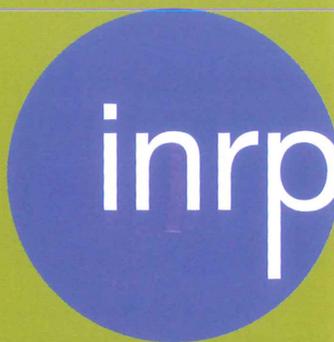


Les carnets du séminaire

Décembre 2010



INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE
PÉDAGOGIQUE

QUESTIONS VIVES
DU PARTENARIAT ET
RÉUSSITE ÉDUCATIVE

N° 1

Rédaction :

Anne-Marie Benhayoun et Marilia Coutinho
Centre Alain-Savary

Sommaire

■ **Le partenariat : « complexe » mais « indispensable »**

- En guise d'introduction
- A la recherche d'une définition scientifique
- Qu'en est-il du séminaire ?

■ **Zoom sur les trois séances du séminaire**

• **Séance n°1 : la parentalité**

- Le regard du chercheur, synthèse
- Traces des débats : questionnements et réponses

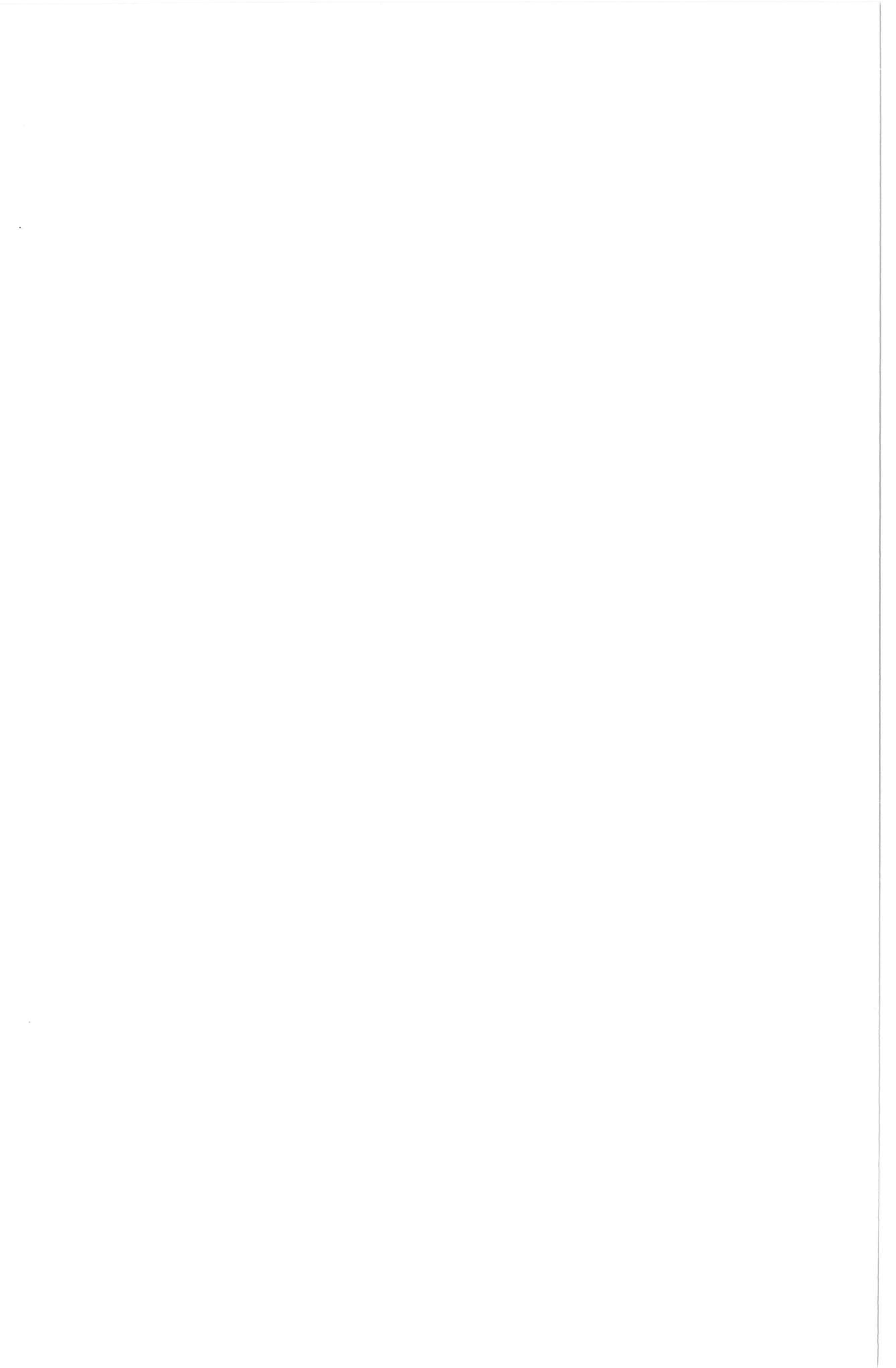
• **Séance n°2 : la réussite éducative et la réussite scolaire**

- Le regard du chercheur, synthèse
- Traces des débats : questionnements et réponses

• **Séance n°3 : les notions d'ethnicité et de diversité**

- Le regard du chercheur, synthèse
- Traces des débats : questionnements et réponses

■ **Pour conclure**



Le partenariat :
« complexe »
mais « indispensable »

En guise d'introduction

On ne compte plus les notes, rapports et ouvrages qui traitent du partenariat entre l'Éducation Nationale et les professionnels de l'action éducative. « Complexes » mais « indispensables », tels sont les 2 adjectifs qui qualifient le plus souvent les rapports entre les partenaires œuvrant dans le cadre de l'accompagnement scolaire et éducatif.

