l'école). Cette intégration est d'autant plus difficile que sont différentes ces deux sociétés. L'élève va devoir s'adapter et s'intégrer afin de pouvoir réussir sa scolarité. Dans cette logique, Baby évoque deux approches possibles pour réduire les écarts : « modifier l'école » ou « modifier la famille », ceci n'excluant pas une approche intermédiaire visant à modifier ces deux « sociétés ». La modification de l'école visera à proposer que « *l'univers de référence auquel l'école aura recours [...] ne soit pas toujours celui de la classe moyenne* » (matériel pédagogique, manière d'apprendre) (Baby, 2010).

Accompagner les parents signifie-t-il éduquer les parents ? En France, on a beaucoup utilisé le terme de parentalité, d'éducation à la parentalité. Dans une approche écosystémique, la finalité « éducation parentale » n'est pas d'apprendre aux parents comment élever leur enfant (selon des normes préétablies) mais vise leur appropriation de connaissances et compétences (« *empowerment* ») pour prendre les décisions les plus favorables à leur enfant (Terrisse *et al.*, 2008). Il convient donc de soutenir toute initiative de formation des adultes (littératie, parentalité) (ex. au Québec, en Finlande) ou encore de mettre l'accent sur la valeur de l'éducation permanente et l'éducation des parents.

Pour réduire l'écart entre famille et école, on peut travailler sur les ressources matérielles dont peut disposer l'enfant et qui favorisent son éveil avant l'école et

soutiennent sa scolarité. Il faut par ailleurs favoriser l'implication des parents aux activités d'éveil et de soutien. « *Le coût des ressources compensatoires visant à réduire l'écart entre l'école et les familles démunies pourrait être facilement payé par les économies réalisées en adaptant dès l'entrée au primaire les diversités des approches à la diversité des élèves* » (Baby, 2010).

Moins prosaïquement, les rapporteurs d'un des groupes de travail préparatoire à la conférence nationale contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale (Paris, 10-11 décembre 2012), proposent trois orientations qui leur semblent essentielles en matière d'alliance entre professionnels, parents et élèves : « *coopération et non compétition* », « *respect de l'égalité de tous* » et « *une école où la pédagogie repose sur la conviction que tous les enfants sont capables d'apprendre* » (Versini, 2012). Cela suppose :

- de construire une école accueillante ;
- de mettre en place une pédagogie de la coopération (apprentissage et devoirs intégrés au temps scolaire, formation des enseignants adaptés aux réalités sociales, à une meilleure communication aux et avec les des parents ;
- de permettre à chaque élève de construire un projet d'orientation (par exemple, par l'engagement marqué parents/enseignants/élèves pour la réussite de ces derniers).

### *La recherche du bien-être*

Qu'elle soit marquée par une vision écosystémique ou non, la réussite éducative est subordonnée au principe de bien-être. Les travaux comparatifs traitant du bien-être des enfants et adolescents peuvent être regroupés en deux grandes séries : l'une associe étroitement santé et bien-être et couvre des problématiques sociales ou de santé ; l'autre, associe apprentissage et résultats scolaires au concept de bien-être.

Pour l'UNICEF, le bien-être éducationnel se mesure par le taux de participation préscolaire, le taux de participation à l'enseignement secondaire, la proportion de jeunes âgés de 15 à 19 ans n'étant ni étudiants, ni employés, ni stagiaires (taux NEET) et le score moyen aux tests PISA (Adamson, 2013)<sup>21</sup>.

Souvent associé au climat scolaire, le bien-être devient un élément fondamental de la réussite éducative. En 2009/2010, selon les données UNICEF, le bien-être éducationnel est le plus élevé en Allemagne, Belgique, Finlande et Pays-Bas (score global nettement supérieur à la moyenne des 29 pays étudiés), alors qu'il est le plus faible en Espagne, aux Etats-Unis, en Grèce et en Roumanie.

L'étude de l'UNICEF décline bien d'autres critères : « bien-être matériel », « santé et sécurité », « comportements et risques » et « logement et environnement ».

