

diversité

HORS-SÉRIE N°16 — NOVEMBRE 2015

École, territoires et partenariats

Un dossier numérique complète ce numéro Hors-série, accessible sur reseau-canope.fr (Éducation et société, rubrique Coéducation et partenariat).

Conception et réalisation : équipe projet de la Direction générale de l'enseignement scolaire – Martine Carn (B3-1), Brigitte Darchy-Koechlin (DRDIE), Fabienne Federini (B3-2), Marie Goiset (B3-3) –, accompagnée par l'équipe de rédaction de la revue.

Directeur de publication Jean-Marc Merriaux

Rédacteur en chef Régis Guyon

Comité d'orientation Élisabeth Bautier, Choukri Ben Ayed, Stéphane Bonnéry, Sylvain Broccolichi, Anne-Marie Chartier, Francis Delarue, Fabrice Dhume, Maryse Esterle, Benoît Falaize, Cécile Goi, Nacira Guénif, Smaïn Laacher, Olivier Lazzarotti, Véronique Leclercq, Françoise Lorcerie, Catherine Mathey-Pierre, Mathias Millet, Benjamin Moignard, Thierry Paquot, Patrick Picard, Marie Raynal, Jean-Paul Tauvel, Marie-Christine Toczek-Capelle, Sabine Vanhulle, Hervé Vieillard-Baron, Tommaso Vitale, Agnès Van Zanten, Geneviève Zoïa

Secrétariat de rédaction

et suivi éditorial Nathalie Bidart

Mise en pages Nataly Boutet - Studio nd2b

Couverture, illustration Gaëlle Huber

Réseau Canopé/DES

Délégation Éducation et société

Téléport 1 – 1, av. du Futuroscope

CS 80158

86961 Futuroscope cedex

regis.guyon@reseau-canope.fr



À paraître

- L'école et les valeurs.
Charlie, et après ?
n° 182, 4^e trimestre 2015
- Les temps des apprentissages.
Quelles continuités éducatives ?
n° 183, 1^{er} trimestre 2016

- 5 Éditorial
■ FLORENCE ROBINE
- 7 « Je m'adresse aux enfants, c'est-à-dire à des personnes en devenir, en construction »
■ ENTRETIEN AVEC CLAUDE PONTI
- 12 Introduction.
La réussite éducative :
quelle actualité ?
■ CLAUDE BISSON-VAIVRE
- 20 « Reconnaître la particularité
ne signifie pas promouvoir le
particularisme »
■ ENTRETIEN AVEC JEAN-FRANÇOIS CHANET

I. École

- 29 Pour une école bienveillante
■ MARC BABLET
- 34 Bien veiller aux parents...
■ JACQUES BERNARDIN
- 40 Les conditions d'une école
bienveillante. Interrogations
sociologiques et pédagogiques
■ AZIZ JELLAB

II. Territoires

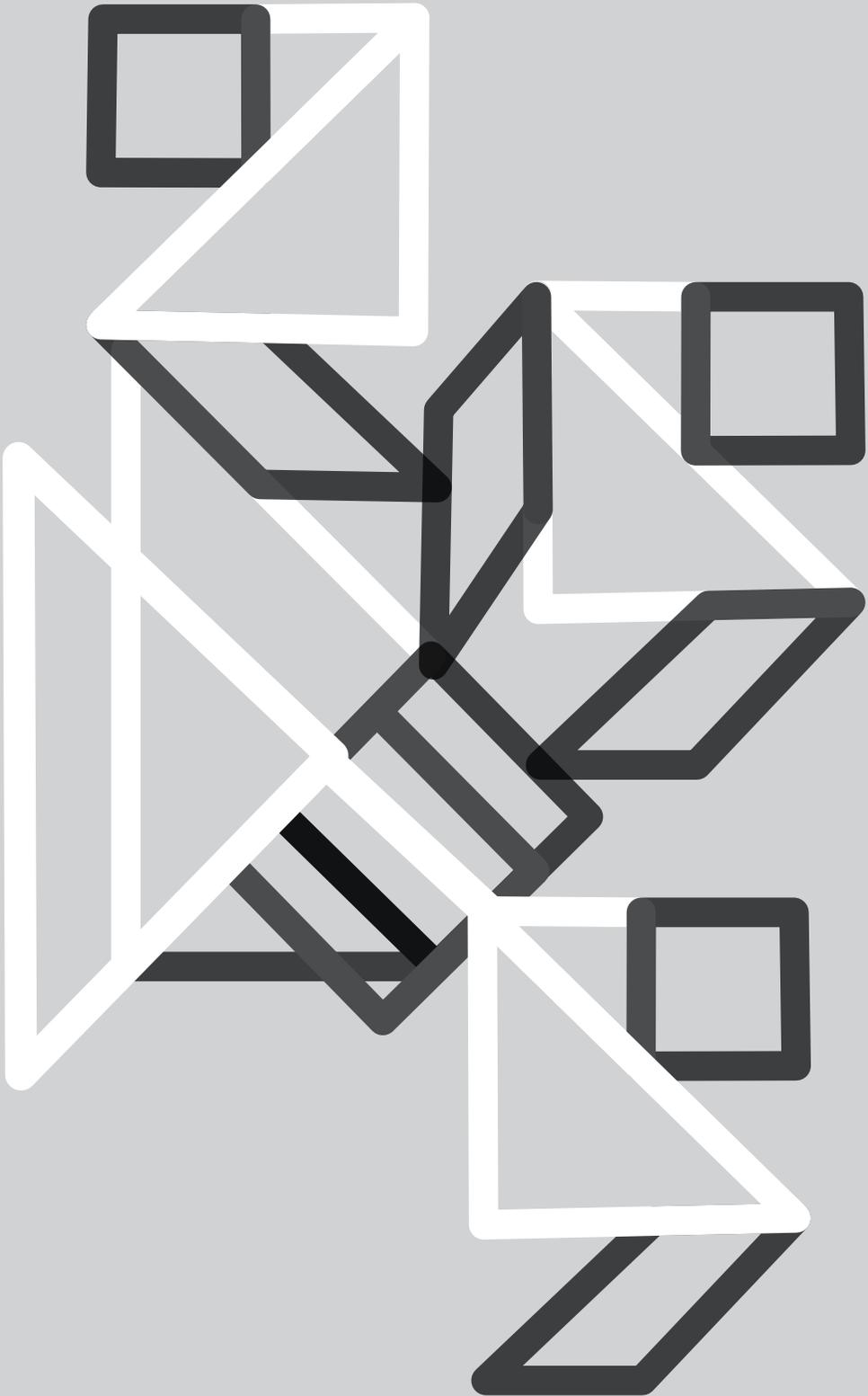
- 77 Territoires et espaces vécus :
quelles rencontres ?
■ RÉMI ROUAULT



- 85 Du diagnostic à la prise en compte du territoire. La démarche d'« intelligence territoriale »
- PIERRE CHAMPOLLION
 - MICHEL FLORO
- 93 Faire connaître les ressources du territoire...
- TÉMOIGNAGE
- THIERRY MERCIER

III. Partenariats

- 133 Analyse de pratiques en équipe pluridisciplinaire.
Un dispositif pour construire la rencontre
- TÉMOIGNAGE
- CHRISTOPHE ROUSSEAU
- 139 Coformer les enseignants et les ATSEM en REP+ et ailleurs
- TÉMOIGNAGE
- BRUNO BÉNAZECH
 - ÉLISABETH BURGOD
 - MARIE-ÉLISABETH ROCHE
 - MARTINE VIGNAL
- 145 Le partenariat au sein des ZEP.
Conflits et/ou collaboration ?
- DOMINIQUE GLASMAN
- 152 Le temps des partenaires
- GÉRARD CHAUVEAU
 - ÉLIANE ROGOVAS-CHAUVEAU
- 167 **Bibliographie**



diversité éditorial

« Comprendre »

École, territoires et partenariats... Si, pendant longtemps, l'association de ces trois dimensions n'allait pas de soi, elle paraît mieux admise aujourd'hui, à l'heure de la nouvelle organisation du temps scolaire et de la généralisation des projets éducatifs territoriaux (PEdT).

■ Florence ROBINE

Pourquoi, alors, consacrer un numéro hors-série de la revue *Diversité* à un sujet qui semble faire consensus ? Sans doute parce qu'il est l'expression d'une mise en tension et sous tension d'une école qui, tout en se disant ouverte sur ses territoires, souhaite s'en protéger. C'est pourquoi les modalités concrètes de travail conjoint ne cessent d'intéresser, et d'interroger aussi, l'ensemble des personnels de l'éducation, au-delà des seuls acteurs de l'Éducation nationale. Les deux sessions du séminaire national de formation intitulé « École, territoire et partenariat » organisé en 2014 à l'École supérieure de l'Éducation nationale... (ESENESR), nous ont enfin convaincue que cette question reste toujours d'actualité pour tout un chacun. Dès lors, à partir de ces journées et avec l'appui des partenaires et des intervenants du séminaire, nous avons eu l'idée et l'envie de bâtir un objet issu de ce travail commun et pouvant bénéficier à tous. L'élaboration de ce numéro a aussi été l'occasion de prolonger cette réflexion grâce à la contribution

d'auteurs, d'universitaires et d'acteurs n'ayant pas été associés à cette formation et/ou n'appartenant pas à l'institution scolaire.

En ce sens, il s'agit moins ici de parler de l'école que d'essayer de comprendre comment il est possible de travailler non pas à côté, mais avec elle. Cette manière de s'intéresser aux conditions du « travailler avec » s'illustre à notre avis par un seul mot : comprendre. Comprendre, c'est tenter de saisir le sens subjectif de l'action de chacun, qu'il soit individu ou institution. C'est essayer d'appréhender, du mieux que l'on peut, les intérêts, les logiques, les attentes de l'autre. Mais pour y parvenir, il faut, nous semble-t-il, « un peu plus d'intelligence des âmes ¹ ».

Mieux comprendre, c'est essayer de se décentrer, c'est tenter d'entrer, autant que faire se peut, dans la subjectivité de l'autre. C'est ce que l'on entend lorsque l'on parle de « bienveillance ». Qu'est-ce que la « bienveillance » sinon une manière de regarder autrement le système scolaire : les personnels, les élèves, les parents ? Ce n'est sûrement pas porter un regard condescendant, voire misérabiliste. Ce n'est pas non plus abaisser les exigences, bien au contraire. Introduite pour la première fois dans le rapport de la concertation « Refondons l'école de la République » du 9 octobre 2012, cette notion de bienveillance a été reprise récemment dans le Référentiel pour l'éducation prioritaire pour en constituer un de ses principes d'action. Parce qu'elle est adossée à l'exigence didactique et pédagogique dont elle est la condition sine qua non, la bienveillance ne saurait être assimilée ni à la compassion ni à la complaisance. « Une école bienveillante doit être entendue comme une école qui veille bien. La bienveillance, ici, doit être comprise au sens de vigilance pour l'action. Cette vigilance doit conduire à une exigence de résultats et imposer la réussite scolaire avant tout ². »

■ 1 Marc Bloch, « Apologie pour l'histoire ou métier d'historien », *L'Histoire, la Guerre, la Résistance*, Paris, Gallimard, 2006, p. 950.

■ 2 Intervention de Claude Bisson-Vaivre, IGEN, Séminaire national des REP+, 9 avril 2014, La Sorbonne, Paris.

La bienveillance reconnaît ainsi l'éducabilité de chaque élève. Elle adopte à son égard une approche globale qui le prend tel qu'il est

– et non tel qu'il devrait être –, pour l'amener à devenir « élève » et aussi pour l'élever, c'est-à-dire le porter vers le haut. Or ce changement de regard sur l'élève doit connaître sa principale traduction au sein de la classe dans la relation « maître-élève ». Croire que tout élève est capable de progresser dans ses apprentissages, dans son comportement, c'est l'aider à atteindre les exigences, les objectifs qui lui sont fixés par des modalités pédagogiques appropriées et c'est en conséquence favoriser la confiance, l'estime de soi et la persévérance. La bienveillance s'exprime enfin à l'égard des parents qu'il s'agit, eux aussi, de mieux comprendre et de moins juger.

Mais comprendre les élèves, leurs parents, c'est aussi prendre en compte les spécificités sociales et économiques des territoires au sein desquels ils vivent, les personnels n'y faisant souvent qu'y travailler. Car si, depuis plus de trente ans, la politique publique d'éducation prend en compte les inégalités sociales et économiques du territoire national, notamment avec la mise en œuvre de la politique de l'éducation prioritaire et de la politique de la Ville, est-on sûr pour autant de bien connaître le « territoire vécu » des élèves et de leurs familles, et de bien saisir les représentations sociales dont il est l'enjeu ? Comment prendre en compte leurs spécificités sans renforcer les inégalités entre eux, sans mettre à mal le principe universel d'égalité ? Comment faire pour que le territoire, surtout quand il est stigmatisé, ne soit pas vécu comme un espace d'assignation sociale quand les familles n'ont pas ou plus les moyens économiques, sociaux et culturels de le quitter, mais comme un espace de projets, un champ des possibles ?

« Comprendre » doit enfin présider aux relations avec les partenaires de l'école. C'est le socle commun d'un partenariat non pas compris comme délégation ou externalisation,

mais comme travail conjoint. Et la condition première pour « travailler avec », c'est de connaître l'autre. Sans cette connaissance mutuelle, il ne peut pas y avoir de partenariat possible. En cela, travailler ensemble est exigeant. En effet, il ne s'agit pas d'avoir une approche cloisonnée du travail éducatif, mais d'en faire un objet de travail partagé entre partenaires. Chacun sait bien qu'au début de tout travail partenarial, seul le problème à résoudre (échec scolaire, exclusions, violence, santé, etc.) et la volonté d'agir conjointement sont communs, les intérêts et les objectifs des acteurs étant, quant à eux, différents. En cela, le partenariat ne serait-il pas le « minimum d'action commune négociée visant à la résolution d'un programme reconnu commun ³ » ? L'action partenariale serait en quelque sorte « un lieu de conflit autorisé », composé de logiques, de codes et d'intérêts nécessairement divergents.

