

Rapport de
séminaire

Juin 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 ?

Avec le soutien de la
DRJSCS Rhône-Alpes



Rapport du séminaire 2012-2013

Questions vives du partenariat et réussite éducative

Vers un projet éducatif partagé :
Entre Réussite Scolaire et Réussite Educative,
quelles coopérations sur un territoire en politique de la ville ?

Jean-Marc Berthet

Sociologue

Stéphane Kus

*Chargé d'études
Centre Alain-Savary
Institut Français de l'Éducation*

Avec la participation de

Sandrine Amaré
Formatrice et chargée d'études au CCRA
Anne-Marie Benhayoun
Chargée d'études Centre Alain-Savary
Frédérique Bourgeois
Directrice Adjointe du CR-DSU
Gilbert Clavel
Adjoint à l'Éducation de la ville de Saint-Fons
Christelle Deygat-Gelas
Agent DSU à Saint-Priest
Simon Flandin
Chargé d'études Centre Alain-Savary
Marion Gallizia
Coordonnatrice du CREFE 38
Hossein Iken
Coordonnateur des RRS de Saint-Priest
Charlotte Lasnier
Coordinatrice du PRE de Saint-Priest
Cécile Picot
Coordinatrice du DRE de l'agglomération du Pays Viennois

Perspectives

L'Observatoire national des politiques locales d'éducation et de la réussite éducative

par Daniel Frandji

Maître de conférences en sociologie, Institut Français de l'Éducation, UMR Triangle

Préambule

Le parti-pris du présent rapport de séminaire est de donner à lire une image de ce qu'a été le travail de chacun (intervenants et participants) au cours des 6 demi-journées qui nous ont réuni à l'Institut Français de l'Éducation entre novembre 2012 et avril 2013.

Il nous a semblé important de ne pas faire de ce rapport un catalogue des travaux de recherche, ni une recension de « bonnes pratiques » qu'auraient certains territoires et qu'il faudrait généraliser. Nous sommes convaincus que ce qui peut se mutualiser sont des questionnements problématisés.

C'est pourquoi sont ici retranscrits, dans l'ordre chronologique du séminaire, aussi bien les apports théoriques et les témoignages d'acteurs que les représentations initiales des participants, leurs paroles sur leurs difficultés et leurs réussites, les échanges et les débats.

Nous espérons que ce document pourra servir à la fois les acteurs des territoires prioritaires, afin qu'ils puissent instaurer des lieux de problématisation de l'action éducative, mais aussi les décideurs des différents niveaux des institutions concernées afin qu'ils puissent prendre en compte la complexité du partenariat sur ces territoires afin d'accompagner au mieux les professionnels et légitimer leur travail.

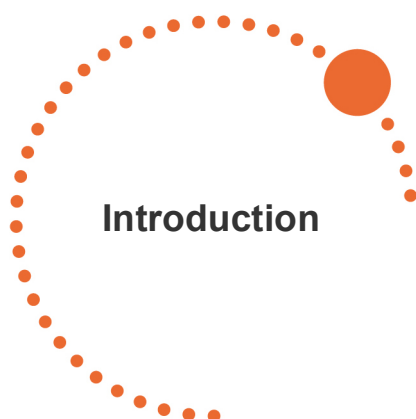
Par ailleurs, le Centre Alain-Savary publiera début 2014 une synthèse des trois dernières années du séminaire à destination du Ministère délégué à la Réussite Éducative.



Sommaire

Introduction	7
Questions vives du partenariat et réussite éducative, histoire et enjeux d'un séminaire partenarial en Rhône-Alpes	7
Traces du séminaire	10
Les membres du comité de suivi 2012-2013	10
Accompagnement scientifique	10
Soutien Financier	10
Listes des participants	11
Agir ensemble dans un environnement complexe	13
Introduction	14
Le « millefeuille » des dispositifs éducatifs	14
Echanges : quels freins, quels leviers ?	14
Éléments de synthèse du questionnaire envoyé aux participants	16
Eduquer aujourd'hui	21
Les transformations de l'acte éducatif	22
Eduquer... Des spécificités des milieux populaires ?	24
Travail par groupe de métiers : quelle place, quel rôle pour chacun (professionnels, institutions, parents) dans l'interaction éducative ?	28
La relation école-famille	29
L'Évolution des relations école-familles	30
Présentation des actions relatives à la parentalité à Saint-Priest (Rhône)	33
Travaux en groupe : bilan et pistes de travail autour de la relation aux familles	33

Réussite éducative et réussite scolaire	35
Les notions de réussite éducative et scolaire	36
Premier travail en groupe autour d'une question : quelles sont les raisons des difficultés scolaires des enfants de milieu populaire ?	38
Réussite et non-réussite scolaire des enfants de milieux populaires, quels malentendus, quelle nature des difficultés ?	39
Travail de groupe : « que construire comme travail partenarial local autour de l'accompagnement à la scolarité ? »	41
Quel impact du partenariat sur les métiers, quelle évaluation du travail partenariat ?	43
Les métiers « flous » de la coordination	44
Partage d'expérience : le métier de coordonnatrice de dispositif de réussite éducative	44
Prescriptions, métiers, travail réel, évaluation, quel impact sur le partenariat ?	46
Vers un projet éducatif partagé ?	49
Les trois âges des politiques d'éducation prioritaire	50
Point d'Actualité : PEDT et réformes à venir de l'Education Prioritaire et de la politique de la ville	50
Le Projet Educatif Local de Saint-Fons	51
Cinq années de séminaire partenarial	58
Conclusion	63
Perspectives : L'Observatoire national des politiques locales d'éducation et de la réussite éducative	65
Liste des sigles	70
Sitographie	72
Bibliographie	73



Introduction

Questions vives du partenariat et réussite éducative, histoire et enjeux d'un séminaire partenarial en Rhône-Alpes

Anne-Marie Benhayoun et Stéphane Kus, Centre Alain-Savary – Institut Français de l'Éducation

Texte initialement paru dans la revue VEI-Diversité n°172, « La Réussite Éducative, Enjeux et territoires », SCEREN-CNDP, 1^{er} trimestre 2013

A travers l'histoire de ce séminaire atypique, on voit apparaître les invariants de la complexité du partenariat éducatif sur les territoires prioritaires. Une triple complexité pourrait-on dire : complexité des situations sociales vécues par les populations, complexité professionnelle pour tous les acteurs qui tentent d'y exercer au mieux leur métier tout en se sentant souvent démunis, complexité de l'enchevêtrement des interventions des institutions de droit commun et des dispositifs des politiques éducatives spécifiques. En réunissant depuis 2007 une grande variété de professionnels de l'éducation (coordonnateurs Education Prioritaire, principaux de collège, IEN, coordonnateurs de PRE, agents DSU et chefs de projet CUCS, responsables et coordonnateurs de service Education des municipalités, délégués du préfet,...), ce séminaire fait le pari d'ouvrir un espace de réflexion où l'on peut construire une expertise partagée sur la nature des difficultés rencontrées sur le terrain, pour imaginer des réponses collectives qui remettent les dispositifs au service de la réduction des inégalités.

Historique d'un séminaire atypique et multiforme

Le séminaire 2007-2008

En présentant le champ d'action de la réussite éducative George Pau Langevin précisait, le 5 mars 2013, que la réussite éducative ne se résumait pas à la réussite scolaire et qu'elle impliquait une politique partenariale. Elle ajoutait qu'il est « indispensable d'agir en cohérence avec les autres acteurs, les collectivités territoriales, les acteurs du périscolaire, la famille et les associations ».

Le partenariat n'est pas une idée nouvelle. On le cherche beaucoup, on le trouve parfois. L'important se situe d'ailleurs dans les traces laissées par ces recherches à condition toutefois d'accepter que ce partenariat puisse donner naissance à des projets évolutifs, suffisamment souples pour s'inscrire dans un cadre non rigide et déboucher sur des actions aux formes plus ou moins abouties. Il en est ainsi du séminaire « Questions vives du partenariat et réussite éducative ».

Dès l'origine, en 2007-2008, ce séminaire s'appuie sur un collectif atypique, hybride et inter métiers : coordonnateurs de PRE, chefs de projets CUCS, chargés de mission divers, responsables d'associations d'éducation populaire, soit une vingtaine de participants qui cherchent à produire une réflexion et une analyse de leurs pratiques professionnelles.

Le séminaire 2010-2011

En 2009, les mêmes acteurs auxquels se sont joints des professionnels de l'Education Nationale (coordonnateurs de réseau et chefs d'établissement notamment) choisissent de poursuivre leur réflexion en se décentrant de leurs propres manières d'agir et en abordant des questions vives et sensibles dans leurs pratiques. Exemples de thématiques traitées : l'accompagnement des jeunes en grande difficulté scolaire, l'ethnicité des rapports sociaux ou les pratiques langagières dans les territoires d'éducation prioritaire.

De quoi s'agit-il alors ? De chercher à créer ensemble un réseau d'acteurs, liés les uns aux autres par un projet qui se définit au fur et à mesure de la constitution de ce réseau. « Ainsi réseau et projet forment un couple dont les termes s'entre-définissent tout au long de la 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 dit projet qu'il porte » (Gilles Herreros. Les projets de réussite éducative. Analyses latérales, Lyon INRP 2009).

Définir le partenariat en terme de réseau permet de cerner un collectif constitué d'hommes et de femmes susceptibles de s'épauler et de s'entraider dans la recherche de ressources, rencontres et actions autour d'un même objectif : la réduction des inégalités éducatives et sociales. Cela permet également une organisation particulière basée sur une confiance mutuelle où les enjeux de pouvoir font place au pouvoir d'humaniser les problématiques et les projets menés conjointement.

C'est dans cet esprit qu'un comité de suivi est né autour de ce séminaire nouvelle formule. Ce comité reflète dans sa composition ce souci de construire du partenariat : Centre Alain-Savary (INRP puis IFé), l'Inspection Académique de l'Isère, le CR-DSU (Centre de Ressources pour le Développement Social Urbain de la région Rhône-Alpes), le CREFE 69-01 (Centre de Ressources Enfance-Famille-Ecole), le CREFE 38, le CCRA (Collège Coopératif Rhône-Alpes), le Réseau de Réussite Scolaire Colette de Saint-Priest et la DRJSCS. L'idée est alors d'ouvrir un espace commun de réflexion, d'offrir aussi un temps où les professionnels de l'action scolaire et éducative peuvent se poser, se reposer aussi, tout en portant un regard distancié sur leurs propres domaines d'activités. Alimenté par une problématique émanant du terrain et des apports scientifiques issus des travaux de recherche les plus récents, ce séminaire partenarial a élaboré sa propre formation tout en se forgeant un regard dialectique sur les tensions, dilemmes et spécificités du travail de chacun.

Les journées d'étude 2011-2012

Et puisque le travail abordé dans le cadre du séminaire a fait émerger, en filigrane, la problématique des discriminations dans le champ éducatif, le comité de pilotage a choisi en 2011 de faire évoluer, une nouvelle fois, son organisation et ses objectifs en resserrant ces études autour des questionnements suivants :

- Comment identifier et interroger les processus susceptibles de participer aux discriminations ?
- En quoi renforcent-ils les difficultés rencontrées par les jeunes et leurs familles ?

Nouvelles thématiques, nouvelle formule à travers des journées d'études rassemblant une centaine de participants issus de l'Education Nationale, des collectivités territoriales et des associations d'éducation populaire. Mais une même constante : assurer le passage, l'échange entre l'activité professionnelle et la recherche.

Le séminaire 2012-2013

Le comité de suivi du séminaire s'est réuni en février 2012 pour envisager les suites à donner à ce travail. Tous les partenaires ont choisi de mettre en place un espace plus restreint de réflexion où les praticiens de l'éducation puissent problématiser leur action sur les territoires prioritaires :

Comment faire pour que les dispositifs spécifiques (Education Prioritaire, volet éducatif des CUCS, PRE,...) puissent réinterroger les pratiques ordinaires et mobiliser le droit commun au service de la réussite de tous.

Six séances de travail ont été programmées en 2012-2013 dans un nouveau séminaire intitulé « Vers un projet éducatif partagé : Entre Réussite Scolaire et Réussite Educative, quelles coopérations sur un territoire en politique de la ville ? », avec le pari de ne plus réunir des professionnels à titre individuel mais de prendre des inscriptions par territoire. C'est ainsi que douze territoires prioritaires de la région Rhône-Alpes participent à ce travail avec *a minima* un représentant de la collectivité locale et un représentant de l'Education Nationale. Les questionnements portent sur l'évolution des politiques éducatives, des publics, les apports de la recherche en éducation dans les milieux populaires (rapport de la famille à l'école, problématiques éducatives, rapport au savoir et à l'apprentissage, difficulté scolaire), sur les métiers aussi, avec leurs spécificités, leurs évolutions et l'impact du partenariat sur leur activité. Les participants apprennent ainsi à mieux se connaître et à problématiser collectivement les difficultés auxquelles ils sont confrontés sur les territoires.

Une piste pour l'avancée du travail partenarial sur les territoires ?

A travers ce séminaire, émerge une piste pour faire avancer le travail partenarial : il ne suffit pas de mettre en œuvre des dispositifs pour que l'action éducative devienne plus cohérente. Leur multiplicité, leur empilement - quand ce n'est leur enchevêtrement - les rendent difficilement lisibles à la fois pour les publics et pour les professionnels. Et surtout quel peut être le sens de ces dispositifs, quand ils n'interrogent pas le « droit commun » des institutions et des collectivités locales ? Comment pourraient-ils faire sortir les enfants des territoires prioritaires de l'exclusion éducative, s'ils n'impactent pas les pratiques ordinaires et ne font souvent que rajouter de la stigmatisation ?

Ce séminaire est peut-être le reflet de ce dont manquent les professionnels sur le terrain : un espace de réflexion et de problématisation dégagé des contraintes des dispositifs, qui puisse à la fois permettre de mieux se connaître entre institutions, de comprendre les problématiques de travail des uns et des autres, de mieux cerner les difficultés scolaires et éducatives des enfants des milieux populaires en relation avec les pratiques des institutions. Et du coup remettre les dispositifs à leur place : des actions provisoires qui permettent d'expérimenter de nouvelles manières d'agir pour irriguer les pratiques professionnelles ordinaires.

Au-delà de l'injonction à « faire du partenariat », il s'agit bien de construire localement le sens de ce partenariat : partager un projet éducatif au service de la réduction des inégalités éducatives sur un territoire prioritaire, qui mobilise tant le droit commun que les actions liées aux différents dispositifs.

Penser en même temps étayage et désétayage, diraient certains pédagogues...

Traces du séminaire...

Ces 5 années de réflexion partagée ont donné lieu à plusieurs publications :

- *Les Projets de Réussite Educative, analyses latérales*, rapport de séminaire (novembre 2007-septembre 2008), Gilles Herreros, *INRP 2008*
- Benhayoun, A.-M., Coutinho, M., *Questions vives du partenariat et Réussite Educative, carnets du séminaire*, INRP, 2010
- Cédiey E., *De l'(in)égalité de traitement dans les pratiques éducatives, synthèse et bilan de la journée d'étude du 3 octobre 2011 à l'IFé*, VEI-Diversité n°168, *Des différences (im)pertinentes, retour sur la question ethnique*, SCEREN-CNDP, 2012
- *De l'(in)égalité de traitement dans les pratiques éducatives*, les actes de la journée d'étude du 3 octobre 2011, en ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/lutte-contre-les-discriminations/les-journees-detude-sur-la-discrimination-dans-les-parcours-et-lorientation-scolaire/de-l-in-egalite-de-traitement-dans-le-champ-educatif>]

10 • Questions vives du partenariat et réussite éducative

- Benhayoun A.-M., *Construire les partenariats, présentation et analyse du séminaire*, colloque de l'ANDEV du 30 novembre 2011 : compte-rendu de Monique Royer pour le Café Pédagogique, en ligne
[url : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2011/12/Politiqueeducativelocale.aspx>]

Les membres du comité de suivi 2012-2013 :

- Sandrine Amaré, Formatrice et chargée d'études, Collège Coopératif Rhône-Alpes (CCRA)
- Frédérique Bourgeois, directrice adjointe, Centre de Ressources pour le Développement Social Urbain Rhône-Alpes (CR-DSU)
- Marion Gallizia, animatrice et coordonnatrice, Centre de Ressources Enfance-Famille-Ecole Isère (CREFE 38)
- Stéphane Kus, chargé d'études, Centre Alain-Savary, Institut Français de l'Education, ENS de Lyon,
- Jean-Pierre Martin, Conseiller technique Politique de la Ville et Lutte contre les discriminations, Direction Académique des Services Départementaux de l'Education Nationale de l'Isère, Académie de Grenoble
- Christine Piguillem, Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale Rhône Alpes – DRJSCS, Pôle Développement social territorial, Service Egalité des chances et politique de la ville
- Pierre Sibourg, coordonnateur, Centre Académique Michel Delay, Académie de Lyon



Accompagnement scientifique

Jean-Marc Berthet, sociologue-consultant, Professeur Associé à l'Université de Versailles / St Quentin en Yvelines

Soutien Financier

Direction Régionale de la Jeunesse des Sports et de la Cohésion Sociale – Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances

Listes des participants

Un grand merci à toutes les personnes qui ont participé à ce séminaire en se déplaçant à l'Institut Français de l'Education sur six demi-journées entre novembre 2012 et avril 2013, en venant parfois de loin...

Territoire	Prénom Nom	Structure – Fonction
Bellegarde	Anne De Santis	EN – Coordinatrice EP
Bellegarde	Sarah Jolliet	Mairie – Chargée de mission PRE
Bellegarde	Philippe Camp	Mairie – Directeur Politique de la Ville
Saint-Fons	Gilbert Clavel	Mairie – Elu à l'Education
Saint-Fons	Yann Benhayoun	Mairie – Coordinateur PRE
Saint-Fons	Marie Isabelle Comte	Mairie – DGA
Saint-Fons	Philippe Notot	EN – Principal collège Alain
Saint-Fons	Dominique Gillet	EN – IEN
Oyonnax	Philippe Persico	EN – Coordinateur EP
Oyonnax	Jean Pierre Goulard	Mairie – Directeur des services à la population
Oyonnax	Deborah De Oliveira	Mairie – Coordinatrice PRE
Oyonnax	Erwan Quiniou	Mairie – Agent de développement
Vienne	Christiane Charvoz	EN – Principale de collège
Vienne	Brigitte Rivoire	Association Prévenir – Chef de Service
Vienne	Erick Descombes	Centre Social – Périscolaire
Vienne	Cécile Picot	Mairie – Chargée de mission Réussite Educative
Voiron	Katy Tari	Mairie - Coordinatrice DRE
Voiron	Sylvie Devic	Mairie – Directrice Service Education
Voiron	Véronique Launay	DDCS – Déléguée du préfet
Pierre Bénite	Caroline Geoffroy	EN – Principale de collège
Pierre Bénite	Laurence Richin	EN – Principale adjointe de collège
Pierre Bénite	Marie-Agnès Bellanger	EN – Assistante Sociale
Pierre Bénite	Christelle Rougeon	Mairie – Coordinatrice ASV et cohésion sociale
Pierre Bénite	Sonia Thomas	Mairie – Directrice de l'Action Educative
Pont-De-Chérucy	Karine Alvarez	EN – Coordinatrice EP
Pont-De-Chérucy	Esaie Saighi	Mairie – Coordinatrice CUCS
Pont-De-Chérucy	Noémie Bossanne	Mairie – Coordinatrice DRE
Saint-Priest	Hossein Iken	EN – Coordinateur EP
Saint-Priest	Nicolas Savoy	EN – CPE lycée Pro
Saint-Priest	Christelle Deygas-Gelas	Mairie – Agent DSU
Saint-Priest	Charlotte Lasnier	Mairie – Coordinatrice PRE
Saint-Priest	Nathalie Ramos	Mairie – Coordinatrice CEL

12 • Questions vives du partenariat et réussite éducative

Côtière	Monique Chabot	EN – Principale collège Miribel
Côtière	Agnès Fino-Barraco	EN – Proviseure adjointe Lycée la Cotière
Côtière	Kelly Claude	Mairie – Coordinatrice PRE Montluel
Côtière	Sophie Yilma	GSIPD – Coordinatrice CUCS Côtière
Roanne	Christine Martinetti	EN – Coordinatrice EP
Roanne	Rodolphe Berry	Mairie – Coordonnateur PRE
Roanne	Ridha Chelbi	Mairie - Responsable Service jeunesse
Roanne	Sylvie Gallet	Mairie - Service Scolaire
Cluses	Stéphane Maurin	Mairie - Responsable du service enfance jeunesse
Cluses	Gérald Richard	EN - Conseiller pédagogique
Cluses	Anne Koenig	Mairie - Chef de projet CUCS
Oullins	Abbas Daïche	EN - Principal Collège La Clavelière
Oullins	Fabien Yvorel	Mairie – Responsable Politique de la Ville



1

Agir ensemble dans un environnement complexe...

Cette première séance a permis de poser le cadre du séminaire, de porter un regard historique sur l'enchevêtrement des dispositifs éducatifs, et d'échanger sur les freins et leviers du partenariat éducatif sur les territoires prioritaires.

On trouvera également dans ce chapitre la synthèse des réponses au questionnaire rempli par les participants avant le début du séminaire.

Introduction

Pour commencer le séminaire, son cadre général a été rappelé par Mme Anne-Marie Benhayoun du Centre Alain-Savary. Il s'agissait à l'origine de travailler les questions partenariales sous forme d'analyse des pratiques autour des Programmes de Réussite Éducative développées tant en interne qu'en externe à l'Éducation Nationale dans le but de coproduire de nouvelles expertises ou de les faire se rencontrer. C'est la raison pour laquelle ce séminaire est préparé de manière partenariale par différentes institutions : Centre Alain-Savary (Institut Français de l'Éducation), Direction Départementale des Services de l'Éducation Nationale de l'Isère, Centre de Ressources pour le Développement Social Urbain Rhône-Alpes, Centres de Ressources Enfants Familles Ecoles Ain-Rhône et Isère, Collège Coopératif Rhône-Alpes, avec le soutien de la Direction Régionale de la Jeunesse et des Sports et de la Cohésion Sociale.

Stéphane Kus du Centre Alain-Savary a ensuite insisté sur l'enchevêtrement des dispositifs auxquels les acteurs de terrain sont souvent confrontés. De nombreux lieux existent pour déposer une parole dans différentes réunions sans que néanmoins les incompréhensions entre tous les acteurs concernés ne puissent être facilement levées. L'objectif du séminaire est de proposer un autre lieu dans un autre cadre pour réfléchir collectivement à partir d'un challenge, demander à des territoires de venir dans un doublon minimal représenté par une personne d'une collectivité et une personne de l'Éducation Nationale par territoire.

Le « millefeuille » des dispositifs éducatifs

Jean-Marc Berthet, sociologue, a ensuite fait un exposé introductif sur l'accumulation des dispositifs ces dernières années et leurs évolutions pour montrer l'actualité des projets éducatifs partagés aujourd'hui. Ces questions ne datent pas d'aujourd'hui mais s'inscrivent dans la suite de différentes expérimentations locales menées dès les années 1970 tant à Saint-Fons qu'à Hérouville-Saint-Clair, puis encore à Epinal dans les années 1980 ou ensuite par l'expérimentation de la semaine de 4 jours dans différentes communes, à Lyon par exemple à la fin des années 1980. Tout au long des années 80 et 90 se sont multipliés les dispositifs relatifs aux rythmes de vie de l'enfant (ARVEJ, Contrats bleus, CATE,...). C'est l'arrivée du Contrat Éducatif Local en 1998 qui institutionnalise la notion de projet éducatif local et voit différentes collectivités s'engager dans des démarches de Projet Éducatif Local. Cette démarche portée par 4 ministères (Ville, Éducation Nationale, Culture, Jeunesse et Sports) arrive quelques mois après le lancement par la CNAF d'un dispositif (le Contrat Temps Libre) qui visait le développement de nouvelles activités de loisirs en direction des enfants et des jeunes. L'arrivée de la réussite éducative en 2005 va sans doute amener temporairement une éclipse relative de la notion non pas de partenariat mais de projet éducatif global, d'autant plus qu'elle est suivie très vite par une transformation de la manière dont l'Éducation Nationale va internaliser des accompagnements éducatifs qu'elle externalisait jusqu'à alors (Programme Personnalisé de Réussite Éducative en 2006, Accompagnements éducatifs en 2008). La nouvelle actualité des partenariats éducatifs s'inscrit dans un triple mouvement : celui de l'Appel de Bobigny lancé en 2010 qui souhaite voir inscrit la notion de PEL dans la loi, le lobbying du réseau français des villes éducatrices qui souhaite, en lien avec l'Institut français d'Éducation, lancer un observatoire des PEL et enfin les discussions relatives à la refondation de l'école en amont d'une future loi.