La prise en compte de ces multiples critères peut expliquer l'intérêt pour l'approche écosystémique comme cadre de référence pour une prise en charge globale de l'enfant et l'adolescent de milieu socio-économique défavorisé. Cette approche est envisagée en premier lieu dans le champ de l'intervention éducative pour les jeunes enfants, pour envisager l'enfant comme un acteur au centre de systèmes (école, famille, communauté). Larose, Terrisse et Lenoir considèrent que cette approche ne prend « *tout son sens que si elle se fonde sur une épistémologie constructiviste, voire socioconstructiviste du développement humain* ». L'enfant est un acteur central dont les compétences comptent autant que celles des autres acteurs appartenant aux environnements et systèmes dans

---

<sup>21</sup> La France se situe globalement au niveau médian des 29 pays étudiés. En tête quant à la scolarisation préscolaire, devant les Pays-Bas et l'Espagne, elle figure dans le tiers médian pour la participation à l'enseignement secondaire et le taux NEET (malgré une forte baisse sur les 10 dernières années) et en moyenne basse pour les performances en lecture, mathématiques et sciences et dans le tiers inférieur pour les moins performants (baisse de performances de 2003 à 2009, puis de 2009 à 2012).



lesquels évoluent l'enfant (école, famille, communauté) et qui ne prennent sens qu'à travers lui (Larose *et al.*, 2004).

L'environnement, c'est aussi le lieu de vie scolaire. Ainsi, les recherches se sont intéressées à l'impact de l'infrastructure de l'école (architecture scolaire) sur le bien-être des élèves : faut-il considérer l'école comme un lieu de vie et de sociabilité, ouvert sur ses territoires, ou bien un lieu sanctuaire, protégé de l'extérieur ? La première posture, dite démocratique, a été adoptée ponctuellement (quelques rares expériences : l'une, dans les années 1920 au Portugal, d'autres au milieu des années 1960 en Grande-Bretagne ou en France dans les années 1980) mais l'idée d'école ouverte a généré plus de problèmes que de bénéfices. Actuellement, on cherche à créer des espaces pédagogiques flexibles (Écosse, Allemagne), un aménagement intérieur adapté aux élèves et proches de leur environnement familial (Grande-Bretagne), on ouvre l'école en créant des salles pour les parents (Musset, 2012).

## Conclusion

Cette revue de littérature de recherches sur « la réussite éducative » n'est bien évidemment qu'une ébauche, tant le champ à parcourir est immense. Elle traduit sans doute l'orientation très « scolaire » des documents étudiés. Pour appréhender la problématique de la réussite éducative et assumer les principes déclinés par le pacte de réussite éducative et par la plupart des programmes institutionnels européens ou nord-américains, plusieurs écueils resteraient à lever. La littérature de recherche reste morcelée par les domaines de recherches de chacun des auteurs recensés ; le travail en équipe, la collaboration, la mise en commun ne vont pas plus de soi qu'au sein des établissements scolaires, qu'au sein de la communauté éducative (au sens le plus large), qu'au niveau administratif. Les dispositifs de réussite éducative ne doivent pas offrir des solutions par défaut, être circonstanciels ou assujettis à des territoires d'intervention. Aller vers plus de réussite éducative nécessite une vision globale de l'enfant et de son parcours vers l'âge adulte. Autant dire que les « leviers », déclinables à l'infini, doivent être pris en fonction de cette vision holistique, dans un contexte favorisant (ou imposant) la coopération de tous les acteurs (sans en exclure aucun), tout en s'inspirant des points positifs et négatifs des programmes de réussite mis en place en France mais aussi à l'étranger.

Et si l'on s'attache à une éthique de la réussite, on pourrait vérifier l'état d'avancement de cet objectif, en se posant les questions proposées par Demeuse et Baye : « *tous les individus (ou groupes d'individus) ont-ils les mêmes chances d'accéder à un niveau déterminé du système éducatif ?* » (égalité d'accès ou égalité des chances) ; « *tous les individus jouissent-ils de conditions d'apprentissage équivalentes ?* » (équité en terme de confort pédagogique ou égalité de moyens) ; « *les élèves maîtrisent-ils tous les compétences ou connaissances assignées comme objectifs au dispositif éducatif ?* » (équité de production ou égalité d'acquis) ; « *une fois sortis du système, les individus ont-ils la même possibilité d'exploiter les compétences acquises ?* », en terme de réalisation de soi, de valorisation (équité de réalisation) (Demeuse & Baye, 2005).