Or, depuis 2005, le partenariat est au cœur des dispositifs proposés par les PRE (Programmes de Réussite Educative) qui accompagnent individuellement des enfants et des familles en situation de fragilité.

C'est dans ce contexte que, de 2007 à 2008, des acteurs aux profils, statuts et fonctions différents se sont rapprochés afin de produire une analyse de leurs pratiques dans la mise en œuvre des PRE sur leurs territoires respectifs. Ce travail a débouché sur une recherche-action, un séminaire et un rapport intitulé « les projets de réussite éducative, analyses latérales » ; rapport rédigé par Gilles Herreros, professeur des universités à Lyon 2, et financé en partie par le Secrétariat général aux affaires régionales pour la préfecture de la région Rhône-Alpes.

En 2009-2010, les mêmes acteurs ont choisi de poursuivre leur réflexion commune en abordant des questions vives et sensibles au niveau de leurs pratiques pédagogiques et professionnelles :

- La parentalité, d'une logique d'aide à une logique de partenariat.
- La réussite scolaire et la réussite éducative, évolution des politiques publiques et du partenariat.
- Les notions d'ethnicité et de diversité dans les pratiques professionnelles et éducatives.

Ces trois thèmes interpellent, de manière sensible et récurrente, les pratiques des enseignants et celles des professionnels de l'action éducative au quotidien. C'est pourquoi ils ont été abordés dans le cadre d'un nouveau séminaire réunissant 25 participants, cadres de l'Education Nationale, de la Politique de la Ville, responsables de structures et coordonnateurs de PRE. Alimenté par une problématique émanant du terrain et un apport de la recherche, ce nouveau séminaire s'est intitulé « Questions vives du partenariat et réussite éducative ».

Après avoir interrogé la notion de partenariat à travers le regard de certains chercheurs, ce carnet présente une première synthèse des apports et des échanges produits par les participants. Il laisse ainsi une trace de ce partenariat qui a élaboré sa propre formation tout en se forgeant un regard dialectique sur les tensions, dilemmes et spécificités du travail et du métier de chacun.

À la recherche d'une définition scientifique...

Marilia Coutinho

Comme le rappelle Corinne Mérini (2006), le mot partenariat lui-même est très contemporain¹. Issu de l'économie de marché, il apparaît en même temps « qu'actionnariat » et « entreprenariat », entre autres, avec qui il a en commun le suffixe « iat » qui marque l'appartenance au champ de l'action. L'auteur ajoute encore que le partenaire prend deux significations radicalement différentes entre son origine latine (*part*, *partitio*, *partitionnis*) qui signifie partager, diviser un butin, et sa forme actuelle qui apparaît au XVIII^e siècle et qui veut dire « propriétaire indivis d'un bien ». Cette ambiguïté se retrouve dans le verbe « partager », utilisé tantôt pour marquer la division et la répartition comme dans le partage d'une tâche, ou au contraire l'association quand il s'agit de partager une responsabilité.

Guy Pelletier (1998), concourt à la même idée lorsqu'il explique que le sens étymologique du terme partenariat renvoie aux notions de partage, de séparation mais aussi d'association et d'invitation des acteurs sociaux à jouer des rôles plus actifs dans l'accomplissement d'une même mission.

Par ailleurs, Marjolaine Saint-Pierre (2004) ajoute que le partenariat est « une convergence d'intérêts qui se manifeste par une action collective pour atteindre des objectifs communs, basée sur le partage des informations et des compétences. Il faut comprendre que le partenariat n'est pas une réalité statique mais davantage un lieu de consensus et d'évolution organisationnelle ».

Comme on peut le remarquer, il est loin d'être évident de pouvoir proposer une définition précise, univoque du terme partenariat. A peine existe-t-il un consensus où se réunissent divers acteurs déterminés à aller vers un objectif commun. Nous ne nous risquons donc pas à en proposer une définition stricte et définitive. En revanche, nous pouvons esquisser, sous ce terme, l'ensemble des relations impliquant des acteurs externes et internes débouchant sur une « action ».

Ainsi, comme le définit Corinne Mérini (1998), le partenariat se présente comme une action de co-élaboration, visant à résoudre un problème reconnu par tous comme commun, et ceci à partir des différences de chacun dans la recherche de complémentarités.

(1) Il a été introduit en 1987 dans le Petit Larousse.

Les ambiguïtés du partenariat

Le partenariat regroupant des acteurs multidisciplinaires aurait une tendance naturelle à « décentrer » la culture traditionnelle du monde scolaire tout en permettant aux participants de mieux s'approprier leur identité professionnelle et d'y retrouver les principaux éléments structurants. L'échange avec un partenaire peut se révéler un moment propice d'explicitation de ses conceptions, de sous-entendus, de non-dits que l'on partage communément dans une culture professionnelle donnée mais qui ne sont pas toujours très évidents (Pelletier, 1998).

Guy Pelletier signale encore que ces explicitations sont aussi une source d'appropriation, de libération des modèles inculqués et de ce fait, une invitation au changement et à l'innovation. Ainsi, l'ouverture créée par un partenariat peut permettre de modifier le regard sur soi, d'enrichir sa pratique et de contribuer à reconstruire son identité.

Néanmoins, une telle action n'est pas forcément perçue comme facile à réaliser parce qu'elle questionne les représentations, les routines et les manières de faire de chacun.

D'autre part, le partenariat nécessite des compétences particulières qui ont une légitimité digne d'intérêt mais qui pâtissent injustement, parfois, d'un manque de reconnaissance.