Le fait que l'action partenariale se situe à l'articulation des institutions concernées contraint chacun d'entre nous à se décentrer par rapport à son environnement professionnel. Notre identité professionnelle ainsi que notre périmètre d'intervention se trouvent ainsi fortement interrogés, que ce soit dans une logique de monopole, de concurrence et/ou de complémentarité. La négociation de l'action (ses objectifs, ses conditions – notamment éthiques, de réalisation –, son évaluation) est donc centrale pour structurer les opérations et les modalités en découlant, mais surtout pour permettre une meilleure connaissance des univers professionnels et, dès lors, un respect du rôle et de la place de chacun.

Travailler ensemble, façonner une culture commune, à partir de formations conjointes, sont autant d'objets à construire, de principes d'action à définir, dans une logique de coélaboration, de coéducation. De ce point de vue-là, il reste encore beaucoup de travail devant nous. Et il nous semble que ce numéro de *Diversité* doit y contribuer.

■ FLORENCE ROBINE

directrice générale de l'Enseignement scolaire

■ 3 Corinne Mérini, « Le partenariat : histoire et essai de définition », Actes de la Journée nationale de l'OZP (Observatoire des zones prioritaires), 5 mai 2001 (www.ozp.fr/IMG/pdf/merini.pdf).

diversité

Entretien avec **Claude Ponti**

« *Je m'adresse aux enfants, c'est-à-dire à des personnes en devenir, en construction* »

Claude Ponti est auteur-illustrateur de très nombreux albums Jeunesse dont l'univers onirique rencontre un grand succès auprès des enfants – *Catalogue de parents pour les enfants qui veulent en changer* (2008), *Blaise et le contrôleur de kastatroffe* (2014), pour n'en citer que deux. Il a également publié trois romans « adultes » aux éditions de L'Olivier.

Entretien réalisé par **Marie Goiset** (DGESCO) et **Régis Guyon** en mars 2015.

Marie GOISET. À côté de votre activité d'auteur-illustrateur, vous êtes aussi le cofondateur de LeMuz!, un « musée des œuvres des enfants » en ligne. Dans ce numéro de *Diversité* consacré à l'éducation partagée, nous pensons important de faire intervenir un auteur qui, par l'intermédiaire de ses livres, est un possible passeur et un médiateur de la relation éducative. Mais pour commencer, pouvez-vous dire ce qui a déclenché votre entrée en écriture ?

Claude PONTI. Comment j'ai commencé à faire des livres pour enfants ? En fait, j'ai débuté en ne faisant que des dessins. Puis je n'ai commencé à écrire qu'au fur et à mesure que ma fille grandissait.

M. G. Au moment où vous écrivez, vous représentez-vous vos lecteurs ?

C. P. Oui et non. Je commence à avoir une réponse à peu près adaptée car on m'a beaucoup posé cette question. En fait, j'écris pour une espèce de nébuleuse de lecteurs qui

comprend l'idée que je me fais des enfants et qui essaie d'intégrer, tout en l'évacuant, l'idée que les parents et les éditeurs se font des enfants. Je ne fais jamais un livre qui ne m'aurait pas plu si je l'avais eu enfant, et je n'oublie jamais non plus ma fille.

Régis GUYON. On trouve dans votre bibliographie des albums sans textes et d'autres avec. Et votre écriture a ceci de particulier qu'elle joue avec toutes formes d'aspects, sur la graphie, le sens, le double sens, etc. Quel rapport établissez-vous entre l'explicite de l'image et l'implicite du sens ?

C. P. La plupart de mes livres sont des albums. Dans ma conception de l'album – comme celle d'un certain nombre d'auteurs –, il y a image et texte en même temps : image, texte, format, ambiance des couleurs, etc. Dans la préparation, tout est prévu pour que cela fonctionne ensemble. Il y a autant de jeux graphiques que de jeux de mots, tout cela est du même ordre. Pour moi, le livre est une forme de monde qui est toujours relié à l'ensemble des livres et à l'ensemble des cultures. C'est un moyen, et je suppose que cela renvoie au mot de « passeur » que vous avez utilisé. Je suis un peu réfractaire avec tous les mots que l'on emploie presque

obligatoirement et qui changent tous les dix ou quinze ans, mais ce n'est pas grave, c'est gentiment dit, donc j'accepte. Un livre n'existe jamais tout seul.

M. G. Vous dites que vous vous représentez votre lecteur comme une nébuleuse. Vous ne faites aucune différenciation entre le lecteur adulte et le lecteur enfant ?

C. P. Si. C'est assez compliqué, car le lecteur adulte est un parasite. Je fais des livres pour les enfants, je ne les fais pas pour les parents. Mais les parents sont inévitables, comme les enseignants, comme tout un tas d'autres gens. Parmi eux, il y a les gens qui ont l'intelligence de la lecture partagée avec un enfant, et il y a les autres, qui sont tous d'une manière ou d'une autre « propriétaire » de l'enfant et de son avenir. Je m'arrange pour que l'enfant soit le plus vite possible dans la lecture et je laisse quelque chose pour les adultes, en essayant qu'ils ne prennent pas cela pour une incitation à introduire leur pensée dans les livres. Cela dit, j'ai quand même une rage assez certaine envers les gens qui interprètent mes livres et qui donnent des clés psychologiques, me donnent des références que je n'ai jamais eues, des intentions que je n'ai jamais eues non plus... Il y a toujours des adultes pour s'emparer de cela et forcément, après, faire une lecture qui est contrainte ou qui est obligeante, c'est-à-dire désobligeante envers l'enfant.

R. G. Je reviens à la graphie ou à l'orthographe des mots, toutes règles avec lesquelles vous jouez beaucoup. Est-ce que ce sont des pièges volontairement tendus au lecteur adulte, à l'oral, ou bien ce sont des propositions de jeu pour l'enfant, au moment où, justement, il rentre dans l'univers de l'écrit ?

le lecteur adulte est un parasite

C. P. La graphie compte, comme le son des mots, etc. Je travaille en permanence avec l'idée que je m'adresse aux enfants, c'est-à-dire à des personnes en devenir, en construction et en train d'apprendre à être. Après observation de ma fille et de ses copines petites, après avoir lu des choses et m'être souvenu de [moi] enfant, je sais très bien qu'un enfant qui est dans l'apprentissage de la langue ou qui pratique la langue depuis peu n'a aucune connaissance en grammaire, en sémantique, ni sur l'origine des mots. Par contre, il a une pratique qui fait que, si je lui dis que ce petit pot à café s'appelle un « chmolle à café », il enregistrera « chmolle » car le son va bien avec l'objet. C'est à partir de là que cela m'intéresse de pouvoir fabriquer des mots ou des groupes de pensées dont j'ai besoin et qui ne sont pas forcément comme je veux dans le langage courant. J'ai eu ma mère comme institutrice, c'est avec elle

que j'ai appris à lire et à écrire. Elle n'a jamais vu que j'étais dyslexique. Il y a plein de jeux de mots que je fais [involontairement], mais je les trouve tellement beaux que je les garde.

M. G. Et justement, quelle a été votre relation à l'école en tant qu'élève ?

C. P. Ma relation à l'école a été extraordinaire. Comme je viens de le dire, j'avais une mère institutrice et un père plutôt ouvrier. Déjà, le rapport au travail, à la culture, aux valeurs était assez complexe. Ma première année de maternelle a été ratée car je me suis fait « tabassé » au fond du bac à sable, donc ma mère m'a retiré de l'école. Ensuite – il faut replacer cela dans les années 1950 –, j'ai eu la chance d'être dans une école expérimentale, probablement avec une enseignante qui avait été formée par Germaine Tortel ¹. Dans sa classe, bien que très petit, j'ai commencé à apprendre à écrire. Elle mettait des grandes feuilles de papier sur les murs et on peignait avec des bouts de bois, avec les mains, avec tout ce que l'on voulait. On faisait énormément de choses qui incluaient le corps, les disciplines dites artistiques. Son mari faisait du basket avec les grands, du théâtre de marionnettes avec tout le monde. Quand on était dans les ateliers, on fabriquait les marionnettes avec lui. On les voyait pendre au mur quand elles étaient inertes et après, on les voyait marcher, puis on les retrouvait dans nos cahiers dans la classe. Il a aussi fait, une fois

¹ Germaine Tortel (1896-1975) est une pédagogue française et créatrice de la pédagogie de l'Initiation qui s'est particulièrement intéressée au dessin d'enfant.

par semaine, des séances de cinéma, ce qui fait que j'ai vu tous les Laurel et Hardy et certains Charlie Chaplin quand j'étais très petit, et on m'a laissé être gaucher. Ensuite, mes parents ont déménagé et je me suis retrouvé dans les Vosges, dans une école où ma mère était là aussi enseignante. J'ai redoublé ma classe car j'étais gaucher, je ne savais écrire qu'au stylo à bille et il fallait une plume Sergent-Major... et je ne savais pas écrire « à l'anglaise ». Forcément, si j'écrivais de la main gauche, je salissais tout. C'était d'une stupidité et d'une cruauté... Mes enseignants n'ont pas pu m'empêcher d'être gaucher – ce qui ne fut pas le cas pour mon petit frère. L'école était pour moi tout à la fois la possibilité de s'ouvrir, dans une très grande exaltation et un très grand bonheur de faire, de découvrir, d'apprendre, et une sensation de me trouver dans des prisons et avec des contraintes. Cela dit, je pense que quand on discute avec les gens sur leur scolarité – quand ils ont eu la chance d'en avoir une –, presque tout le monde a eu un enseignant ou deux enseignants qui ont sauvé toute leur scolarité et cela, c'est quelque chose qu'il faut absolument souligner. Cela évoque la puissance du système et le fait que les personnalités qui l'habitent sont importantes.

M. G. Au fond, est-ce que la bienveillance à l'école ne serait pas ce que vous décrivez au sujet de vos premières années de scolarité ?

C. P. Sur la bienveillance, je ne sais pas répondre. Je ne sais pas trop ce que c'est et je ne vois pas trop le rapport avec moi. Probablement parce que je mets des connotations morales, et peut-être religieuses, dans la bienveillance, qu'elles penchent du côté zen, bouddhiste, à la mode, ou qu'elles retombent dans le côté judéo-chrétien. Je crois que si les gens s'imaginent que j'ai quelque forme de bienveillance, c'est probablement seulement parce que je ne veux m'adresser aux enfants

je veux tout faire pour que chacun puisse comprendre que toutes les possibilités sont en lui

que comme à des gens en devenir. Je ne veux rien faire qui empêche qu'on grandisse, mais surtout, je veux tout faire pour que chacun puisse comprendre que toutes les possibilités sont en lui et que, dans la mesure du possible, c'est à lui, ou à elle, de faire. On est peut-être dans une position de croyance, mais je crois que les enfants sont toujours plus intelligents que ne le croient les adultes, et spécialement leurs parents.

M. G. Peut-on considérer que c'est une question que vous posez dans *Blaise et le contrôleur de catastrophe* ?

C. P. Comme beaucoup d'autres, ce livre-là est parti de la question du rapport à l'absurde qui existe dans la relation d'un enfant avec le monde. Comment fait-il ? Comment cela se passe-t-il ? Comment l'enfant s'y prend-il pour comprendre ou survivre dans le monde dans lequel il est et où, a priori, quantité de choses peuvent paraître absurdes, ou en tout cas incompréhensibles. Pour moi, le *Kontrôleur de catastrophe*, c'était

l'inverse des choses. C'est-à-dire, lui – le contrôleur de catastrophe – demande aux poussins dont la maison a été détruite s'ils avaient l'autorisation de subir une catastrophe. J'ai trouvé cela absurde, et drôle. Les gens me disent : « Ah, cela me fait penser à mon assureur... » Après les assassinats à *Charlie Hebdo*, il s'est dit que cet album relevait de visions prémonitoires. Pas du tout. Je pense que beaucoup de gens se trompent sur la relation que les poussins ont avec la catastrophe. Cela me fait penser aussi à cette question, qui est toujours difficile vis-à-vis des parents, ou des adultes, qui s'estiment responsables envers leurs enfants. Il s'agit de la confusion entre l'accident et le traumatisme. J'ai fait un livre qui commençait par un accident de voiture où personne ne meurt, et beaucoup de gens ont refusé le livre juste parce qu'il y avait un accident et que l'accident de voiture voulait dire « mort ». Alors que dans le livre, les gens ne sont pas morts. Or justement, ce qui est intéressant dans la vie, dans les livres et dans l'apprentissage, c'est de pouvoir se confronter à des choses difficiles ou douloureuses qui ne nous arrivent pas, mais vis-à-vis desquelles on peut s'impliquer au travers d'une identification. Ouvrir le livre, le refermer, le rouvrir, tourner la page, revenir en arrière... Je pense qu'il vaut mieux apprendre à apprivoiser la peur, plutôt que de l'éviter et se retrouver un jour à avoir très peur et à ne rien pouvoir faire. C'est mon côté

fil d'institutrice, il faut bien que j'apprenne quand même des choses aux enfants.

R. G. Vous êtes aussi un auteur très lu par les enseignants et vos albums sont régulièrement utilisés en classe. Quelle est votre relation à l'école aujourd'hui, en tant qu'auteur ?

C. P. Je vais faire la réponse que je fais depuis extrêmement longtemps, toujours due à mon expérience de fils d'institutrice. À partir du moment où quelqu'un est un enseignant, il l'est pour toute sa vie, et rien au monde ne pourra jamais empêcher un enseignant de transformer n'importe quoi en matériel pédagogique. À partir de là, ils font ce qu'ils veulent avec mes livres. Ce sont leurs classes et cela ne me regarde pas. Mais je ne fais pas de livre pour enseigner. Ces propos ne sont pas désobligeants, je respecte leur fonction. Après, on peut discuter sur certaines orientations. Pour moi, la pédagogie n'est pas un gros mot. Cela n'a rien à voir avec ce que peuvent dire les politiques quand ils veulent faire comprendre quelque chose et qu'ils disent : « On va faire un petit peu de pédagogie. » La pédagogie, c'est l'art et le savoir enseigner, cela n'inclut pas le contenu. Ce n'est pas ce que je fais. Je ne fais pas de livre pour que les enfants apprennent à écrire du bon français ou qu'ils connaissent la géographie. Il y a des gens qui font cela très bien et je n'ai rien contre. Mais moi, je ne sais pas le faire et je ne veux pas le faire.

M. G. Quand vous êtes invité, sollicité par une école, vous y allez en tant qu'auteur et pas comme intervenant ?

C. P. Cela m'arrive, mais de moins en moins. Quand j'allais voir des enfants, on faisait un livre ensemble, ou quand je n'avais peur de rien, ils faisaient un livre chacun.