## Bibliographie

Vous retrouverez ces références et quelques autres dans [une sélection de notre bibliographie collaborative en ligne<sup>22</sup>](#), qui comprend les références complètes et, le cas

---

<sup>22</sup> [http://wikindx.ens-lyon.fr/biblio\\_vst/index.php?action=list\\_LISTSOMERESOURCES\\_CORE&method=subcategoryProcess&id=12](http://wikindx.ens-lyon.fr/biblio_vst/index.php?action=list_LISTSOMERESOURCES_CORE&method=subcategoryProcess&id=12)



échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- Acsé - Agence nationale pour la cohésion sociale et l'équité des chances (2012). *Créer les conditions de la réussite*. Paris : Acsé - Agence nationale pour la cohésion sociale et l'équité des chances.
- Adamson Peter (2013). *Le bien-être des enfants dans les pays riches : Vue d'ensemble comparative*. Florence : UNICEF, n° 11.
- Ainscow Mel, Dyson Alan, Goldrick Sue & West Mel (2012). « Making schools effective for all : Rethinking the task ». *School Leadership and Management*, vol. 32, n° 3, p. 197-213.
- Anderson Antoine (2012). « Dispositifs de réussite éducative : bilan et perspectives ». *Rencontres OZP*, Paris, 4 avril.
- Aunola Kaisa, Leskinen Esko & Nurmi Jari-Erik (2006). « Developmental dynamics between mathematical performance, task motivation, and teachers' goals during the transition to primary school. ». *The British journal of educational psychology*, vol. 76, n° 1, mars, p. 21-40.
- Baby Antoine (2010). « Vivement le ménage de la tour de Babel ! Où la confusion des termes n'aide en rien la réussite éducative ». In Pronovost Gilles (dir.), *Familles et réussite éducative : Actes du 10e symposium québécois de recherche sur la famille*, Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 33-40.
- Bautier Élisabeth, Bonnéry Stéphane, Terrail Jean-Pierre *et al.* (2002). *Décrochage scolaire : Génèse et logique des parcours*. Paris : Direction de la programmation et du développement (Ministère de l'Éducation nationale).
- Beaumont Claire, Lavoie Josée & Couture Caroline (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : Cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Berthet Jean-Marc & Kus Stéphane (dir.) (2013). *Questions vives du partenariat et réussite éducative: vers un projet éducatif partagé : Entre réussite scolaire et réussite éducative, quelles coopérations sur un territoire en politique de la ville?* Lyon : Institut français de l'éducation-ENS de Lyon
- Bier Bernard (2010). « L'enfant, la cité, le pédagogue ». In Laforets Véronique (dir.), *La réussite éducative : un dispositif questionné par l'expérience*, Cahiers de l'action, n° 27, p. 43-55.
- Bissonnette Steve, Richard Mario, Gauthier Clermont & Bouchard Carl (2010). « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse ». *RRAA Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, vol. 3, p. 1-35.
- Borgonovi Francesca & Koji Miyamoto (2010). « Éducation et engagement civique et social ». In OCDE (dir.), *L'éducation, un levier pour améliorer la santé et la cohésion sociale*. Paris : OCDE, p. 73-124.
- Bourdieu Pierre & Champagne Patrick (1993). « Les exclus de l'intérieur ». In Bourdieu Pierre (dir.), *La misère du monde*. Paris : Éds du Seuil, p. 597-603.
- Bourgeois Frédérique (2010). « Définir la réussite éducative ? ». In Laforets Véronique (dir.), *La réussite éducative : un dispositif questionné par l'expérience*, Cahiers de l'action, n° 27, p. 57-72.
- Cartuyvels Godefroid, Coudyzer André, Daubie Éric *et al.* (2011). « Les problèmes relatifs à la progression curriculaire en Communauté française de Belgique : État des lieux et interpellations aux didacticiens ». In De Kesel Myriam, Dufays Jean-Louis & Meurant Alain (dir.), *Le curriculum en questions : la progression et les*

*ruptures des apprentissages disciplinaires de la maternelle à l'université*. Louvain : Presses universitaires de Louvain, p. 31-53.