Dans son concept de stratégie identitaire, Mokhtar Kaddouri (1997) met en évidence :

- Le rapport entre les projets personnel, institutionnel et partenarial (ces projets pouvant être complémentaires ou incompatibles).
- L'écart entre la position qu'un acteur souhaite tenir, au nom de son organisation, au sein du système partenarial et la position qui lui est proposée voire imposée (la façon dont l'acteur concerné se positionne ainsi que le sentiment qu'il a du positionnement qui lui est accordé peuvent être source de tensions).
- La gestion des différentes identités qui entraîne une certaine incohérence entre l'identité assignée et l'identité que l'acteur envisage pour lui-même. On retrouvera également des problèmes de double appartenance (légitimité de l'acteur au sein de son organisation et du partenariat qui peuvent avoir des liens difficiles), des différences de cultures professionnelles et enfin de positionnement de l'acteur sur le marché (logique de fonctionnement et systèmes d'attentes différentes).
- Dans tout partenariat en formation, il convient donc de s'interroger sur la nature des interrelations que les différents protagonistes construisent entre eux, de définir qui joue avec qui (ou contre qui), quelles sont les règles qui réfèrent ces pratiques.

Par conséquent, loin de négliger ces barrières invisibles, empêchant le développement en commun des compétences partenariales, il est indispensable de lutter contre un renfermement sur soi, explicite ou non, ce qui priverait les uns des capacités des autres à réaliser des projets en commun.

Pour aller plus loin :

Herreros G. (2009). *Les projets de réussite éducative. Analyses latérales*. Lyon : INRAP.

Kaddouri M. (1997). « Partenariat et stratégies identitaires : une tentative de typologisation ». *Education Permanente*, n°131.

Merini C. (1998). *Le partenariat en formation. De la modélisation à une application*. Paris : L'Harmattan.

Mérini C. (2006). « Nature et limites des partenariats éducatifs ». Disponible en ligne : <<http://www.adbdp.asso.fr>>

Pelletier G. (1998). « Le partenariat : du discours à l'action ». *Revue des échanges de l'AFIDES*. N° 3, vol. 14.

Saint-Pierre M. et Brunet L. (dir.) (2004). *De la décentralisation au partenariat. Administration en milieu scolaire*. Sainte-foy : Presses de l'université du Québec.

Qu'en est-il du séminaire « Questions vives du partenariat et réussite éducative » ?

Comment s'est opéré le « partage » de réflexions, d'idées, de pratiques professionnelles ? Y-a-t-il une co-élaboration de stratégies afin de mieux coordonner l'action des professionnels de l'école et hors l'école auprès des populations les plus fragiles ?

Car l'enjeu est le même pour tous les partenaires ; il s'agit bien de réduire les écarts existants en matière de réussite scolaire et éducative en prenant appui sur la multiplicité des dispositifs et des intervenants.

Mais le temps des uns n'est pas le temps des autres et cette non-concordance des temps pèse sur les actions éducatives des institutions, des partenaires, des familles, des enfants, des élèves. Et si la place du partenariat paraît centrale dans les pratiques des professionnels de l'action sociale, elle apparaît de manière périphérique aux enseignants pour lesquels la forme scolaire demeure liée avant tout au développement des apprentissages des élèves dans un cadre et un temps donnés.

Cependant, pour tous, les efforts sont constants et les progrès réels même s'ils ne s'affichent pas de la manière la plus souhaitable possible, ni la plus lisible. Ces efforts, conjugués aux activités quotidiennes des praticiens dans un contexte socio-économique particulièrement difficile, peuvent générer des tensions perceptibles et difficiles à surmonter pour chacun.

C'est pourquoi ce séminaire a sans doute ouvert un espace commun de réflexion professionnelle, un temps aussi où chacun a pu porter ainsi un regard plus distancié sur son propre domaine d'activités. Loin d'un groupe d'analyse des pratiques, il a pu contribuer à développer des points de vue théoriques et à produire une expertise partagée sur les thèmes de travail choisis. Sans rien figer au niveau des attendus en terme de partenariat, ce séminaire a créé un lieu ouvert aux apports de la recherche et au regard des praticiens. Certes, il a pu également engendrer des frustrations au niveau des rapports au métier et au terrain mais il a évité un éventuel enfermement autour du « face à face », quelques fois stérile, entre professionnels de l'école et hors de l'école.

Zoom sur les trois séances du séminaire

« Questions vives du partenariat et réussite éducative »

- La parentalité
- La réussite éducative et la réussite scolaire
- Les notions d'ethnicité et de diversité

Pour chaque séance, sont présentés :

- *Une problématique*
- *Un résumé de l'intervention du chercheur invité au séminaire*
- *Des traces des débats : questionnements et réponses*
- *Des ressources, pour aller plus loin, proposées par les participants*

Séance n°1 : la parentalité

■ **Problématique** : *Quel partenariat instaurer pour sensibiliser les familles à la réussite scolaire et éducative des enfants ? Les mêmes logiques de partenariat ne peuvent-elles pas s'appliquer aux relations entre professionnels de l'action éducative ?*

■ **Intervenant** : *Pierre Périer, maître de conférences en sciences de l'éducation, université Rennes 2.*

La parentalité à travers le partenariat familles populaires et école : le regard du chercheur

Synthèse proposée par M. Coutinho

Pierre Périer propose une grille de lecture de la construction des rapports entre les familles populaires et l'école, tout en soulignant l'arrivée depuis les années 80, de préoccupations nouvelles. On distingue ainsi :

- les familles conformistes, « administrées » (jusqu'aux années 50) ;
- les familles représentées (jusqu'aux années 70) ;
- les familles usagères, stratèges ou captives selon les contextes (aujourd'hui).