R. G. Peut-on parler de l'un de vos projets, LeMuz! ?

C. P. C'est plus qu'un projet ! LeMuz! est extrêmement important pour moi [...]. LeMuz! est né à partir d'un groupe d'auteurs, comme moi, et d'autres gens, comme Aline [Hébert Matray], qui m'aident pour LeMuz! et qui étaient déjà impliqués dans ce genre d'action. En général, ils invitaient des auteurs à faire des choses avec des enfants ou dans des classes. On s'est rendu compte que des enfants, en maternelle spécialement et parfois encore un peu après, étaient souvent appelés à faire des choses relevant de la création. Avec les moyens des mairies, il y a maintenant une quantité de possibilités et ce qui importe, du point de vue de l'Éducation nationale, c'est que les enfants fassent. En même temps, rien n'est conservé de ce qu'ils font. Je n'attaque personne, mais je trouve qu'il est extrêmement dommage, voire « criminel », de permettre aux enfants de s'ouvrir sur tout

un tas de techniques et de moyens, qui sont autant de possibilités de construction de soi, pour ensuite les abandonner. Dire à un enfant « cela est très bien », « c'est magnifique, le travail que tu as fait », c'est le travail de l'enseignant. Mais après, il manque le : « Ce que tu as fait m'intéresse beaucoup car tu es le seul à l'avoir fait. » Parallèlement à cela, ma fille, comme beaucoup d'enfants à sept ans, a fait un petit livre avec des dessins et des textes, comme beaucoup d'enfants le font. Malheureusement, elle avait un père qui était édité. Elle m'a demandé de le proposer à un éditeur. J'étais coincé car les éditeurs ne veulent pas de ce genre de production, qui ne se vend pas. Cela a été difficile à lui expliquer et ça a eu des effets négatifs. Pendant très longtemps, elle n'a plus rien fait de ce type. La réponse a été de créer un musée des œuvres des enfants. Très rapidement, on s'est rendu compte que tout ce qui était organismes officiels ou organismes d'État ne comprenaient pas ce que l'on faisait. On nous disait : « Vous voulez faire un musée des œuvres pour les enfants ? » Nous, on répondait : « Non, on veut faire un musée des œuvres des enfants » ; « oui, un musée avec des dessins, et pas seulement des dessins, mais aussi des sculptures, des jardins... » C'était pénible et en fin de compte, ils ne voulaient pas le faire parce que rien ne rentrait jamais dans le cahier des charges. En étant toujours très « bêtes », on s'est dit qu'on allait le faire sur Internet. Finalement, c'était ce qu'il y avait de plus intelligent parce que c'est consultable de partout, dès qu'il y a un ordinateur, gratuitement. C'est beaucoup plus large que d'aller à « Pétaouchnoc » visiter le musée des Œuvres des enfants. LeMuz! a un côté international. Il

je ne fais pas de livre pour enseigner

y a des œuvres d'Afrique, d'Amérique latine, des États-Unis, du Mexique, de France et d'ailleurs. On a du mal à trouver des œuvres anciennes car peu de gens ont conservé des œuvres d'enfants, et le but du Muz!, c'est de faire comprendre aux enfants que des adultes peuvent considérer certains de leurs travaux comme aussi intéressants, passionnants, que des œuvres d'adultes. Ce qui est important, c'est que les enfants le sachent et aussi qu'ils voient ce que font les autres. J'ajoute que si, d'une manière ou d'une autre, on veut faire comprendre aux enfants assez tôt que c'est bien beau d'habiter sur la Terre, ce que sont une planète et un vaisseau spatial, il faut vraiment qu'ils comprennent aussi qu'il n'y a qu'un équipage et que toutes les cultures, aussi variées, aussi lointaines, aussi anciennes soient-elles, ont toutes contribué, contribuent toutes, et contribueront encore à ce que la culture humaine de cet équipage-là existe. C'est mon côté « regardez mon idéal comme il est beau », jamais vous n'irez aussi haut que moi !

R. G. Cette démarche consiste-t-elle, comme on le dit pour l'art brut, à tendre la main à ceux qui ne sont pas identifiés comme artistes ?

C. P. Dans LeMuz!, on a systématiquement évité de parler d'art, car cela nous entraînerait dans des querelles beaucoup trop compliquées. On préfère parler d'œuvres. Mais en fait, la réponse est toujours la même. Les fous ne sont pas des artistes, mais il y a juste des artistes qui sont fous. Et c'est pareil pour les enfants. Ils ne sont pas des artistes, mais certains sont extrêmement troublants. Dans LeMuz!, on doit avoir six enfants qui, chacun à leur façon, démontrent des qualités remarquables. Ils présentent tout de même chacun des constantes : ils produisent énormément et chacun dans des axes particuliers. Ce qui est important, c'est qu'il s'agit pour les enfants, en même temps qu'ils se

un enfant, ce qu'il cherche, c'est à être et à être avec les autres

construisent, d'expression de soi, d'expression de ce qu'ils ressentent, d'expression de leur rapport aux autres. Un artiste adulte, il peut juste travailler avec son super-ego et démontrer à quel point il est extraordinaire, alors qu'un enfant, ce qu'il cherche, c'est à être et à être avec les autres car, qu'il en ait conscience ou pas, aucun être humain n'existe sans sa culture au départ. Il y a même maintenant des gens pour poser des questions sur les cultures et les pré-cultures animales. J'en ai même vu qui se demandent si certains animaux n'ont pas des capacités artistiques ! Ce n'est pas une provocation, c'est juste qu'il suffit de changer la définition des choses. Si l'art s'intéresse à ce qui fait que quelqu'un se développe, s'exprime et essaie de se construire, lui avec les autres et les autres avec lui, on est dans quelque chose d'extrêmement intéressant et passionnant, et on n'est plus dans la figure de l'enfant, petit singe qui reproduit les clowneries des parents.

M. G. Qu'entendez-vous quand vous dites que certains enfants produisent dans des « axes particuliers » ?

C. P. Cela peut être très étonnant, et aussi très varié. On a par exemple un enfant, je crois que c'est un petit garçon, il est extrêmement intéressé par les aspects de structures, de constructions. Il peut aussi bien dessiner un ensemble urbain que l'intérieur de quelque chose. Il y a une petite fille – qui a maintenant grandi – qui aborde tous les styles mais pas comme on fait dans les ateliers du mercredi. À chaque fois, on sent que ce qu'elle a à dire passe par là. On ne sait pas où elle ira, elle est très « variée ». On a aussi « connu » une autre petite fille qui était autiste d'après sa mère et les médecins. Cette petite fille ne pouvait s'exprimer que par le dessin. Elle faisait des milliers de dessins par jour. J'ai discuté avec elle, côte à côte, on dessinait. Elle pouvait commenter, mais elle répondait aux questions de son monde. Elle dessinait avec une rapidité, une spontanéité, une intensité incroyables. Tous les peintres, y compris les peintres chinois et japonais, voudraient être à sa place. Cela fait quatre ans que l'on reçoit beaucoup de dessins. Soudain, elle est passée à la couleur. Tous les dessins expriment quelque chose de sa vie avec une intensité de sentiments, de profondeur, qui est vraiment stupéfiante.

R. G. Pour terminer cet entretien, qu'est-ce que la notion de « réussite éducative » évoque pour vous ?

C. P. Au bout de sa vie, juste avant de mourir, chacun doit savoir si sa vie a été plus ou moins réussie. En éducation, le questionnement est permanent, tout le temps. C'est peut-être un problème que l'on a en France. Il y a des pays comme le Canada où l'on peut reprendre des études à n'importe quel âge,

les arrêter n'importe comment, changer de discipline... Beaucoup de gens ont dit que l'on apprenait toute sa vie, cela reste vrai... L'intérêt, c'est qu'à un moment, l'éducation devient une affaire personnelle.

C'est peut-être aussi une idée que j'aime bien essayer de faire comprendre aux enfants dans mes histoires, que cela dépend d'eux. Je pense qu'à un moment ou un autre, si jamais on a le bonheur de comprendre que notre éducation dépend de nous, les choses seront peut-être un peu moins difficiles.

LeMuz! : <http://lemuz.org/>

Les œuvres numérisées (dessins, chansons, peinture, poème, sculpture etc.) sont envoyées au Muz! et passent devant un jury composé de gens volontaires de tous âges. Chaque œuvre qui remporte une majorité de vote est exposée sur le site.

Introduction

La réussite éducative : quelle actualité ?

En 2012, les acteurs de la sphère éducative ont applaudi la création d'un ministère en charge de la Réussite éducative. En 2014, les mêmes se sont émus en ne retrouvant pas l'équivalent dans les gouvernements qui ont suivi. Il faut dire que, durant ces deux années, la mobilisation a été forte.

■ **Claude BISSON-VAIVRE**

Elle a contribué à faire vivre un concept déjà ancien mais finalement réservé aux chercheurs plus qu'aux praticiens, et qui a connu son apogée le 15 mai 2013 par la tenue d'Assises nationales de la réussite éducative. Faut-il lire dans cette absence de structure politique dédiée le retrait d'une priorité nationale, voire l'effacement de l'esprit qui prévaut à la réussite éducative ? Nous avons parfois entendu cette remarque. Ne faut-il pas considérer alors que la visibilité donnée à la réussite éducative au début d'une période politique nouvelle, la volonté d'impulser un concept fédérateur large – qui n'appartient pourtant à aucun courant politique et fait converger les compétences des acteurs pour « le développement harmonieux de l'enfant

Ne pas évoquer expressément la réussite éducative dans les réformes en cours ne fait-il pas courir le risque de réduire l'action de l'école à la transmission des connaissances et de l'isoler de son environnement éducatif ? Ce n'est pas une question de vocabulaire. Les débats qui traversent l'actualité scolaire témoignent d'un changement de paradigme en cours qui, en approchant l'élève dans son individualité, interpelle les pratiques des acteurs et ouvre le système.

et du jeune ¹ » – sont désormais le sens à donner à toute politique scolaire inscrite dans un univers humaniste ? L'idée n'est pas née en 2012 et des mesures marquantes en ont traduit la réalité en 1998, avec la création des projets et des contrats éducatifs locaux : « La manière dont un enfant met à profit son temps en dehors des heures de classe est importante pour sa réussite scolaire, l'épanouissement de sa personnalité et son apprentissage de la vie sociale. [...] Tous ceux et celles qui ont en charge, à un titre ou à un autre, la formation des enfants et des adolescents ont vocation à participer à la définition d'un projet éducatif qui, en respectant la diversité des rythmes de vie et d'apprentissage et des centres d'intérêt, favorise leur accès à la diversité des connaissances, des lieux de savoir et des pratiques ². »

Toutefois, ici, il faut noter que ce n'est pas le qualificatif « éducatif » qui est lié au substantif « réussite » mais l'adjectif « scolaire », mettant en avant la nécessité d'adapter l'environnement éducatif de l'école aux objectifs de celle-ci, plus encore que d'œuvrer dans la continuité entre deux mondes encore étanches : le scolaire, et celui qui n'en est pas ! Cette correction intervient en 2005, dans la loi de cohésion sociale qui consacre la relation : « Les dispositifs de réussite éducative mènent des actions d'accompagnement au profit des élèves du premier et du second degré et de leurs familles,

■ 1 Pacte pour la réussite éducative, Ministère délégué à la Réussite éducative, novembre 2013.

■ 2 Circulaire n° 98-144 du 9-7-1998.

dans les domaines éducatif, périscolaire, culturel, social ou sanitaire³. » « Réussite éducative » et « élèves du premier et second degré », introduits dans une même phrase, expriment la nécessité d'une « politique plus englobante que la seule réussite scolaire⁴ », sans soumettre l'une à l'autre.

En 2015, la réussite éducative n'est pas remise au rayon des textes anciens. C'est une notion bien vivace et très présente, qui inspire les politiques dont le ministère de l'Éducation nationale, notamment, a la responsabilité. La première partie de ce propos en fera une rapide exégèse. Mais, le citoyen le sait bien, il ne suffit pas d'écrire une politique et d'y proposer des actions pour considérer que les choix sont efficaces. La préparation des acteurs, leur professionnalisation ou la conscience qu'ils acquièrent de leur rôle sont des gages de cette efficacité. Il n'est pas certain que ce processus soit alors abouti, laissant ainsi apparaître des axes de progrès à consolider. La deuxième partie interrogera les constats au-delà des intentions.

LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DANS LES POLITIQUES SCOLAIRES

Soyons pragmatique dans l'étude et intéressons-nous d'emblée à ce que l'actualité nous propose. Attendue de tous les acteurs de l'éducation – aussi bien du monde scolaire que de son environnement immédiat –, une circulaire de rentrée indique les leviers sur lesquels les équipes locales auront à appuyer, dans l'année scolaire à venir, pour dynamiser des politiques structurelles de moyen et long termes. En 2015, la circulaire de rentrée, comme les orientations nationales données au système éducatif, affiche la volonté de « produire » de la réussite éducative pour tous les élèves.

Le Pacte pour la réussite éducative rappelé en 2015

Si l'occurrence d'un terme peut exprimer l'importance d'une notion dans une communication, les adjectifs « éducatif » et « éducative » y sont cités, ensemble, pas moins de trente-neuf fois au long des dix pages que compte la circulaire de rentrée 2015⁵. Le premier qualifie tantôt le système et tantôt les projets et les parcours ; le second s'attache aux équipes, pour introduire l'approche globalisante de l'élève dans les missions de la communauté scolaire afin d'accompagner celui-ci dans ses apprentissages, y compris ceux qui se construisent en dehors de la classe et de l'école. Il trouve également tout son sens dans la définition donnée du programme personnalisé de réussite éducative introduit en 2005 et « désormais défini comme un ensemble coordonné d'actions conçu pour répondre aux besoins d'un élève lorsqu'il apparaît qu'il risque de ne pas maîtriser à un niveau suffisant les connaissances et compétences attendues à la fin d'un cycle ». On relèvera notamment les termes « coordonné », « besoins », « risque », « compétences ». En appelant la coordination et en objectivant les actions pour répondre aux besoins d'un élève, les fondamentaux de la réussite éducative tels qu'on les trouve aux articles 28 et 29 de la Convention internationale des droits de l'enfant imprègnent les projets. Introduire la notion de risque, comme ici, c'est aussi mettre en œuvre les moyens de la protection.