- Charbonnier Éric (2013). « PISA 2012-France : “des inégalités, encore des inégalités, toujours des inégalités” ». In *L'éducation déchiffrée*, Blog Le Monde, 3 décembre.
- Corrigan Michael W., Higgins-D'Alessandro Ann & Brown Philippe M. (2013). « The case for adding prosocial education to current education policy : Preparing students for the tests of life, not just a life of tests ». *KEDI Journal of educational policy*, vol. 2013, Special issue, p. 37-50.
- Couturier Yves (2009). « Continuités et discontinuités de l'intervention éducative et de l'intervention socio-éducative en milieu scolaire défavorisé ». *Les Sciences de l'éducation- Pour l'ère nouvelle*, vol. 42, n° 4, p. 59-79.
- Delaubier Jean-Pierre, Seurat Gérard (2013). Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire. Rapport IGEN-IGAENR n° 2013-095. Paris : Ministère de l'Éducation nationale ; ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Demeuse Marc & Baye Ariane (2005). « Pourquoi parler d'équité ? ». In Demeuse Marc, Baye Ariane & Straeten Marie-Hélène et al. (dir.). *Vers une école juste et efficace*. Bruxelles : De Boeck, p. 149-170.
- Demeuse Marc, Frandji Daniel, Greger David & Rochex Jean-Yves (2009). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe : Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon : INRP.
- Demeuse Marc, Frandji Daniel, Greger David & Rochex Jean-Yves (dir.) (2011). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe; Tome 2 : quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Lyon : ENS Éditions
- Deniger Marc-André (2012). « Les politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés : Regard historique et bilan critique ». *Revue française de pédagogie*, vol. n° 178, n° 1, octobre, p. 67-84.
- Direction Éducation Enfance (2013). *Projet Educatif Local brestois - Pour une politique de l'enfance et de l'adolescence*. Brest : Ville de Brest. En ligne :
- Direction interministérielle de la ville (2002). « Veille éducative ». Fiche technique, supplément à la *Lettre de la DIV*, n° 75, avril.
- Direction interministérielle de la ville (dir.) (2007). *Mettre en œuvre un projet de réussite éducative : guide méthodologique*. Paris : Les éditions de la DIV.
- Endrizzi Laure & Thibert Rémi (2012). « Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ? ». *Dossier d'actualité Veille et analyses*, n° 73, avril, p. 1-27.
- Esterle-Hedibel Maryse (2007). *Les élèves transparents : Les arrêts de scolarité avant 16 ans*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion
- Feyfant Annie (2011). « Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire ». *Dossier d'actualité Veille & Analyses IFÉ*, n° 63, juin, p. 1-13.
- Feyfant Annie (2012). « Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage) ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 80, décembre, p. 1-18.
- Feyfant Annie (2013). « Quels contenus pour l'enseignement obligatoire? ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 85, juin, p. 1-24.
- Fondation Lucie et André Chagnon (2013). « Partenariats ». In *Prévention*, Fondation Lucie et André Chagnon.
- Francis Becky & Mills Martin (2012). « Schools as damaging organisations : Instigating a dialogue concerning alternative models of schooling ». *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 20, n° 2, p. 251-271.

- Galland Olivier (2012). « Une jeunesse française divisée ». *Études*, vol. 416, n° 1, janvier, p. 33–43.
- GIP pour la réussite éducative à Paris (2013). « Les grands principes de la réussite éducative à Paris ». In Site *Réussite éducative à Paris*, Paris : GIP pour la réussite éducative à Paris.
- Glasman Dominique (2001). *L'accompagnement scolaire : Sociologie d'une marge de l'école*. Paris : Presses universitaires de France.
- Glasman Dominique (2007). « Il n'y a pas que la réussite scolaire ! ». *Informations sociales*, n° 141, juillet, p. 74–85.
- Glasman Dominique (2010). « La Réussite éducative dans son contexte socio-politique ». In Laforets Véronique (dir.). *La réussite éducative : un dispositif questionné par l'expérience*. Marly-le-Roy : Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), p. 9–20.
- Gausse Marie (2007). « Leadership et changements éducatifs ». *Lettre d'information de la VST*, n° 24, janvier, p. 1–12.
- Goirand Stéphanie (2012). *La production d'une adhésion 'relative' à une nouvelle politique sociale : Le cas du dispositif de Réussite éducative à Toulouse de 2006 à 2009*. [Thèse]. Toulouse : Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.
- Hirvonen Riikka, Tolvanen Asko, Aunola Kaisa & Nurmi Jari-Erik (2012). « The developmental dynamics of task-avoidant behavior and math performance in kindergarten and elementary school ». *Learning and Individual Differences*, n° 22, p. 715–723.
- Larose François, Terrisse Bernard, Lenoir Yves & Bédard Johanne (2004). « Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire ». *Brock Education Journal*, vol. 13, n° 2, p. 56–80.
- Lebocey Marie (2010). « Un dispositif récent : La réussite éducative ». *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 2, p. 81–88.
- Ministère de l'éducation nationale (2002). « Lutte contre la pauvreté et l'exclusion : mise en œuvre de la veille éducative ». *Bulletin Officiel de l'éducation nationale*, n° 8, février, p. 419-421.
- Ministère de l'éducation nationale (2006). « Éducation prioritaire : principes et modalités de la politique de l'éducation prioritaire ». *Bulletin officiel*, n° 14, avril, p. 691-698.
- Ministère de l'éducation nationale (2007). « Aide éducative : définition et mise en œuvre du volet éducatif des contrats urbains de cohésion sociale (CUCS) ». *Bulletin officiel*, n° 2, janvier, p. 72-77.
- Ministère délégué à la réussite éducative (2013). *Pacte pour la réussite éducative*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- Ministry of Education and Culture (2012). *Education and research 2011-2016 : A development plan*. Helsinki : Ministry of Education and Culture.
- Musset Marie (2012). « De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ? ». *Dossier d'actualité Veille & Analyses IFÉ*, n° 75, mai, p. 1-18.
- OCDE (2011). *L'éducation, un levier pour améliorer la santé et la cohésion sociale*. Paris : OCDE.
- Oates Tim (2011). « Le Curriculum national en Angleterre : L'impératif d'une réforme ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 56, avril, p. 63-76.