La distance entre les familles et l'école est devenue un enjeu important des questions de scolarité et l'on observe la prégnance du postulat suivant : il faut augmenter et renforcer les liens avec les parents afin de favoriser le rapport des enfants à l'école.

Selon Pierre Périer ce partenariat, devenu un mode et une norme de régulation, se présente comme un « pacte » sur les objectifs et les moyens à mettre en œuvre. Cependant, il indique que l'entente sur le partage des rôles et des responsabilités est difficile à trouver : parents et enseignants n'adoptent pas le même langage, les mêmes valeurs et la distance culturelle est grande entre l'école et les familles populaires. Ainsi, parfois, les effets de ce partenariat peuvent s'avérer pervers en ne profitant qu'à une minorité tandis que la plupart des familles risquent de rester exclues. Pierre Périer signale qu'il n'y a pas de réponses « clés en main » mais cite néanmoins des principes susceptibles de faire naître un partenariat plus équitable :

- **Explicitation** : dire ce que fait l'école et ce qu'elle attend des parents présumés capables. Expliciter le « mode d'emploi » du partenariat sans complaisance ni compassion.
- **Diversification** : offrir des actions et des modalités de partenariat diversifiées. Prendre en compte la diversité des familles et des contextes sociaux, culturels et économiques.
- **Anticipation** : prendre l'initiative. C'est à l'école d'intervenir en amont des projets. Faire avec les parents et non plus agir « sur » ou faire « à la place de ». Développer des projets sur l'année.
- **Médiation** : faire intervenir un tiers pour aider à surmonter une confrontation inégale. Ce tiers ne peut pas être l'enfant. Insérer les familles dans un réseau de partenaires, désindividualiser le rapport à l'école pour construire et agir collectivement.
- **Innovation** : chercher et trouver l'action à la juste « mesure » pour accepter les parents comme membres à part entière de la communauté éducative.

Traces des débats : questionnements et réponses

Question 1 :

Quelles logiques le partenariat entre les professionnels peut-il prendre en compte pour associer davantage les familles à la réussite de leurs enfants ?

Eléments de réponse :

La demande de participation et de partenariat avec les familles et entre les professionnels est d'autant plus forte que les difficultés rencontrées sur les différents territoires d'intervention sont importantes. Parallèlement, les intervenants sont nombreux et la communication s'avère difficile : on ne se connaît pas forcément, « on se parle, mais comprend-on vraiment ce que l'autre a à dire » ?

Les principes proposés par Pierre Périer pour un partenariat plus équitable avec les parents peuvent être transférés et adaptés au partenariat entre les professionnels de l'action éducative.

1. Expliciter :

- Apprendre à se connaître, à échanger. Cela prend du temps
- Il vaut mieux redire que ne pas dire
- Plutôt que de travailler sur la notion de partenariat, engager des actions et en aviser les partenaires
- Définir des principes simples, un cadre clair
- Faire respecter quelques règles de fonctionnement pour faciliter les accords

2. Diversifier :

- Accepter qu'un partenariat puisse être plus ou moins abouti
- S'appuyer sur tous les éléments positifs
- Assumer la dimension asymétrique des rapports entre l'école et les familles
- Ne pas inscrire le partenariat dans un cadre trop rigide
- Utiliser les ressources de chacun des partenaires
- Reconnaître l'importance des petites actions partenariales ponctuelles

3. Anticiper :

- Autoriser l'implication des partenaires dans les projets
- Inscrire chaque partenaire dans les projets dès la définition des objectifs
- Former à la sociologie les enseignants et les partenaires éducatifs
- Respecter chacun, faire confiance

4. Multiplier les médiations

- Reconnaître le PRE comme un espace de médiation, de traduction, d'intermédiation
- Replacer le rôle de chacun dans sa fonction et reconnaître celui de l'assistante sociale scolaire comme une des interfaces privilégiées entre « le dedans et le dehors » de l'école
- Provoquer des rencontres entre partenaires dans un centre social ou une structure hors de l'école.

Question 2 :

Elle a été problématisée à partir de l'exposé d'une situation proposée par une coordonnatrice de PRE.

Description de la situation :

A la demande de la mère, un collège adresse une inscription au PRE pour que l'on soutienne scolairement un élève de sixième qui « ne fait plus rien à l'école ». La mère décrit une situation conjugale dégradée et un enfant qui a complètement décroché et qui inquiète toute la famille.

Sont contactés : le principal du collège, la conseillère d'orientation psychologue, l'assistante sociale, le professeur principal, la conseillère d'éducation, l'école élémentaire et le psychologue du centre médico-psychologique (CMP). Chacun détient une part de vérité mais personne n'a de vue globale car la mère organise un clivage dans les informations livrées aux uns et aux autres.

La commission de suivi du PRE préconise, dans un premier temps, une aide éducative plutôt que scolaire : assistance éducative acceptée, prise en charge par le psychologue du CMP acceptée, aide personnalisée au collège, dossier MDPH (Maison du Département des Personnes Handicapées) et demande au service d'éducation spécialisée et de soins à domicile, souhait exprimé par la mère de suivre une thérapie familiale.

Questions posées :

- Comment intervenir sur le problème de l'enfant et faire bouger la famille ?
- Jusqu'où aller dans l'intrusion dans la sphère privée ?
- Comment agir sans prendre la place des parents ?
- Comment travailler en partenariat (refus de l'assistante sociale du collège de parler de la situation au nom du secret professionnel) ?