Le préambule du Pacte pour la réussite éducative se conclut en soulignant que les « actions menées [...] s'attachent notamment, et de façon non exclusive, à l'accompagnement scolaire, au développement de la pratique d'activités artistiques, culturelles et sportives, à la promotion de la santé, à la lutte contre le décrochage scolaire, au soutien à la parentalité, au renforcement des relations avec les familles, à l'accès aux loisirs éducatifs, etc. ». Si une circulaire de rentrée a la volonté d'embrasser un champ d'action large pour tenter de n'en omettre aucun, celle qui donne le cadre pour l'année 2015-2016⁶ met en bonne place, en miroir à la conclusion du Pacte, la lutte contre l'innomérisme, le parcours de santé, la prévention du décrochage et la persévérance scolaire, la participation des parents dans le cadre de la coéducation.

Les parcours éducatifs – dont il faudra sans doute maîtriser la multiplication – élargissent le champ scolaire. Le Parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC), le

■ 3 Article 128 de la loi n° 2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale.

■ 4 Pacte pour la réussite éducative, op. cit.

■ 5 Circulaire n° 2015-085 du 3-6-2015.

■ 6 *Ibidem*.

Parcours Avenir (ex-PIODMEP) et le Parcours Citoyen doivent s'appuyer sur les enseignements et les savoirs que dispense l'école, et sur les actions éducatives reliées aux « expériences personnelles » de l'élève. Cette mention est suffisamment rare pour être soulignée. Car en introduisant le « personnel », l'école reconnaît que les compétences ne se construisent pas seulement dans sa sphère et s'autorise – enfin mais jusqu'où ? – à considérer ce que l'élève apporte de sa vie sociale, associative, de jeune citoyen, en entrant dans la classe. Évoqués pour le Parcours Avenir et le PEAC, les parcours éducatifs, dans leur ensemble, « suscitent les initiatives permettant de développer, à l'échelle d'un territoire, des projets partagés avec des partenaires extérieurs » et l'application FOLIOS, qui les soutient, « permet de conforter les compétences acquises à l'école ou en dehors de l'école, et notamment les expériences et les engagements des élèves ». L'école ancre ses missions dans un ensemble plus large où les apprentissages et les compétences ne se construisent plus exclusivement en référence à la norme scolaire mais constituent des éléments à prendre en considération pour « séculariser », d'une certaine manière, son action : développer le goût d'entreprendre, l'esprit d'initiative et la prise de responsabilités en sont une illustration.

Des politiques structurelles modélisantes

Parmi les politiques structurelles modélisantes pour la réussite éducative, nous avons choisi d'en aborder deux car elles semblent traduire une réorientation fondamentale de l'accompagnement de l'élève.

Le nouvel élan de la politique d'éducation prioritaire. C'est parce que l'éducation prioritaire était à bout de souffle dans ses résultats, fort peu efficiente et encore moins efficace socialement, que sa refondation a

fait de la réussite éducative le cœur de son objectif. Réussite éducative par la réussite scolaire, pour la réussite sociale, car ce que n'ont pas atteint les politiques précédentes en la matière, c'est une réussite collective et territoriale, dépassant les réussites individuelles pourtant constatées. Le Référentiel pour l'éducation prioritaire vise la « prise en compte de manière globale des nombreux facteurs qui participent à la réussite scolaire des élèves ⁷ », mais les liens à établir avec les partenaires, qui œuvrent aussi bien dans les domaines sportif que culturel, social ou de santé, amènent les établissements et les réseaux à mettre en œuvre des projets qui ouvrent la réussite scolaire à une dimension éducative plus large. S'il s'agit de « mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire » (priorité 3), c'est pour conforter « une école bienveillante et exigeante », qui renforce la continuité des apprentissages, accompagne le travail personnel de l'élève dans et en dehors du collège, adapte les pratiques pédagogiques et les modalités d'évaluation aux caractéristiques des élèves et à leur contexte de vie, sans revenir sur les niveaux attendus pour tous. L'individualisation du parcours de l'élève et la convergence du travail pluricatégoriel qui caractérisent la réussite éducative se trouvent inscrites dans les modalités de travail abordées dans la priorité 4 : « Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative ». Bien que fondamentalement pédagogique, la refondation de l'éducation prioritaire s'ancre délibérément dans le développement d'une politique sociale plus large qui ambitionne l'égalité des chances et la lutte contre toutes les formes d'exclusion. En ce sens, elle participe du volet éducatif des nouveaux contrats de Ville dont l'ambition est de réduire les écarts de réussite scolaire, le décrochage scolaire et de redonner un rôle intégrateur à l'école sur ses quartiers, dont l'image dégradée accompagne aussi le recul des valeurs et des principes de la République. Au-delà du champ scolaire et des apprentissages fondamentaux, il revient désormais à l'école d'assurer la réussite, sinon la reconquête, de la République sur l'ensemble du territoire national, en général, et plus particulièrement sur les territoires désertés par les perspectives d'avenir. La réussite éducative doit être aussi la réussite républicaine. Dans le même esprit, comme outil au service des élèves des quartiers prioritaires de la politique de la Ville, de l'éducation prioritaire et des territoires, les internats de la réussite ne peuvent plus

■ 7 Pour un Référentiel de l'éducation prioritaire, MENESR, mars 2014.

être seulement des lieux d'hébergement. Le Référentiel national des internats introduit explicitement l'exigence d'un projet pédagogique et éducatif riche pour la réussite scolaire et éducative, fondé sur les valeurs du vivre ensemble et de l'apprendre ensemble (respect de soi, des autres, de l'environnement), pour réussir collectivement mais aussi individuellement. Des actions à caractère artistique et culturel pour développer la sensibilité et l'ouverture à des objets inhabituels pour l'élève qui fréquente l'internat, la pratique d'activités physiques et sportives, en lien notamment avec une éducation à l'hygiène de vie et au bien-être, et l'engagement dans des actions de solidarité contribuent ainsi à la maîtrise de compétences psychosociales en prolongeant, mais aussi en confortant, des apprentissages scolaires.

La prévention du décrochage scolaire comme axe éducatif de l'école. Prévenir la rupture ou l'échec scolaire constitue un objectif nécessaire non seulement vis-à-vis de chacun des élèves, mais aussi pour garantir les équilibres économiques et sociaux, sans omettre la protection de la dignité de l'individu dans la cité⁸. Rompre avec l'école ouvre la voie de la marginalisation, sinon de l'exclusion. Objectif nécessaire, mais non suffisant. Prévenir la rupture pourrait être seulement la garantie d'un minimum éducatif (la continuité dans la scolarité), sans ambitionner une amélioration du niveau scolaire et sans ouvrir l'élève à des possibles non envisagés parce que non présentés. « Vaincre le décrochage scolaire », comme l'annonce dans son titre le plan présenté en novembre 2014⁹, doit s'accompagner d'une ambition itérative qui ne cesse de porter le jeune, et non plus seulement l'élève, vers des perspectives renouvelées. La « persévérance

scolaire » – que nous avons empruntée à nos amis québécois – témoigne de cette volonté. S'il s'agit bien de repousser l'échec, il s'agit aussi de créer des réussites ou de nouveaux départs pour une meilleure intégration sociale et professionnelle. L'obligation de résultats – car réduire le nombre de décrocheurs, quel que soit l'indicateur de mesure, constitue une obligation de résultats – met non seulement le système scolaire en tension, mais le système social tout autant. La place qui est accordée au diplôme sur le marché du travail français et, par conséquence, l'absence de reconnaissance que la société renvoie à celui qui ne l'obtient pas, impose aujourd'hui de repenser en profondeur l'accompagnement des élèves qui ne trouvent pas leur place dans un système éducatif très sélectif, pour des raisons diverses et reliées entre elles par des interactions complexes¹⁰. De deux choses l'une : soit on maintient le fonctionnement du système en l'état et on impose à son environnement de s'adapter à sa production, soit on le transforme progressivement par des mesures de convergence. Il est illusoire de poursuivre dans l'idée que le système passé peut perdurer sans de fortes perturbations sociales – dont certaines peuvent renvoyer à des dérives idéologiques –, mais il est tout aussi illusoire de considérer que le changement brutal de paradigme scolaire pourrait être de nature à combler les déséquilibres dans un temps court. La voie qui a été choisie est celle de la restructuration progressive de l'accompagnement de l'élève, en acceptant d'introduire d'autres acteurs ou d'exploiter d'autres compétences que ceux et celles rencontrées dans le cadre strictement scolaire. Deux mesures sont emblématiques de ces transformations qui marquent la volonté de faire du système scolaire un système ouvert, pour être véritablement éducatif : le développement d'alliances éducatives et la possibilité accordée à un jeune de s'écarter un temps des apprentissages trop scolarisants.

Inspirées des programmes de réussite éducative, les alliances éducatives fédèrent, à partir de l'établissement scolaire, les actions d'acteurs pluricatégoriels pour concourir à la réussite. Il s'agit d'intervenir sur les facteurs sociaux, familiaux, psychologiques, de maîtrise de la langue, etc., qui, dans une relation systémique, peuvent être à l'origine de la prise de distance par rapport aux apprentissages. Les lieux d'accueil temporaires individualisés (LATI) mis en place dans l'académie de Strasbourg illustrent cette mesure : ces

■ 8 Cf. *Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée*, Rapport n° 2013-059, IGEN-IGENR, juin 2013.

■ 9 www.education.gouv.fr/cid84031/tous-mobilises-pour-vaincre-decrochage-scolaire.html

■ 10 Cf. *Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée*, op. cit.

espaces rassemblent autour d'un même élève des professionnels d'horizons divers (enseignants, travailleurs sociaux, personnels de santé...) et sa famille, pour mettre en œuvre un projet éducatif adapté et marqué par l'individualisation. L'élève n'est pas considéré uniquement au regard de ses résultats scolaires mais aussi dans ses évolutions comportementales, son rapport à la règle, ses prises de responsabilité. Des rencontres régulières avec les parents assurent la continuité entre les différents temps de l'enfant. Nous sommes bien là dans le champ de la construction progressive et respectueuse de l'individu, considérée comme facteur de prévention.

La seconde mesure s'adresse à un jeune dont le décrochage scolaire s'annonce plus que probable à la lecture d'indicateurs tels que l'absentéisme, la propension aux incivilités, voire à des dérives comportementales. Elle se fonde sur le caractère bienveillant de l'école, bienveillant mais exigeant. Il s'agit en effet de lui donner un temps de respiration, de libre réflexion à son avenir, tout en accompagnant de façon régulière la formalisation de ses compétences. Dans une durée qui ne dépassera pas une année, le jeune pourra conserver les droits liés au statut d'élève tout en ayant la possibilité de se mettre à distance du cadre scolaire qu'il n'accepte plus, et qui ne l'accepte plus comme tel également. Ce parcours aménagé de formation initiale donnera la possibilité au jeune de découvrir d'autres champs d'activités, les compétences qu'ils nécessitent et les étapes à franchir pour les maîtriser. Il s'agit ici de construire la motivation et de favoriser la rencontre du jeune avec sa propre valeur et ses propres potentialités, sans jugement ni évaluation externe mais dans un contexte d'écoute de ses aspirations. Décentrer l'intérêt du pédagogue ou de l'éducateur sur un autre sujet que l'élève, pour le premier, ou le jeune suivi, pour le second, afin d'exploiter avec lui les caractéristiques de sa personnalité et les découvertes qu'il a faites, est de nature à

repositionner le jeune lui-même dans une dynamique de réussite, à condition toutefois que le système de formation soit suffisamment souple pour adapter les offres aux attentes exprimées et validées par le référent désigné pour suivre le parcours.

Ces exemples témoignent du souffle de la réussite éducative dans les politiques scolaires et des principes qui en fondent à la fois les objectifs et les actions... au moins dans leur expression et leurs intentions. Qu'en est-il en effet de la mise en œuvre et de l'appropriation par les acteurs de cette dimension dans l'exercice de leurs missions ? N'y a-t-il pas encore un hiatus entre l'affichage et la réalité ?

LES ACTEURS SONT-ILS PRÉPARÉS ?

La question peut paraître incongrue. Pourtant, il faut la poser car sur ce point, il n'est pas certain que le souffle atteigne les acteurs autant que les politiques le proposent. La réussite dépend aussi de la posture des intervenants en ce domaine et du degré de conscience qu'ils ont de la difficulté qu'éprouve un jeune dans ses apprentissages, y compris dans ses apprentissages sociaux, de l'incidence de la relation qu'ils entretiennent avec lui sur ses progrès et sur la force même de son engagement. Dans ce système, car il s'agit bien d'un système de relations, nous repérerons trois acteurs : les parents, les personnels enseignants et d'éducation, les autres acteurs.

Les parents : il reste à faire !

La Convention internationale des droits de l'enfant introduit les parents dès l'article 5 : « Les États parties respectent la responsabilité, le droit et le devoir qu'ont les parents [...] de donner à celui-ci [l'enfant], d'une manière qui corresponde au développement de ses capacités, l'orientation et les conseils appropriés à l'exercice des droits que lui reconnaît la présente convention. » Dans cette préparation à l'exercice des droits, les parents sont-ils bien préparés à exercer le leur ? La « coéducation » clairement précisée dans le rapport annexé à la loi d'orientation du 8 juillet 2013 trouve-t-elle une expression claire dans le système éducatif et se concrétise-t-elle par une participation accrue des parents à l'action éducative dans l'intérêt de la réussite de tous les enfants ?

Deux obstacles majeurs sont encore perceptibles : l'incompréhension d'un système, qui donne le sentiment de se protéger, et la consommation par quelques familles d'une école qui entretient, de fait, les inégalités.

Complexe, souvent peu lisible, le système éducatif n'est pas suffisamment ouvert à l'accueil des familles, et tout particulièrement celles qui n'en comprennent pas la culture fondatrice, qui n'en manient pas les langages, aux parents auxquels l'école n'a pas donné ce qu'ils en attendaient et/ou qui se sont trouvés eux-mêmes, avant leurs enfants, en rupture avec le système. D'autre part, des familles démunies ou empêchées d'agir peuvent déléguer, de fait, leurs obligations éducatives à l'école ou à d'autres partenaires éducatifs (associations culturelles, associations sportives), considérant bien faire. Elles ne sont pas démissionnaires, contrairement à ce que certains discours peuvent véhiculer, mais simplement pré-occupées par d'autres enjeux immédiats tout autant légitimes (recherche d'emploi, recherche d'un équilibre familial fragilisé...). Dans ce premier ensemble, on voit aujourd'hui des approches familiales qui oscillent entre méfiance et confiance, mais qui laissent malgré tout la construction de l'individu à la responsabilité de l'école. Mais l'école a-t-elle tous les moyens de répondre à ces attentes, dans toute leur diversité ?