Echanges : quels freins, quels leviers ?

Suite à ce premier cadrage, un premier échange a montré que certains participants avaient le sentiment que le partenariat reculait sur une période de quinze ans. « Le partenariat se crispe aujourd'hui. » D'une certaine façon, de nombreuses institutions se replieraient sur leur gestion stricte sans arriver à créer des espaces d'échanges sur les questions éducatives de façon interinstitutionnelle. Inversement, certains estiment que justement, c'est au moment où les moyens manquent que le partenariat n'a sans doute jamais été autant nécessaire. Et pourtant, des interrogations demeurent. Certains territoires voient des partenaires (en particulier associatifs) disparaître car ils n'ont plus de moyens. La limite de l'exercice est alors trouvée : comment continuer à faire face à des besoins croissants lorsque les moyens baissent et que les collectivités sont de

plus en plus sollicitées en dernier recours ? A contrario, certains participants ont fait remarquer que de nouveaux professionnels qui arrivaient sur les territoires en difficulté et classés comme tel par les différentes géographies prioritaires étaient bien heureux justement de trouver des partenaires qu'ils ne trouvaient pas ailleurs... et que les relations avec d'autres partenaires permettaient de sortir de face-à-face entre enfants et enseignants qui lorsqu'ils ne sont plus opérants peuvent se reconstruire différemment dans d'autres espaces éducatifs.

Du côté de l'Education Nationale et de l'évolution de ses dispositifs d'éducation prioritaire, force est de constater comme l'ont dit certains qu'elle s'est recentrée sur les apprentissages fondamentaux plus que sur l'ouverture aux partenaires. Parallèlement, les collectivités investies dans les questions éducatives sont beaucoup plus demandeuses de comptes au regard des moyens qu'elles investissent. Pourtant, les questions de frontières d'intervention des différents éducateurs sur un territoire restent entières.

Sur un autre registre, il a été constaté qu'en définitive, après la réussite éducative, il n'y a pas eu d'autres dispositifs spécifiques sur les questions éducatives au regard d'une histoire chargée, et que c'était plutôt satisfaisant dans la mesure où cela a permis d'inscrire la réussite éducative dans la durée et donc de lui donner une plus grande légitimité et pérennité. Ainsi, pour sortir des imbrications de nombreux dispositifs sur un territoire (CLAS, REAP, PRE, etc.,...), certaines collectivités ont mis en place un lieu unique pour coordonner l'ensemble des interventions même si des tensions existent encore entre les accompagnements internes et les accompagnements externes à l'Education Nationale. Pour d'autres, la question des accompagnements reste entière tant elle demande de travailler les complémentarités des différents intervenants sur un même territoire.

Mais c'est la notion même de territoire qui a été interrogée. Ainsi, un lycée professionnel a un territoire d'intervention très vaste, du coup de quel territoire parle-t-on ? Du territoire d'où les jeunes sont originaires ou du territoire sur lequel le lycée est basé ? Si c'est le territoire d'origine des élèves, que proposer aux élèves et comment l'afficher pour ceux qui ne pourraient en bénéficier ?

Pour d'autres, c'est le partenariat même aujourd'hui qui est paradoxal. On peut constater des formes de repli gestionnaire et pourtant la réussite éducative a fortement fait bouger les lignes de ce partenariat en associant de nouveaux acteurs aux questions éducatives qui étaient peu présents dans les instances partenariales. L'une des difficultés justement serait la multiplication de ces instances, des comités techniques ou des comités de pilotage où l'on retrouve souvent les mêmes acteurs sans que les mêmes contenus soient évoqués. D'autres encore ont évoqué les problèmes institutionnels que posait le partenariat à ses différents niveaux (terrain ou hiérarchie ou niveau politique). Localement, pour avancer, certains mettent en place des coordinations d'acteurs clandestines de façon à ne pas froisser les susceptibilités institutionnelles...

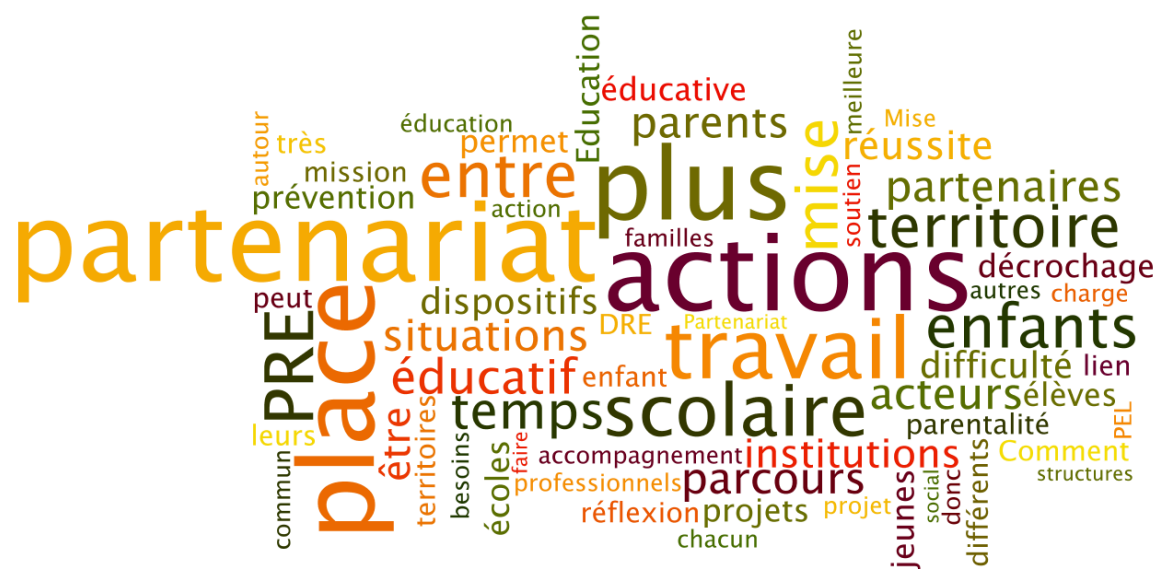
Pour poursuivre les échanges, une réflexion collective sur les freins et leviers au partenariat a été faite.

Sur la liste des freins, on relève :

- Les incertitudes et le flou quant au contexte actuel : les différents partenaires attendent de voir quelles vont être les décisions, que ce soit sur la refondation de l'école, le devenir des géographies prioritaires (de la politique de la ville et de l'Education Nationale) ou encore du dispositif même de réussite éducative.
- La variation même du terme de partenariat suivant les interlocuteurs et le sentiment chez certains d'être pris pour des prestataires de service de l'Education Nationale plus que comme des partenaires avec qui les projets seraient co-construits.
- Le monde enseignant lui-même avec ses acteurs de terrain qui ne comprennent pas toujours la dimension partenariale potentielle de leur travail. Ainsi du terme de coéducation souvent évoqué dans les instances partenariales mais qui fait peu de sens pour les enseignants de terrain, ce qui pose la capacité des hiérarchies enseignantes à faire bouger leurs pratiques.

Du côté des leviers, la réussite éducative a été évoquée comme levier tout comme les APS (assistant chargé de prévention et de sécurité) qui vont arriver dans les établissements scolaires ou encore l'accès à la culture et enfin la place des parents et leur reconnaissance comme acteurs éducatifs.

Éléments de synthèse du questionnaire envoyé aux participants



Du partenariat ? Mais pour quoi ?

- Croiser les regards pour mieux comprendre
- Partager les connaissances et l'information
- Mutualiser les moyens
- Rendre visible ce qu'on fait
- Créer de la continuité pour les enfants en difficulté
- Penser aux différents temps de l'enfant
- Travailler à la complémentarité des institutions
- Parler d'une même voix
- Rassurer les familles
- Mieux comprendre les besoins, réfléchir collectivement aux objectifs

Les réussites du partenariat sur les territoires

Selon les coordonnateurs RRS/ECLAIR – CPE :

- Temps fort littéraire et artistique avec la médiathèque
- Plan de lutte contre les discriminations
- Un travail sur le thème de l'estime de soi en lien avec les structures sociales et de quartier
- Le PRE, le PEL

Selon les coordonnateurs PRE :

- Les parcours individualisés du PRE
- Le CEL
- Action de prévention du décrochage
- Partenariat avec le CMP

Selon les chefs d'établissements :

- Sas décrochage
- Action de prévention du décrochage
- Le suivi des élèves avec le DRE

Selon les directeurs de service éducation :

- Actions partenariales entre la médiathèque et des classes de collège
- Pauses cafés-parents organisées par le centre social dans les écoles primaires
- Prise en charge des enfants exclus temporairement du collège par le centre social
- Le CEL, les activités périscolaires
- Les coups de pouce CLE
- Le PRE

Selon les responsables et agents des CUCS :

- actions CUCS parentalité et petite enfance
- Accompagnement culturel à la scolarité
- PRE
- CLAS

Des réussites... oui , mais...

- Qu'est-ce qui est réussi ?
- Pourquoi est-ce réussi ?
- Comment l'évaluer ?

Des freins... dans le travail

- Le manque d'anticipation
- Le « nez dans le guidon »
- La difficulté à remettre en question ses pratiques professionnelles
- La résistance au changement
- Le partenariat nous fait sortir du cœur de notre métier

Des freins... dans le pilotage

- Qui pilote le partenariat ?
- Quel projet éducatif partagé ?
- Les changements de personnes
- Le nombre important de partenaires
- Les conflits de valeurs
- Ne pas comprendre/ne pas être en accord avec la logique de ses partenaires
- La peur de perdre du pouvoir

Des freins... dans les dispositifs

- Incertitude financière à long terme
- Les limites territoriales
- Les limites concernant l'âge
- L'empilement des dispositifs
- La logique de guichet
- Le manque de lisibilité des actions
- Le manque de coordination
- Quelles passerelles vers le « droit commun » ?

Des besoins spécifiques ?

« Donner plus à ceux qui ont le moins. » Oui, mais... Moins de quoi ?

Du côté des parents :

- « redonner leur place aux parents dans l'éducation des enfants »
- « désacraliser l'institution scolaire pour les parents »
- « intégration par l'apprentissage du français »
- « de la bienveillance plus que de l'injonction à faire »

Du côté des enfants :

- « prévenir l'échec scolaire »
- « valoriser »
- « des projets ambitieux »
- « ouverture sur l'extérieur »
- « aide aux devoirs »
- « lutter contre le décrochage »

- « accompagner l'orientation »
- « Mettre ou remettre le bien-être de l'enfant au centre »
- « favoriser l'accès aux soins »

Du côté des professionnels :

- « désacraliser les "quartiers" pour le corps éducatif. »
- « une démarche de coéducation »
- « connaissance des institutions »
- « construire un projet commun »
- « Des temps de concertation, de réflexion et de formation communs »
- « une coordination unique et centralisée »
- « former les enseignants à traiter la difficulté »
- « identifier les "nœuds" non traités »
- « décloisonner les actions, les services, les politiques »

... et du côté des pilotes ?



2

Eduquer aujourd'hui

La deuxième séance a permis de traiter des évolutions de l'éducation d'un point de vue sociétal et des difficultés spécifiques rencontrées dans les milieux populaires.

Un travail par groupes de métiers a permis de mettre à jour les difficultés des professionnels à définir le rôle et la spécificité de chacun dans le champ éducatif.

Les transformations de l'acte éducatif

Exposé de Jean-Marc Berthet

Si éduquer c'est « aider à grandir » et donc, de ce point de vue, l'éducation est un processus permanent, tout au long de la vie, c'est l'éclatement même des normes et des valeurs qui pouvait porter cet acte éducatif qui perturbe ce processus. Nous ne sommes certainement pas dans une crise des valeurs. Au contraire, ce qui est en jeu, c'est l'éclatement normatif et la prolifération d'offres normatives. Donc on ne sait plus bien ce qui fait la norme commune ou plutôt, la norme a une particularité aujourd'hui, c'est qu'elle émerge bien souvent en situation, elle n'est plus tant imposée que négociée en permanence, elle se redéfinit à l'aune de la multiplication des situations sociales que nous vivons. Cela pose au moins une question d'autorité et une question de transmission. Ce qui a longtemps fait l'éducatif est en effet une autorité basée sur un savoir qui, transmis, permettait de faire accéder un sujet à l'autonomie. Sauf que ces notions ne vont plus de soi (autorité, savoir, autonomie). Et que cela pose la question de la légitimité des éducateurs à transmettre.

1 - La difficulté à transmettre un savoir dans une logique descendante

La relation éducative est classiquement « une relation dissymétrique, nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet », nous dit Philippe Meirieu. La difficulté aujourd'hui est que les styles éducatifs se transforment profondément. Classiquement, le savoir partait des adultes pour aller vers les enfants dans une relation descendante, c'est tout le principe pédagogique qui implique que celui qui sait est au dessus de celui à qui il apprend et transmet son savoir. Mais de plus en plus, les enfants aujourd'hui sont placés en position de savoir et d'apprendre à leurs parents ou grands parents de nombreuses choses. Cela a toujours existé mais il est vraisemblable que les nouvelles technologies, leur vitesse de diffusion impliquent de nouvelles formes d'accentuation de ces phénomènes. On se trouve donc dans des systèmes un peu compliqués où l'enfant est sujet de droit (convention des droits de l'enfant de 1989) ce qui le place en situation plus égalitaire vis-vis des adultes, ou encore en revendication d' « égalitarisation », il est encore dépendant d'eux et en dessous d'eux mais parfois aussi au dessus d'eux... La relation éducative doit donc jouer avec ces trois formes alors même qu'on sait qu'elle est dissymétrique : au dessus, en dessous, en position d' « égalitarisation » mais pas d'égalité, on pourrait parler de démocratisation des relations. Cela vient profondément transformer les modes de transmission.

Ceux-ci ne sont pas simplement l'apanage des adultes dans une redescente pédagogique de l'adulte à l'enfant. Ce processus se transforme et les enfants se trouvent, plus qu'autrefois, devenir éducateurs des adultes, en ce qui concerne les nouvelles technologies notamment où intuitivement les enfants sont beaucoup plus rapides que les adultes à entrer dans ces formes et donc apprennent des choses à leurs parents. On peut penser également à la société de consommation et à son média publicitaire qui excelle dans l'art de construire des enfants qui sont des prescripteurs d'achats ou de comportements pour leurs parents. On pourrait évoquer de la même manière tout ce qui est produit autour de la prévention santé ou du développement durable, où bien souvent on passe par les enfants pour toucher les parents et leur transmettre des messages via les enfants...

Un deuxième élément qui vient transformer les modes de transmission est la culture des écrans qui vient fortement concurrencer les acteurs éducatifs traditionnels. En termes de temps vécu de l'enfant, l'école n'a plus le monopole. Elle ne l'a d'ailleurs jamais eu. Mais la forme scolaire avait réussi à se déployer dans les autres espaces de socialisation. Les grandes instances de socialisation se trouvent transformées par ces temps vécus par les jeunes (école, famille, pairs, tous les éducateurs au sens large). De fait, que sait-on alors de ce que les enfants apprennent de cette culture des écrans ? La particularité des nouvelles technologies est qu'elles nous permettent de savoir très vite, Wikipédia est un très bon exemple de cela, mais comment passe-t-on du savoir

donné et immédiat à l'apprentissage de ce savoir ? La question de la transmission devient donc double puisqu'il s'agit de transmettre mais aussi d'apprendre à apprendre, les deux à la fois.

Le troisième élément des transformations de la relation éducative est dû au processus d'individualisation. Du fait de la montée de l'individuation, de la société des individus, les normes émergent de plus en plus en situation, elles ne sont pas données *a priori* mais construites dans les relations sociales et donc toujours instables. La norme scolaire, les normes éducatives, au sens large, dont les effets de civilité, sont des normes parmi d'autres, mises en concurrence avec d'autres, dans un immense marché où tous viennent faire leurs courses. Et pourtant, il y a un point d'ancrage commun, c'est la question de la norme d'autonomie. Il y a un grand paradoxe du discours éducatif, c'est que c'est un discours contraignant à l'autonomie, donc une hétéronomie. Entre autonomie et hétéronomie, c'est là que les choses se jouent : on sait que dire à un individu « soit autonome » peut le rendre fou... ! En effet, cette injonction à l'autonomie des enfants est contradictoire : il est difficile de s'auto-éduquer. Cette question de la construction de l'autonomie est d'autant plus problématique qu'on fait le constat que l'âge de la puberté change, que les adolescents sont pubères plus tôt, ce qui signifierait qu'ils deviendraient adultes plus tôt alors même que ce n'est pas le cas... D'une certaine façon, ces transformations tendent à présupposer une autonomie des enfants qu'ils n'ont pas et c'est toute leur difficulté, car postuler d'un adolescent qu'il est autonome alors même qu'il ne l'est pas est forcément source d'angoisses fortes chez les jeunes qui recherchent l'étayage de l'adulte... voire son autorité...

2 - L'éclatement des systèmes familiaux et la nouvelle place des enfants

La place de l'enfant dans la famille s'est aussi profondément transformée. Les enfants entrent tôt dans un processus d'individuation qui les amènent à vouloir des relations individualisées avec les éducateurs, ce qui vient sérieusement perturber le groupe classe.

Dans la logique de l'après-guerre, la famille est comprise comme une institution fondée sur l'autorité du chef de famille qui est l'actif prioritaire du couple. Les politiques familiales cherchent à encourager la natalité et un modèle de familles avec trois enfants puis deux du fait de la chute du taux de fécondité. Peu à peu, à partir des années 1970 et du fait de l'augmentation du taux d'activité des femmes et des transformations mêmes des modes de vie (hausse des divorces, familles recomposées, ...) les politiques familiales se transforment. Les rapports d'autorité conjugale changent pour sortir de la subordination des femmes aux hommes et aller vers plus d'égalité. La politique familiale se déplace du côté de la défense des droits des femmes corrélative à la montée de ce que l'on a appelé les familles monoparentales. La création d'un nouveau minima social, l'API (Allocation Parent Isolé), en 1976, en est un bon indicateur. Puis, petit à petit, du fait de la montée des divorces et des familles recomposées, un nouveau déplacement s'est opéré en lien aussi avec la montée des droits de l'enfant depuis la convention de 1989 : c'est l'enfant qui devient l'unité de référence de la famille et ce sont les relations entre les parents et les enfants qu'il s'agit de préserver, de favoriser et de renforcer, c'est ce que certains appellent le « parentalisme » contemporain. On pourrait dire qu'on a d'abord cherché à protéger un certain modèle de la famille (père actif, mère au foyer, familles nombreuses). Ensuite, à partir des années 1970, on a cherché à protéger les femmes. On cherche à protéger les enfants aujourd'hui. Ces systèmes de protection évolutifs sont guidés par un souci constant de reconnaissance d'une certaine égalitarisation des personnes concernées (plus grande égalité des hommes et des femmes dans la reconnaissance de leur autorité parentale conjointe à partir de 1993 pour sortir de la seule autorité paternelle, plus grande égalité des relations entre parents et enfants aujourd'hui...).

De plus en plus, la vocation de la famille est de favoriser l'épanouissement de l'enfant : les notions de contraintes et d'autorité s'estompent. Pour le dire autrement, à partir du moment où l'enfant est désiré, l'enfant fait famille, alors qu'historiquement la famille faisait l'enfant. La famille se privatise, se transforme (éclatement du modèle familial), s'individualise, ce qui crée de nouveaux modèles et de nouveaux modes de vie sur lesquels les éducateurs peinent et ne peuvent avoir prise sauf à imposer leur norme aux parents et leur définition de ce que pourrait être un bon

parent... Ce qui n'est pas forcément la meilleure façon de faire et amène la question de la coéducation...

3 - La montée de la coéducation comme indicateur d'une crise de l'éducatif ?

La coéducation s'apparente bien souvent à la reconnaissance d'autres acteurs externes à l'Education Nationale dans le processus éducatif, mais cela ne suffit pas. La coéducation c'est aussi au moins trois mouvements :

- Comment les adultes autour de l'enfant sont cohérents dans ce qu'ils transmettent verticalement aux enfants ?
- Comment les enfants et les jeunes apprennent les uns des autres ?
- Et enfin comment les enfants apprennent aux adultes ?...

Eduquer aujourd'hui, c'est donc tenter de s'y retrouver dans ces trois mouvements, voilà peut être pourquoi c'est si compliqué... Mais, si la coéducation n'est que le partenariat entre adultes, on risque de retrouver la critique de Jacques Donzelot sur la politique de la ville : un partenariat entre professionnels sur le dos des populations et sans elles, d'où l'importance de revenir aux publics et à leurs spécificités.

Eduquer... Des spécificités des milieux populaires ?

Exposé de Stéphane Kus, à partir de l'intervention de Sylvie Cèbe à la formation « La maternelle une éducation prioritaire » organisée par le Centre Alain-Savary en mars 2012 à l'IFé. Les passages entre guillemets sont des citations de la présentation de Sylvie Cèbe. De même, les tableaux et graphiques sont extraits de cette présentation.



Mise en garde :

Les travaux de recherche présentés ici utilisent des catégories construites sur des analyses statistiques qu'on ne peut a priori pas appliquer telles quelles à une famille en particulier. Il existe une variabilité interfamiliale très importante dans les milieux populaires comme dans les autres milieux.

Les structures ou styles éducatifs dans les familles

« Lautrey¹ (1980) distingue trois grandes catégories de structure éducative ou de styles éducatifs dans les familles :

- La structure éducative rigide : présence de règles strictes et non négociables quelles que soient les circonstances ; beaucoup de régularités, peu de perturbations, un environnement très prévisible.
- La structure éducative faible (ou faiblement structurée ou aléatoire) : quasi absence de règles, beaucoup de perturbations, un environnement peu prévisible.
- La structure éducative souple : présence de règles mais négociations possibles ; modifications des règles en fonction des circonstances ; bonne proportion de régularités par rapport aux perturbations.

¹ Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF

« Pageau et Palacio-Quintin² (1994) étudient l'effet que le type de structuration exerce sur la qualité du développement de l'enfant en mettant en relation le style éducatif familial et le niveau de développement atteint par les enfants à 5 ans. Ils en concluent que :

- C'est l'absence de régularités (caractéristiques des pratiques aléatoires) qui cause le plus de tort au développement des jeunes enfants.
- Les pratiques rigides sont plus efficaces que les premières.
- Le style éducatif souple permet le développement optimal.
- Selon Borkowski et Dukewich³ (1996), une structure aléatoire rendrait les enfants cognitivement insécures et limiterait leurs tentatives d'exploration autonome de l'environnement. »

Cuisinier⁴ (1994 et 1996) analyse « l'influence des types de structuration éducative sur la nature des interactions, les modes de guidage adoptés par les parents et le type de contrôle exercé. Les parents des milieux populaires sont plutôt des parents de type A » (mais pas tous...) pour des raisons qui ne sont pas liées à leur « culture » mais plutôt à leur situation dévalorisée dans la hiérarchie sociale.

	Pratiques des parents de type A	Pratiques des parents de type B
Conceptions éducatives	Un enfant ne pousse pas tout seul Il faut sans arrêt être « derrière lui » Respect des lois et des règles Importance accordée à l'obéissance Enseignement des règles de politesse	Importance accordée à la curiosité, l'exploration du monde Importance accordée à la construction d'un esprit critique Importance accordée à l'apprentissage de l'autonomie
Effets sur la centration de l'attention (de l'adulte et de l'enfant) pendant la réalisation d'une tâche	Attention partagée (conjointe) centrée sur : 1. les bonnes réponses 2. le résultat, la performance, la réussite rapide	Attention partagée (conjointe) centrée sur : Les stratégies efficaces La compréhension L'amélioration du fonctionnement cognitif mis en œuvre
Effet sur le type de contrôle de l'attention	Contrôlent eux-mêmes et de façon autoritaire l'ensemble de l'activité.	Laissent la plus grande part de contrôle à l'enfant.