Éléments de réponse :

Dans un premier temps, on peut essayer de mieux comprendre l'attitude de la mère au regard de l'attitude des familles populaires souvent peu familières avec la culture scolaire. Le rapport de ces familles à l'école est un rapport de dépendance voire de soumission face au poids déterminant de l'école sur les destins individuels des enfants et donc sur la lignée familiale. Comment faire quand on ne « porte » pas le même langage ni parfois les mêmes valeurs ?

La distance école-famille se creuse tout particulièrement dans le passage CM2-6^e, à un moment où les enfants sont rapidement responsabilisés : un processus d'autonomisation scolaire et sociale se met en marche qui peut disqualifier les parents. Organiser un clivage des informations peut être un moyen, pour la mère, d'exercer sa responsabilité parentale en disant ce qu'elle veut à qui elle veut et ainsi de se requalifier socialement.

Alors comment agir ? Quelques pistes...

- Expliciter ce que font le collège et le PRE pour se repérer plus facilement dans l'accumulation des dispositifs proposés ; dire clairement à la famille ce que l'on attend d'elle également.
- Anticiper le projet sur une année en associant la famille dès sa conception et en l'autorisant à intervenir.
- Multiplier les médiations : les acteurs du PRE ont tous une légitimité pour intervenir dans le rapport aux familles, tout comme l'assistante sociale du collège. Le secret professionnel n'est-il pas « un secret de Polichinelle » ? Peut-être conviendrait-il cependant de s'entendre pour simplifier les prises en charge proposées.

Pour aller plus loin :

Bulletin Xyzep, n° 26. Mars 2007. Publication du Centre Alain-Savary.
Lyon : INRAP.

Centre de ressources sur l'Éducation Prioritaire. « Le PRE ». Disponible en ligne : <<http://www.ac-creteil.fr>>

Perier P. (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes : Presses universitaires.

Réflexion croisée parents professionnels sur le décrochage scolaire. (2008). Lyon : Les dossiers de la MARIÉ.

Séance n°2 : la réussite éducative et la réussite scolaire

■ **Problématique** : *Comment définir la réussite scolaire et la réussite éducative ? Comment les politiques publiques et le partenariat ont-ils évolué depuis la création des dispositifs d'éducation prioritaire ?*

■ **Intervenant** : *Daniel Frandji, sociologue, Centre Alain-Savary, INRP.*

L'évolution des politiques publiques (éducation prioritaire et PRE) : le regard du chercheur

Synthèse proposée par M. Coutinho

Selon Daniel Frandji (2010), les politiques publiques éducatives et scolaires, qui s'inscrivent dans le champ de la lutte contre les inégalités, ont connu des mutations importantes et les finalités politiques ont changé : nous sommes passés de la lutte contre les inégalités à la lutte contre les exclusions jusqu'au registre de nouvelles politiques se donnant comme objectif d'adapter le travail éducatif aux présumées diversités de talents, d'aspirations, de compétences des publics.

Pour le chercheur, le « premier âge » de ces politiques publiques correspond à une période d'optimisme où l'on pratique des politiques de compensation visant à démocratiser l'école, les institutions en général en luttant contre les inégalités par une approche territorialisée des inégalités sociales : la politique d'éducation prioritaire se met en place.

Le « deuxième âge » des politiques publiques s'est axé, autour des années 80-90, sur la lutte contre l'exclusion afin d'assurer le maintien de la cohésion sociale. Dans un contexte de chômage, de violence et d'émeutes urbaines, on parle parfois en Europe de « groupes à risques », le risque étant parfois évalué davantage au regard de la société que des individus concernés. La notion d'équité supplante la notion d'égalité et la mise en place des PRE semble correspondre à cette logique.

Les prémisses d'une troisième période des politiques publiques éducatives se développent autour d'une certaine conception du principe d'éducation inclusive. Les dispositifs concernés s'appuient alors essentiellement sur une approche individuelle des problèmes sociaux : l'espace et l'action éducative se fragmentent, on cible les besoins spécifiques des publics particuliers pendant que les dispositifs se multiplient.

Traces des débats : questionnements et réponses

Question 1 :

Quelle distinction faire entre réussite scolaire et réussite éducative ?

Eléments de réponses :

■ Définir la **réussite scolaire** (Stéphane Kus, coordonnateur RRS)

L'expression « réussite scolaire » a longtemps été utilisée par opposition à « échec scolaire » pour caractériser les « bons élèves » qui auront plus tard un « bon métier ». L'expression « réussite éducative » est ambiguë et peut renvoyer à des représentations ciblant un public qui ne réussit pas à l'école ou qui est « mal éduqué ».

Pour dépasser cette alternative, on peut passer d'une logique des publics à une logique des institutions. Ainsi grâce au socle commun, l'institution scolaire se donne pour mission de permettre à tous les enfants d'atteindre un niveau minimum de connaissances et de compétences. Le socle commun tente également de décloisonner les savoirs disciplinaires, de les organiser en tant qu'ils contribuent à la formation d'un individu ; c'est donc bien également la « réussite éducative » qui est ainsi recherchée.

■ Définir la **réussite éducative** (Frédérique Bourgeois, directrice adjointe CR-DSU)

Les PRE se mettent en place à partir d'un cadre général déterminé par l'Etat, la définition de la réussite éducative étant renvoyée au niveau local, au niveau des partenaires concernés. Ceux-ci doivent prendre le temps de bien se connaître, de s'approprier collectivement.

Dans les textes sur le PRE, il est annoncé que la réussite éducative ne se résume pas à la seule réussite scolaire mais il convient de garder à l'esprit que pour la majorité des parents, la réussite scolaire reste la priorité. Il convient également de veiller à ne pas considérer la « réussite éducative » uniquement à partir des normes culturelles dominantes.