Le second ensemble rassemble des parents « consommateurs d'école », qui en attendent des résultats culturellement marqués du sceau de la distinction, n'hésitant pas à changer de « producteurs » de savoirs s'ils considèrent que leur demande n'est pas satisfaite. Ces parents sont inscrits dans des logiques de marchés scolaires ¹¹ dont ils usent des outils : dérogation à la carte scolaire, choix d'options rares et sélectives,

allers-retours entre établissements publics et établissements privés, etc. Ils font participer leurs enfants à des activités périphériques sans en rechercher la convergence avec les apprentissages scolaires car ils n'attendent rien de cette convergence. L'école doit permettre que leurs enfants soient dans le « bon circuit » au moment du tri qu'elle opère. Les activités associatives, sportives et culturelles contribuent à une certaine forme de distinction sociale. Il n'y a pas nécessité que les apprentissages scolaires et les compétences acquises de l'environnement se rencontrent. Ces parents ne visent pas expressément la réussite éducative mais la réussite distinctive. Ils entretiennent volontiers l'idée d'une évaluation des savoirs plutôt que celle des compétences.

Finalement, ces deux ensembles relèvent d'une même problématique d'impréparation : l'une est relative à l'exercice de leurs droits, dans le cas des premiers, et l'autre, pour les seconds, au devoir de participer à un modèle de réussite éducative collective.

Des mesures sont malgré tout proposées aux parents, et surtout à ceux qui sont les plus éloignés du système éducatif. Elles s'inscrivent dans le champ de la réussite éducative. C'est bien ce que poursuit le programme « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » qui se substitue, en 2014, au programme « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration ». Le changement de dénomination n'est pas neutre. Il illustre bien le cœur de notre sujet. Ce changement a été acté à l'issue d'un bilan des programmes précédents qui a mis en lumière, notamment, l'insuffisante cohérence des contenus, des pratiques et des méthodes des différents intervenants. On ne vise pas seulement l'intégration des parents immigrés, mais aussi la possibilité de les faire participer à l'accompagnement de leurs enfants, de contribuer à prolonger les apprentissages scolaires à la maison pour augmenter les chances de réussite scolaire, comme point de départ d'une intégration sociale réussie.

Au stade de l'expérimentation, en faisant porter le choix de la voie d'orientation en fin de troisième par les parents, la prise de responsabilité est renversée ¹².

L'« orientation choisie » décidée en comité interministériel de la jeunesse en février 2013 et introduite dans une centaine d'établissements à la rentrée scolaire suivante, peut s'avérer une difficulté supplémentaire pour les parents repérés dans le premier

■ 11 Cf. Georges Férouz, Christian Maroy, Agnès van Zanten, Les Marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation, Paris, PUF, 2013.

■ 12 Suivi de l'expérimentation du choix donné à la famille dans la décision d'orientation au collège, Rapport d'étape n° 2014-073, IGEN-IGAENR, septembre 2014.

ensemble si le système ne les prépare pas, ne les informe pas, voire ne les forme pas au choix. L'enjeu est ici considérable et si un travail étroitement fondé sur la coopération, qui dépasse largement les deux ou trois rencontres annuelles et collectives en classe de troisième, ne se met pas en place le plus tôt possible au collège avec les équipes éducatives, les personnels d'orientation et les parents, l'intention de respecter les souhaits des familles et des élèves eux-mêmes peut se révéler un piège.

La réussite éducative ne peut pas se construire sur des malentendus ou sur des intentions. Les parents n'exerceront leurs obligations que s'ils y sont préparés et l'exercice de leurs droits ne sera véritablement reconnu dans la démarche éducative que si les personnels enseignants et d'éducation sont également préparés à cette coopération inscrite dans la loi.

Les personnels : entrer dans des alliances éducatives

Qu'évoque, pour cette catégorie d'acteurs, l'expression « réussite éducative » ? Cette notion entre-t-elle dans la classe ? De « scolaire » à « éducative », l'élargissement de l'objectif de réussite et l'individualisation qu'il requiert sont-ils de nature à modifier la relation entre l'élève et le maître ?

Nous avons peu d'éléments fiables pour répondre à ces questions mais nous devons admettre encore aujourd'hui que la centration sur le collectif de la classe et l'achèvement du programme de la discipline dans un cadre annuel marquent profondément la relation pédagogique, au point qu'ils peuvent être des facteurs de rupture.

Des évolutions s'annoncent, qu'il faut accompagner auprès des équipes.

Plus que la redéfinition des cycles, c'est l'écriture de programmes de cycle, en

substitution aux programmes annuels, qui peut modifier les perspectives éducatives. Le temps des apprentissages peut ainsi mieux s'adapter aux potentialités de chaque élève. La pression peut se détendre pour laisser la place à la compréhension des situations et au retour sur les incompris. Le temps devient facteur de réussite à partir du moment où il contribue à l'expression progressive de la maturité de l'individu.

L'esprit de la réussite éducative traverse également le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Celui-ci « [...] fournit une éducation générale ouverte et commune à tous et fondée sur des valeurs qui permettent de vivre dans une société tolérante, de liberté ; il favorise un développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure ; il accompagne et favorise le développement physique, cognitif et sensible des élèves, en respectant leur intégrité ; il donne aux élèves les moyens de s'engager [...] »¹³. Les savoirs tiennent évidemment une place centrale ; au-delà, leur transformation pour les mettre au service de l'autonomie, de l'esprit critique et du statut de citoyen détermine le sens de la réussite à obtenir. Elle induit également de nouvelles modalités d'évaluation qui ne se satisfont plus d'un empilement de connaissances mais mesurent, dans un parcours itératif, le degré d'engagement des savoirs acquis dans la résolution de situations complexes. C'est le sens du domaine 2 du Socle de 2015 : « L'élève doit savoir apprendre une leçon, rédiger un devoir, préparer un exposé, prendre la parole, travailler à un projet, s'entraîner, en choisissant les démarches adaptées aux objectifs d'apprentissage préalablement explicités. »

En explicitant la notion de compétence – une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite –, le Socle doit rassurer l'enseignant. Il ouvre la voie à une approche individualisée de l'apprenant et renforce le rôle du maître. Construire la maîtrise d'une compétence suppose de prendre en compte dans le processus d'apprentissage les vécus et les représentations des élèves, pour les mettre en perspective, enrichir et faire évoluer leur expérience du monde. Il s'agit bien de

viser la réussite de l'élève à l'entrée dans le monde : « L'objectif premier de l'éducation n'est pas seulement de transmettre des connaissances, des compétences, des savoir-être et des valeurs fondamentales, il

■ 13 Décret n° 2015-372 du 31-03-2015.

■ 14 « Déclaration sur la promotion de l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination », réunion informelle des ministres européens de l'Éducation de l'Union européenne, 17 mars 2015.

lui revient aussi d'aider les jeunes, en lien étroit avec les parents et les familles, à devenir des membres de la société actifs, responsables et ouverts d'esprit¹⁴. »

Dans la structuration de l'école, les vécus et les représentations des élèves n'entre-ont dans l'espace classe pour se mettre au service des apprentissages que s'ils sont accompagnés. Notre système éducatif a la chance de bénéficier de personnels dont le rôle est notamment d'assurer cette médiation entre l'équipe enseignante et son environnement. Dans ces transformations qui enrichissent le système, les conseillers principaux d'éducation doivent conforter ce rôle de médiateur. Alliés aux enseignants dans le processus de construction éducative, « au sein de l'équipe éducative, ils contribuent à une connaissance la plus exacte possible de l'adolescent et de son environnement familial et social. Ils apportent une contribution spécifique à la prise en charge globale des élèves¹⁵ ». Cette dimension est fondamentalement nouvelle. Si elle est déjà présente dans le Référentiel de compétences du 1^{er} juillet 2013, elle marque une évolution sensible à réaliser dans le travail éducatif autour de l'élève, par rapport aux missions définies en 1982. Elle renforce les missions d'une équipe éducative d'établissement. Il reste cependant à la mettre en œuvre et la formation, au moins initiale, des membres de ces équipes doit conduire à connaître le métier de chacun afin de permettre de mieux l'ouvrir aux autres.

Ces concepts (compétence, cycle, Socle), s'ils ne sont pas tout à fait nouveaux, viennent malgré tout d'être à nouveau présentés à tous les membres de la communauté scolaire. L'intérêt de définir les apprentissages par cycle, la nécessité de travailler des compétences par des mises en situations complexes, la nécessité – sinon l'obligation – de faire converger les personnels enseignants et

les personnels d'éducation sont devenus des poncifs du seul fait que les formations des personnels sont restées très centrées sur la discipline et sur la prise en charge collective. Les personnels ne sont pas encore totalement préparés à aborder l'individualisation, le parcours de chaque élève, des enseignements plus curriculaires. Ils ne sont pas davantage préparés à évaluer des compétences qui ne seraient pas inscrites dans la production de l'école, autrement dit, ils ne déterminent pas encore leurs actions en termes d'éducation globale mais restent essentiellement attachés à l'évaluation sommative. La formation initiale et la formation continue ont vocation à s'emparer de ces nouvelles orientations. La réussite éducative doit intégrer le tronc commun des masters Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) proposés par les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), en réalisant une rupture entre ce qui a conduit les candidats à réussir les concours d'entrée et les besoins des élèves qu'ils vont se voir confier à leur sortie. Les plans académiques de formation continue s'attachent à viser les mêmes ambitions. Il faut que la communauté scolaire accepte délibérément l'idée que les métiers qui la composent seront d'autant mieux reconnus qu'ils s'ouvriront à d'autres objets et à d'autres modalités d'apprentissage et d'évaluation.

En poursuivant ces objectifs, la formation doit contribuer à faire partager l'idée que l'école n'a plus le monopole de l'éducation, mais qu'elle s'inscrit dans un système dynamique ouvert à d'autres acteurs. Partant de là, des compétences sont forgées à l'extérieur de l'école, contribuant à valoriser l'élève. Comment ces compétences peuvent-elles trouver leur place dans la validation du parcours éducatif ? Mais également, comment les éléments du parcours scolaire peuvent-ils être considérés comme constitutifs de compétences non construites totalement en classe ? La réussite éducative est la résultante de constructions multiples à faire converger.

Le projet éducatif territorial (PEdT) : à consolider

La loi d'orientation du 8 juillet 2013 a reconnu l'action éducative de tiers à l'école au moins à deux reprises. À l'article 5, elle élargit la communauté éducative aux associations éducatives complémentaires de l'enseignement public, et l'article 66 modifie l'article L551-1 du Code de l'éducation qui

■ 15 Projet de circulaire sur les missions des conseillers principaux d'éducation, juin 2015

indique désormais : « Des activités périscolaires prolongeant le service public de l'éducation, et en complémentarité avec lui, peuvent être organisées dans le cadre d'un projet éducatif territorial associant notamment aux services et établissements relevant du ministre chargé de l'Éducation nationale d'autres administrations, des collectivités territoriales, des associations et des fondations, sans toutefois se substituer aux activités d'enseignement et de formation fixées par l'État. »

En introduisant les expressions « prolongeant » et « en complémentarité », et en mettant les associations complémentaires au même rang que les personnels et les parents, le législateur consacre la globalité de l'éducation et introduit de nouveaux acteurs dans un système déjà complexe. Il reconnaît également que ces associations, dont le financement est soutenu le plus souvent par les collectivités territoriales, contribuent au développement du jeune (enfant ou adolescent) et à son épanouissement ; associations éducatives, elles sont donc en mesure de former à la maîtrise de compétences, « en complémentarité » de la formation scolaire. L'enjeu est de taille car il exige un rapprochement de « cultures éducatives » qui, si toutes visent l'épanouissement de l'individu, ne l'approchent pas selon les mêmes modalités. L'une, l'école, s'appuie encore sur la transmission de connaissances formalisées, les autres mettent déjà l'accent sur la maîtrise de compétences et offrent finalement des situations complexes à dénouer ; s'il serait erroné de dire qu'elles ne dispensent pas de connaissances, on peut tout de même affirmer que celles-ci sont en général immédiatement référées à l'objet associatif qui fait venir le jeune de sa propre volonté. Peut-on longtemps entretenir cette dualité, sinon ce

duel ? Un rapport des inspections générales de 2003¹⁵ et un dossier de la DEPP en 2005¹⁶ avaient pointé la difficulté à faire se côtoyer les acteurs territoriaux de l'éducation dans un esprit éducatif convergent et dressé les limites des contrats éducatifs locaux.

La recherche d'une plus grande cohérence dans les actions passant par l'exigence d'un pilotage coordonné et la complémentarité avec les attentes scolaires d'une part, des financements stabilisés et pérennes, d'autre part, constituent des points de vigilance pour écrire et faire vivre un projet éducatif partagé sur un territoire, avec comme préalable une « meilleure capacité de dialogue des enseignants ». C'est sans doute fortes de ces constats que les administrations centrales relevant du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de la Ville ont élaboré à l'intention des maires ou présidents d'établissement public de coopération intercommunale (EPCI) une démarche et une banque de ressources pour généraliser les PEdT à la rentrée 2015¹⁷. Le Fonds national de soutien à l'organisation des activités périscolaires a été pérennisé et sera alimenté à hauteur de 400 millions environ par an. Cependant, les PEdT s'inscrivant dans la réorganisation des rythmes de l'école primaire, il ne faudrait pas que leur mise en place se fasse au détriment des actions mobilisées pour les collégiens dans le cadre de projets éducatifs locaux. Réalité difficile à mettre en place pour les uns, la politique éducative territoriale refondée ne peut pas devenir un mythe pour les autres.