- Pakarinen Eija, Kiuru Noona & Lerkkanen Marja-Kristina *et al.* (2011). « Instructional support predicts children's task avoidance in kindergarten ». *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 26, n° 3, juillet, p. 376–386.
- Périer Pierre (2013). « Réussite éducative et/ou réussite scolaire ? ». *Diversité*, n° 172, 2<sup>ème</sup> trimestre, p. 113-118.
- Perrenoud Philippe (2002). « Réussir à l'école : Tout le curriculum, rien que le curriculum! ». In Université de Genève - FAPSE. *10<sup>ème</sup> colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ), Québec, 27-29 novembre 2002.*
- Potvin Pierre (2007). « Les types d'élèves à risque de décrochage scolaire et leur dépistage ». In Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, *Carrefour de lutte au décrochage scolaire*, Québec.
- Potvin Pierre (2011). « Procédure de dépistage des élèves à risque au primaire ». In *Intervenons en toute "connaissance"*, 36<sup>ème</sup> congrès de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA), Montréal, mars.
- Pronovost Gilles (dir.) (2010). *Familles et réussite éducative : Actes du 10<sup>e</sup> symposium québécois de recherche sur la famille*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Reverdy Catherine (2013). « Des projets pour mieux apprendre ? ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 82, février, p. 1-22.
- Roberts Sylvia M. & Pruitt Eunice Z. (2010). *Les communautés d'apprentissage professionnelles*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Rochex Jean-Yves & Crinon Jacques (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires : Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sahlberg Pasi (2011). *Finnish lessons : What can the world learn from educational change in Finland?* New York : Teachers College Press.
- Saint-Pierre Céline (2011). « La réussite éducative : une finalité à actualiser, des actions à prioriser et des acteurs à conscientiser ». In Pronovost Gilles (dir.), *Familles et réussite éducative, actes du 10<sup>ème</sup> symposium québécois de recherche sur la famille*. Québec : Presses de l'université du Québec, p. 13-30.
- Salatin Arduino (2011). « Modèles de curricula et politiques curriculaires en Italie ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 56, avril, p. 41–50.
- Slade Sean & Griffith David (2013). « A whole child approach to student success ». *KEDI Journal of Educational Policy*, p. 21–35.
- Suchaut Bruno & Lambert Marielle (2010). *Évaluation d'un Programme de Réussite Éducative*. Dijon : IREDU.
- Terrisse Bernard, Larivée Serge J. & Blain François (2008). « Famille, milieux de pratique et université : Synergie entre théorie et action dans un programme favorisant la réussite des enfants en milieu défavorisé ». In Pithon Gérard, Asdih Carole & Larivée Serge J. (dir.). *Construire une communauté éducative : un partenariat famille-école-association*. Bruxelles : De Boeck, p. 51–73.
- Thibert Rémi (2013). « Le décrochage scolaire : Diversité des approches, diversité des dispositifs ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 84, mai, p. 1–26.
- Versini Dominique, Madignier Pierre-Yves, Cytermann Laurent (2012). *Conférence nationale contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale - Groupe de travail "familles vulnérables, enfance et réussite éducative" : Pour une politique de l'enfance au service de l'égalité de tous les enfants (Rapport)*. Paris : Ministère des affaires sociales et de la santé.