Le flou autour de la définition de la « réussite éducative » est plutôt bienvenu car il permet de ne pas figer les choses, de ne pas coller à un modèle, de rester constamment en alerte.

■ **La réussite éducative** : qu'est-ce que c'est ? (Franck Fournier, coordonnateur PRE)

L'arrivée du programme de réussite éducative a pu renvoyer à tous ceux qui assurent un rôle d'éducation un constat d'échec du modèle éducatif en place.

Il convient de distinguer « éducation » et « instruction ». L'instruction renvoie à l'acquisition de savoirs qui sont quantifiables, c'est le cœur du métier d'enseignant; mais l'éducation renvoie à des valeurs qui diffèrent suivant les cultures et celles-ci ne sont pas évaluables.

Avec la mise en place du PRE dans un paysage déjà bien encombré, il a été nécessaire de faire une pause. Cela a permis d'interroger le sens même des actions et interventions menées au niveau local.

Le monde scolaire ne peut pas répondre aux causes des échecs d'apprentissage exogènes à l'école et le travail en réseau montre la plus-value des actions collectives engagées.

Question 2 :

Quelles tensions entre les participants autour de ces deux notions ?

Ci-dessous, extraits de paroles échangées entre participants : reflets des tensions qui demeurent sur leur conception de la réussite scolaire et de la réussite éducative.

La réussite scolaire est du domaine de l'école qui a pour objet de développer les apprentissages.	<i>Le comportement et le travail scolaire d'un élève dépendent en partie des normes éducatives établies hors l'école.</i>
Dans les établissements d'éducation prioritaire les enseignants prennent en compte l'élève dans sa globalité.	<i>A l'école, on parle d'élèves plutôt que d'enfants. Il reste des tensions importantes avec les enseignants.</i>
Comment traiter les difficultés au quotidien dans les cours ?	<i>L'école externalise de plus en plus les difficultés scolaires.</i>
On ne va pas à l'école que pour son épanouissement personnel.	<i>Les savoirs enseignés à l'école participent de l'éducation des enfants pour comprendre le monde.</i>
Il faut démocratiser les formes éducatives pour tous sans instaurer de dispositifs particuliers, sans cloisonner.	<i>On ne peut construire un collège unique sans mettre en place des dispositifs particuliers.</i>
Il est souhaitable que le partenariat sorte du cadre de l'école.	<i>Certains collèges ne souhaitent pas être porteurs du dispositif PRE.</i>
Les PPRE (Programmes Personnalisés de Réussite Educative) ont été initiés en 2005 dans le cadre de la loi d'orientation pour l'avenir de l'école.	<i>Les PRE (Programmes de réussite Educative) ont été initiés en 2005 dans le cadre de la loi de cohésion sociale.</i>

Conclusion :

Dépasser l'alternative réussite scolaire et réussite éducative, surmonter les clivages entre norme scolaire et norme éducative, utiliser « le flou » des définitions pour tenter d'agir avec souplesse...c'est ce que nous invite aussi à faire Elisabeth Bautier quand elle écrit dans le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation : « Les déterminants de la réussite sont, à l'heure actuelle, plus difficiles à décrire... Il est donc de plus en plus nécessaire, lorsque l'on cherche à comprendre ce qui fait réussite (ou échec), de prendre en considération un ensemble d'éléments hétérogènes tels que les parcours scolaires, les rapports à l'école et au savoir et, ce faisant, aux apprentissages, en relation avec la trajectoire sociale et scolaire des parents ».

Pour aller plus loin :

Bulletin XYZep, n°35. Décembre 2009. Publication du Centre Alain-Savary. Lyon : INRP.

Éteve C., Champy P. (dir.) (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. 3^e édition Retz.

Frandji D., Demeuse M., Greger D., Rochex J.-Y. (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon : INRP.

Laforets V. (2010). *La réussite éducative. Un dispositif questionné par l'expérience*. Coll. Cahiers de l'action n°27. Marly-le-Roi : Injep.

RRS Colette, collègue de Saint-Priest. « Comment définir la réussite scolaire en dépassant l'opposition avec la réussite éducative » ? (2010). Disponible en ligne : <<http://repcollette.fr/spip.php?article208>>

Séance n°3 : les notions d'ethnicité et de diversité dans les pratiques professionnelles et éducatives

■ **Problématique** : *Enfants, élèves et territoires, comment en parler sans étiqueter ni stigmatiser ?*

■ **Intervenant** : *Jean-François Bruneaud, maître de conférences en sciences de l'éducation, Bordeaux 2.*

Le regard du chercheur sur les termes d'ethnicité, ethnies et diversité

Synthèse proposée par M. Coutinho

La question de l'ethnicité est traitée tardivement en France, à partir de 1995. Il s'agit d'éviter une question hautement politisée qui interroge le modèle français d'intégration.

L'ethnicité est pourtant un mode de différenciation sociale (comme le sexe ou les catégories socioprofessionnelles) fondé sur l'origine réelle ou supposée et sur le sentiment d'appartenance à une communauté qui a des racines profondes.

On trouve 2 grands courants de pensée pour définir ce terme :

- **Les théories naturalistes** : le besoin d'appartenir à un groupe est considéré comme naturel, inné, primordial, inscrit dans les gènes.

Ces idées ont alimenté les théories raciales et racistes du 19^e siècle.