Par ailleurs, il reste encore du chemin à parcourir pour faire accepter l'idée qu'à l'école, au collège, l'élève est un enfant ou un adolescent et que son individualité ne s'éteint pas quand il franchit le porche. Si les actions sont définies conjointement par tous les acteurs et leurs contenus adaptés aux besoins de chaque élève – « en prolongeant » les apports scolaires, ou en préparant les jeunes à mieux y entrer –, si chacun se range à l'idée que la maîtrise d'une compétence peut être évaluée par l'école quel que soit le lieu où elle a été construite, alors on peut penser que des parcours complets et équilibrés seront proposés aux jeunes en tenant compte « de la connaissance la plus exacte de l'adolescent et de son environnement social et familial ».

■ 15 Michel Valadas, Jean-Claude Luc, Jean Vogler, *Les Politiques éducatives locales à caractère interministériel*, Rapport conjoint IGEN-IGAENR, février 2003.

■ 16 *Regards sur les contrats éducatifs locaux*, « Les dossiers évaluations et statistiques », n° 170, MEN-DEPP, novembre 2005.

■ 17 Cf. <http://pedt.education.gouv.fr>

Passer d'apprentissages collectifs à des parcours individualisés fait aborder un nouveau paradigme éducatif. Celui-ci substitue au parcours scolaire de l'élève inclus dans un

collectif fermé (l'établissement scolaire ou, le plus souvent, la classe) un projet d'apprentissage formalisé ouvert qui, partant d'un positionnement initial, détermine une succession d'étapes éducatives et assure l'élève de la reconnaissance de ses talents individuels. Ce nouveau paradigme exige la réunion de trois conditions : la souplesse du système, qui valide le droit à l'erreur et autorise des passerelles d'une voie de formation à une autre, l'association de l'élève et/ou de sa famille à la détermination des éléments du projet, puis l'évaluation, par l'école, de toutes les compétences acquises par l'élève dans un processus inclusif, que les compétences soient formelles, informelles ou non formelles. C'est dans cet esprit qu'il faut dorénavant envisager l'écriture des politiques éducatives, en dépassant le cadre strict et étroit de politiques scolaires dont la société s'est satisfaite jusqu'au crépuscule du xx^e siècle.

Cependant, si les contextes ont changé et que chacun s'accorde à reconnaître les attentes nées de ces changements, il n'est pas certain qu'il suffise de décréter la requalification d'une politique et d'en énoncer les constituants pour qu'elle se réalise. Il faut

aussi que la formation des acteurs, et notamment celle des enseignants et des experts qui les accompagnent, soutienne ces transformations.

S'attacher à la maîtrise de compétences en exigeant un niveau élevé de connaissances, installer le jeune dans un processus qui allie bien-être et savoirs, le rendre contributeur de ses apprentissages à côté des apports du maître sont autant de directions qui participent à la réconciliation de l'élève avec l'école – qui accepte aussi de reconnaître toutes les réussites de celui-ci. Cette acceptation est le prix à payer pour que l'école garde sa primauté institutionnelle et sa mission protectrice, dans un contexte où d'autres organisations sont en embuscade pour intervenir auprès d'une population captive. L'école bienveillante est une école exposée aux risques de dérives idéologiques. Aussi, ce nécessaire changement de paradigme, qui doit aussi assurer la protection contre ces risques, exige également que tous les acteurs soient formés aux mêmes valeurs humanistes mais aussi avertis de la culture de l'autre. C'est un défi dont l'actualité nous montre qu'il reste à relever et qui ne le sera que si toutes les forces de la société se rassemblent pour l'école républicaine. Nous n'y sommes pas encore !

■ **CLAUDE BISSON-VAIVRE**
inspecteur général de l'Éducation nationale,
groupe Établissements et vie scolaire

diversité

Entretien avec **Jean-François Chanet**

« *Reconnaître la particularité ne signifie pas promouvoir le particularisme... »*

Jean-François Chanet est recteur de l'académie de Besançon.

Entretien réalisé par Martine Carn, Brigitte Darchy-Koechlin, Fabienne Federini et Marie Goiset (DGESCO) en octobre 2015.

En 1996, Jean-François Chanet a publié un ouvrage issu de sa thèse de doctorat en histoire et intitulé *L'École républicaine et les petites patries*¹. Dans le cadre de la réforme territoriale, il a été désigné par le Conseil des ministres du 31 juillet 2015 recteur « préfigurateur » chargé de conduire la concertation en vue de l'organisation d'une « coopération renforcée » entre les académies de Besançon et de Dijon, destinées à former en 2016 une même « région académique », la Bourgogne Franche-Comté. C'est à ces différents titres que nous avons souhaité nous entretenir avec lui.

DGESCO. Dans *L'École républicaine et les petites patries*, vous faites référence à une circulaire de Jules Ferry du 23 septembre 1880 dans laquelle il rappelle ceci : « Pour que l'école se fasse aimer et apprécier de tous, il faut qu'elle s'approprie aux convenances locales, qu'elle se plie aux circonstances et aux traditions, qu'elle joigne la fixité, qu'elle doit garder dans ses caractères essentiels comme institution nationale, la souplesse et la variété dans les formes secondaires, sans lesquelles elle cesserait d'être une institution vraiment communale. Aussi convient-il que chaque conseil départemental reste maître d'adopter pour son ressort, sous réserve de

la sanction du conseil supérieur, toutes les mesures qui, sans être contraires aux règles communes, lui paraîtront répondre à des besoins particuliers » (p. 206-207).

Dans la lignée de cette circulaire de Ferry, il semblerait que l'école ait été prise dans une tension contradictoire, ou du moins, dans une ambivalence : prendre en compte le spécifique (« les besoins particuliers ») pour aller vers l'universel, sans pour autant le reconnaître pleinement. C'est le cas encore aujourd'hui pour la Charte des langues régionales qui n'est pas encore ratifiée par la France, par exemple. Qu'en pensez-vous ? Quelles sont, selon vous, les autres manifestations de cette tension ou ambivalence ?

Jean-François CHANET. Dans un petit livre intitulé *Langues de France : osez l'Europe !*, l'ancien maire de Quimper et député européen Bernard Poingnant soulignait ce paradoxe : alors que

■ 1 Jean-François Chanet, *L'École républicaine et les petites patries*, Préface de Mona Ozouf, Paris, Aubier, 1996.

tout nouveau pays adhérent au Conseil de l'Europe doit obligatoirement adopter la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, la France – dont nul ne songe à contester qu'elle ait compté parmi les fondateurs de ce qui est devenu l'Union européenne et même porté, dès le XIX^e siècle, par la voix de Victor Hugo, l'idée de l'unité européenne – n'a toujours pas ratifié cette charte, au motif que le Conseil constitutionnel a jugé qu'elle remettait en cause deux principes fondamentaux de notre République, celui de son unité et de son indivisibilité et celui de l'égalité devant la loi². Ce que vous désignez comme une tension ou une ambivalence demeure, donc.

Cette tension est liée à notre histoire, depuis la Révolution de 1789. Là où existait, selon Mirabeau, un « agrégat inconstitué de peuples désunis », les constituants ont créé le département, forme territoriale que Bonaparte a consolidée par l'institution préfectorale. Inutile de souligner sa solidité persistante : il suffit d'observer le tour qu'a pris une réforme territoriale initialement inspirée par la volonté de supprimer le département. Marie-Vic Ozouf a bien résumé la pensée des constituants : ils entendaient « diviser pour unir³ ». La défaite des girondins a rendu le fédéralisme suspect dans notre tradition républicaine, que ce soit en 1793, où il a été combattu comme contre-révolutionnaire, ou en 1871, à l'inverse, en raison de ses liens avec les communes de Paris et de province.

Mais ce clivage structurant dans notre vie politique a eu un grand avantage. Il a obligé à la transaction, au compromis. Après tout, c'est la preuve que nous, Français, sommes aussi capables de réalisme, de pragmatisme,

que d'autres. C'est particulièrement vrai d'un homme d'État comme Jules Ferry. On le voit bien dans la manière dont il a conduit la transformation de notre système scolaire. C'est la même logique qu'on retrouve dans l'organisation actuelle de l'enseignement des langues régionales dans notre pays. Elles ne sont pas des passagères clandestines de notre école ; elles figurent, avec les langues anciennes, parmi les enseignements complémentaires prévus par la réforme du collège.

Comment ne pas retenir, par ailleurs, dans la citation que vous faites de la circulaire du 23 septembre 1880, la notion de « besoins particuliers » ? Comme vous le savez, elle est aujourd'hui surtout attachée au double objectif d'inclusion de tous les élèves et d'individualisation de leurs parcours. Le fait de distinguer des élèves « à besoins éducatifs particuliers », qu'il s'agisse d'enfants handicapés ou

d'enfants de voyageurs, signifie que l'on passe par la nécessaire reconnaissance de la particularité, non pour consacrer un particularisme, mais bien pour emprunter la voie de médiation appropriée vers l'universel. À cet égard, nous avons fait d'immenses progrès depuis Jules Ferry. Les vertus de l'interaction, dès qu'elle devient possible, entre les élèves à besoins particuliers et les autres ne sont plus à démontrer.

DGESCO. N'y a-t-il pas, derrière la notion d'universel, celle d'émancipation par l'école ? L'individu doit-il être arraché à ses intérêts particuliers, à ses particularismes sociaux, à ses différentes appartenances, notamment familiales, pour devenir un « homme sans qualités » finalement ? En quoi cette conception initiale visant les enfants des « petites patries » (Bretagne, Corse, Pays basque, notamment) pèse-t-elle encore aujourd'hui ? Et comment l'école peut-elle répondre de manière satisfaisante aux exigences de l'universel en reconnaissant les particularismes ?

J.-F. C. Je ne vois pas de raison de renoncer à la définition que donnait Alain en 1914 de « cette admirable institution de l'enseignement laïque » : « C'est un enseignement qui égalise et qui délivre »⁴. À nous d'agir pour que ce ne soit pas là seulement une formule incantatoire. C'est, me semble-t-il, le sens de la « refondation » engagée en 2012, et poursuivie avec méthode dans la réforme du collège.

■ 2 Bernard Poignant, *Langues de France : osez l'Europe !*, Montpellier, Indigène éditions, 2000.

■ 3 Marie-Victoire Ozouf-Marignier, *La Formation des départements. La représentation du territoire français à la fin du XVIII^e siècle*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1989.

■ 4 Alain, *Les Propos d'un Normand de 1914*, Propos du 23 février 1914, Paris, Institut Alain, 2001, p. 68.

Mais il ne s'agit certes pas de produire un « homme sans qualités ». Nous ne concevons plus l'égalité et l'émancipation à la manière spartiate de Le Peletier de Saint-Fargeau. Il ne s'agit pas d'effacer ou d'occulter, mais d'ajouter, pour élever. Cette prise en compte de la diversité offre un intérêt tant didactique que pédagogique. Être initié tôt à la pluralité des langues aide, on le sait, à l'apprentissage de chacune. Il faut à cet égard espérer que l'anglais pourra bientôt être considéré comme une discipline comme les autres, comme le français et les mathématiques, ce qui le ferait sortir de la catégorie de première langue vivante quasi obligatoire et permettrait de développer l'enseignement des autres langues vivantes sur d'autres bases. De même, pour revenir aux enfants handicapés par exemple, rien de tel – à la condition que soient assurés la formation et l'accompagnement dont les professeurs ont besoin – que leur inclusion dans des classes ordinaires pour que s'incarnent aux yeux de tous les élèves la diversité des aptitudes et des talents humains.

Reconnaître la particularité ne signifie pas promouvoir le particularisme, qui distingue et sépare, mais prendre la mesure de l'altérité pour mieux comprendre et mieux sentir ce qui unit. C'est aussi pourquoi le « devoir de mémoire », systématiquement invoqué dans notre pays si attaché à la commémoration, deviendrait vite dangereux si on ne le concevait pas, du point de vue de sa valeur éducative, avant tout comme un besoin d'histoire.

DGESCO. Dans la mission donnée à l'école de former des citoyens, n'y a-t-il pas aussi cette volonté d'élever l'enfant, c'est-à-dire de le « porter vers le haut », pour l'amener à se constituer comme « être politique » distinct de l'« être social » qu'il peut être

**il ne s'agit pas d'effacer
ou d'occulter, mais
d'ajouter, pour élever**

par ailleurs ? Ne peut-on pas du reste se demander si cette conception n'est pas intrinsèquement source de tensions entre la famille, l'école et le territoire ?

De quelle manière l'école aujourd'hui peut-elle résoudre ces tensions dans le cadre de modalités nouvelles de partenariat avec les familles, d'une part, et avec les partenaires du territoire, d'autre part ?

J.-F.C. Remplir cette mission réclame aujourd'hui une diversité accrue de qualifications. Nous devons à la fois accorder le plus grand soin à la formation initiale des enseignants et admettre que, si complète, si bien conduite qu'elle soit, elle ne peut leur fournir le viatique professionnel où ils pourront puiser jusqu'à la fin de leur carrière. L'organisation des enseignements dans nos écoles supérieures du profes-

so-rat et de l'éducation (ESPE) oblige précisément à penser un continuum entre formation initiale et formation continue. Dans ce continuum, une place importante revient en effet à ce qu'Ernest Renan appelait, dans une conférence de 1869, « la part de la famille et de l'État dans l'éducation ⁵ ». Ces parts respectives ont bien changé depuis lors, ne serait-ce que parce que d'autres acteurs sont intervenus dans l'éducation et y ont aujourd'hui une place reconnue.

L'action de l'État n'est pas séparable de celle des collectivités locales, auxquelles la compétence a été déléguée dans des domaines essentiels aussi bien pour les besoins matériels que pour l'organisation pédagogique de notre école. Il suffit de penser à la réforme des rythmes scolaires ou à l'équipement numérique des établissements. Après le temps des controverses sur la mise en place des activités périscolaires, le temps de la généralisation des projets éducatifs territoriaux (PEdT) devra être suivi d'une évaluation qui permettra d'harmoniser les contenus, aujourd'hui encore disparates, et de rendre plus égales les conditions d'accès à tous les enfants.

DGESCO. Dans le cadre de votre fonction de recteur de l'académie de Besançon, comment appréhendez-vous, justement, cette question du rapport entre les orientations nationales et les adaptations nécessaires qu'elles supposent au niveau local ? Quels liens faites-vous avec la réussite éducative ? En quoi cela peut-il contribuer à réduire les inégalités scolaires ?

■ 5 Le texte de cette conférence a, de façon significative, été placé par Ernest Renan à la fin de son célèbre ouvrage, *La Réforme intellectuelle et morale*, publié au lendemain de la défaite française de 1871.