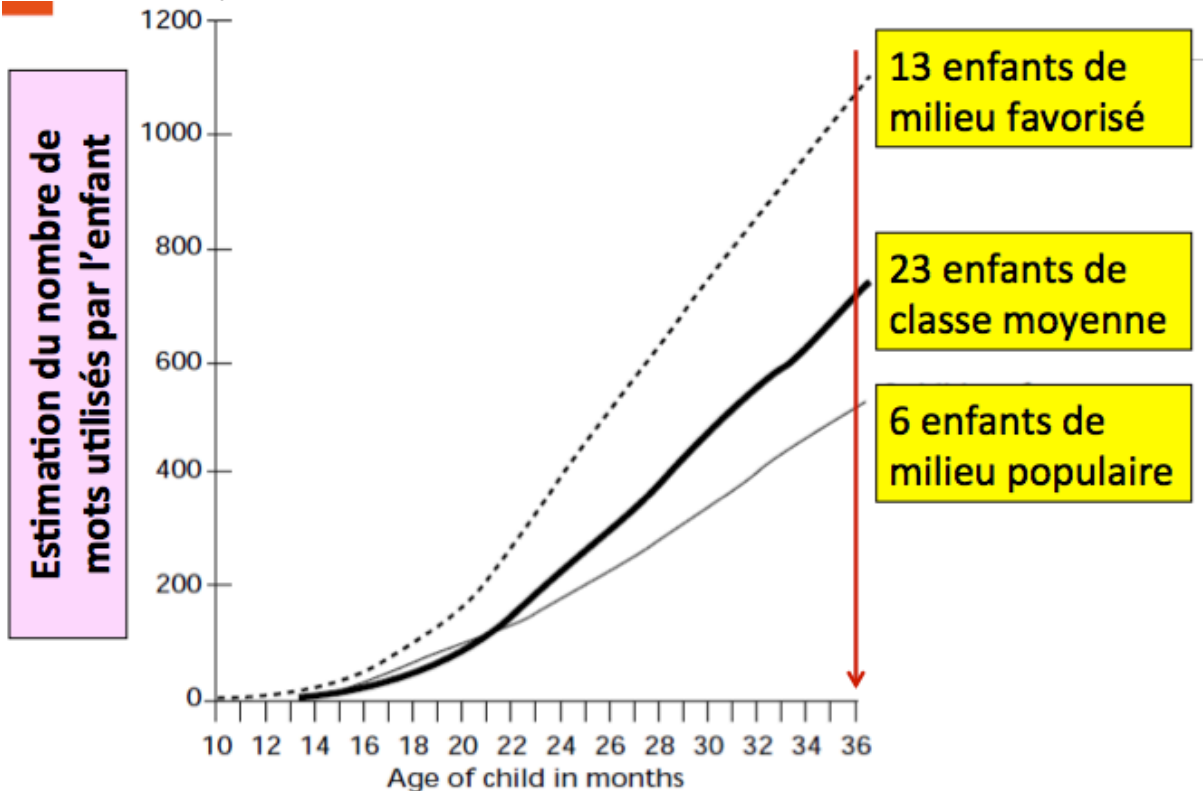
² Pageau, D., & Palacio-Quintin, E. (1994). *Structuration éducative parentale et fonctionnement cognitif des jeunes enfants*. Journal International de Psychologues, 29(2), 129-145

³ Borkowski, J. G. & Dukewich, T. L. (1996). *Environment covariations and intelligence : How attachment influences self-regulation*. In D. K. Detterman (Ed.), *The environment. Current topics in human intelligence* (Vol. 5, pp. 3 -15). Norwood, NJ : Ablex

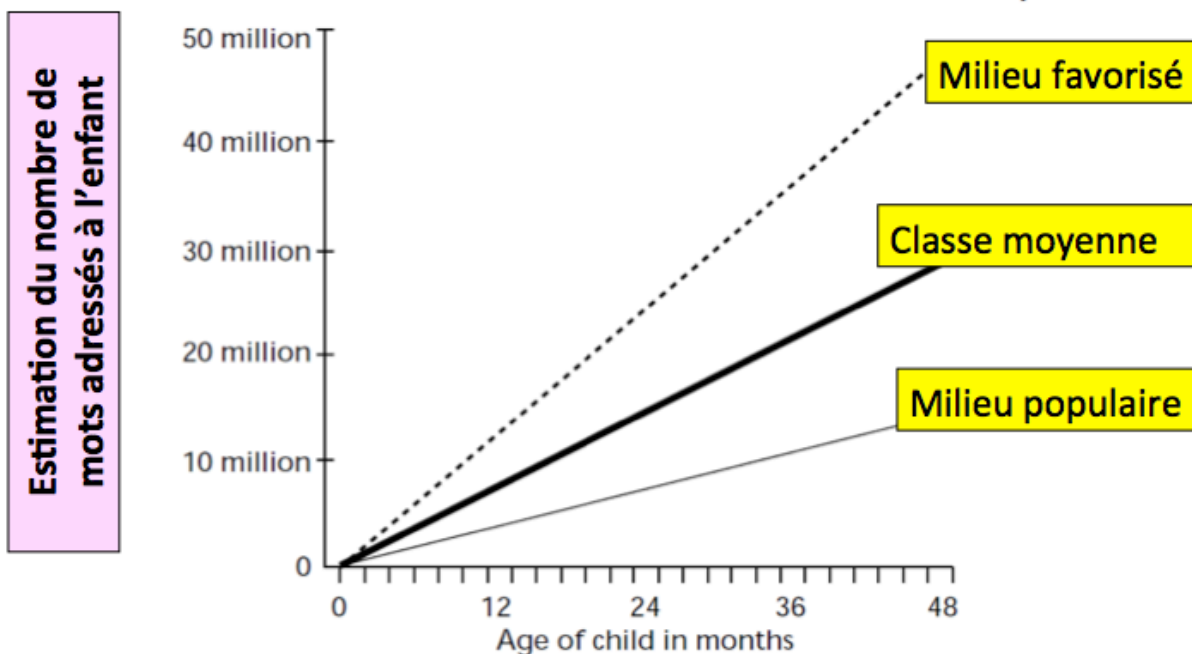
⁴ Cuisinier, F. (1994). *Comportements éducatifs maternels, style cognitif et internalité de l'enfant*. IN P. Durning et et J.-P. Pourtois (Éds.), *Éducation et famille*, (pp. 45-57). Bruxelles : De Boeck et Cuisinier, F. (1996). *Pratiques éducatives, comportements éducatifs : quelles différences, quelles similitudes ?*, Enfance, 3, 361-381.

Le langage des enfants diffère fortement selon le milieu social

Etude « The early catastrophe »⁵ :



The Number of Words Addressed to Children Differs Across Income Groups



« Les familles diffèrent donc immensément du point de vue de la quantité d'expériences avec la langue et de la nature et de la qualité des interactions qu'elles proposent. Ces différences d'expériences précoces sont fortement corrélées avec le développement langagier à 3 ans. 86 à 98 % des mots enregistrés dans le vocabulaire de l'enfant sont des mots qui ont été aussi enregistrés dans le vocabulaire de leurs parents. »

⁵ Hart, B. & Risley, T.R. (2003). *The early catastrophe*, Education review, 17, 1, 110-117

« Mais l'expérience langagière des enfants ne diffère pas seulement en termes de nombre et de qualité des mots entendus. Les données montrent aussi des différences sur la nature des interactions (*feed-back* d'encouragement vs *feed-back* d'interdictions ou de découragement). En moyenne :

- un enfant de milieu favorisé entend 32 encouragements et 5 interdictions par heure (soit 6 encouragements pour 1 interdiction) soit 166,000 encouragements et 26,000 interdictions par an.
- un enfant de classe moyenne 12 encouragements et 7 interdictions par heure (2/1) soit 62,000 encouragements et 36,000 interdictions par an.
- un enfant de milieu populaire, 5 encouragements et 11 interdictions (1/2) soit 26,000 encouragements et 57,000 interdictions par an. »

« Du côté des pratiques d'enseignement, on trouve les mêmes différences de pratiques éducatives (A / B). Certains enseignants incitent plus les élèves à rechercher la réussite que la compréhension (type A) ; chez d'autres, c'est l'inverse (type B). Des différences de pratiques qui seront, à terme, productrices de différenciation puis de difficultés. »

Des constats communs et récurrents : des pratiques différenciatrices

« Des recherches récentes⁶ montrent :

- Des compétences requises - à et par l'école - peu ou pas enseignées ;
- des tâches proposées qui se révèlent trop peu cadrantes pour conduire tous les élèves à l'apprentissage ;
- des activités intellectuelles trop peu régulées, trop peu étayées ;
- le même enseignant peut agir de manière différenciatrice en fonction de ses représentations sur les élèves : « discours régulateur vs discours instructeur » ;
- Cadrage faible des apprentissages, pédagogie invisible concernant le discours instructeur (défavorables aux élèves de milieux populaires) ;
- Cadrage fort (trop fort) des comportements pour les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. »

Echanges avec les participants

Suite à ce premier cadrage, un premier échange a montré que certains participants avaient le sentiment que tout cela n'était pas forcément nouveau, que la télévision existe depuis bien longtemps et que cela n'avait pas entraîné tant de changements que cela. Pour d'autres, ce qui reste le plus important dans ces transformations est qu'elles interrogent aussi les familles qui ont les plus faibles ressources pour y faire face. Les travaux de Séverine Kakpo montrent bien par exemple que le travail scolaire que font les parents des classes populaires avec leurs enfants est déconnecté des codes actuels de l'école. De la même façon, Marceline Laparra montre comment la pédagogie au quotidien est faite d'actes invisibles où le plus important reste la bienveillance avec l'élève et l'exigence en termes d'apprentissage.

D'autres participants se sont reconnus dans les transformations de la relation éducative pour pointer qu'effectivement les enseignants étaient de plus en plus confrontés à une difficulté dans la transmission descendante du savoir et qu'ils ne le prenaient pas toujours en compte.

⁶ Rochex Jean-Yves, Crinon Jacques (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, éd. Presses universitaires de Rennes, 2011

Travail par groupe de métiers : quelle place, quel rôle pour chacun (professionnels, institutions, parents) dans l'interaction éducative ?

Le groupe des coordonnateurs des collectivités locales a eu du mal à définir les missions de chacun et a préféré repartir des objectifs de travail de chacun. Dans la relation aux familles, il a été rappelé que ce n'était que le travail avec les parents qui produisait du sens plutôt que le travail sur ces publics. Cela induit inévitablement des postures différentes selon les professionnels concernés

Le groupe des responsables des collectivités locales, à partir de l'exemple d'un questionnaire sur la parentalité, a insisté sur la difficulté pour les parents de comprendre les attendus de l'école. Il s'est aussi demandé, au regard de la multiplication des accompagnements à la scolarité, qui était légitime à poser collectivement la question de leur coordination : la réussite éducative, le PEL, le RRS, etc ... ? Les temps de concertation entre enseignants ont aussi été évoqués dans la mesure où, s'ils ne sont pas institutionnalisés, ils relèvent du militantisme de chacun. Enfin, l'importance de la découverte par les enseignants de leur territoire d'intervention et de l'environnement de l'école a été rappelée.

Le groupe des chefs d'établissement a insisté sur la formation des enseignants à une meilleure compréhension des milieux d'origine de leur public. Il a été rappelé que l'école intervenait en accompagnement et en complément de l'éducation transmise par les familles alors que pendant longtemps, les enseignants étaient plus dans la seule instruction. Dans la relation de l'école aux familles trois questions se posent : la différence des codes culturels entre l'école et les familles, l'importance de trouver des moyens de voir les familles dans d'autres cadres (videgrenier, repas communs, ...), la question même de se demander pourquoi faire venir les familles.

Le groupe des coordonnateurs de l'Éducation Nationale a insisté sur la réussite éducative comme outil performant et probant dans la prise en charge des publics. Par ailleurs, l'individualisation de la relation éducative a été pointée dans la mesure où elle vient transformer les postures des équipes enseignantes.



3

La relation école-familles

La troisième séance a traité de la difficile relation entre familles populaires et école, à partir des travaux de recherche et de la présentation d'expérimentations et de diagnostic sur un territoire.

Le travail en groupes a tenté de faire le point sur ce que chaque territoire avait développé et sur des pistes d'évolution.

L'Evolution des relations école-familles

Exposé de Jean-Marc Berthet

Il s'agit de pointer combien la vigueur de cette relation difficile est fortement dépendante de la montée de l'échec scolaire comme problème public à partir des années 1980. Du point de vue historique, on peut dégager trois temps dans ces relations.

Un détour historique

Le détour historique est important dans la mesure où historiquement, l'école de la troisième République n'avait pas grand chose à faire des parents ! On peut reconstituer les grands traits de cette école. Elle fonctionne sur un modèle d'extra-territorialité qui se constitue contre. Contre tout ce qui relève des privatismes : la famille, les patois, le local... **Donc l'histoire de la longue durée est celle d'une méfiance relative voire forte de l'école vis à vis des parents et d'une mise à distance des parents. C'est l'histoire d'une méfiance historique de l'école...** On pourrait dire que ce modèle de l'école s'achève quelque part dans les années 1960, tous les enfants entrant à l'école parlent enfin le français et non pas le patois. C'est à ce moment là que quelque chose se casse, on réalise à quel point ce modèle est élitiste et délaisse un nombre important d'enfants. C'est l'entrée dans ce que l'on va appeler la massification qui va se traduire ultérieurement avec le fameux objectif de 80% d'une classe d'âge au bac.

Peu à peu, différents textes vont permettre d'inscrire la place des parents et des familles dans le processus de scolarisation, c'est le second temps historique de cette relation avec les parents représentés et acceptés comme interlocuteurs de l'école. Ce n'est qu'en 1968 que les parents d'élèves sont admis à rentrer dans les Conseils d'Administration des collèges et lycées et seulement en 1977 qu'ils sont admis au sein des conseils d'école. Ce n'est qu'en 1981 que dans les textes officiels les parents ont le droit de rencontrer les enseignants à leur demande ! Ce processus est parachevé par la loi d'orientation de Lionel Jospin de 1989 qui reconnaît la place des parents constitués comme des partenaires à part entière de la communauté éducative... Les textes officiels qui tentent de cadrer la relation entre les parents et l'école depuis 1932 ne sont cependant pas toujours clairs quant au contenu que l'on pourrait donner à cette communauté éducative. D'une certaine façon, on pourrait dire que cette question reste peu cadrée réglementairement en dehors de la question des droits et des devoirs et donc de son versant strictement juridique. **Comme si finalement, on laissait le soin à chaque communauté éducative de décider du mode de relation à construire avec les parents.**

Nous serions dans un troisième moment qui tente de prendre en compte la réalité de la crise de représentativité des instances traditionnelles qui avaient été reconnues dans le deuxième moment. Ce moment renvoie à **quelque chose de nouveau qui tourne autour de la relation duale** entre parents et enseignants, quelque chose qui renverrait à une forme d'individualisation de la relation des parents à l'école et aux enseignants.

Quelle transformation de l'école rend la relation école-familles compliquée ?

L'école est en mutation permanente : le chantier scolaire est un chantier permanent

Cela a deux effets. Les enseignants sont un peu las de ces transformations permanentes. Le ticket d'entrée du parent stratège dans la connaissance qu'il peut avoir de l'école est de plus en plus élevé.

Il n'y a pas un ministre qui ne souhaite imprimer sa marque et sa trace, ce qui fait que les réformes s'accumulent et laissent les enseignants dubitatifs au mieux, exaspérés au pire, devant la

multiplication des textes et circulaires. Si les principaux intéressés, les enseignants, ont du mal à suivre, on peut s'inquiéter de ce que peuvent en penser les parents.

Les attentes vis-à-vis de l'école sont de plus en plus élevées et contradictoires

Du fait de l'unification de la nation par l'école, une pression excessive au diplôme s'est mise en place dans l'ensemble de la société : un excès de représentation du diplôme comme garant de l'insertion professionnelle. Cette course au diplôme est largement alimentée par les crises économiques successives, et le taux de chômage important des jeunes dans ce pays. Ce qui fait qu'on croit au diplôme et qu'on l'investit y compris dans les familles populaires. Mais lorsqu'elles se rendent compte que cela ne sera pas si simple, elles tendent à accuser l'école de tous les maux. Il y a donc là une contradiction forte : l'école ne remplit plus ses promesses d'ascension sociale. On passe alors, du côté des classes populaires, d'une délégation forte à l'école de cette réussite vers une critique forte de l'école qui n'a pas su répondre à ces promesses (c'est l'importance de la scolarisation des aînés chez les classes populaires).

Qu'est-ce qui change du côté des parents et des familles ?

Dans les textes officiels lorsqu'on parle des familles, ce sont les classes populaires qui sont visées, lorsqu'on parle des parents ce sont les classes moyennes et supérieures qui sont visées. Ce qui est en jeu du côté des familles et des parents, c'est l'accroissement de leur rapport de dépendance à l'école dans la course au diplôme et en particulier pour les classes populaires :

- Soit l'école est pleinement appropriée et les parents dirigent leurs enfants comme des élèves, avec une forte implication dans leur scolarité et leurs devoirs, voire un sur-activisme et une sur-activité de certains enfants qui font deux ou trois activités extra-scolaires, en sus de l'école, avec déjà des agendas de Premier ministre...
- Soit l'école est déniée, rejetée, incomprise, comme le montrent tous les travaux portant sur les difficultés du partenariat « école-familles », etc... Le malentendu entre école et familles populaires est le fruit d'une construction lente qui est le fait de la « carrière » même du parent au fil de la scolarisation de ces enfants. C'est ce qui fait que les parents décrochent peu à peu pour toutes sortes de raisons qui sont autant scolaires que sociales.
- Soit l'école est déléguée au privé, et là c'est l'explosion du marché du soutien scolaire privé largement alimenté par le système de défiscalisation qui voit l'Etat donner au secteur privé une source de revenus non négligeable et croissante dans le temps puisqu'il semble que le marché ne cesse de s'accroître.

Par ailleurs, en trente ans, les modes de vie se sont profondément transformés du côté des familles avec leurs recompositions importantes et un relatif éclatement de la famille traditionnelle.

Enfin, la relation des publics aux institutions se transforme elle aussi. Les institutions ont de plus en plus de mal à donner confiance aux populations. Historiquement, leur légitimité était acquise d'emblée. La réalité aujourd'hui, c'est que l'institution garantit moins, elle impose moins, elle oblige surtout chacun, professionnels et usagers à s'adapter dans la situation donnée sans que l'on ne puisse vraiment s'appuyer sur des normes préétablies.

Ces changements multiples et variés pèsent sur les relations et créent en permanence des malentendus. Ils produisent des attentes croisées qui ne se rencontrent pas, des malentendus implicites qui devraient être explicités. Bien souvent, ce qui se passe est la chose suivante : du côté des parents, on pense que les problèmes de l'école se règlent à l'école, du côté des enseignants, lorsqu'on est confronté à une forme de panne de l'action avec un élève, on va chercher la solution du côté des parents : les malentendus et les différends commencent...

Que faire ?

Donc on est dans le « bricolage », sans que rien ne soit vraiment institutionnalisé. Pas un établissement scolaire (je pense aux collèges en particulier mais pas seulement) n'organise sa rentrée scolaire de la même façon qu'un autre, ou n'envisage les relations aux parents de la même façon (A quel moment se font les rencontres ? Quand donne-t-on les bulletins ?) bref, toutes les occasions pratiques de la rencontre ne sont pas formatées par l'institution mais laissées à l'appréciation locale... même si il y a eu des tentatives comme la mallette des parents mais qui ne prennent pas forcément toujours localement. Il me semble que ce qui n'est pas clair, c'est l'espace de la rencontre (Où se déroule-t-elle ?), c'est le temps de la rencontre (Quand et surtout comment ? De manière individuelle ou collective ? De façon verticale et descendante ou pas ?) et c'est le contenu de la rencontre (Scolaro-centrée ou pas ?)

Pierre Périer⁷ dit qu'il y aurait cinq points à travailler pour l'amélioration de cette relation qui ne renvoient pas tant d'ailleurs à de la seule information ou communication en direction des familles :

- Explicitation des attendus de l'école pour sortir des implicites qui créent des malentendus
- La diversification des interventions pour répondre à la diversité des situations familiales
- L'anticipation pour éviter de ne voir les parents que convoqués en cas de difficultés
- La médiation pour favoriser des tiers et améliorer cette relation
- L'expérimentation et l'innovation pour oser

On pourrait y rajouter différents éléments :

- La cohésion de l'équipe éducative au sens large, celle-ci associant personnel enseignant et non-enseignant
- Le « faire collectif » de manière générale (cf. le travail fait autour des groupes de pairs par ATD-Quart-Monde)
- La formation sur les méthodes avec un triptyque : la fonction accueil, l'aller vers, l'accompagnement à la condition qu'il ne soit pas circonscrit à l'accompagnement individuel.
- Le changement de posture : du « travailler sur » au « travailler avec »

Echanges

A l'issue de ce cadrage, certains ont évoqué les avancées sur le sujet et les nombreuses formations proposées autour de la question avec en particulier, une diffusion des expérimentations menées par ATD-Quart Monde sur différents sites. D'autres ont pointé l'extrême difficulté dans les lycées professionnels à joindre les parents du fait des changements réguliers de numéros de téléphone. D'autres enfin ont insisté sur la nécessité d'une construction pérennisée dans le temps. Ce sont surtout les entrées méthodologiques qui ont été discutées. Entrer par la difficulté des élèves ne peut être la bonne entrée. Par ailleurs, la constitution des collectifs de parents est une véritable difficulté : ils font peur tant aux professionnels qu'aux usagers. Comment les constituer à partir des ressources de ses membres, plutôt qu'à partir de leurs problèmes ? La mallette des parents, les cafés de parents sont autant de tentatives qui obligent souvent à déployer beaucoup d'énergie pour une faible mobilisation. Lorsque celle-ci se déploie et que des collectifs de parents se constituent, restent entières les questions concernant la pérennité du groupe et surtout les conditions de son renouvellement par l'entrée de nouvelles personnes. Par ailleurs, la relation individuelle n'a pas que des inconvénients. Elle peut servir d'appui à la constitution de collectifs. La question se pose alors de savoir qui est le mieux placé pour aborder ces sujets : le monde enseignants ou ses partenaires ? Par ailleurs, la question des attendus de l'école est un vrai souci pour tous. Enfin, et en particulier dans l'éducation prioritaire, force est de constater que les jeunes enseignants sont souvent peu formés à ces relations. De manière générale, un travail important reste à faire avec eux autour de la connaissance de leur territoire d'intervention.

⁷ Pierre Périer, *École et familles populaires, Sociologie d'un différend*, Presses Universitaires de Rennes 2005. On peut écouter une conférence en ligne où Pierre Périer présente son travail sur le site de l'IFé : en ligne [url : <http://formations.inrp.fr/2010-02-02-p-perier.mp3>] et un compte-rendu écrit sur le site du RRS Colette de Saint-Priest : en ligne [url : <http://rrs-colette.education-saint-priest.fr/spip.php?article175>]

Présentation des actions relatives à la parentalité à Saint-Priest (Rhône)

Christelle Deygas-Gelas, agent DSU, Charlotte Lasnier, coordonnatrice PRE, Hossein Iken, coordonnateur RRS

La première présentation d'action a retracé une expérience de mobilisation de parents de maternelle avec un partenariat entre deux écoles, la PMI et la maison du département. Ce travail a permis de constituer un collectif de parents soutenu par l'ACEPP (Association des Collectifs Enfants-Parents-Professionnels) qui s'est structuré en association loi 1901 et participe aujourd'hui aux concertations relatives à la réforme des rythmes scolaires.

Une autre action a été la création d'un lieu passerelle permettant de rompre l'isolement des familles et de les accueillir au sein de l'école une demi-journée par semaine afin de mieux répondre aux besoins des familles. Une formation des équipes a été faite qui a permis de renforcer les dynamiques partenariales sur le quartier. Des accueils échelonnés dans les classes se sont mis en place pour sortir des réunions traditionnelles avec les parents. Cette implication différente des parents leur a permis de devenir délégués et de participer au comité de pilotage de l'action.