- **Les théories sociales** : toutes ont en commun la contestation du primordialisme et appréhendent l'ethnicité comme le résultat d'un processus de construction sociale et politique. Certains théoriciens anglo-saxons développent un paradigme assimilateur. Pour d'autres, les groupes ethniques peuvent à la fois préserver leur culture et participer à la vie globale de la société. Enfin, des chercheurs identifient une nouvelle ethnicité permettant, de manière stratégique, la mobilité sociale ou l'obtention de droits (constitution de groupes de pression).

Par ailleurs, « la théorie des frontières ethniques » (Frédéric Barth) considère que la culture ne définit pas les groupes ethniques puisque un groupe ethnique peut survivre même si sa culture se modifie significativement.

Les identités ethniques se construisent dans des situations d'immigration, colonisation, esclavage, annexion ; en ce sens, ce sont des constructions sociales à partir de contacts prolongés entre groupes humains différents. Les frontières ethniques se construisent, quant à elles, à partir de marqueurs symboliques différenciateurs : culture, religion, langue, phénotype. « On ne naît pas ethnique, on le devient ».

On peut se demander si les ethnies existent vraiment. Pour ceux qui le pensent, ce terme représente un groupe d'individus rapprochés par une culture commune (ex : maghrébins, antillais). Mais les maghrébins, par exemple, ne parlent pas tous la même langue.

Qu'en est-il du terme de diversité ?

Le terme de diversité n'est pas un concept. Cette notion ne peut fonctionner qu'accompagnée d'un adjectif. Une forme, sans doute politiquement correcte, de reconnaissance des particularismes pour lutter contre les discriminations.

Traces des débats : questionnements et réponses

Question 1 : Question d'une coordonnatrice de PRE

Comment prendre en compte la différence, les particularités de chaque culture dans un accompagnement individuel, sans plaquer des stéréotypes ? Faut-il les valoriser (sans magnifier) ou ne pas les mettre en évidence (sans les gommer) ?

Éléments de réponse :

Les propos de l'intervenant nous invitent à prendre en compte les différences culturelles mais sans les considérer comme des entités figées, plutôt comme des phénomènes socialement construits et en dynamique perpétuelle. La concentration sur des territoires urbains de populations issues de l'immigration, la fuite des classes moyennes de ces mêmes quartiers, l'impossibilité des populations les plus déshéritées à s'en sortir, créent des territoires et des écoles ethniques. Les pratiques culturelles et religieuses sont alors plus visibles : ainsi, la culture peut être une conséquence de l'ethnicité.

On peut partir de l'individu en intégrant les différences culturelles dans une pluralité de composantes qui caractérisent cette personne. Un être humain se définit par son sexe, son âge, son niveau social, sa personnalité et par bien d'autres composantes encore. La dimension culturelle est une composante importante de la construction de l'individu et elle prend un relief particulier suivant l'âge de la personne, son sexe, son lieu de vie...

Cette réponse propose d'appréhender les situations concrètes dans un certain état d'esprit. Il est difficile d'aller plus loin, tant les situations sont spécifiques et singulières.

Question 2 :

Comment agir dans un conflit interethnique entre élèves ?

Entretien avec Philippe Vanzetti, principal au collège Mermoz de Lyon (69) et participant au séminaire.

Votre intervention durant le séminaire fait écho à un problème qui préoccupe l'ensemble des professionnels de l'éducation : « comment agir dans un conflit interethnique entre élèves » ?

Je suis parti du conflit entre 3 élèves d'origine tchéchène assistés d'un frère aîné et un élève d'origine maghrébine. Un règlement de compte banal entre un grand frère qui prend la défense d'un des « petits » de la famille qui lui-même se plaint de moqueries et insultes à son égard. Menaces, coups...c'est un grand classique !

J'engage mon travail à partir du triangle que représentent l'école, les professeurs, la famille et bien évidemment l'élève. Et j'essaie d'agir sur 2 leviers principaux, ceux qui dépendent le plus étroitement de mes activités professionnelles dans le cadre de ma fonction de chef d'établissement : les enseignants d'un côté et les parents avec l'enfant de l'autre.

Je pars du principe qu'il ne faut pas taire l'évènement mais le traiter à sa juste mesure en impliquant les parents le plus tôt possible. Je les reçois donc très vite dans mon bureau avec pour objectifs : calmer « le jeu » et rappeler la loi ainsi que les principes de base du vivre ensemble. Cela peut paraître dépassé, voire désuet, mais si l'école ne le fait pas, qui le fera ? D'ailleurs, il s'agit plutôt de rappeler ce qui est bon pour vivre ensemble. Les parents de l'élève en question sont arrivés dans mon bureau très « remontés » et agressifs. Mais, il se passe quelque chose dans l'espace où je les accueille, dans mon bureau. Regardez : il y a une table de salle à manger de style années 30 et un carillon de la même époque... Ecoutez : toutes les 15 minutes, il rappelle l'heure discrètement... l'effet est saisissant... les parents et leurs enfants se calment presque instantanément. Alors, on peut s'écouter ; je laisse d'abord la charge émotive s'exprimer car il faut que les paroles puissent trouver un espace-temps pour dire l'émotion. Sans cela, l'enfant et ses parents ne seront pas en mesure de bien m'entendre. Alors vient mon tour, je l'ai dit : rappeler la loi et les codes du bien vivre ensemble me paraissent indispensables.

Vous parlez aussi du « levier » professeurs ?