J.-F. C. Ces adaptations effectivement nécessaires s'inscrivent dans un projet académique. Chaque académie a le sien. Celle de Besançon présente de forts contrastes entre territoires ruraux et urbains – plus précisément, entre des terroirs dominés par l'économie laitière et les migrations de travail frontalières et d'autres, notamment dans la Haute-Saône, où l'activité agricole souffre et où des PMI innovantes, bien placées sur un marché mondial, ne peuvent assurer à elles seules la prospérité locale ; ou encore entre l'Aire urbaine du Nord Franche-Comté (Belfort, Montbéliard, Héricourt, Delle), qui regroupe 309 000 habitants, soit 50 000 de plus que le département du Jura tout entier, et un bassin d'emploi comme celui de Saint-Claude, peuplé de 45 000 habitants, enclavé et plus touché par le chômage que le reste de ce même département du Jura. Parmi les choix académiques, je citerais deux mesures que je revendique en cette rentrée 2015 : l'égalisation du taux d'encadrement entre tous les départements dans le premier degré, et l'ajout de moyens supplémentaires par rapport aux orientations nationales dans l'éducation prioritaire (nous avons 4 REP+ et 12 REP).

Pour illustrer la distinction entre réussite scolaire et réussite éducative, j'ai créé l'an dernier une nouvelle cérémonie de fin d'année que j'ai proposé d'appeler les « Victoires de l'École ». Il ne s'agit pas en effet de récompenser seulement les mentions « Très bien » au baccalauréat, mais tous les types de victoires remportées, que ce soit dans l'adversité ou la maladie, dans l'entraide, la vie associative ou l'activité sportive. J'espère avoir des imitateurs dans d'autres académies mais d'ores et déjà, les deuxièmes « Victoires de l'École » sont programmées pour le début juillet 2016.

Nous mettons par ailleurs à profit le partenariat qui nous lie avec le Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario (CEPEO) pour adapter à nos établissements les dispositifs canadiens de promotion des comportements positifs. Nous pouvons disposer à présent

d'une synthèse des enquêtes « climat scolaire » réalisées en 2014 et en 2015 dans 36 collèges. Ces enquêtes offrent un bel exemple de « recherche-action » conduite par un groupe de travail animé par le proviseur « vie scolaire » et qui inclut des chercheurs de l'Université de Franche-Comté. En 2015-2016, nous allons former huit enseignants, destinés à devenir des « coaches au soutien aux comportements positifs » (SCP) et nous les envoyons dans ce but en formation au Canada, en octobre.

Votre question renvoie à un autre partenariat qui me tient particulièrement à cœur, celui qui concerne l'Éducation nationale et l'éducation populaire. Initialement, dans la première moitié du XIX^e siècle, l'idée d'éducation populaire signifiait qu'il importait de remplir un besoin social et politique non encore satisfait, en l'absence d'obligation, de gratuité et de généralité de l'accès de tous les enfants à une école. À partir du moment où cette obligation et cette généralisation ont existé, la notion a évolué vers le complément jugé nécessaire à une instruction primaire qui restait superficielle et de courte durée. C'est l'une des prises de conscience du temps de l'affaire Dreyfus et elle a conduit au beau mouvement des universités populaires – de courte durée cependant, lui aussi. Au XX^e siècle, la séparation s'est accentuée, l'éducation populaire a été soit laissée à l'initiative des organisations syndicales, soit développée sous la forme d'une professionnalisation distincte, sous le nom notamment d'animation socioculturelle. Beaucoup des problèmes auxquels nous sommes confrontés aujourd'hui, qu'il s'agisse de resserrer les liens entre la famille et l'école lorsque la première vit dans un grand éloignement culturel par rapport à la seconde, ou de mieux prévenir le décrochage scolaire si nous voulons éviter d'avoir à dépenser beaucoup de ressources pour y remédier en aval, beaucoup de ces problèmes, donc, seront traités plus efficacement si nous parvenons à mieux faire travailler ensemble un monde enseignant et un monde associatif qui partagent les mêmes objectifs, ont la même volonté et où existent dans les mêmes proportions de vraies compétences et de grands dévouements.

DGESCO. Sachant que ce que l'on perçoit comme un « territoire » n'est jamais qu'un construit arbitraire répondant souvent à plusieurs logiques (géographique, physique, institutionnelle, historique, affective, etc.), comment, dans le cadre de votre mission de recteur préfigurateur, envisagez-vous la reconfiguration du territoire qui est le vôtre ? À partir de quelles logiques la pensez-vous ?

Selon quelles modalités de travail aussi ? Avec quelles conséquences possibles ?

J.-F.C. Je ne suis pas sûr qu'on doive présenter le « territoire perçu » comme vous le faites. Qu'il y ait là une construction sociale, aucun doute, mais pourquoi arbitraire ? Si vous voulez suggérer qu'elle ne répond pas à un déterminisme, géographique ou autre, soit. Mais le fait d'être un héritage historique d'origine éventuellement accidentelle ne signifie pas, pour un territoire, qu'il soit l'objet d'une appropriation identitaire de moindre intensité qu'un autre.

En Franche-Comté, nous en avons un remarquable exemple avec le Territoire de Belfort. Né de la défaite de 1871, on pouvait penser que ce territoire serait rattaché à son département d'origine, le Haut-Rhin, après la victoire de 1918. Il n'en a rien été, et l'hypothèse d'un rattachement à l'Alsace n'a pas même été sérieusement envisagée lorsqu'est venue en discussion la fusion des deux régions Bourgogne et Franche-Comté. Analysant le « mouvement complexe dans les catégories de perception savante » des territoires, Jean-Claude Chamboredon a bien montré que celles-ci aussi ont pu définir, « selon une modalité qu'on peut dire performative, des ressorts territoriaux comme espaces d'adhésion et supports d'identité »⁶.

Au demeurant, le rôle du recteur n'est pas de rechercher la coïncidence ou la réduction de l'écart entre le territoire abstrait de l'administration et le territoire vécu des populations, mais de tirer le meilleur parti des échelles territoriales à sa disposition pour atteindre le plus efficacement possible ce qui est son « cœur de cible », l'établissement scolaire. Le préfet et le recteur sont deux incarnations de l'héritage napoléonien dans

la réforme territoriale justifie et permet de passer à une action plus volontariste

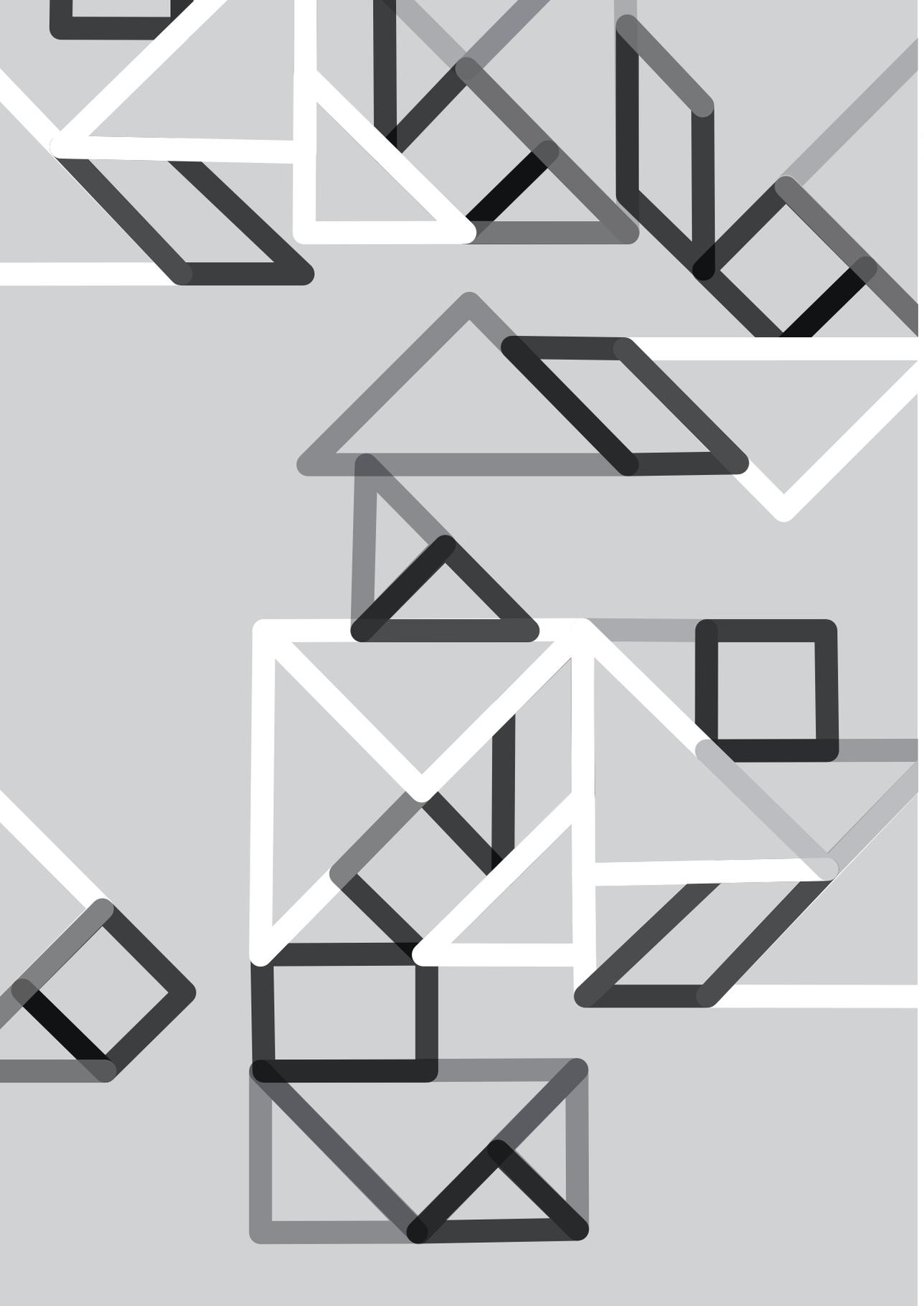
la France contemporaine. Mais Napoléon avait ses raisons de ne pas inscrire leur action dans le même cadre territorial, le département pour l'un, l'académie pour l'autre. L'unique expérimentation d'académies départementales a été de courte durée⁷. L'Éducation nationale offre une ramification qui lui impose de travailler avec toutes les collectivités, de la région à la commune ou à la communauté de communes. Le pilotage académique passe par les inspecteurs d'académie-directeurs académiques des services de l'Éducation nationale (IA-DASEN), mais il ne consiste pas dans l'addition ou la juxtaposition de pilotages départementaux. Il y a évidemment là un des principaux enjeux de la réforme territoriale

pour l'Éducation nationale. La perspective de fusions entre académies étant écartée, la réforme territoriale justifie et permet de passer, s'agissant de la gouvernance académique, à une action plus volontariste, une action qui, si l'on veut faire efficacement converger les politiques académiques au sein de régions agrandies et unifiées, suppose à la fois d'emprunter à l'académie ou aux académies voisines ce qu'elles font éventuellement mieux que soi et d'obtenir que, réciproquement, elle ou elles adoptent les modes d'organisation ou les outils dont on a éprouvé l'utilité. Dans le cas des académies de Dijon et de Besançon, par exemple, où nous avons une communauté d'universités et d'établissements (COMUE) et une seule, qui réunit donc les universités des deux académies, nous allons mettre en place une division interacadémique de l'enseignement supérieur. Il doit être clair que cette évolution prendra du temps, pour des raisons à la fois fonctionnelles et politiques. On ne change pas du jour au lendemain une organisation qui mobilise des effectifs aussi nombreux et dispersés que ceux de l'Éducation nationale, ce qui ne signifie pas qu'il soit impossible de la changer, ou que ces effectifs soient par principe hostiles au changement. Il ne faut pas confondre égalisation, au sens de progrès dans l'équité, et nivellement. Cela nous renvoie à la souplesse, au pragmatisme nécessaires dans la prise en compte des particularités dont nous parlions en commençant.

Encore ne s'agit-il pas seulement de tenir compte de critères objectifs, statistiques, de différenciation entre les territoires. En démocratie, il faut aussi rechercher le consentement des acteurs, donc s'appuyer sur un dialogue social respectueux et confiant.

■ 6 Jean-Claude Chamboredon, « Carte, désignations territoriales, sens commun géographique : les "noms de pays" selon Lucien Gallois », *Études rurales*, Vol. 109, n° 1, 1988, p. 5-54.

■ 7 Des académies départementales ont été mises en place en vertu de la loi Falloux de 1850. Dès 1854, Hippolyte Fortoul, ministre de l'Instruction publique de Napoléon III, rétablissait seize académies regroupant de trois à neuf départements.



diversité

première partie

École

Pour une école bienveillante

■ MARC BABLET

Bien veiller aux parents...

■ JACQUES BERNARDIN

Les conditions d'une école bienveillante.

Interrogations sociologiques et pédagogiques

■ AZIZ JELLAB

Pour une école bienveillante

Le mot « bienveillance » est entaché de représentations diverses qui n'en font pas un concept simple à utiliser. Certains voient le diable du laxisme se cacher derrière ce mot, tandis que d'autres s'appuieront sur son étymologie pour le charger de valeur morale.

■ Marc BABLET

Bien que nous parlions aujourd'hui de bienveillance dans le contexte éducatif, cette notion n'est pas spécialement portée par les textes officiels. Si l'on regarde les circulaires de rentrée depuis 1998 – année où elles sont diffusées pour la première fois en format numérique –, le mot n'y est utilisé que deux fois. On peut, par exemple, citer ici la dernière phrase de la circulaire de la rentrée 2001 : « Respecter chaque enfant, c'est lui proposer des défis à sa mesure ; c'est l'assurer de notre bienveillance mais aussi de nos exigences. » Le mot est totalement absent du Code de l'éducation et des programmes, sinon dans des exemples de textes littéraires des programmes ; si l'on regarde les rapports des inspections générales sur une dizaine d'années, il est utilisé pour parler de la bienveillance des corps d'inspection ou de l'administration, du traitement bienveillant de dérogations, de la manière dont travaillent les jurys à

Alors qu'il est de plus en plus question de bienveillance dans l'éducation, il est important de préciser de quoi nous parlons, dans le contexte de la refondation de l'école, qui en fait l'un des objectifs majeurs du *Référentiel pour l'éducation prioritaire*¹. Issu des travaux des Assises, ce texte donne des repères et sert de guide aux travaux des réseaux d'éducation prioritaire. On justifie donc le choix de la bienveillance et on présente comment elle est concrètement mise en œuvre dans les actes quotidiens de l'enseignement.

l'occasion des examens et quatre fois seulement pour parler de l'acte pédagogique, dont deux fois s'agissant de l'enseignant de maternelle.