Une dernière action relative à un travail de diagnostic sur la parentalité a été présentée. L'objectif était de repérer les pratiques et les actions favorisant la rencontre parents-professionnels, d'identifier les freins, de cibler les besoins et les attentes des uns et des autres. Pour cela, 68 parents et 37 professionnels ont été interviewés. Pour les professionnels, le *turn-over* des équipes, le manque de temps et de moyens ne permettent pas de traiter le sujet en profondeur. Les différences de vocabulaire ont aussi été pointées comme un frein entre le jargon des professionnels et ce que pouvaient en comprendre les publics. Par ailleurs, les représentations culturelles qu'ont les professionnels des familles populaires sont aussi un frein à leur compréhension des situations. Une journée parentalité a été organisée de manière à restituer ce travail et présenter la recherche de l'Université Populaire des Parents⁸ aux professionnels, aux parents et aux élus de Saint-Priest. Le mode de garde proposé pour les enfants des parents qui souhaitent y participer a été un des éléments qui a facilité la participation des parents.

Travaux en groupe : état des lieux et pistes de travail autour de la relation aux familles

Puis les participants ont été partagés en trois groupes par territoire et ont réfléchi collectivement aux deux questions suivantes : quel est l'état de l'existant sur votre territoire dans le cadre des actions « parentalité » et de la relation école-famille ? Quelles sont les pistes d'amélioration ? Les points suivants sont ressortis en synthèse :

Groupe Ain/Haute Savoie :

- Donner toute leur importance aux rencontres inter-catégorielles et interinstitutionnelles pour mieux partager les politiques locales

⁸ Université Populaire de Parents (UPP): Depuis 2005, à l'initiative de l'ACEPP (Association des Collectifs Enfants-Parents-Professionnels), une trentaine d'Universités Populaires de Parents se sont créées en France. Des parents travaillent, avec le soutien d'universitaires, sur des recherches liées à la parentalité : le décrochage scolaire, la transmission des valeurs aux enfants, la cohérence éducative... Ces travaux sont ensuite le support de débats locaux entre parents - élus - professionnels, générant des projets et des propositions pour renforcer la coopération entre parents et éducateurs et améliorer la vie des enfants. Site des UPP : en ligne [url : <http://www.upp-acepp.com/>] ; site de l'ACEPP : en ligne [url : <http://www.acepp.asso.fr/>].

- *Se donner les moyens d'écouter les parents en tant que tel pour éviter les projections des professionnels*
- *Provoquer la rencontre à l'occasion d'événements particuliers*

Groupe Isère/Loire :

- *Etre clair sur les raisons qu'il y aurait à faire venir les parents*
- *Clarifier les attentes de l'école*
- *Donner une place aux parents sur ce qu'ils peuvent apporter*

Groupe Rhône :

- *Prendre en compte les besoins des parents et monter des actions en conséquence*
- *Développer les modes d'interconnaissance entre professionnels et clarifier ce que l'on entend par parentalité pour mieux toucher de nouveaux publics*
- *Questionner la notion de territoire communal comme mode d'intervention en particulier pour le niveau du lycée dans la mesure où les enfants scolarisés sont issus d'autres communes.*



4

Réussite éducative et réussite scolaire

La quatrième séance a permis de questionner le terme de « réussite » et d'explorer la nature des difficultés scolaires rencontrées par les enfants des milieux populaires, à la fois du point de vue des représentations des professionnels que de celui des travaux de recherche sur cette question.

Les travaux des groupes mettent en avant des pistes pour faire avancer le travail partenarial autour des questions d'accompagnement à la scolarité.

Les notions de réussite éducative et scolaire

Exposé introductif de Jean-Marc Berthet

Il reste difficile de définir ces termes, l'un englobe l'autre, c'est-à-dire qu'on estime que la réussite éducative est plus large que la seule réussite scolaire mais je ne suis pas sûr que dans le cadre du dispositif de réussite éducative, on soit toujours au clair sur ce que l'on entend par réussite éducative et du type de réussite dont on parle alors. La réussite scolaire est finalement plus simple à définir, c'est le système éducatif qui la fabrique au sens où il la certifie par la délivrance de diplômes mais c'est une co-production à au moins 3 acteurs : les parents, les enseignants, les enfants. Sans forcément entrer dans la recherche des définitions, je voudrais juste indiquer dans quel mouvement ce discours sur la réussite qui se développe ces dernières années (et j'en veux pour dernier indice la nomination d'une ministre de la réussite éducative) se situe et surtout de quoi il pourrait être le symptôme, plutôt que définir, contourner un peu les choses ; faire un détour vers au moins trois directions.

De l'usage du mot « réussite »

Le terme même de réussite, est l'inverse de l'échec, et cela correspond bien à une tendance actuelle des politiques publiques où l'on passe de lutter contre quelque chose perçue de manière négative (l'échec) à promouvoir quelque chose de plus positif : la réussite. Donc on est dans le déplacement du sens de l'action...

On retrouverait la même chose du côté des questions d'intégration. On est passé de « l'intégration » à la « lutte contre les discriminations », puis aux politiques de « promotion de la diversité ». Pareil dans le champ de l'insertion, où on a fait une loi de lutte contre les exclusions en 1998 et en 2005 un plan de cohésion sociale... Contre l'exclusion, puis pour la cohésion justement pour éviter l'exclusion. L'idée est toujours la même : à lutter contre, on risque de produire ce contre quoi on lutte... Donc ce terme de réussite (on pourrait évoquer les réseaux de réussite scolaire ou ambition réussite de l'Education Prioritaire) est emblématique de la façon dont les politiques publiques opèrent un travail de re-sémantisation de leurs objets... Fondamentalement, on parle bien de la même chose, mais on ne le dit pas de la même manière. C'est comme si on prenait acte que désigner ce contre quoi on lutte pouvait participer de sa venue, on préfère lutter pour dans un discours performatif - le dire cela va le faire - voire incantatoire... De la même façon, on pourrait y associer tous les discours relatifs à la notion d'école inclusive, puisque l'école exclue, parlons d'école inclusive...

Des réussites paradoxales...

On se met à parler de réussite scolaire et de réussite possible de la scolarité pour les classes populaires lorsqu'on sort un peu des théories de Bourdieu⁹ qui ont longtemps servi de paradigme explicatif. Pour aller vite, la réussite n'est pas un don « naturel », elle est bien une construction sociale et en tant que telle socialement distribuée et donc n'est que le fruit de la reproduction sociale. Ces théories sans perdre de leur intérêt quant à la reproduction sociale et à ses mécanismes voire aux conditions de domination qui la permettent posaient, du point de vue de l'action une espèce de fatalisme : que faire si l'école ne fait que reproduire les inégalités sociales ? Il a fallu que certains, en particulier Bernard Lahire¹⁰ mais aussi les travaux du CRESAS¹¹. s'intéressent aux réussites des élèves des milieux populaires pour ouvrir un nouvel espace des

⁹ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 1970

¹⁰ LAHIRE (B.), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Seuil, Collection Hautes Études, 300 p., 1995

¹¹ CRESAS : Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire qui faisait partie de l'INRP. Ce centre de recherche a étudié entre 1969 et 1999 les problèmes posés par l'échec scolaire massif que connaissent les enfants des milieux populaires et les moyens d'y remédier.

possibles à l'action puisqu'il obligeait à changer le regard, à ouvrir l'espoir et donner des points d'avenir. Lahire¹² parlait à ce propos de schizophrènes heureux pour rendre compte de ces élèves issus des classes populaires qui réussissaient, pour montrer comment, tendus entre deux mondes aux codes sociaux et culturels différents, ils arrivaient à les dépasser et à ne pas céder à la schizophrénie, il n'en faisait nullement d'ailleurs une explication psychologisante qui rendrait compte des mérites individuels des élèves...

Egalité des places ou égalité des chances ?

Derrière tout cela il y a sans doute un autre débat plus large de philosophie politique mais qui importe, c'est le débat entre égalité des places et/ou égalité des chances qu'a synthétisé François Dubet¹³. Derrière se pose une véritable question qu'on ne traitera pas forcément ici mais qu'il faut avoir en tête : en quoi des dynamiques partenariales traitent-elles de la question des inégalités et permettent-elles d'atténuer ces mêmes inégalités ? Dubet, donc, distingue deux modèles de construction de l'égalité : un historique qui serait le modèle de l'égalité des places, un autre plus récent, plus libéral, qui serait celui de l'égalité des chances. Dans l'égalité des places, on cherche à resserrer la structure des positions sociales, l'objectif n'est pas de promettre que les écoliers fils d'ouvriers deviendront des cadres mais bien de garantir que l'écart des conditions de vie entre ouvriers et cadres ne s'agrandira pas. L'égalité des chances renvoie à un principe méritocratique où il s'agit de permettre à tous d'offrir la meilleure occupation possible des places sociales, dans ce modèle on postule que les enfants d'ouvriers ont les mêmes chances que les enfants de cadres de devenir cadre sans que l'écart de position entre cadre et ouvrier ne s'estompe. D'une certaine façon, l'école de la III^{ème} République n'a jamais été dans l'égalité des chances puisque, historiquement, elle avait développé des filières de sélection qui ne faisaient que reprendre celles de la structure sociale, rares étaient les enfants de pauvres qui allaient au lycée, ce modèle pouvait fonctionner tant que la société garantissait une place à chacun en son sein... Entre temps, la massification est passée par là, et surtout le lien entre qualification et emploi s'est distendu produisant à la fois une croyance encore plus forte dans les vertus du diplôme et donc de la réussite scolaire et en même temps une amertume quant aux effets de ces diplômes...

C'est là qu'arrive l'égalité des chances qui prend une autre tournure et postule finalement que tous les élèves du fait de leur mérite peuvent être socialement distribués dans la société en fonction de ces mêmes mérites et donc on tend à oublier la question des inégalités sociales au profit d'une école purement méritocratique. On tend à homogénéiser les offres scolaires et à amener vers une poursuite plus longue des études. Pour lutter contre les inégalités, on tend à mettre en place des politiques compensatrices (Zep, tutorat, etc...) et on multiplie les dispositifs pour favoriser la réussite (dont les filières ZEP à Sciences Po sont le modèle emblématique). La limite de ce modèle tient au développement des phénomènes de concurrence cruels et au développement d'un marché scolaire avec ses filières spécifiques, systèmes d'aides privées, etc...

L'égalité des places est rigide et conservatrice car elle enferme les individus avec leurs semblables et les assigne à une place sociale, l'égalité des chances est souple et cruelle car elle oblige les individus souvent les plus fragiles à s'arracher à leurs proches et à leur position sociale. Pour Dubet, la réponse passe par une réhabilitation de l'égalité des places en particulier car pour lui le modèle de l'égalité des chances est un modèle de darwinisme social, de concurrence exacerbée et donc dévastateur pour les individus les plus fragilisés... Pour lui, se jouent des questions de redistribution et en fait dans le modèle de l'égalité des chances dominant, les plus méritants sont les plus socialement favorisés et sont donc ceux qui bénéficient encore plus du système car ils l'utilisent plus longtemps...

Derrière cette question de la réussite scolaire, ce sont bien des questions relatives aux inégalités dans la société qui se jouent et la manière dont on peut lutter contre ces inégalités. La réussite scolaire n'est peut-être que l'envers d'un modèle de société qui survalorise le diplôme comme gage d'insertion dans la société, qui produit une espèce de tyrannie du diplôme d'autant

¹² Lahire (Bernard), *La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse*, VEI-Enjeux, Les familles et l'école : une relation difficile, n° 114, septembre 1998, p. 104-109

¹³ François Dubet, *Les places et les chances: Repenser la justice sociale*, Coll. « La République des idées », Seuil, 2010

plus dévastatrice que ceux qui en sont démunis en subissent d'autant plus les conséquences sur le marché de l'emploi. Pour le dire autrement, peut-être que le discours de la réussite pour tous n'est qu'un monstre à deux têtes qui postule réussite d'un côté et produit de l'autre côté justement ce contre quoi il lutte : le renforcement des inégalités scolaires. Plus on valorise la réussite scolaire, plus on valorise le diplôme qui la certifie, plus on développe la concurrence pour l'accès au bon diplôme qui va garantir l'insertion future et donc plus on renforce les inégalités scolaires par volonté de se démarquer de la masse... Trop d'école tuerait l'école, et c'est à ce point que la notion d'éducation et de réussite redevient centrale, dépassant la seule réussite scolaire. D'autres lieux éducatifs existent où l'on peut apprendre d'autres choses. Ce serait une manière de diminuer le rôle de l'école pour assurer une place dans la société, en mettant en place d'autres systèmes de formation, professionnelle notamment.

Echanges

A l'issue de cette présentation, les échanges ont insisté sur la notion de course aux diplômes qui ne ferait qu'accroître les clivages sociaux et renforcerait les pressions tant sur les jeunes que leurs familles. A embaucher des aides éducateurs au collège, on se rend compte du niveau élevé de diplôme des postulants, ce qui interroge, bien évidemment.

Travail de groupe autour d'une question : quelles sont les raisons des difficultés scolaires des enfants de milieu populaire ?

Pour le groupe du Rhône les points suivants sont ressortis :

- *le système éducatif peut-il répondre à l'ensemble des difficultés des élèves ?*
- *c'est bien la nature des difficultés qui reste à explorer et à clarifier*
- *les parents ont parfois une vision utilitariste de l'école qui peut constituer des freins aux apprentissages*
- *le modèle du travail dans la société est aussi en cause : comment donner des perspectives aux jeunes lorsque le travail manque*
- *Deux pistes ont alors été proposées : la valorisation des réussites d'une part, le renforcement du goût et du désir d'apprendre d'autre part.*

Pour le groupe Ain/ Haute-Savoie, les points suivants sont ressortis :

- *la bonne image de soi et le regard bienveillant des parents sont déterminants dans la réussite*
- *la mixité sociale permet aussi aux enfants de réussir*
- *il est important que les parents aient de l'ambition pour leurs enfants pour qu'ils puissent réussir*
- *bien souvent, c'est l'insécurité matérielle et familiale qui explique les échecs des élèves*

Pour le groupe Loire/Isère, les points suivants sont ressortis :

- la réussite passe d'abord par un rapport de confiance des élèves à l'école, par l'envie d'y venir et par le fait que tout au long de leur cursus, les élèves restent dans le désir d'apprendre
- dans l'échec ou la réussite, il reste important de clarifier le sens des mots, tout le monde n'y met pas le même sens ; cela renvoie aussi à la manière dont l'école clarifie ses attendus
- la question de l'orientation et de la formation professionnelle reste un enjeu déterminant

Réussite et non-réussite scolaire des enfants de milieux populaires, quels malentendus, quelle nature des difficultés ?

Présentation par Stéphane Kus des travaux du réseau RESEIDA¹⁴ et notamment de ceux de Séverine Kakpo relatif à l'investissement des parents des familles populaires dans l'aide aux devoirs de leurs enfants

“Dans les années 1880, on disait ouvertement à l'Assemblée Nationale ce que la sociologie a dû redécouvrir, à savoir que le système scolaire devait éliminer les enfants des couches défavorisées. Au début, on posait la question qui ensuite a été complètement refoulée puisque le système scolaire s'est mis à faire ce qu'on attendait de lui. Donc, pas besoin d'en parler. L'intérêt du retour sur la genèse est très important parce qu'il y a dans les commencements, des débats où sont dites en toutes lettres des choses qui, après, apparaissent comme des révélations provocatrices des sociologues.”

Pierre Bourdieu, *Sur l'Etat*, cours au collège de France 1989-1992

Des constats douloureux :

- L'inégalité face à la réussite scolaire n'a fait que s'accroître depuis 1995.
- Les études statistiques montrent que les garçons des milieux populaires sont ceux qui subissent le traitement le plus défavorable à l'école.
- La causalité de ces phénomènes est complexe : il ne s'agit pas de dire que, seule l'école est en cause ; elle agit dans un contexte de dégradation des conditions de vie des plus défavorisés et de développement massif de la précarité.
- Mais des travaux de recherche¹⁵ montrent que l'école re-produit les inégalités sociales à travers deux modes de différenciation :
 - ✓ **Les différenciations passives** (ou indifférence aux différences) : la mise en œuvre des situations pédagogiques requiert de tous les élèves qu'ils mettent en œuvre des ressources dont tous ne disposent pas et qu'on ne se préoccupe pas de construire en classe. Du coup l'action de l'élève ne met pas forcément en œuvre l'activité intellectuelle qui permettrait de construire les apprentissages visés.
 - ✓ **Les différenciations actives** : modes d'adaptation des pratiques, des supports, des aides, qui n'aident pas vraiment parce qu'ils morcellent la tâche cognitive au détriment d'un apprentissage réel, donnant une illusion de réussite immédiate mais ne construisant pas les savoirs nécessaires à la suite de la scolarité. On contourne la difficulté cognitive, sans jamais la traiter. D'où un gain cognitif très inégal pour les élèves de la même classe.

¹⁴ RESEIDA (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages) : réseau interdisciplinaire de chercheurs issus de laboratoires français et francophones qui développe une approche relationnelle et contextuelle de la production des inégalités à travers les pratiques scolaires

¹⁵ Rochex Jean-Yves, Crinon Jacques (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, éd. Presses universitaires de Rennes, 2011

Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires¹⁶, présentation des travaux de Séverine Kakpo

Ce travail de recherche permet de montrer trois phénomènes majeurs qui ont marqué l'évolution de l'école depuis quarante ans et de montrer « du dedans » leur impact sur les familles populaires :

- l'accroissement de la pression scolaire
- l'évolution des attendus scolaires
- l'externalisation du travail personnel

La mobilisation des familles autour des devoirs :

- Un phénomène de grande ampleur
- Une mobilisation qui s'accroît en dépit de l'explosion d'offres d'aide concurrentes
- Un phénomène qui touche toutes les catégories sociales
- La « main à la pâte des apprentissages » : bien souvent, contrairement à ce qu'ont tendance à dire les enseignants, il s'agit bien de faire des apprentissages qui n'ont pas été réalisés en classe

Un travail parental « sous-tension »...

- Des tâches qui renvoient souvent à des enjeux d'apprentissage non-acquis....
- Une certaine conception de l'aide de la part des parents : renvoyer un travail « impeccable » vers la classe
- Un manque de ressources qui expose au risque d'une disqualification

... mais rarement sous-traité hors de la maison.

- Des dispositifs jugés insuffisamment efficaces
- Une perte de lien avec la scolarité de l'enfant
- Une perte de contrôle de l'enfant à un horaire crucial
- Le risque d'être stigmatisé dans le quartier...

Du travail « en plus » mais pas toujours à propos...

- Du travail « supplémentaire » pour consolider les acquis *a posteriori* ou *a priori*
- Du travail « complémentaire » pour remédier à des difficultés imputables à l'enfant mais des pratiques pas toujours favorisantes
- Du travail « suppléant » pour compenser les défaillances de l'institution

Ainsi les familles populaires, en investissant du mieux possible l'accompagnement des devoirs à la maison, semblent se mettre, en apparence, au diapason de l'école. Mais cela représente une charge très lourde pour laquelle ces familles ne disposent pas forcément des ressources et des codes pour comprendre les attentes réelles – et souvent invisibles - de l'école. Cela conduit souvent aussi les familles à surinvestir les aspects les plus matériels et visibles des tâches scolaires, voire à prescrire du travail en plus, ce qui peut parfois renforcer encore la difficulté des enfants.

Echanges

Cette présentation a enclenché un nouveau débat sur les attendus scolaires et leur explicitation en direction des familles. En effet, les apprentissages des savoirs aujourd'hui permettent de mieux appréhender les notions de complexité et de mise en relation des savoirs entre eux. Néanmoins, cet apprentissage de la complexité complique encore la relation aux familles. Par ailleurs, les devoirs à la maison cristallisent des tensions entre les parents et leurs enfants qui doivent être entendues. Enfin, la place des associations qui gèrent les accompagnements doit aussi être interrogée tant du point de vue de la formation de ceux qui les font que du point de vue des liens partenariaux qui peuvent se créer à ce sujet avec l'Education Nationale.

¹⁶ KAKPO Séverine, *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris 2012, Presses Universitaires de France, coll. « Éducation et Société » et KAKPO Séverine, *Lire pour l'école à la maison. Des ressources familiales inappropriées*, IN RAYOU Patrick (dir.), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Presses Universitaires de Rennes, 2009

Travail de groupe : « que construire comme travail partenarial local autour de l'accompagnement à la scolarité ? »

Groupe du Rhône

Différentes expériences ont d'abord été présentées. La première consiste en une invitation des parents sur le temps d'aide personnalisée pour que les enseignants montrent aux parents comment faire à la maison dans le cadre de l'aide aux devoirs. Dans une seconde invitation, ce sont les parents qui reviennent à l'école pour montrer aux enseignants comment ils font faire leurs devoirs à leurs enfants. Seconde expérience, celle d'une enseignante qui a décidé de ne plus donner de devoirs. Cela a généré des inquiétudes du côté des parents mais le message enseignant était le suivant : jouez avec vos enfants, partagez des lectures avec eux, cela viendra compléter ce qui est fait à l'école.

Ensuite, ce sont les formes de guidage dans l'accompagnement à la scolarité qui ont été discutées. S'il s'agit seulement de réussir l'exercice demandé, cela n'est pas suffisant, échouer à un exercice peut aussi être formateur. Cela pose aussi la question de la formation : former les parents au métier d'enseignant n'est sans doute pas la bonne porte d'entrée, différentes expériences montrent que ce n'est pas ce que les parents attendent, ils recherchent plus des conseils qu'une formation stricto sensu. Le plus important reste bien que les enseignants donnent les clefs de lecture de ce qu'ils attendent des parents. Le constat est fait que certains parents confient leurs enfants à des structures d'accompagnement à la scolarité dans le but exclusif de faire faire les devoirs, en déléguant cette tâche à d'autres.

L'harmonisation sur les terrains de ces différentes questions bute souvent sur les contraintes organisationnelles des différents partenaires sans que les questions pédagogiques ne puissent toujours être abordées. Certains sites ont ainsi constitué des livrets d'explication aux parents sur l'ensemble des dispositifs d'aide existant afin de clarifier les différentes offres pour que les parents s'y retrouvent. Cela pose la question sensible de la priorisation et du diagnostic des situations. Bien souvent, ce sont les enfants pris en charge par le PRE qui bénéficient d'un diagnostic fin permettant de mieux adapter les aides.

Groupe Ain/Haute-Savoie

Il a d'abord été posé deux préalables : dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires, les écoles, les villes, les centres sociaux et associations devront travailler ensemble. Ensuite, il s'agit de bien définir ce que l'on entend par « accompagnement à la scolarité ». Le groupe s'est ensuite focalisé autour de l'expérience de Cluses (Haute-Savoie). Ils ont travaillé cette question en 2008, leur interrogation étant : que faire après 16h30 ? Ils sont partis de l'enfant : que mettre en place pour l'enfant ? Le directeur de l'école est le pilote de la démarche. Avec l'équipe enseignante, il détermine ce qui serait le plus adapté pour l'enfant et propose aux parents une orientation vers tel ou tel dispositif et ce pour un cycle de 6 semaines. Ce qui est entendu par dispositif, c'est tout ce qui existe porté par l'Éducation Nationale ou la collectivité locale : aide personnalisée, accompagnement éducatif, ateliers du soir (culturel, sportif), CLAS... Pour assurer cette mission, les directeurs d'école ont une indemnité versée par la collectivité locale. Les parents ne sont pas au cœur du choix, mais ils peuvent refuser une orientation. Si la situation de l'enfant est complexe, un travail est engagé avec le PRE et il y a une co-évaluation de la situation. Dans chaque groupe scolaire, il y a un référent des activités péri-éducatives ou directeur des activités périscolaires (personnel communal). Il a une partie de son temps dédié à cette démarche, payée par le PRE. Pour les parents, ces activités sont gratuites contrairement à l'accueil périscolaire (garderie) qui est payante. Les activités peuvent changer selon les cycles et les écoles. Mais si l'école A propose théâtre et que l'enfant est à l'école B (qui ne propose pas théâtre mais musique), il ne peut pas aller à l'activité de l'école A, principalement pour un problème de transport. La difficulté, c'est de trouver l'intervention qui correspond aux besoins de l'enfant et de mener cette démarche en partenariat à partir des besoins de l'enfant.