Je demande aux enseignants de mettre les élèves en action, de créer quelque chose pour transcender l'opposition et mettre les élèves en dynamique de travail. Je prends souvent l'exemple du conflit franco-allemand d'après-guerre. Pour dépasser les haines encore bien présentes, on a créé la CECA, Communauté Européenne du Charbon et de l'Acier. Les gouvernements et les entreprises se sont mis au travail et ont œuvré au redressement de la France. C'est pareil avec les élèves, il faut les mettre au travail scolaire et

rappeler l'exigence première : faire ses devoirs ! Au sens double du terme : réaliser les exercices demandés et apprendre ses leçons en faisant son « métier d'élève » dans les différentes disciplines scolaires. Mais aussi faire ses devoirs en termes de responsabilité individuelle et collective.

Qu'entendez-vous par là, avez-vous un exemple à nous proposer ?

Je peux vous donner l'exemple du travail réalisé au collège par deux classes de 5^e à l'occasion du vingtième anniversaire des droits de l'enfant. Une équipe pluridisciplinaire s'est composée, ce qui est fondamental pour montrer aux enfants que les adultes parlent d'une même voix :

- le professeur d'arts plastiques, ou comment apprendre à participer à un projet culturel et artistique.
- le professeur d'éducation physique et sportive, ou comment permettre à chaque collégien, valide ou handicapé, de s'épanouir dans la mesure de ses possibilités.
- le professeur d'espagnol ou comment s'informer sur la situation des enfants dans le monde et surtout en Amérique Latine.
- le professeur d'éducation civique, ou comment préparer les enfants à vivre ensemble dans un esprit de compréhension et tolérance.

Pendant plusieurs semaines, les élèves ont ainsi œuvré à la réalisation d'une plaquette illustrant certains articles de la déclaration universelle des droits de l'enfant.

Ce travail leur a permis de développer des savoirs et des compétences scolaires précises mais aussi d'engager un travail de socialisation avec le soutien de diverses associations et du centre social du quartier.

En conclusion, quelle attitude adopter face à ces conflits sensibles ?

Il y a sans doute des manières de faire très différentes d'un établissement à l'autre et d'un individu à l'autre en fonction de sa propre histoire personnelle et culturelle.

En ce qui me concerne je m'appuie sur 3 piliers :

- Encourager l'approche pluridisciplinaire des enseignants.
- Organiser l'expression la plus libre possible pour les acteurs concernés.
- Rester centré sur l'essentiel : l'exigence scolaire et l'apprentissage de la socialisation.

Pour aller plus loin :

Bulletin XYZep n° 24 (sept 2006). Publication du Centre Alain-Savary. Lyon : INRAP.

Bruneaud J.-F. (2005). *Chroniques de l'ethnicité quotidienne chez les maghrébins français*. Paris : L'Harmattan.

Lutte contre les discriminations à l'école. Ressources disponibles en ligne : <<http://www.luttercontrelesdiscriminations.fr>>

RRS Colette, collège de Saint-Priest. « Lutter contre les discriminations à l'école ». Disponible en ligne : <<http://www.repcolette.fr/spip.php?rubrique60>>

Ressources pour l'égalité des chances et l'intégration. Note de cadrage : « Démarches éducatives à l'épreuve de la diversité : intégration, ethnicisation et prévention des discriminations » (juillet 2009). Disponible en ligne : <<http://www.reseau-reci.org>>

Pour conclure

Dans son rapport « Les projets de réussite éducative. Analyses latérales », Gilles Herreros écrit :

« La définition de la notion de réseau la plus communément admise par les sociologues de l'innovation renvoie à l'idée selon laquelle celui-ci est un ensemble d'entités (humaines et non humaines) attachées les unes aux autres, mises en lien, en convergence par un projet qui se définit au fur et à mesure de la constitution du dit-réseau. Ainsi réseau et projet forment un couple dont les termes s'entre-définissent tout au long de leur formation-déformation. Ainsi, le projet autour duquel se forme un réseau ne préexiste pas à celui-ci ; c'est au contraire dans la formation progressive du réseau, c'est-à-dire dans l'attachement continu d'entités nouvelles les unes aux autres, que se définit le contenu du projet qu'il porte ».

Nous pouvons avancer l'hypothèse que ce séminaire a fait naître un réseau d'acteurs de l'école et hors l'école « attachés » à contribuer à la réduction des inégalités scolaires et éducatives. Un réseau où des « entités nouvelles » ont rejoint un noyau initial de participants autour d'un projet de co-formation non prévu en l'état initialement. Un réseau susceptible de s'épauler voire parfois de s'entraider dans une recherche presque inlassable de ressources, rencontres et actions en direction des familles, parents, enfants et élèves en situation de fragilité.

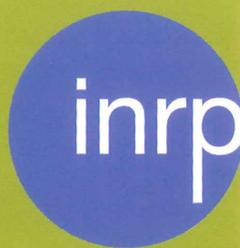
C'est dans cet esprit, que de nouvelles séances de co-formation ont été programmées pour l'année universitaire 2010-2011 dans le cadre des « questions vives du partenariat et de la réussite éducative » autour de trois thèmes :

- Violence à l'école et difficultés scolaires : agir dans et autour de l'école
- Accompagnement scolaire et accompagnement éducatif
- Acquisition des langues et construction identitaire.

A suivre donc grâce aux traces qui seront publiées en 2012 dans un Carnet n° 2 du séminaire... en acceptant « qu'un partenariat puisse être plus ou moins abouti ».

Remerciements

Le Centre Alain Savary de l'INRP remercie celles et ceux qui, en participant au séminaire, ont enrichi les échanges par leur regard, leurs réflexions et leurs interrogations.



**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE
PÉDAGOGIQUE**



PRÉFECTURE DE LA RÉGION RHÔNE-ALPES
Secrétariat Général pour les Affaires Régionales

Centre Alain-Savary, INRP
(Institut national
de recherche pédagogique)