Quelle est la place des parents ? Ils valident ou pas la proposition du directeur, signent les papiers, mais pas davantage (contrairement au coup de pouce-CLE qui demande un investisse-

ment des parents). Dans le groupe, certains ne comprennent pas pourquoi les parents ont si peu de place. La réponse qui est faite est la suivante : on n'est pas dans des activités de loisirs, on est dans l'aide à la scolarité et on oriente en fonction des difficultés repérées. Il y a quand même négociation avec eux, même si la prescription vient de l'école.

Dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires, la municipalité de Cluses va relancer la réflexion avec sérénité car le partenariat existe déjà. Il a fallu environ 2 ans pour mettre en place ce système. Et il fonctionne différemment selon les écoles, selon le degré d'investissement du directeur et de l'équipe enseignante.

Groupe Loire / Isère

Des questionnements :

- comment sortir de l'aide aux devoirs ?
- qu'est-ce que l'accompagnement à la scolarité ?
- quel est le rôle de chacun ?
- la CAF finance l'accompagnement à la scolarité : ouverture culturelle ? Mais est-ce si clair ?
- Comment travailler dans l'accompagnement à la scolarité avec les familles ?
- Comment mobiliser les pilotes ?

Quelques pistes :

- travail partenarial avec l'école pour que l'école prenne conscience des besoins d'explicitation de ses codes et attendus
- Exemple des coups de pouce-CLE : travail d'implication et d'explicitation avec les parents et travail de lien avec l'enseignant.
- Créer des espaces de dialogue entre les institutions autour de l'accompagnement à la scolarité pour redonner de la cohérence à la multiplicité des dispositifs
- Accepter que chacun bouge un peu
- Réfléchir au lien accompagnant / enseignant
- Créer de la contractualisation notamment sur des temps de rencontres professeurs principaux/accompagnants
- Formaliser les choses pour les faire durer au delà des changements de personnes.



5

Quel impact du partenariat sur les métiers, quelle évaluation du travail partenarial ?

Cette cinquième séance a abordé la question des métiers de la coordination en explorant leur précarité et les leviers qu'ils représentent pour le travail partenarial à travers une analyse sur les « métiers flous » et la présentation de l'expérience d'une coordinatrice de Dispositif de Réussite Educative.

Puis la présentation des théories de « l'activité » invite à regarder au-delà du travail partenarial « prescrit » pour s'intéresser à la réalité du travail avec d'autres métiers.

Le débat montre ensuite l'importance de se mettre d'accord sur les critères de réussite des actions partenariales

Les métiers « flous » de la coordination

Exposé de Jean-Marc Berthet reprenant la trame de l'ouvrage « Les métiers flous » de Gilles Jeannot¹⁷ qui peut s'adapter aux métiers de la coordination dans l'éducatif.

Les métiers sont flous car la manière dont on travaille s'est transformée : on est passé de la réponse aux besoins à la réponse aux problèmes.

Pendant très longtemps, l'action publique a cherché à répondre à des besoins. Aujourd'hui elle tente de répondre à des problèmes : banlieues, insécurité, décrochage, etc... Elle cherche des solutions dans l'urgence alors même qu'autrefois les solutions étaient pensées dans la durée. Le rapport au temps de l'action se transforme : c'est la tyrannie de l'urgence qui prédomine. L'action publique est donc pragmatique : c'est en situation que la norme d'action se produit et se construit : elle n'est jamais donnée *a priori*. Elle fait deux choses : elle prend en charge des problèmes, elle travaille sur ce qui résiste et qui ne va pas de soi ; ce qui ne peut que la rendre floue. Ce flou est aussi expliqué par différents éléments. Tout d'abord, les objets de l'action publique sont flous car ils sont composites, à l'articulation de différents domaines, de différentes compétences, de différentes institutions, de différents métiers. Ils restent difficiles à définir. Ils imposent des postures professionnelles particulières qui ne sont pas toujours reconnues par les institutions.

Ensuite, le positionnement même des métiers flous dans les organigrammes reste instable, de même que leur dénomination extrêmement variable (chargé de mission, chef de projet, agent de développement, référent de parcours,...). Par ailleurs, ces postes sont souvent précaires, en contrats à durée déterminée, qui renforcent le flou évoqué : ils rentrent très peu dans les classifications usuelles des professions installées. Enfin, dans ce développement des métiers flous, dans la mesure où les problèmes pris en charge relèvent de différentes institutions, ils obligent aux partenariats et travaillent donc à l'articulation de différentes professionnalités en tentant de les faire communiquer entre elles. Du coup, se construit un nouveau temps de l'action qui est le temps de la lenteur et de la longueur car le partenariat prend du temps. Comme les métiers sont flous, souvent fortement personnalisés, le partenariat tend lui aussi à se personnaliser et à sortir d'une stricte logique institutionnelle, qui dépasserait cette question des personnes. Les métiers flous posent alors la question de leur légitimation.

C'est à ce point que l'on peut parler de la valeur et de l'évaluation. En effet, derrière ces questions de légitimité, peut-être est-ce la valeur du travail réalisé qu'il s'agit de mieux reconnaître...

Partage d'expérience : le métier de coordonnatrice de dispositif de réussite éducative

Intervention de Cécile Picot pour présenter ses missions de coordonnatrice de la réussite éducative sur l'agglomération viennoise, après une expérience similaire de 2 ans à Sens dans l'Yonne.

Elle a commencé par présenter sa fiche de poste.

Missions :

- Piloter et évaluer le dispositif
- Promouvoir et développer les accompagnements individuels des enfants et jeunes
- Garantir le suivi, la mise en œuvre et l'évaluation des parcours individuels en lien avec les familles et les professionnels
- Animer les instances techniques du dispositif (comité technique, équipe pluridisciplinaire de soutien)
- Encadrer et soutenir le travail des référents de parcours
- Assurer le suivi administratif et financier du dispositif en lien avec le service comptabilité.
- Identifier les besoins et attentes sur le territoire et proposer des offres adaptées

¹⁷ JEANNOT Gilles, *Les métiers flous. Travail et action publique*, Toulouse, Octarès, 2005, 166 p.

- Poursuivre le développement du réseau des référents de parcours en lien avec les partenaires du territoire

Profil/expérience :

- Formation supérieure (BAC + 4)
- Expérience professionnelle dans le domaine de la politique de la ville et/ou de l'action éducative
- Connaissance des acteurs sociaux et éducatifs
- Maîtrise de la méthodologie de conduite de projet
- Capacité à négocier et animer les relations avec différents partenaires
- Capacité à travailler avec des élus, des techniciens et des habitants
- Dynamisme, créativité et bonnes qualités relationnelles
- Capacité à organiser son travail par objectif et évaluer l'efficacité, la performance, les résultats et leurs effets
- Esprit de synthèse et d'analyse
- Capacités d'adaptation
- Disponibilité

Pour être coordinateur, il n'était pas demandé de formation particulière mais un niveau d'études et des capacités. Cela souligne que ce qui est demandé avant tout ce sont des capacités relationnelles, de mise en place de partenariat et de positionnement par rapport aux familles accompagnées. Cela est très représentatif de tous les nouveaux métiers. En même temps, cela met de fait les coordonnateurs dans une position différente par rapport aux principaux partenaires. En effet, les enseignants, assistants sociaux, éducateurs, animateurs... occupent ces fonctions car ils ont suivi des études pour cela. On pourrait presque aller jusqu'à dire que le poste de coordinateur se définit souvent par la négative : il n'est pas enseignant, il n'est pas assistant social... Même au niveau des financements de l'Etat, le coordinateur ne doit pas être fonctionnaire. Ce positionnement particulier pose la question de la légitimité à intervenir dans la sphère éducative mais en même temps constitue un atout indispensable dans le travail effectué.

Cette légitimité d'intervention puise sa source à différents niveaux :

- Par rapport aux familles, la question ne se pose pas vraiment. Les familles trouvent simple de travailler avec les professionnels de la réussite éducative, elles ne se posent pas la question du fonctionnement administratif ou institutionnel du PRE.
- Par rapport aux partenaires, 2 situations différentes entre Sens et Vienne
 - ✓ A Sens, la première question que posaient les partenaires : quelles études avez-vous faites ?
 - ✓ A Vienne, la question de la légitimité s'est plus tournée vers la légitimité d'intervention du PRE que par la fonction exercée. La question des études n'a pas été posée dans la mesure où l'expérience préalable à Sens avec un dispositif de plus de 200 enfants suivis en individuel à l'année et avec un partenariat fort légitimait l'action et le positionnement vis-à-vis des partenaires.
- Ce positionnement singulier a aussi des atouts importants :
 - ✓ Vis-à-vis des partenaires : le coordinateur est **équidistant** avec chacun ;
 - ✓ Vis-à-vis des familles, le coordinateur peut **faciliter le lien** entre les différentes institutions et les familles. Il peut dire : « Je serai en lien avec l'enseignant de votre enfant, mais je ne suis pas enseignant ; je serai en lien avec l'assistante sociale mais je ne suis pas assistante sociale. Je vais donc pouvoir faire le lien puisqu'à la fois je suis comme la famille en dehors des institutions mais en même temps nos habitudes de travail font que nous travaillons en confiance ensemble. » Cela permet un discours crédible pour les familles.
 - ✓ Ne pas maîtriser l'ensemble des connaissances techniques n'est pas un frein. Cela permet **d'aller vers les autres, de construire avec eux.**

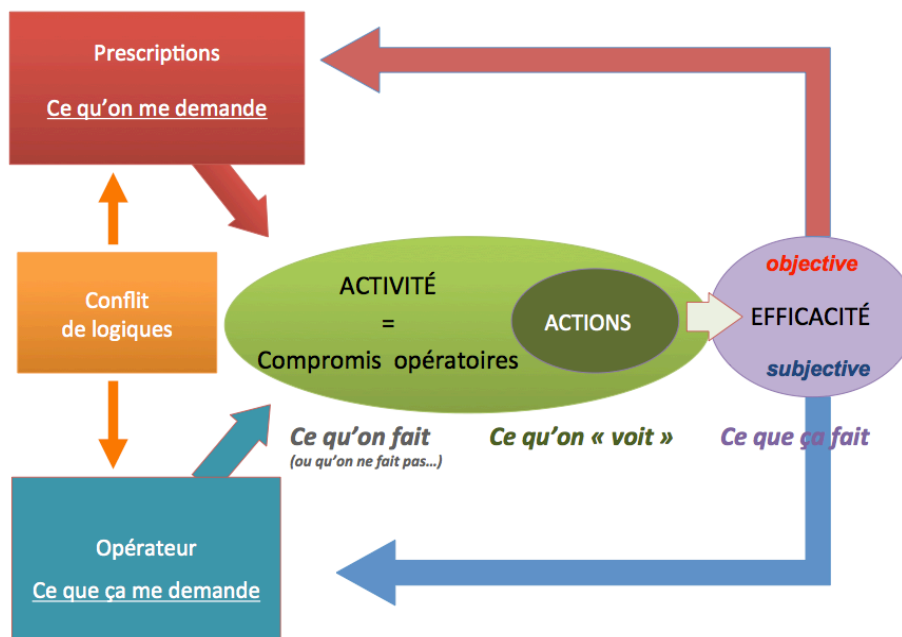
Débat

Ces deux présentations ont permis un premier débat où les participants se sont reconnus dans les descriptions faites. Sur la réussite éducative, certains ont estimé qu'il était important malgré les contraintes évoquées de ne pas institutionnaliser ce dispositif, dans la mesure où son positionnement spécifique en constituait toute la richesse. Certains ont évoqué la « dangerosité » de ces métiers ou le travail « empêché » qu'ils pouvaient entraîner du fait même des difficultés partenariales dans la mesure où ces métiers ont pour caractéristique principale de dépendre des autres partenaires. C'est la notion de complexité qui alors été évoquée : complexité des relations entre les différentes institutions concernées, complexité de la mise en lien de métiers différents, complexité des situations sociales à traiter, complexité du positionnement même : « des précaires qui travaillent avec des précaires ». Le turn-over de ces métiers a aussi été pointé de même que leur reconnaissance. Pour l'Education Prioritaire, le terme même de coordonnateur n'est plus dans les textes officiels alors même que de facto, c'est la fonction qu'ils devraient assumer.

Prescriptions, métiers, travail réel, évaluation, quel impact sur le partenariat ?

Intervention de Simon Flandin, chargé d'études au Centre Alain-Savary et doctorant

Simon Flandin a discuté les idées développées précédemment dans le cadre théorique de l'analyse du travail, de façon à articuler les différentes contraintes et ressources qui organisent l'activité partenariale. De manière générale, les organisations de travail sont passées d'un pilotage par l'ingénierie (qui invente des réponses à des besoins, en créant notamment des outils) à un pilotage par la gestion (qui vise à solutionner des problèmes en gérant des portefeuilles, des indicateurs). Cela implique de regarder au plus près le travail réel et non pas seulement le travail tel qu'il est prescrit. C'est dans cette tension que se jouent les liens entre légitimité (conférée par l'institution) et crédibilité (conférée par la reconnaissance sociale du travail). Le métier est un entre-deux entre le travail (activité déployée au quotidien) et la profession (ensemble des éléments professionnels statutaires et institutionnels). Or, si le travail partenarial réel est effectué chaque jour, la profession reste définie en creux, notamment en ce qui concerne le coordonnateur : à la lecture des énoncés officiels, on sait ce qu'il n'est pas, mais pas tellement ce qu'il est.

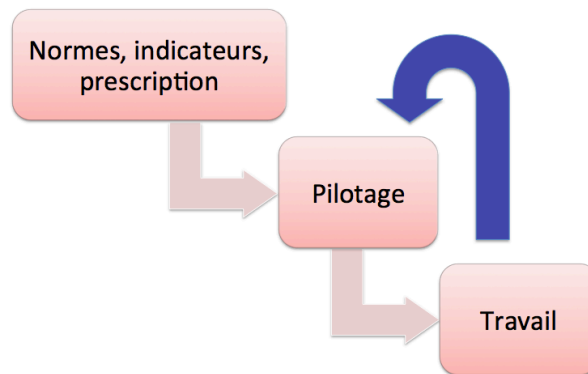


Une entrée « activité » héritée de l'ergonomie¹⁸

¹⁸ Hubault, F., Noulin, M., Rabit, M. (1996). *L'analyse du travail en ergonomie*. In P. Cazamian, F. Hubault, & M. Noulin (Éds.), *Traité d'ergonomie* (pp. 289-308). Toulouse : Octarès. On peut également trouver ce modèle présen-

Les questions de déontologie, déclinées en termes d'éthique mais aussi et surtout de critères du travail bien fait, importent pour fortifier la notion de métier, qui semble être le principal niveau de développement possible de la fonction partenariale. Sur le travail collectif et ses difficultés il faut distinguer le collectif de la collection. Une réunion de personnes n'est pas un collectif mais bien une collection de personnes. La notion de collectif ne peut émerger que lorsqu'on commence à discuter avec ses collègues de la définition que les uns et les autres donnent au travail bien fait, y compris en prenant le risque de la controverse professionnelle.

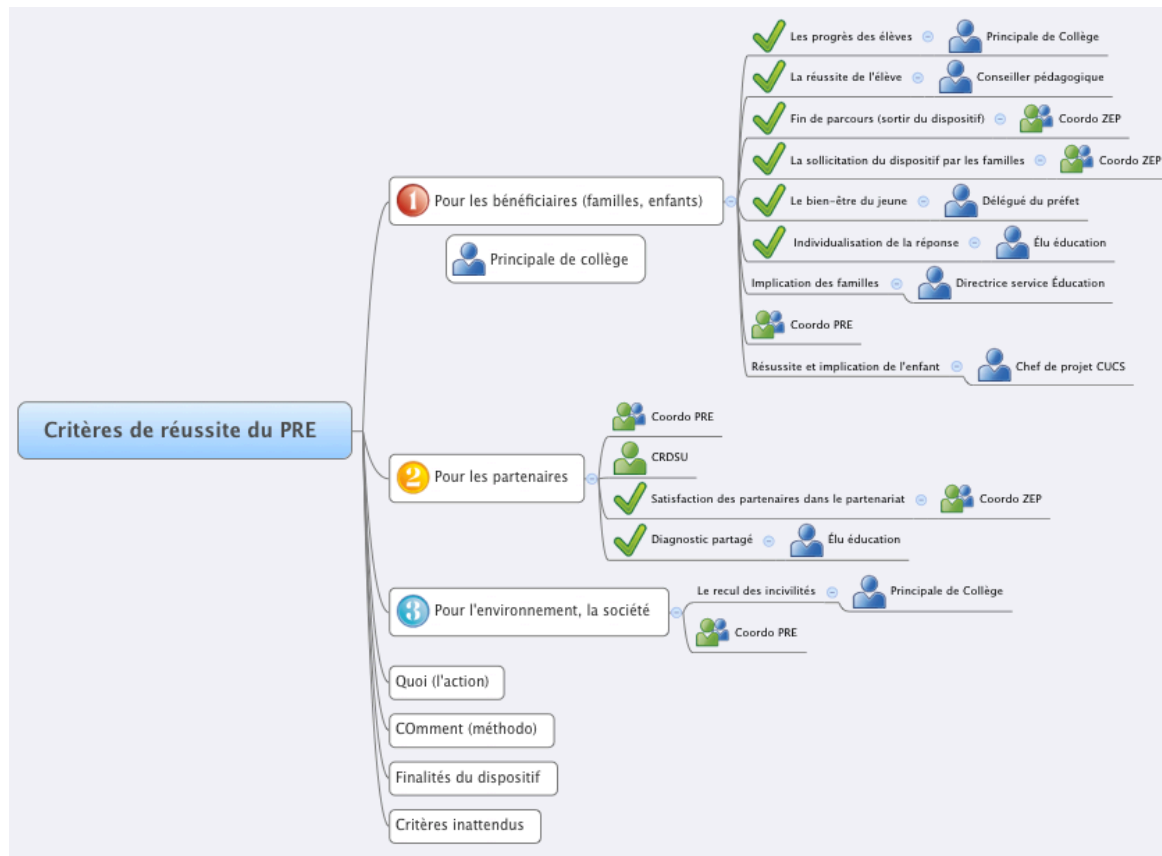
L'analyse du travail



Rapport à la formation : la formation servirait à réduire l'écart entre le prescrit et le réalisé. Une inversion méthodologique consiste à partir de l'activité déployée dans le travail auquel on forme, et non de savoirs académiques et a-prioriques, pour élaborer des ressources de formation.

Travail en groupes et échanges

Puis les participants ont travaillé en trois groupes sur les critères de réussite de la réussite éducative. Une synthèse de ces échanges sous forme de carte heuristique a alors été produite, catégorisant et synthétisant les propositions des différents acteurs du partenariat. Cette formalisation a permis de nouveaux débats entre participants.



Débat

Les questions sémantiques sont toujours un problème dans la relation entre les partenaires, chacun ne mettant pas le même sens suivant les mêmes mots. D'où la nécessité de prendre le temps d'explicitement ce que chacun met derrière un mot pour aller au-delà d'un apparent consensus qui peut masquer des tensions qui ne manqueront pas de ressurgir.

Puis c'est surtout la notion de critère de réussite qui a été discutée dans la mesure où elle reste floue. Ainsi un jeune, qui était en dépression et qui se met à commettre des incivilités, peut être vu dans une forme de réussite, dans la mesure où il exprime quelque chose à travers ses actes.

Enfin la notion de diagnostic partagé a été évoquée. Celui-ci est bien souvent différent suivant les partenaires et il amène donc des solutions différentes. Toute la difficulté est de sortir de la pure évaluation administrative pour partager nos critères « du travail bien fait »¹⁹

¹⁹ Yves Clot, *Le travail à coeur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*, La Découverte, coll. « Cahiers libres », 2010



6

Vers un projet éducatif partagé ?

La dernière séance tente de resituer la question des dispositifs dans les grandes évolutions des politiques publiques à destination des publics qualifiés de « prioritaires ».

Au delà des évolutions récentes ou à venir, la présentation de l'expérience de la construction d'un projet éducatif sur un territoire, montre que construire un projet s'appuyant sur un diagnostic et des priorités partagés est sans doute un moyen de donner du sens à l'action éducative locale.

Enfin, le partage d'expérience d'une membre du comité de suivi ayant participé à toutes les sessions du séminaire depuis 5 ans, a renvoyé en miroir les difficultés et les réussites du travail en partenariat.

Les trois âges des politiques d'éducation prioritaire

Exposé de Jean-Marc Berthet sur les transformations de l'éducation prioritaire. Marc Demeuse, Daniel Frandji, David Greger et Jean-Yves Rochex²⁰ ont travaillé ces questions par une comparaison des politiques européennes en direction des publics prioritaires et ont dégagé trois âges des politiques de l'éducation prioritaire.

Le premier temps serait celui des politiques compensatoires. Le postulat est que l'égalité d'accès à l'offre scolaire ne suffit pas à garantir l'égalité des chances, il faut donc compenser pour permettre une démocratisation de l'école et agir sur les déficits et les carences des élèves qui ne peuvent tirer profit de l'offre scolaire : on visera alors des publics cibles sur des territoires cibles avec des établissements cibles. Cette première étape sera vite critiquée, certains dénonçant le déficitarisme et la théorie du handicap socio-culturel, d'autres dénonçant dans ces logiques de territoire, l'absence de mobilisation des populations et le manque d'*empowerment*.

Le deuxième âge est le passage de politiques d'égalité à des politiques d'équité et de lutte contre les exclusions. Il y a plusieurs manières d'arriver à l'égalité, il faut donc multiplier ces manières concrètement. Ces politiques se sont traduites souvent par un objectif d'acquisition pour tous d'un ensemble minimum de savoirs et de compétences pour éviter l'exclusion sociale. L'objectif est moins la recherche de moins d'inégalités que celui d'offrir à tous un minimum de ce bien social qu'est l'éducation. L'éducation d'une certaine façon se socialise : elle devient un instrument dans les politiques de lutte contre l'exclusion ou pour l'inclusion sociale, c'est les débuts de l'école inclusive et les politiques éducatives s'inscrivent dans des politiques plus globales avec lesquelles elles contribuent à favoriser de l'inclusion sociale. On cible des territoires vus comme des problèmes sociaux et non pas comme lieux de solutions et de mobilisation de ressources potentielles.

Le troisième âge dans lequel nous serions aujourd'hui serait celui du passage de la prévention des exclusions à la gestion des risques sociaux par le repérage individualisé des publics. Nous serions ainsi dans une politique de maximisation des chances pour les individus méritants, de pacification des plus problématiques. Cela produit un recul de l'approche en termes de territoire au profit du ciblage des publics. La visée compensatrice, la lutte contre les inégalités ne sont plus à l'ordre du jour, on parle de talents et de mobilisation des potentialités de l'élève. En France, cela va passer par le *busing*, les internats d'excellence, la filière ZEP à Sciences Po Paris : tout ce qui vise l'excellence et s'alimente d'une forte individualisation avec le risque que cela ne profite qu'à très peu et que cela renforce les sentiments d'inégalité pour les autres...

Point d'Actualité : PEDT²¹ et réformes à venir de l'Education Prioritaire et de la politique de la ville

Différents projets législatifs amènent des transformations à venir. Tout d'abord, la réforme de la refondation de l'école entraîne dans son sillage la notion de Projet Educatif de Territoire, sans que celui-ci ne soit obligatoire pour les collectivités. Par ailleurs, la réforme de la géographie prioritaire de l'Education Nationale est en cours et sera adossée à la réforme de la géographie prioritaire de la politique de la ville qui doit sortir l'été prochain. Enfin, dans toutes ces différentes réformes, il est peu fait mention du devenir de la réussite éducative en tant que dispositif financé par l'ACSE.

Ces différentes mutations en cours laissent quelques questions en suspens :

- Quel va être le contenu des activités pédagogiques complémentaires tel qu'il est prévu dans le cadre des nouveaux rythmes scolaires ?

²⁰ M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger D., J.-Y. Rochex, (dir). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. TII. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?*, ENS éditions, 2012. Et M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger D., J.-Y. Rochex (dir.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conception, mises en œuvres, débats*, INRP, Lyon. Novembre 2008.

²¹ PROJET ÉDUCATIF TERRITORIAL, Ministère de l'Education Nationale, circulaire n° 2013-036 du 20 mars 2013, en ligne [URL : http://cache.media.education.gouv.fr/file/12/50/2/2013_projetEducatifTerritorial_245502.pdf]

- Quel peut être le contenu d'un PEDT comparativement à un PEL²² alors que le niveau d'ambition attendu est moindre (centration sur les seuls 3/12 ans, activités extra-scolaires peu évoquées, place des associations minorée,...) ?
- Comment va se résoudre la tension entre les territoires cibles et les publics cibles au risque de la seule individualisation ou personnalisation des accompagnements ?
- L'école continuera-t-elle à internaliser ces accompagnements et plus largement la difficulté scolaire ou les laissera-t-elle aux collectivités locales ?
- Comment jouer le rôle de veille sociale et arriver à faire remonter les besoins prioritaires dans ce contexte ?

Eléments du débat

Pour de nombreux participants, le PEL est plus une démarche qu'un dispositif. La difficulté réside dans la question du cadre qui était à la fois nécessaire mais sans doute pas encore suffisant. Derrière le cadre se pose la question de son garant : que ce soient les élus locaux ou encore les responsables de l'Education Nationale (IA ou IEN et chefs d'établissements), leurs mandats ou durée de fonction sont relativement courts : cela peut produire d'importants changements locaux liés à la personnalisation des fonctions.

Pour d'autres, le contexte actuel montre bien que l'important est de se recentrer sur les besoins. Si les moyens manquent, si le nombre de sites en géographie prioritaire chute, les acteurs locaux vont être contraints de renforcer leurs coopérations locales et de travailler plus encore sur le qualitatif. Le risque est sans doute, que dans ce contexte, chacun se recentre sur ses missions premières au détriment des constructions partenariales. Pour d'autres encore, c'est surtout la notion d'efficacité qui doit primer dans un contexte de forte recherche d'efficience. Puis les enjeux de formation et de tutorat des nouveaux enseignants ont été évoqués : comment mieux les étayer pour sortir de ce qui apparaît encore comme du bricolage ? Ensuite, c'est le rapport aux collectivités qui a été pointé. Les participants notent des différences entre la montée en expertise des municipalités sur les questions éducatives mais ne ressentent pas les mêmes compétences du côté des conseils généraux qui deviennent de plus en plus des interlocuteurs importants, certains conseils généraux développant eux aussi des projets éducatifs départementaux (exemple de la Seine-Saint-Denis ou encore du Nord). Enfin, une attention toute particulière a été portée aux questions des discriminations à l'école par le rappel du portage par l'IFE d'un réseau national²³ à ce sujet.

Le Projet Educatif Local de Saint-Fons

Présentation par Gilbert Clavel, adjoint à l'éducation à St Fons (69) des grands traits du PEL de la commune.

La Commune de Saint-Fons

1. Données démographique

- 17 056 habitants,
- 44 % des habitants ont moins de 30 ans,
- 2 500 enfants scolarisés + 500 collégiens,
- 55 % de logement sociaux.

1. Autres chiffres

- 5 groupes scolaires + 1 école privée

²² CEL et PEL : Circulaire interministérielle n° 98-119 JS et n° 98-144 EN du 9 juillet 1998, voir aussi *Projet éducatif local et politique de la ville*, DIV, collection Repères, 2001 en ligne [URL : <http://www.ville.gouv.fr/?projet-educatif-local-et-politique>]

²³ Réseau National de Lutte Contre les Discriminations à l'Ecole : en ligne [URL : <http://reseau-lcd-ecole.ens-lyon.fr/>]

- 1 collège en zone Réseau Ambition Réussite
- 240 associations
- 75% du territoire en ZUS
- 55% de la population non imposable

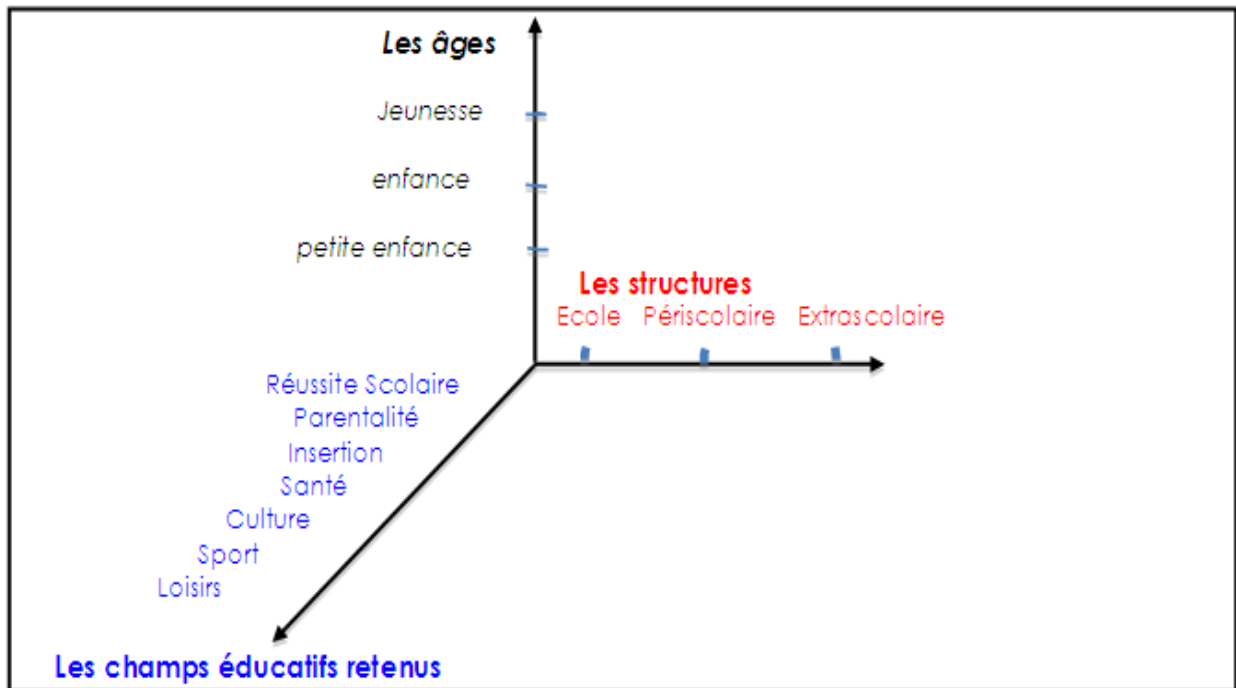
Éléments historiques

- 1967 – L'école ouverte
- 1980 – Modification des rythmes scolaires
- 2002 – Municipalisation du périscolaire
- 2003 – Signature du CEL.
- 2005 – Mise en place du PRE.
- 2008 – Lancement du PEL.

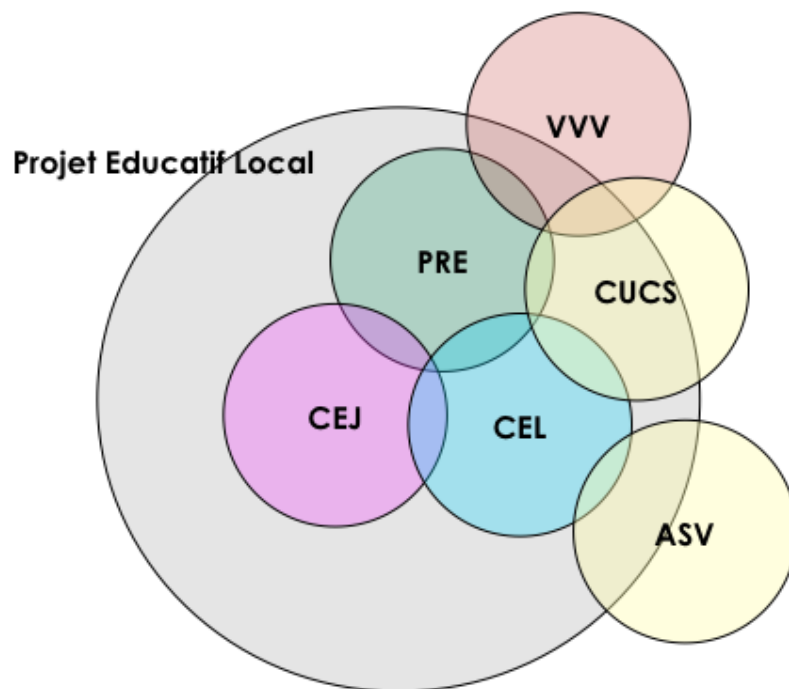
Qu'est-ce que le Projet Educatif Local ?

- Une démarche participative et partenariale
- Un diagnostic partagé par tous
- Un projet en perpétuelle évolution selon trois principes :
 - ✓ Citoyenneté
 - ✓ Autonomie
 - ✓ Ouverture au monde
- Autour de sept thématiques:
 - ✓ Parentalité, Santé, Réussite scolaire,
 - ✓ Insertion, Sport, Culture, Loisirs,
- Le Projet Educatif Local, une démarche initiée:
 - ✓ En fonction de l'âge:
 - *De 0 à 25 ans*
 - ✓ En fonction des structures et/ou du temps:
 - *Temps scolaire, périscolaire, extrascolaire*
 - ✓ En fonction des champs éducatifs retenus
 - *Réussite scolaire, parentalité, insertion, santé, culture, sports, loisirs*
 - Avec l'ensemble des partenaires de la commune du secteur Education Jeunesse

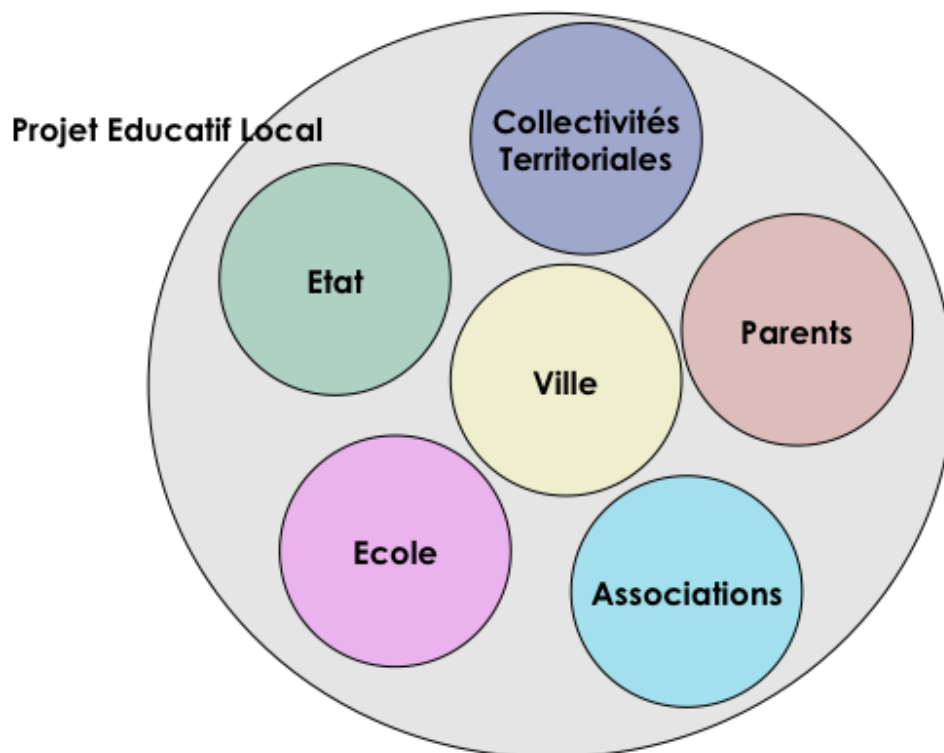
Trois paramètres pris en compte



Un Projet Educatif Local articulé autour des différents dispositifs de la Commune



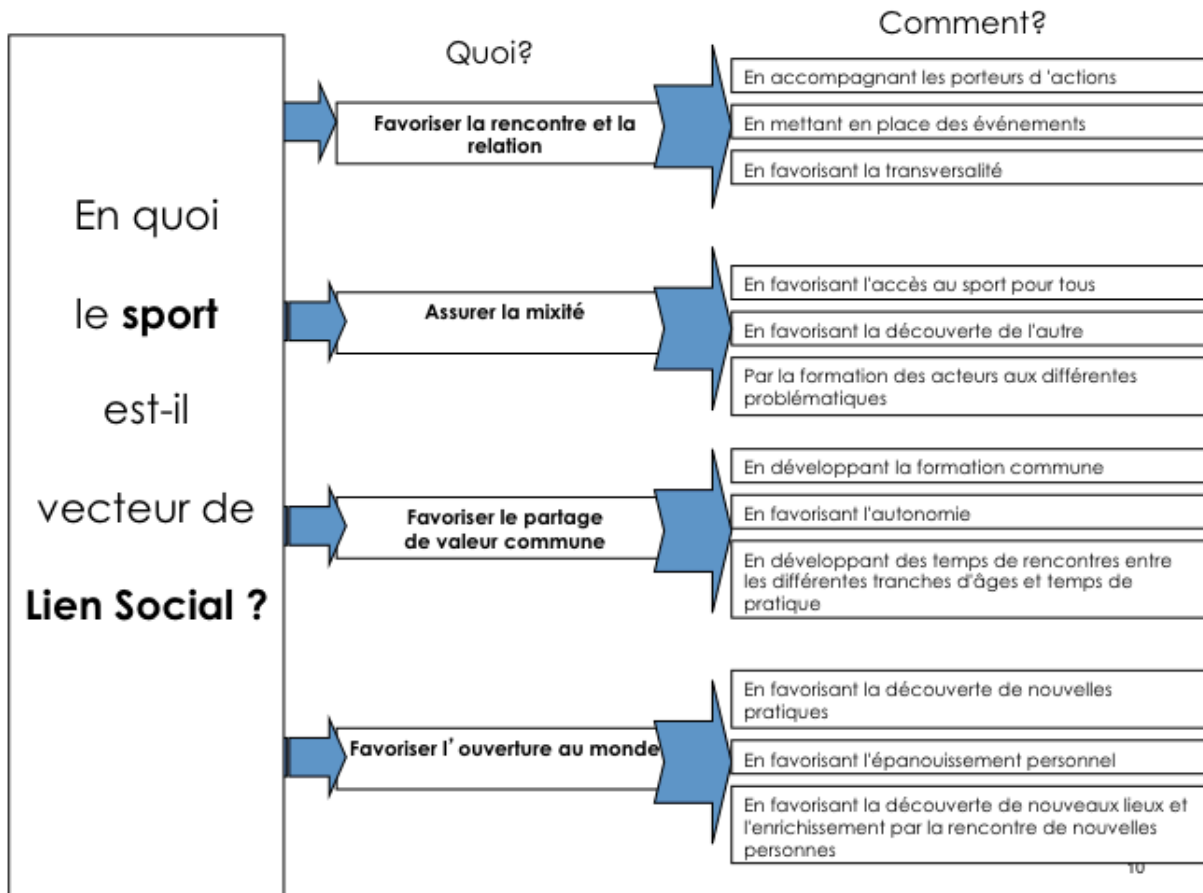
Une conception partenariale

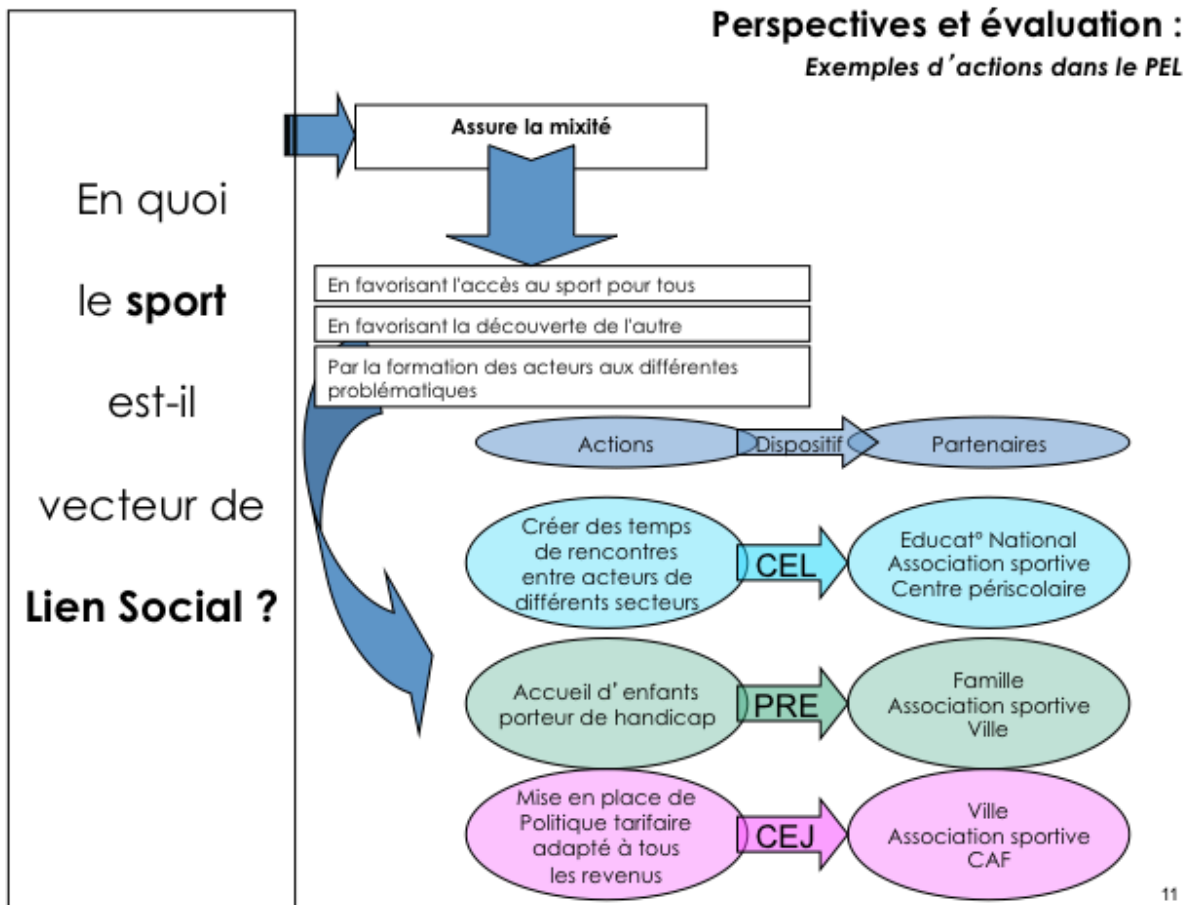


Quelle méthode de travail ?

- Un groupe technique interne :
 - ✓ *Identifie les structures partenaires*
 - ✓ *Détermine les thématiques de réflexion du PEL*
 - ✓ *Assure la mise en œuvre du dispositif*
- Des focus groupes :
 - ✓ *Animés par les coordonnateurs PRE/CEL/CEJ*
 - ✓ *Réflexion, travail sur les 7 thématiques identifiées*
- Un comité de pilotage
 - ✓ *Animé par le Maire*
 - ✓ *Composé de l'ensemble des partenaires du territoire*
 - ✓ *Décide des orientations et du suivi des actions mises en œuvre*

Exemple de « focus groupe »





Exemple de synthèse : le focus groupe santé

Thématiques Principes		Autonomie	Citoyenneté	Ouverture au monde
Santé	Objectifs	Penser la santé comme synonyme de bien-être et non uniquement de soin	Promouvoir la santé comme outil du vivre ensemble	Favoriser les accès aux personnes handicapées
	Moyens	Mettre en place <u>une semaine du goût</u> : •Mettre en valeur les actions et développer de nouveaux projets	Explorer l'existence de <u>rencontre entre l'adolescent</u>	<u>Inventorier les questions qui se posent</u> au niveau communal et planifier leur résolution : •Travail en lien avec la commission handicap
	Existant	<ul style="list-style-type: none"> •Activité Goûte à tout (ASE) •Sensibilisation Hygiène Buco-Dentaire (Ville) •Medecine Sportive (Ville) •Séance d' animation lors des temps de restauration (Ville + SHCB) 	<ul style="list-style-type: none"> •Pédibus (Parents d'élève) •Action sécurité routière (DPPS) •Formation PSC1 (CSC) •Semaine du Développement durable (Ville + partenaires) •Petits Débrouillard (ASE) 	<ul style="list-style-type: none"> •Les Enfants de l'Espoir •Accueil d' Enfants porteur de Handicap (PRE)

Exemples d'actions

La Formation des acteurs socio-éducatifs :

- ✓ Origines :
 - La ville a répondu à un appel à projet du Comité Départemental du Projet Educatif Local financé à hauteur de 80 % par la CAF.
- ✓ Objectifs :
 - Mise en réseau des animateurs,
 - Une meilleure articulation des temps scolaire, périscolaire et extrascolaire,
 - La réaffirmation d'une culture collective via le partage d'expériences,
 - Renforcer le partenariat avec les structures associatives.
- ✓ Déroulé:
 - Animation des sessions effectuées par le Centre Ressources Enfance Famille Ecole
 - 5 sessions annuelles organisées en deux journées distinctes:
 - Un temps de regroupement collectif pour des échanges théoriques (2h)
 - Un temps d'analyse de la pratique en groupes (1h30)

Le Café des Parents :

- ✓ Fonctionnement:
 - Un groupe technique réuni une fois par mois composé de professionnels de la municipalité, du Conseil Général, de l'Education Nationale, des associations et des représentants de parents d'élèves.
 - Il organise un groupe de parentalité et des cafés-débats qui se réunissent alternativement un mois sur deux.
 - Le groupe de parentalité est un lieu d'échange entre parents, animé par un professionnel. Il se déroule au Centre Social des Clochettes.
 - Le café-débat rassemble des familles autour d'une thématique. Il est animé par un ou plusieurs professionnels et permet de délivrer de l'information aux parents, de débattre de problématiques quotidiennes.
 - Une lettre du café des parents diffusée à l'ensemble des partenaires mais aussi des habitants.
 - L'organisation d'évènements ponctuels à destination des familles et de leurs enfants (Mondial des métiers).
- ✓ Quelques Constats:
 - Travailler au renforcement d'un réseau solide pour un maillage territorial efficace qui permette un accès large à l'information.
 - Poursuivre la régularité des cafés-débats, bimensuelle, pour une meilleure identification de ce temps de rencontre par la population et les partenaires

- Nécessité d'avoir un interlocuteur principal repéré et reconnu par les professionnels et les parents

Eléments du débat

Cette présentation a suscité différentes questions : Quid de l'articulation du périscolaire et du scolaire ? Quid du conventionnement ou du contrat passé entre tous ?

Le périscolaire a été restructuré en fonction des projets des écoles ; par ailleurs, deux rencontres par an ont lieu entre les enseignants et les animateurs pour recalage et harmonisation des pratiques. Sur la contractualisation, celle-ci n'existe pas en tant que telle dans la mesure où il n'y a pas de document signé existant.

Il a été rappelé que dans le département de l'Ain, un travail avait été engagé qui avait donné lieu à la signature d'un document départemental signé par l'Education Nationale, la CAF et le Conseil Général. Certains participants, à travers la prise en charge des enfants handicapés à l'école ont montré comment le droit commun des institutions aujourd'hui peinait sur certains sujets. Même si le local ne peut pas tout, localement, les élus ont encore des marges de manœuvre et peuvent oser et prendre des risques au regard de certains besoins jugés prioritaires.

La capacité des élus à porter le projet éducatif local a alors été évoquée : comment le binôme élu-technicien peut-il fonctionner au mieux, comment les techniciens peuvent-ils jouer leur rôle d'aiguillon du politique ? Ce sujet montre qu'il y a aujourd'hui trois limites : une limite juridique, le cadre du PEL n'est pas institutionnalisé, une seconde limite tient au turn-over des personnes et enfin une troisième tient à la bonne échelle d'intervention, lorsque des sites ont leur projet de réussite éducative à l'échelle de l'agglomération, le portage d'un PEL intercommunal en est rendu plus compliqué.

Cinq années de séminaire partenarial, regard de Frédérique Bourgeois du CR-DSU

Frédérique Bourgeois du CR-DSU²⁴ a présenté de manière réflexive son regard sur sa participation à 5 années de séminaire organisé par l'IFE qui à l'origine du séminaire s'appelait INRP.

1^{ère} année (novembre 2007/juin 2008) : l'IFE s'appelait l'INRP et lance un séminaire en partenariat avec différentes structures (CRDSU, CREFE 69/01 et 38, CCRA, école des parents de l'Isère) à partir de réflexions sur les programmes de réussite éducative qui, je le rappelle, avaient démarré pour les premiers fin 2005.

Pour ma part, en 2007, j'étais chef de projet réussite éducative en Nord Isère, sur une structure intercommunale (qui ne s'appelait pas encore la CAPI).

Les objectifs du séminaire (qui n'avait pas de titre...) étaient les suivants :

- produire de la connaissance sur les processus éducatifs en œuvre dans les PRE, sur le système de travail des acteurs, sur les modes d'accompagnement et de formation des acteurs ainsi que sur les processus et critères d'évaluation dans ces trois champs
- renforcer l'expertise et la cohérence des interventions des formateurs et accompagnateurs de la réussite éducative en Rhône-Alpes.

Les participants : hormis les représentants de structures partenaires du séminaire, on comptait 6 coordonnateurs PRE, 2 représentantes du collectif paroles de femmes, un représentant de la CAF du Rhône et un de la direction jeunesse et sports de l'Ardèche. Pas de représentant de l'EN.

8 réunions (1/2 journée) entre novembre et juin, soit une par mois.

Un chercheur, sociologue (Gilles Herreros) qui a suivi toutes les séances de travail, mais pas comme expert des questions éducatives mais comme expert de la sociologie des organisations et dont le groupe ainsi réuni constituait pour lui un objet d'analyse et de réflexion.

²⁴ Centre de Ressources et d'échanges pour le Développement Social et Urbain - Rhône-Alpes, site internet : en ligne [URL : <http://www.crdsu.org/>]

Une production finale de Gilles Herreros « les projets de réussite éducative. Analyses latérales »²⁵.

Un sentiment très mitigé sur ce séminaire dont, à mon avis, les objectifs et surtout la méthode n'avaient pas été suffisamment expliqués. Beaucoup d'attentes de la part des coordonnateurs PRE et au final peu de réponses à leurs questions. Sentiment d'avoir été un peu instrumentalisés.

Septembre 2008 : j'intègre le CR-DSU, avec entre autre dossiers celui de la jeunesse et de l'éducation.

2^{ème} année, 27 mai 2009 : un séminaire porté par l'INRP intitulé « Projets de réussite éducative. Bilan d'étape : des acquis d'aujourd'hui aux perspectives de demain ». Un séminaire très institutionnel avec intervention d'un représentant de la DIV et de l'Acisé et un propos d'analyse de Gilles Herreros à propos du séminaire de l'année passée. Pas d'intervention de professionnels de terrain. Une centaine de personnes présentes, notamment des coordonnateurs PRE, venus pour écouter le discours des représentants de l'Etat (car incertitude sur la poursuite politique de la ville et début des réductions budgétaires des PRE).

3^{ème} année (mai 2010-juin 2011) : L'INRP lance un nouveau séminaire, avec presque les mêmes partenaires (il n'y a plus l'Ecole des parents mais l'inspection académique de l'Isère est intégrée) qui a pour titre « Questions vives du partenariat et réussite éducative ». Ce séminaire avait pour objectifs :

- d'approfondir les savoirs et les compétences professionnelles
- de questionner les modalités possibles de partenariat
- et de produire une synthèse finale²⁶

6 réunions (1/2 journée) entre mai 2010 et juin 2011, chacune organisée autour d'un thème précis et selon le schéma suivant : une intervention d'un chercheur/expert, suivie de présentations d'expériences par des acteurs de terrain et d'échanges entre les participants.

Les thèmes traités étaient :

- la parentalité
- la réussite éducative et la réussite scolaire
- les notions de diversité et ethnicité dans les pratiques professionnelles
- la violence à l'école et les difficultés scolaires
- l'accompagnement des jeunes en grande difficulté scolaire
- les pratiques langagières des jeunes

Les participants : 25 participants, cadres de l'Education Nationale, de la politique de la ville, responsables de structures et coordonnateurs PRE.

Un bilan a été fait dont il est ressorti les points suivants :

- Le séminaire a été perçu comme un espace de réflexion enrichissant.
- Il a facilité la mise en réseau et a permis la rencontre entre des participants venus d'horizons professionnels différents notamment des coordonnateurs de PRE et de l'éducation prioritaire.
- La limite pointée est la suivante : comment réinvestir les apports théoriques dans le travail quotidien ?

4^{ème} année (2011-2012) : un seul sujet d'étude est proposé pour l'année 2011-2012 : la prévention des discriminations dans le champ éducatif. En effet, le travail des années précédentes a fait émerger, en filigrane, la problématique des discriminations dans le champ éducatif. Dans le même temps, nous avons profité de l'opportunité de la publication de deux études financées par l'Acisé et le Défenseur des droits (l'une sur les inégalités dans les parcours scolaires en fonction du

²⁵ *Les Projets de Réussite Educative, analyses latérales, rapport de séminaire (novembre 2007- septembre 2008), Gilles Herreros, INRP 2008*

²⁶ *Questions vives du partenariat et Réussite Educative, carnets du séminaire (décembre 2010), Anne-Marie Benhayoun et Marilia Coutinho, INRP 2010*

sexe ou de l'origine et l'autre sur les inégalités de sexe en matière d'orientation scolaire) pour organiser des journées d'étude qui se sont appuyées sur ces travaux de recherche et en présence des chercheurs : la première journée d'étude s'est tenue le 3 octobre 2011 et était intitulée « De l'(in)égalité de traitement dans les pratiques éducatives ? » et la seconde, le 20 janvier 2012 « Orientation scolaire et discrimination. Quand les différences de sexe masquent les inégalités »²⁷.

Objectifs des journées :

- Mieux connaître et partager la question des discriminations dans le champ éducatif
- Articuler les travaux de la recherche avec les expérimentations menées sur les territoires
- Croiser les regards des professionnels concernés

Les participants : une centaine à chaque rencontre, avec un mélange équilibré entre représentants de l'Education Nationale, des collectivités locales (notamment PRE) et du milieu associatif.

De bons échos de ces journées, jugées de bonne qualité, avec des échanges constructifs, une certaine dose de courage de la part des représentants de l'Education Nationale qui s'exposaient sur un sujet très délicat et des suites concrètes, notamment en ce qui concerne le CR-DSU puisque nous avons été sollicités par la DDCS et la CAF du Rhône pour, dans le cadre du comité départemental du projet éducatif local, les aider à organiser un séminaire sur le thème de la lutte contre les discriminations dans le champ socio-éducatif.

5^{ème} année (2012-2013) : on garde l'intitulé « questions vives du partenariat », avec un sous-titre « Vers un projet éducatif partagé : entre réussite scolaire et réussite éducative, quelles coopérations sur un territoire en politique de la ville ? ».

L'objectif est de proposer un espace de réflexion pour développer la coopération entre les acteurs de la politique de la ville et de l'éducation prioritaire en articulant les problématiques des professionnels de terrain des différentes institutions avec les recherches en éducation. Une exigence et un pari pour les organisateurs : des inscriptions par territoire avec au minimum un représentant de la commune et un représentant de l'Education Nationale. Au niveau du pari, c'est réussi puisque nous avons largement dépassé le nombre de participants que nous avons imaginé.

Entre les pratiques de partenariat sur les territoires et les pratiques de partenariat autour de ce séminaire, il y a une sorte d'effet miroir et quelques remarques que je souhaitais vous faire partager. Et ce sur quoi je voudrais insister, c'est lutter contre une idée reçue qui consiste à dire que bien souvent le partenariat tient à des personnes et tient grâce à des personnes en particulier et que dès que l'une personne s'en va, tout s'écroule. Pour ma part, je suis persuadée que le partenariat tient surtout à la légitimité qu'ont les personnes pour intervenir et prendre part à la dynamique partenariale. J'en veux pour preuve, que ce soit du côté de l'IFE ou de chaque structure partenaire du séminaire, nous sommes seulement 2 personnes ici présentes à avoir traversé les 5 années et demi de cette histoire et encore, nous n'avons plus la même place puisque moi j'ai démarré en tant que coordonnatrice PRE et j'ai poursuivi en tant que CR-DSU et Gilbert Clavel a débuté en tant que formateur au CCRA et a poursuivi en tant qu'élue. Si je prends chacune des structures partenaires, voici ce que cela donne :

- Côté IFE, j'ai côtoyé 3 chargés d'études différents
- CCRA : 2 formateurs
- Crefe 69/01 : 2 personnes (une chargée de mission puis le directeur)
- Crefe 38 : 2 chargées de mission
- Inspection académique de l'Isère : est entrée dans le circuit en 2010
- Ecole des parents : n'a participé que la première année

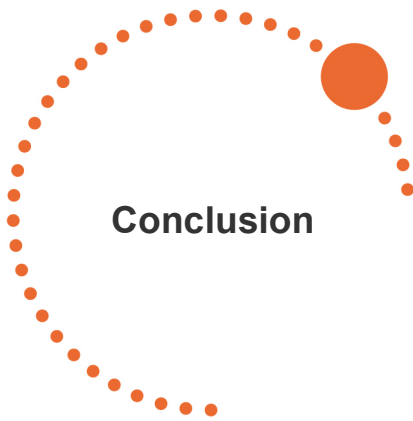
C'est sans compter également sur les changements institutionnels : l'INRP qui est devenu l'IFE, l'inspection académique qui se transforme en DSDEN.

Et bien malgré tout cela, le séminaire a « tenu le cap ».

²⁷ De l'(in)égalité de traitement dans les pratiques éducatives, les actes de la journée d'étude du 3 octobre 2011, en ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/lutte-contre-les-discriminations/les-journees-detude-sur-la-discrimination-dans-les-parcours-et-lorientation-scolaire/de-l-in-egalite-de-traitement-dans-le-champ-educatif>]

Pour autant, nous ne sommes pas dans un monde idéal et, comme dans tout partenariat, il y a eu (et il y aura certainement encore) des moments de tension. Celui qui m'a le plus interpellé en tant que CRDSU, s'est passé avec l'INRP : au moment de la découverte de la publication du séminaire de 2010 où je m'aperçois qu'aucun nom de partenaire n'était mentionné alors que pour un séminaire sur le partenariat construit avec des partenaires, c'était quand même le comble. Il a fallu que j'explique à la chargée d'études de l'INRP d'une part mon irritation et d'autre part mon embarras vis-à-vis de ma hiérarchie (expliquer le temps passé et la justification pour le conseil d'administration et les financeurs). Une fois ce moment d'explication passé au cours duquel j'ai fait entendre mon point de vue et l'INRP le sien (à savoir que ce n'était pas intentionnel mais un oubli, par manque justement de travail en partenariat), nous avons repris nos séances de travail.

Tout ceci pour dire que le partenariat, ce n'est pas simple, cela s'apprend, il peut y avoir des passages à vide, des moments de conflits mais ce qui nous réunit et fait sens, c'est le pourquoi on est là à vouloir travailler ensemble, en l'occurrence, dans ce cas précis, pour contribuer, chacun à notre niveau (aussi modeste soit-il) à la réduction des inégalités scolaires et éducatives.



Conclusion

Ce séminaire a été bâti sur le pari d'inviter des territoires et non pas seulement des personnes pour échanger sur les questions partenariales autour de l'éducatif local dans les quartiers prioritaires. Nous pensons par là même pouvoir construire des temps d'échanges entre territoires pour mutualiser des pratiques, des constats, des difficultés ou des réussites afin de donner à voir la diversité des constructions partenariales locales, et cela tout en outillant les participants avec les problématiques issus des travaux des différents champs de recherche en éducation.

De ce point de vue, le pari est réussi dans la mesure où les participants, dans le bilan qu'ils font, disent avoir trouvé essentiel d'être venu avec leurs partenaires de territoire. Cette forme leur a surtout permis d'apprécier la manière dont chacun pouvait faire avec ses contraintes spécifiques et ses marges de manœuvre possibles tout en construisant une représentation partagée des problèmes grâce notamment aux apports théoriques.

En effet, le terme partenariat en lui-même n'a que peu de sens s'il ne vient pas s'étayer sur la difficulté de sa construction qui ne va pas de soi et qui prend chaque fois des formes différentes selon le contexte, les acteurs, l'histoire, les organisations institutionnelles toujours différenciés et qui doit pour ne pas se déliter construire progressivement l'objet partagé de la coopération. Et cet objet construit et partagé est à la fois théorique et pratique : c'est parce que la compréhension des difficultés (éducatives, scolaires, relationnelles, sociales,...) par les partenaires dépassent peu à peu les *a priori* de chacun et qu'émergent les processus qui construisent ces difficultés, que l'action partenariale peut élaborer un projet commun.

Néanmoins, ce séminaire a aussi été heurté par l'actualité et les différentes réformes engagées qui concernent à des niveaux divers les participants (réforme de la géographie prioritaire de l'Éducation Nationale, de la Politique de la Ville, loi sur la refondation de l'école, acte III de la décentralisation, ...). Par ailleurs, la circulaire relative aux projets Éducatifs de Territoire, si elle ouvre un nouvel espace des possibles locaux laisse aussi chacun un peu perplexe devant la complexité de la tâche pour s'engager dans un tel projet, tant il reste semé d'embûches.

Derrière ces réformes, certains participants se demandent quel peut encore être aujourd'hui le sens de l'expression « droit commun » que beaucoup peinent à définir. Historiquement le partenariat dans les quartiers prioritaires s'est construit autour de dispositifs qui venaient financer des actions « en plus » pour ceux qui auraient « moins ». Le problème de ce « plus », c'est qu'il n'interroge que rarement le fonctionnement ordinaire des institutions de « droit commun », que ce soit l'école ou les services éducatifs mis en place par les collectivités. On passe du coup beaucoup de temps « partenarial » à construire des actions qui tentent de panser les inégalités produites par les institutions, en se préoccupant rarement de penser la manière dont on pourrait réduire ces inégalités produites en faisant évoluer leurs fonctionnements ordinaires. Par exemple, que d'énergie dépensée depuis plus de trente ans autour de l'accompagnement à la scolarité et de « l'aide aux devoirs », sans que les devoirs, comme pratique produisant de l'inégalité de réussite scolaire, soient interrogés.

Si de nombreux participants ont apprécié la séance consacrée aux métiers, c'est aussi que derrière les constructions partenariales se redéfinissent au quotidien, des pratiques, des méthodes et des projets qui ne sont pas sans effets sur les professionnalités engagées. De ce point de vue, les échanges montrent bien la nécessité de chercher un surplus de légitimité par l'assise plus importante que pourraient donner les différents responsables hiérarchiques aux niveaux concernés (élus, DASDEN, services municipaux, etc, ...). Ce sera l'objet du prochain séminaire !

Il n'est pas anodin de constater en effet que le partenariat dans les questions éducatives a beaucoup concerné les acteurs de terrain qui s'évertuent depuis près de trente ans à construire des expérimentations, des innovations éducatives qui permettraient de prendre en charge différemment des enfants en difficultés scolaires pour les amener vers la voie d'une plus grande réussite considérée en son sens large. Force est pourtant de constater que ces partenariats ont beaucoup de mal à s'accorder sur ce que pourrait être l'éducatif aujourd'hui mais surtout, que cette profusion de constructions locales bute sans doute sur des formes de répétition : les questionnements sont souvent redondants depuis de nombreuses années. A ce titre, relire la conclusion des travaux du CRESAS, réalisés en 1989, montre bien la relative inertie des institutions concernées à s'approprier pleinement les effets des expériences locales :

« Un peu partout, nous avons vu - et nous ne sommes pas les seuls des acteurs locaux surchargés de travail, essoufflés, démobilisés, se plaignant du manque de moyens et de reconnaissance institutionnelle. C'est toute la question immense du management - comment gérer ces transformations institutionnelles, comment organiser le travail, comment faire fonctionner le système autour de nouvelles priorités - que nous aborderons ailleurs. Contentons-nous ici de quelques brèves remarques.

- *« Travailler autrement » se réduit vite à « travailler plus » si l'on ne dispose pas de moments et de lieux de rencontres, d'échanges, de concertation, d'évaluation et de formation conjointes.*
- *« Travailler autrement » ne concerne pas les seuls praticiens du terrain. Cette formule vaut également pour les services administratifs et les personnels d'encadrement. Le fait que les circulaires ministérielles incitent à établir des projets d'établissement, des programmes de zone, des contrats de ville implique que l'administration se transforme en administration de projets. Elle ne peut plus se contenter de gérer les postes et les moyens comme il y a plus d'un demi-siècle ; elle devrait être de plus en plus le garant, la force d'appui et la régulatrice des projets locaux et des actions école/quartier. Cela suppose en particulier que les notions de projet et de contrat ne soient pas réservées aux acteurs de terrain mais deviennent les règles du fonctionnement administratif.*
- *« Initiatives locales », « approches localisées » des processus scolaires, « autonomie » des établissements font partie du vocabulaire des décideurs de l'Education Nationale depuis quelques années. Mais dans les sites difficiles, lorsque les relais institutionnels font défaut, les dérives sont fréquentes : isolement des innovateurs, activisme tous azimuts, écoles à petite vitesse déconnectées des objectifs nationaux. Une gestion molle de ces politiques nouvelles conduirait dans les faits à abandonner ces terrains à leur sort et à se reposer sur la seule bonne volonté des acteurs locaux. La mobilisation de l'ensemble de « la machine » Éducation nationale - notamment au niveau des échelons et structures intermédiaires - nous semble l'une des clés du succès. »²⁸*

Peut-être qu'une des raisons tient au fait que la gouvernance locale n'a jamais fait l'objet d'un approfondissement fort et que le temps est venu, avec l'inscription du PEDT dans la loi, et même s'il reste encore facultatif, de revisiter cette gouvernance locale afin de la fortifier.

²⁸ Chauveau, G., Duro-Courdesses, L. (Dir.), *écoles et quartiers, des dynamiques éducatives locales*, L'Harmattan/INRP, collection CRESAS, 1989



Perspectives

L'Observatoire national des politiques locales d'éducation et de la réussite éducative (PoLoc) : un nouveau dispositif de l'IFÉ pour un questionnement de refondation

Daniel Frandji,

Maître de conférences en sociologie, Institut Français d'Éducation, ENS de Lyon, UMR Triangle

L'Observatoire PoLoc est un dispositif mis en œuvre par l'IFÉ, avec l'appui de l'UMR Triangle et d'un partenariat réunissant des collectivités et associations de collectivités territoriales (le Réseau français des villes éducatrices, l'Association des maires des grandes villes de France, l'Association des régions de France...), des fédérations d'éducation populaire (les Francas, la Ligue de l'enseignement, les CEMEA), des associations de professionnels (l'ANARE, L'ANDEV), la FCPE, et bien d'autres acteurs impliqués par les questions éducatives. Il est aujourd'hui soutenu par la DGESCO et le ministère délégué à la Réussite éducative, ce qui permet d'élargir son champ d'analyse et, en l'occurrence, d'ouvrir un volet prioritaire de travail sur cette nouvelle politique de Réussite éducative initiée par la ministre déléguée George Pau-Langevin. Une procédure de soutien est aussi en ce moment examinée par l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances.

L'observatoire PoLoc dans sa première formule a été inauguré en mai 2012, lors d'une journée d'étude consacrée aux dynamiques de l'éducation pensée à l'échelle des territoires²⁹. Le plan de travail formulé en convention avec le ministère, annoncé lors de la journée nationale de la réussite éducative du 15 mai dernier, démarrera officiellement en septembre 2013³⁰.

Ce plan de travail s'intègre à la philosophie d'ensemble de l'Observatoire centré sur les politiques et dispositifs publics territorialisés œuvrant en faveur de l'égalité scolaire et éducative. Trois principes directeurs caractérisent ce projet. Tout d'abord, il s'agit d'ancrer les travaux de l'observatoire dans une problématique des inégalités. Face à un champ d'action publique complexe qui contribue en permanence à redéfinir les contours de la question éducative et scolaire, il nous paraît important de poursuivre la réflexion sur les conditions de possibilité d'une démocratisation de l'accès aux savoirs et à la culture. Ensuite, le choix a été fait de ne pas limiter le travail de l'Observatoire sur un ou des dispositifs territorialisés existants en particulier, de manière à développer le nécessaire questionnement transversal qui est ici impliqué et ne pas s'en tenir aux seuls découpages politico-administratifs. La notion générique et assez large de « politiques locales d'éducation » est utilisée à dessein : il s'agit d'interroger les interrelations et les efforts de coordination des mesures soutenues au titre de la politique scolaire, de la nouvelle politique de « réussite éducative », des politiques de la ville, sociale, de la jeunesse, du travail des collectivités terri-

²⁹ On trouvera l'argumentaire, le programme et surtout le compte-rendu détaillé de cette journée d'étude en ligne : [url : <http://ife.ens-lyon.fr/manifestations/2011-2012/education-territoires-locaux>]

³⁰ Voir sur ce point le discours de clôture de la journée du 15 mai de la ministre déléguée G. Pau-Langevin ; celui du ministre délégué chargé de la ville, François Lamy ; et celui du ministre de l'Éducation nationale, Vincent Peillon ; ces trois discours permettant de bien mieux cerner les enjeux de cette politique dite de Réussite éducative. En ligne : [url : <http://www.education.gouv.fr/cid71395/journee-nationale-de-la-reussite-educative.html>]

toriales et du monde associatif. Le champ est à la fois circonscrit et vaste. En parlant de « politiques éducatives locales », nous entendons bien sûr contribuer à l'analyse de la manière dont se définissent et se découpent ces politiques, ce qui constitue les frontières dudit « local » (en lien avec des dynamiques nationales, transnationales) et surtout – le cœur du problème – la manière dont celui-ci « agit » des rapports sociaux complexes. N'oublions pas, de toute façon, que le champ de l'action publique ici questionné est en constante évolution : des profonds changements s'observent depuis au moins une trentaine d'années, d'autres sont émergents, recherchés ou souhaités, font débat ou, au contraire, sont trop peu débattus et examinés. Il convient donc autant de travailler sur les solutions existantes que de contribuer à développer la réflexion sur l'horizon des possibles. Le troisième principe directeur procède d'ailleurs d'un souci proche : l'Observatoire, pour sa pertinence comme instrument collectif de travail à visée nationale, doit pouvoir conjuguer différents registres d'activité (production et impulsion de travaux de recherche et en vue d'innovation, diffusion des savoirs, centre de ressources, de questionnement et d'échanges sur les expériences locales, actions de formation et d'expertise). Il doit contribuer à des changements à court terme et produire des ressources utiles pour les acteurs de terrain. Il doit aussi s'attacher à trouver des pistes d'avancée durable pour la résolution des problèmes d'inégalités éducatives et scolaires, ce qui nécessite un temps plus long d'élaboration. Des actions menées avec l'aide d'autres unités de l'IFÉ (Centre Alain-Savary, service de Veille et Analyse), seront sur ce point un atout fort, de même que l'observatoire entend contribuer au renouvellement du champ scientifique par la formation de jeunes chercheurs (des thèses de doctorat sont par exemple déjà engagées) et le projet de lancement d'un travail d'analyse empirique comparative de « territoires éducatifs ».

La dynamique de refondation de l'école républicaine, l'installation de Projets éducatifs territoriaux (PEDT³¹) dans la lignée de la difficile réforme des rythmes scolaires, le lancement de la politique de Réussite éducative, l'horizon de réforme de la politique d'éducation prioritaire constituent cependant le cadre propice au développement de la réflexion et nos chantiers privilégiés de travail. Cette dynamique est elle-même – faut-il le rappeler ? – rendue nécessaire par le constat d'un accroissement inquiétant des inégalités scolaires tel que mesuré par de nombreuses études nationales et internationales. Elle engage aussi, d'après-nous, la recherche d'une nouvelle étape, si ce n'est d'un nouveau paradigme, des relations entre éducation et territoire. L'action menée dans ce domaine n'est, de fait, pas si nouvelle. Historiens et sociologues ont de quoi enrichir et complexifier cette chronologie et ses lectures ordinaires, mais l'un des repères essentiels renvoie au processus qui s'est amorcé il y a une trentaine d'années, dans le sillage des premières Zones d'éducation prioritaires (1981), et des premières lois de décentralisation et de déconcentration administrative. S'il ne manque pas d'analyses rappelant en quoi la territorialisation de la politique d'éducation ici engagée est une politique nationale, « voulue, définie, organisée et mise en place par l'État » et non forcément « une conquête du local », selon le mot de Bernard Charlot³², on relève aussi une dynamique de rupture avec la construction d'un système éducatif national très centralisé tournant sciemment le dos aux territoires. Les premières Zep s'accompagnaient d'une problématique de mobilisation locale censée favoriser l'égalité scolaire : ceci doit être rappelé même si, dans les faits, le modèle d'une action compensatrice alors privilégié, et quelques conceptions « déficitaristes » des inégalités scolaires (dans la lignée des théories du handicap socio-culturel), contribuaient à minorer les ressources potentielles des populations et territoires. L'histoire de ces Zep, comme des dispositifs analogues à l'étranger, montre en quoi tout a beaucoup bougé, mais peu s'est vraiment amélioré³³. En un sens cela c'est même aggravé : pour le rapport au « local », mais surtout pour la justice sociale. Depuis au moins une dizaine d'années l'intervention publique s'est de fait bien plus attachée à cibler des individus (en prétendant favoriser leur mobilité, pour leur réussite personnelle, ou s'adapter à ce qui serait leur potentiel ou diversité) qu'à développer, mobiliser et encore plus égaliser les territoires éducatifs. Ce faisant, bien des mesures ont contri-

³¹ Le projet éducatif territorial (PEDT), mentionné à l'article D. 521-12 du code de l'éducation, « formalise une démarche permettant aux collectivités territoriales volontaires de proposer à chaque enfant un parcours éducatif cohérent et de qualité avant, pendant et après l'école, organisant ainsi, dans le respect des compétences de chacun, la complémentarité des temps éducatifs ».

En ligne : [url : http://cache.media.education.gouv.fr/file/12/50/2/2013_projetEducatifTerritorial_245502.pdf]

³² Charlot B., *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Armand Colin, 1994

³³ Voir sur ces points, Demeuse M., Frandji D., Greger D. et Rochex J.-Y. (dir), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome 2. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?*, ENS éditions, 2011.

bué à renforcer une vision que l'on pourrait dire « mortifère » des quartiers populaires et de leurs établissements : libéralisation du choix de l'établissement et exfiltration des élèves jugés méritants, comme dans le cas des « internats d'excellence » (« si vous êtes bons, on vous invite à ne pas rester ici ») sont exemplaires en cette perspective.

Cependant, rompre avec ces logiques et ouvrir une nouvelle étape nécessite a minima de penser ce que l'on entend et vise par scolarisation et éducation, les potentialités et limites d'une action territorialisée dans le domaine éducatif, ses conditions de réalisation comme gain démocratique, les modalités de coordination de l'espace local, ses fondements théoriques, de favoriser ou repenser les relations de travail entre les acteurs concernés. S'il est, par exemple, un chantier prioritaire qui doit être mené (et qui l'est via le ministère de la Réussite éducative), c'est bien celui des rapports entretenus entre la politique scolaire et celle de la ville dans ses volets généraux et plus spécifiquement éducatifs. Depuis la création des Zep, de multiples dispositifs ont émergé progressivement en se remplaçant, se superposant ou se juxtaposant, ce qui a rendu peu lisible l'intervention publique « éducative » ainsi fragmentée mise en place. On sait surtout en quoi l'association entre ces deux politiques n'a pas toujours eu des effets heureux pour l'égalité d'accès aux savoirs et à la culture, même si le bilan doit encore être approfondi. Cela a pu notamment aboutir à minorer les inégalités d'apprentissage au profit d'une prise en charge plus « sociale » pour les « perdants de la compétition scolaire » (compétition qui n'a cessé dans le même temps de se développer dans la logique même de constitution de quasi-marchés scolaires). De fait, le couplage progressif de la politique Zep aux politiques de la ville, et les actions concernant l'éducation initiées par cette dernière apparaissent solidaires d'une évolution majeure des politiques publiques et des problématiques scientifiques dont elles s'inspirent : celle qui voit les thématiques de l'exclusion et du lien social supplanter les thématiques de l'inégalité et de la conflictualité sociales. De telles politiques semblent ainsi sous-tendues par une nouvelle conception spatiale de la démocratie : les inégalités dessinaient un espace vertical (le haut et le bas; les dominants et les dominés), l'exclusion et l'inclusion un espace horizontal où l'on est « in » ou « out ». La verticalité n'en est pas absente pour autant. Bien au contraire, elle se promeut dans l'argument d'une excellence méritocratique parfois sur-légitimée (la métaphore de l'ascenseur social), la création de « champions ». La remise en avant de la problématique des inégalités dans la logique de la refondation de l'école républicaine portée par Vincent Peillon semble clairement permettre de repenser ces orientations. L'enjeu éducatif et scolaire global ne serait pas tant l'excellence méritocratique pour les uns accompagnée du renoncement égalitaire et cognitif pour les autres : « Y a-t-il des citoyens actifs, des citoyens passifs, ceux qui guident les autres, et ça c'est appelé autrement... non ! Chacun doit être capable de forger son propre jugement, toujours critique... » (Vincent Peillon, discours de clôture de la journée du 15 mai). Et, bien sûr, ce sont ces enjeux qui ont, pour une part, animé et souvent hanté la réflexion sur la politique de Réussite éducative lors de la journée du 15 mai, les intervenants³⁴ et ministres présents ayant souci de ne pas, ou plus, penser celle-ci sous un mode compensatoire ou supplétif (i.e. la réussite éducative comme ce qui serait réservé aux élèves en échec scolaire, et non pas ce qui permettrait de lutter contre ce qui contribue à produire ces échecs et inégalités). La Réussite éducative n'est pas la réussite scolaire : elle doit être ce qui permet de favoriser cette dernière pour tous qu'elle contribuerait en même temps à redéfinir au nom de valeurs citoyennes et démocratiques renforcées (une conception moins instrumentale, concurrentielle et individualiste de la réussite ?). La Réussite éducative ainsi pensée semble vouloir s'appuyer sur les Programmes de réussite éducative (PRE) mis en œuvre depuis plusieurs années par la politique de la ville, mais elle se voit aussi comme une politique de droit commun visant une école plus efficace, plus bienveillante et plus juste (discours de clôture de G. Paullangevin). Elle entend favoriser le « bien-être » à l'école, la « persévérance scolaire » et impulser une « nouvelle alliance » avec les parents. Elle s'appuie encore sur la mise en place des Projets éducatifs territoriaux annoncés par la Loi d'orientation avec pour souci principal de penser « l'ouverture de l'école sur son environnement » de manière à mieux faire converger les efforts de « tous les acteurs qui œuvrent pour la réussite des enfants » (Ibid.). La réflexion sur ces points doit donc bien sûr être largement prolongée et la politique se développer, être suivie, évaluée et ac-

³⁴ Pour les interventions en plénière : Jacques Donzelot, François Dubet, Agnès Van Zanten, le sénateur de Seine St-Denis, Claude Dilain, le DGESCO Jean-Paul Delahaye, la juriste psycho-sociologue Jacqueline Costa-Lascoux, Pierre-Yves Madignier (Président d'ATD Quart Monde) et Frédéric Bourthoumiou (Président de l'ANARE)

compagnée dans le temps long, tant rien n'est simple en ce domaine. Et c'est bien là l'une des missions de l'Observatoire que d'y contribuer : suivre, questionner, clarifier, sa théorie fondatrice, mais aussi en acte si l'on peut dire, en pratiques, sur le terrain.

À ce niveau, et de plus en plus depuis les années quatre-vingt, le travail se veut partenarial : les politiques locales d'éducation (au sens large) sont des politiques partenariales. Elles associent de nombreux acteurs professionnels qui sont appelés à travailler ensemble. Il ne faut pas non plus oublier que le local est constitué d'espaces de vie concrets, d'habitants réels, de parents, d'enfants, d'adolescents et d'usagers : les premiers impliqués. Ce qui s'impose ici, ce sont donc aussi des problématiques de participation et d'*empowerment*, même si celles-ci ne sont pas toujours rappelées dans les débats, et pas toujours claires non plus dans leurs fondements. Les collectivités locales sont, sur ces questions, de plus en plus impliquées. Elles mènent – parfois depuis longtemps selon les lieux – la réflexion sur leur apport possible dans les divers temps éducatifs, en compagnie des fédérations d'éducation populaire et d'autres initiatives associatives qui apportent leur savoir-faire qu'elles s'attachent aussi à renouveler. Ces mouvements d'éducation populaire, comme les Francas, ne se reconnaissent d'ailleurs pas forcément dans la dynamique de territorialisation pensée comme politique engagée par l'État telle que désignée par B. Charlot. Elles font valoir une expérience plus ancienne d'action locale mise au service de l'éducation (d'une « école plus ouverte »), de la transmission culturelle et de « l'émancipation sociale » pour les enfants et les jeunes. Mais toutes ces expériences sont peu capitalisées. Elles procèdent de questionnements insuffisamment partagés – mis en partage – par les acteurs de l'institution scolaire, quand les analyses des uns ou des autres ne sont pas source d'incompréhension, de malentendu, parfois de différend. La critique récurrente de l'école « trop fermée », « sanctuaire » par exemple ne laisse pas de questionner et demeure objet de crispation par défaut de clarification. Il est d'ailleurs extrêmement rare de trouver des lieux de travail qui permettent de favoriser ces échanges, qui prennent au sérieux la différence des cultures professionnelles (qui ne font pas que se disqualifier les unes par les autres), qui s'attachent à expliciter les différentes conceptions du savoir et des apprentissages, voire de la justice, de l'échec et de la réussite scolaire et éducative. Les professionnels du monde scolaire, des collectivités, du travail social, de l'animation socioéducative, de la réussite éducative ou de la politique de la ville ne partagent ainsi, loin de là, pas toujours le même langage, les mêmes attentes. Ils peuvent aussi parfois, inversement, se rejoindre, explicitement ou sur le mode de l'évidence, et leurs pratiques s'harmoniser pour des effets sociaux qui, au final, vont à l'encontre des buts, égalitaires, escomptés (l'entente peut, par exemple, se faire sur une certaine - et bien partagée donc - conception des parents démissionnaires). La confrontation de ces cultures professionnelles et des problématiques de recherche s'impose d'autant plus sur ces bases. Ce qui est certain, c'est que le renouvellement de l'action éducative publique qui se cherche aujourd'hui requiert ses instruments de travail, des lieux, et moments, mis au service du développement de l'intelligence collective. L'Observatoire entend constituer ce dispositif original d'échange collectif, centré sur le problème des inégalités d'accès aux savoirs et à la culture, tramé et médiatisé par la recherche en sciences sociales et en sciences de l'éducation. Il se veut mobilisateur et fédérateur, tout à la fois producteur de connaissances et de recherches, diffuseur de savoirs, outil de vigilance critique, opérateur de mise en réseaux interprofessionnels et scientifiques, instrument de formation. Il entend participer à la constitution d'une culture commune entre tous les acteurs localement engagés sur l'éducation, par l'intermédiaire de la mise en place d'un site internet mutualisé, d'une programmation de journées d'études, de réflexion sur les formes d'évaluation, et surtout d'un travail renforcé et partagé d'observation, autrement dit, de problématisation.

En ce sens, il voudrait, à sa manière, contribuer à l'enjeu de « refondation ». La forte centralisation de la scolarité mise en œuvre tout au long du XIXe siècle n'était évidemment pas commandée par les seuls enjeux d'égalité (plutôt celui de la construction d'un État-nation qui se contentait très bien d'un système scolaire socialement clivé limitant la scolarisation pour les enfants de milieux populaires et pour les filles, le rappelle souvent avec force l'historien Claude Lelièvre), et ce qui se désigne souvent comme extraterritorialité du système éducatif (l'école conçue ou perçue comme « sanctuaire ») relève de logiques plurielles, dont une part simplement est liée à la spécificité des savoirs dont il s'agit d'assurer la transmission, et une visée d'émancipation intellectuelle (la part à ne pas oublier et faire vivre). Mais c'est aussi le cas d'un système très décentralisé. Une école très décentralisée et même ouverte, n'est pas forcément une école plus égalitaire, on le sait déjà. La question est bien de savoir à quelles conditions elle pourrait l'être, comment bénéficier en ce sens de toutes les énergies collectives nationales et locales qui cherchent à se compléter, ce

qui demande sans doute déjà par parvenir à s'entendre sur ce que cela signifie, quel est l'enjeu politique fondamental d'un « service public, élargi, d'éducation ».



Cette liste de sigles ne se veut pas exhaustive mais reprend uniquement les sigles mobilisés dans le texte de ce rapport.

Education Nationale

Fonctions :

DASEN : Directeur Académique des Services de l'Education Nationale

IA : Inspecteur d'Académie devenu DASEN

IEN : Inspecteur de l'Education Nationale

CPC : Conseiller Pédagogique de Circonscription

CPE : Conseiller Principal d'Education

APS : Auxiliaire Prévention Sécurité

CMP : Centre Médico-Psychologique

Structures :

DSDEN : Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale

IA : Inspection Académique devenu DSDEN

CAREP : Centre Académique de Ressources pour l'Education Prioritaire

CNDP : Centre National de Documentation Pédagogique

Dispositifs :

EP : Education Prioritaire, appellation générique de la politique visant à attribuer des moyens supplémentaire pour les établissements scolaires situés dans un environnement défavorisé

ZP puis ZEP : Zone Prioritaire (1981) puis Zone d'Education Prioritaire. Coexiste avec les REP à partir de 1999 jusqu'en 2006

REP : Réseau d'Education Prioritaire (1999-2006)

RRS : Réseau de Réussite Scolaire (Réseau de niveau EP2 ou EP3, depuis 2006)

RAR : Réseau Ambition Réussite (Réseau de niveau EP1, de 2006 à 2011, remplacé par ECLAIR)

ECLAIR : Ecoles Collèges Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite (depuis 2011)

Autres Institutions

ACSE : Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l'Egalité des chances (créé en 2006)

ANRU : Agence Nationale pour la Rénovation Urbaine (2004)

DRJSCS : Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale

DDCS : Direction Départementale de la Cohésion Sociale

CNAF : Caisse Nationale des Allocations Familiales

CAF : Caisse des Allocations Familiales

SG-CIV : secrétariat général du Comité Interministériel des Villes (depuis 2009)

DIV : Délégation Interministérielle à la Ville (1988 remplacé par le SG-CIV en 2009)

FAS : Fonds d'Action sociale pour les travailleurs musulmans d'Algérie en métropole et pour

leur famille(1958), devient le FASTIF (en 1983) : Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leur famille. Remplacé par le FASILD en 2001
FASILD : Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations (de 2001 à 2006, puis intégré à l'ACSE)

Dispositifs

ARVEJ : contrat d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes (1995)
ASV : Atelier Santé Ville (2001)
CATE : contrat d'aménagement du temps de l'enfant (1990)
CE : Contrat Enfance (dispositif de la CAF 1988-2006)
CEJ : Contrat Enfance Jeunesse (dispositif de la CAF, remplace le CE et le CTL depuis 2006)
CEL : Contrat Educatif Local (1998)
CLAS : Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité (1992)
CLS : Contrat Local de Sécurité (1997)
CLSPD : Conseil Local de Sécurité et de Prévention de la Délinquance (2002)
Contrats Bleus : activités sportives et culturelles sont mises à disposition des écoles élémentaires en dehors du temps scolaire, sans lien avec ce dernier (1987)
CTL : Contrat Temps Libre (dispositif de la CAF, 2000 intégré au CEJ en 2006)
CUCS : Contrat Urbain de Cohésion Sociale (2007)
DSQ : Développement Social des Quartiers (1982 remplacé en 1993 par les contrats de ville)
DSU : Développement Social Urbain (depuis 1988) désigne la politique de la Ville
GPV : Grand Projet de Ville (1999)
ORU : Opération de Renouvellement Urbain (?) repris en main par l'ANRU en 2005
PEL : Projet Educatif Local (1998)
PLCD : Plan de Lutte Contre les Discriminations (2001)
PRE/DRE : Programme/Dispositif de Réussite Educative (2005)
REAAP : Réseaux d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents (1998)
UPP : Université Populaire de Parents (2005)
VVV : Ville Vie Vacances (1995, mais existe depuis 1982 sous le nom « opération anti-été chaud »)
ZUS : Zone Urbaine Sensible (1996)
ZRU : Zone de Redynamisation Urbaine (1996)
ZFU : Zone Franche Urbaine (1996)

Associations et Centres de Ressources

ANDEV : Association Nationale des Directeurs de l'Education des Villes
ACEPP : Association des Collectifs Enfants Parents Professionnels
ATD-Quart Monde : Agir Tous pour la Dignité - Quart Monde
CR-DSU : Centre de Ressources et d'échanges pour le Développement Social Urbain Rhône-Alpes
CREFE : Centres de Ressources Enfance Famille Ecole

Recherche et diffusion de la Recherche

CAS : Centre Alain-Savary (1993)
CIRCEFT-ESCOL : Centre Interdisciplinaire de Recherches "Culture, Éducation, Formation, Travail" - Education, SCOLarisation (1987)
CRESAS : Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire (1969-2000)
IFE : Institut Français de l'Education (2011)
INRP : Institut Nationale de Recherche Pédagogique (remplacé par l'IFé en 2011)
RESEIDA : réseau Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages (2001)



Les sites des partenaires du séminaire

Institut Français de l'Éducation : <http://ife.ens-lyon.fr/ife>
Centre Alain-Savary : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS>
Centre Académique Michel Delay : <http://www.delay.ac-lyon.fr/>
CR-DSU : <http://www.crdsu.org/>
CCRA : <http://www.ccra.asso.fr/>
CREFE 38 : <http://www.crefe38.fr/>
DRJSCS : <http://www.rhone-alpes.drjscs.gouv.fr/>
DSDEN de l'Isère : <http://www.ac-grenoble.fr/ia38/siteiaspip/>

Autres sites ressources

Site Education Prioritaire du ministère de l'Éducation National
<http://www.educationprioritaire.education.fr/>
Base de données documentaires i.ville du SG-CIV sur l'éducation :
http://i.ville.gouv.fr/index.php/document/list/searchType/1/topic_id/4
ASARE, Accompagner la scolarité, accompagner la réussite éducative, portail documentaire du CREFE 69-01 :
<http://www.netvibes.com/refe-asare#Actualites>
Espace Ressources du Centre Michel Delay :
<http://www2.ac-lyon.fr/centres/delay/>
Observatoire des Zones Prioritaires
<http://www.ozp.fr>
Réseau National de Lutte Contre les Discriminations à l'École
<http://reseau-lcd-ecole.ens-lyon.fr/>
ACEPP
<http://www.acepp.asso.fr/>

Associations de professionnels

ANARE (Association Nationale des Acteurs de la Réussite Éducative)
<http://anare.fr/>
ANDEV (Association Nationale des Acteurs de Directeurs de l'Éducation des Villes)
<http://www.andev.fr/portail/>
IRDSU (Inter-Réseaux des professionnels du Développement Social Urbain)
<http://www.irdsu.net/>



Bibliographie

- Benhayoun, A.-M., Coutinho, M.**, *Questions vives du partenariat et Réussite Educative*, carnets du séminaire, INRP, 2010
- Benhayoun, A.-M., Kus, S.**, *Questions vives du partenariat, histoire et enjeux d'une séminaire atypique et multiforme en Rhône-Alpes*, VEI-Diversité n°172, *La Réussite Educative, Enjeux et territoires*, p. 82-85, SCEREN-CNDP, 2013
- Berthet, J.-M., Laforets, V.**, *Réussite éducative et projets éducatifs locaux : quelles avancées ?*, VEI-Diversité n°172, *La Réussite Educative, Enjeux et territoires*, p. 86-92, SCEREN-CNDP, 2013
- Borkowski, J. G., Dukewich, T. L.**, *Environment covariations and intelligence : How attachment in-fluences self-regulation*, IN D. K. Detterman (Ed.), *The environment. Current topics in human intelligence*, Vol. 5, p. 3 -15, Ablex, 1996
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C.**, *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 1970
- Bourgeois, F., Hubault, F.**, *Prévenir les TMS De la biomécanique à la revalorisation du travail, l'analyse du geste dans toutes ses dimensions*, IN @ctivités, volume 2 numéro 1, 2005, en ligne [URL : <http://www.activites.org/v2n1/bourgeois.pdf>]
- Cédiey E.**, *De l'(in)égalité de traitement dans les pratiques éducatives, synthèse et bilan de la journée d'étude du 3 octobre 2011 à l'IFé*, VEI-Diversité n°168, *Des différences (im)pertinentes, retour sur la question ethnique*, SCEREN-CNDP, 2012
- Chauveau, G., Duro-Courdesses, L. (Dir.)**, *écoles et quartiers, des dynamiques éducatives locales*, L'Harmattan/INRP, collection CRESAS, 1989
- Charlot B.**, *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Armand Colin, 1994
- Clot, Y.**, *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*, La Découverte, coll. « Cahiers libres », 2010
- Cuisinier, F.**, *Comportements éducatifs maternels, style cognitif et internalité de l'enfant*, IN P. Durning, J.-P. Pourtois, *Éducation et famille*, p. 45-57, De Boeck Université, 1994
- Cuisinier, F.**, *Pratiques éducatives, comportements éducatifs : quelles différences, quelles similitudes ?*, *Enfance*, 3, p. 361-381, PUF, 1996
- Demeuse, M. , Frandji, D., Greger, D., Rochex, J.-Y. (dir.)**, *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. TII. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?*, ENS éditions, 2012.
- Demeuse, M. , Frandji, D., Greger, D., Rochex, J.-Y. (dir.)**, *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. TI, Conception, mises en œuvres, débats*, INRP, 2008
- Dhume, F.**, *Sous le partenariat, les rapports de pouvoir, la réussite durable de tous et l'échec scolaire de certains*, VEI-Diversité n°172, *La Réussite Educative, Enjeux et territoires* , p. 73-81, SCEREN-CNDP, 2013
- Dubet, F.**, *Les places et les chances : Repenser la justice sociale*, coll. « La République des idées », Seuil, 2010
- Hubault, F., Noulain, M., Rabit, M.**, *L'analyse du travail en ergonomie*, IN P. Cazamian, F. Hubault, & M. Noulain, *Traité d'ergonomie*, p. 289-308, Octarès, 1996
- Hart, B., Risley, T.R.**, *The early catastrophe*, *Education review*, n° 17-1, p. 110-117, 2003
- Herreros, G.**, *Les Projets de Réussite Educative, analyses latérales*, rapport de séminaire novembre 2007- septembre 2008, INRP, 2008
- Jeannot, G.**, *Les métiers flous. Travail et action publique*, Octarès, 2005
- Kakpo, S.**, *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, coll.

Éducation et Société, PUF, 2012

Kakpo, S., *Lire pour l'école à la maison. Des ressources familiales inappropriées*, IN Rayou P. (dir.), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Presses Universitaires de Rennes, 2009

Lahire, B., *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Collection Hautes Études, Gallimard/Seuil, 1995

Lahire, B., *La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse*, VEI-Enjeux, n°114, *Les familles et l'école : une relation difficile*, p. 104-109, SCE-REN-CNDP, 1998

Lautrey, J., *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, PUF, 1980

Pageau, D., Palacio-Quintin, E., *Structuration éducative parentale et fonctionnement cognitif des jeunes enfants*, Journal International de Psychologues, n°29-2, p. 129-145, 1994

Périer, P., *École et familles populaires, Sociologie d'un différend*, Presses Universitaires de Rennes, 2005

Rochex, J.-Y., Crinon, J. (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Presses universitaires de Rennes, 2011

Avec le soutien de la
DRJSCS Rhône-Alpes



École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
15 parvis René-Descartes
BP 7000
69342 Lyon cedex 07

Tél. +33 (0)4 26 73 11 00
Fax +33 (0)4 26 73 11 45
<http://ife.ens-lyon.fr>