Le mot « bienveillance » a pris de l'importance dans le débat public à la suite d'une intervention de Vincent Peillon qui, en 2013, prônait une « école de la bienveillance ». Il nous faut préciser le contexte de cette formulation pour bien comprendre ce qu'il voulait dire. Il s'agit du moment des constats difficiles de l'enquête PISA de 2012, dont il ressortait pour la France deux traits négatifs : le caractère fortement inégalitaire de l'école, et le fait que les élèves étaient plus stressés que leurs pairs européens. C'est à partir de ce constat que Vincent Peillon a énoncé : « Nous voulons une école de la confiance, de l'estime de soi et, osons le mot, de la bienveillance » – déclaration reprise dans son ouvrage *Refondons l'école*². On voit bien que, dans cette formule, il laisse entendre qu'il ne va pas de soi de parler de « bienveillance ». On risque en effet d'être mal compris et c'est pourquoi il nous faut aujourd'hui chercher à préciser de quelle « bienveillance » nous parlons.

Retenons que nous en parlons à partir du constat suivant :

– les élèves français sont stressés pour faire leurs devoirs,

– ils ont peur des notes,

– ils ont peur de se tromper au point de préférer ne pas répondre à une question plutôt que de tenter une réponse erronée,

– ils ont le sentiment de ne pas pouvoir y arriver,

■ 1 Texte consultable sur www.gfen.asso.fr (rubriques Ressources < Dossiers < Actualités : Refondation de l'école < 6^e item : « La bienveillance en éducation », intervention de Jacques Bernardin, président du GFEN, aux Assises de l'éducation, Saint-Étienne-du-Rouvray [INSA de Rouen], le 20 novembre 2013).

■ 2 Vincent Peillon, *Refondons l'école. Pour l'avenir de nos enfants*, Paris, Seuil, 2013

– ils vivent dans un univers scolaire de compétition plus que de coopération.

Ces constats renvoient à des questions pédagogiques, psychologiques et sociologiques, voire philosophiques, qui ont donné lieu à des travaux sur lesquels on peut fonder une pensée de la question éducative qui justifie d'utiliser le terme de bienveillance. On s'appuiera ici par exemple sur l'ouvrage de Jacques Bernardin (2013), du GFEN, celui de Serge Boimare (2001), et sur les travaux du psychosociologue Jean-Marc Monteil (1989).

Pour travailler cette question de la bienveillance, il est d'abord utile de convoquer deux autres notions : la confiance et la reconnaissance. Vincent Peillon cite textuellement la première, la confiance ; la seconde est convoquée quand il évoque l'estime de soi, qui se fonde bien sur la reconnaissance. Nous opposerons ensuite la bienveillance à ce qui n'en est pas. Il sera par ailleurs important d'évoquer la question de la compétition, de son accélération actuelle et en regard de la coopération, qui semble davantage offrir un cadre pour la bienveillance. Enfin, on reviendra à la notion de bienveillance pour la lier fortement à la question de l'exigence, tel que nous l'avons fait dans le Référentiel pour l'éducation prioritaire, et nous examinerons quelles peuvent être les manifestations concrètes de la bienveillance en pédagogie, dans une pratique exigeante de la classe.

La question de la confiance est richement abordée dans l'ouvrage de Michela Marzano (2012). Sans confiance entre les individus, la société se délite, et même s'écroule. La confiance est liée à la nature même de l'existence humaine. Aucun individu n'est jamais dans un état de totales indépendance et autosuffisance.

Au tout début, la dépendance du petit d'homme vis-à-vis de ses parents est totale, comme sa confiance en eux. L'enfant n'a pas

d'autre choix. Il ne peut grandir et s'autonomiser correctement s'il ne bénéficie pas de la sécurité de l'adulte, de sa protection, de son étayage, mais aussi de la capacité de l'adulte à apprendre la confiance en soi à l'enfant, dans le bon équilibre entre un guidage nécessaire et une liberté indispensable. Nous savons combien les phénomènes de maltraitance, les guidages autoritaires ou le laxisme ont des effets négatifs sur la confiance en soi des enfants. Est-ce qu'on ne pourrait pas, déjà, dire que cet équilibre entre le guidage et l'autonomie est justement la bienveillance, entendu – pour reprendre les mots de Claude Bisson-Vaivre, désormais médiateur de l'Éducation nationale, lors d'une de ses interventions en séminaire – comme « veiller bien » ?

Il est pertinent à ce stade de citer Serge Boimare (2000) qui montre bien comment les enfants cabossés par la vie sont des enfants qui ont eu un cadre de vie désorganisé, insécurisant, des enfants qui n'ont pas eu des rythmes et des règles sécurisants, des enfants auxquels les parents n'ont pas pu ou pas su dire « non » quand c'était pourtant nécessaire. La défaillance éducative précoce a sur certains enfants – que l'école accueille – des effets qui les amènent à développer un monde intérieur autonome du monde extérieur, à construire une carapace protectrice qui va les empêcher de s'ouvrir aux autres, de s'ouvrir aux maîtres, de s'ouvrir au monde. Par souci de protection, cette carapace peut les amener à refuser le savoir qui, parce qu'il vient de l'extérieur, leur est insécurisant. Quand on n'a pas construit un minimum de confiance en soi, on ne peut pas s'ouvrir au monde. Empêchés de penser, dit Serge Boimare, ils ont peur d'apprendre. Pour dépasser cet empêchement, ces enfants ont alors besoin de postures de travail adaptées. Occasion de dire, s'il en était besoin, que le vieux débat qui un temps opposa instruction et éducation doit être remis au magasin des antiquités tant instruction et éducation sont les deux faces d'un même processus de construction de la personne. On peut aussi convoquer les sciences cognitives et les neurosciences qui montrent bien, aujourd'hui, comment les dimensions affectives et cognitives sont liées dans la construction du petit d'homme.

Venons-en à la question de la reconnaissance. Les travaux du philosophe allemand Axel Honneth³ ont attiré notre attention sur cette question dans les sociétés modernes. Partant de Hegel, Honneth rappelle que nous n'existons qu'en relation et qu'il s'agit de développer la confiance

■ 3 Cf. en particulier Axel Honneth, *La Lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf, 2000 (éd. Gallimard 2013).

en soi pour contrer tout désir d'emprise et de domination des autres. D'où le rôle important dévolu à l'amour, entendu comme sentiment qui nous donne les moyens de nous émanciper. Sans cette expérience de l'amour, je ne peux avoir confiance ni en moi, ni dans les autres. Ce n'est que lorsque je suis sûr de l'amour de mes parents que je peux commencer à acquérir autonomie et confiance, et c'est cette confiance qui me donne la capacité à découvrir le monde, même si ce monde peut faire peur. C'est aussi cette confiance qui me permet de rester seul sans souffrir de la solitude.

Parce que le désir d'emprise sur les autres résiste toutefois dans la nature humaine, la société a par ailleurs créé le droit pour garantir le respect de la personne. Après l'amour qui donne la confiance, le droit qui protège de l'emprise, le travail, enfin, permet de construire l'estime de soi. Tout autant que l'amour et le droit, le travail est nécessaire comme contexte d'exercice où s'éprouve l'estime de soi.

Respecter la dignité d'une personne, c'est la respecter dans sa spécificité et ses différences, même quand on ne partage ni ses opinions ni ses projets. La reconnaissance dans le travail permet de conduire l'individu à l'autonomie et à l'estime de soi ; encore faut-il que cette reconnaissance repose sur une confiance mutuelle. À quelles conditions ai-je confiance dans le regard de l'autre ? Comment l'autre se montre-t-il digne de ma confiance afin que, en retour, je puisse accepter son jugement, et donc sa reconnaissance ?

Les relations de confiance ont subi de très profonds changements ces cinquante dernières années. Aujourd'hui, il ne suffit plus d'être médecin pour avoir la confiance de son patient, ni d'être juge pour que l'on accepte votre jugement, et pas plus d'être enseignant pour que la famille et l'enfant acceptent votre action pédagogique et votre

évaluation. La reconnaissance ne se construit plus sur la place occupée mais sur la pratique mise en œuvre et sur la manière d'incarner la mission confiée par la société. Être médecin, juge ou enseignant est plus difficile aujourd'hui, car il faut se faire reconnaître comme tel. La question de l'estime de soi gagnée par la reconnaissance dans le travail comprend deux risques : le trop et le trop peu. Trop d'estime de soi, comme trop peu d'estime de soi – par exemple le fait de croire que l'autre vous admire ou qu'il vous ignore, alors que ni l'un ni l'autre ne sont vrais – entraînent des dérèglements de la relation tels que la suffisance, d'un côté, et la dépréciation, de l'autre. En regard de ces troubles, les philosophes humanistes nous ont toujours rappelé les vertus de la tempérance. Dans ce processus de la reconnaissance et dans cet équilibre de l'estime se niche évidemment la bienveillance.

Sans doute doit-on dire que la bienveillance correspond à cet équilibre dans le regard porté à l'autre, dans le cadre du travail, qui lui permet d'éprouver l'estime de soi, quand il a réussi. La réussite dans le travail devient l'indicateur qui construit pour chacun l'identité acceptable dans la société. On sait bien à quel point le fait de ne pas avoir d'univers de travail peut être destructeur. C'est bien que l'identité s'y construit, s'y éprouve, s'y entretient.

La bienveillance n'est donc ni complaisance, ni connivence : ces postures consisteraient à trop accepter l'autre tel qu'il est, et donc à renoncer en quelque sorte à l'élever au nom de la satisfaction de ses désirs. On voit parfois ce comportement avec des parents qui se comportent presque comme les enfants de leurs enfants. La bienveillance n'est pas la compassion, où l'on plaint l'autre d'être ce qu'il est – « le pauvre » !

La bienveillance n'est pas non plus la condescendance, qui teinte de mépris le jugement que l'on porte sur l'autre. À l'inverse, la bienveillance n'est pas non plus l'assujettissement, la domination, le rigorisme, l'excessive sévérité, toutes attitudes qui refuseraient à l'autre d'être autonome, ou d'être lui-même, autre que ce que je veux. Pousser au bout une telle conception amènerait plutôt au dressage qu'à l'éducation.

Les travaux du sociologue allemand Hartmut Rosa sur l'accélération et la compétition sociale dans le monde moderne, et notamment dans son ouvrage *Aliénation et accélération*⁴, sont très

■ 4 Hartmut Rosa, *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*, Paris, La Découverte, 2012 (éd. Poche 2014).

instructifs sur les changements que connaît le monde moderne, ces changements qui font que la légitimité tient davantage de la pratique que du statut, et que l'accélération du temps modifie le rapport à l'institution. L'accélération de la communication, des transports et de la production produisent aussi de nouvelles perceptions du temps et de l'espace, de nouveaux modèles d'interactions sociales, de nouvelles formes de subjectivité. De fait, ces changements amènent un autre rapport au monde, d'autres formes de la reconnaissance.

Par ailleurs, dans un monde où domine la compétition pour la production des richesses, la promesse de l'autonomie, fortement présente dans le processus libéral, confronte davantage les individus à une augmentation des exigences sociales, d'une part, et à une culpabilité plus forte en cas de difficulté rencontrée à faire ce qui est attendu, d'autre part.

Ceci doit nous faire réfléchir à notre rapport aux professionnels de l'éducation, eux-mêmes soumis à une augmentation des exigences en matière éducative, avec des systèmes de pression qui ne viennent pas majoritairement de la hiérarchie : ils peuvent être amenés à connaître une culpabilité d'autant plus grande quand les enfants n'apprennent pas comme il conviendrait. Cette culpabilité explique qu'ils développent parfois des mécanismes de défense qui font obstacles aux solutions qui permettraient à ces enfants de réussir.

Dans ce type de contexte d'accélération et de compétition, la bienveillance est d'autant plus nécessaire aux professionnels de l'encadrement afin d'éviter que les professeurs ne s'installent dans des situations de souffrance liées à l'augmentation conjointe des exigences sociales et de la culpabilité.

Il en va évidemment de même, dans la classe, pour les élèves. Les travaux de Jean-Marc Monteil, psychosociologue, montrent

très bien que les situations de compétition génératrices de stress sont moins productives d'apprentissages que les situations de coopération, qui sont de plus génératrices d'entraide et de satisfactions partagées. Apprendre, dit-il, est aussi une question de contexte et il plaide à cet égard pour le travail collectif et le travail en groupe, pour un travail individuel qui laisse place à l'entraide, sans pression sur l'urgence du résultat.

Est-ce que la bienveillance ne consisterait pas justement à privilégier les contextes de travail favorables aux apprentissages, à privilégier les pratiques qui permettent la réalisation de soi en apprenant ?

Reprenons maintenant dans une perspective pratique ce que nous avons évoqué au fil des réflexions de nos auteurs. On peut s'appuyer en grande partie sur une intervention du chercheur en sciences de l'éducation Jacques Bernardin ⁵, mais aussi sur l'esprit que nous avons collectivement construit lors des Assises de l'éducation prioritaire pour aboutir au Référentiel pour l'éducation prioritaire : « Conforter une école bienveillante et exigeante ». C'est ici l'occasion d'explicitier davantage ce que nous avons voulu dire, dans le cadre de l'éducation prioritaire, mais qui est également valable ailleurs et porte les principes de ce que nous sommes désormais convenus d'appeler « la réussite éducative ».

Pour dire l'école de la confiance, de l'estime de soi et de la bienveillance, nous retenons ici les aspects suivants : la relation éducative ; les objectifs et les attentes ; l'engagement dans le travail et l'autonomie ; le jugement du travail, l'évaluation ; la culture partagée.

LA RELATION ÉDUCATIVE

La relation éducative se construit sur les représentations que les professionnels de l'éducation se font de ceux qui leur sont confiés et de leurs capacités. Un premier aspect de la question montre une belle évolution, ces dernières années, qui aboutit à ce qui est écrit dans la Loi de refondation : « Tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. » Il n'en a pas toujours été ainsi. Très longtemps, on a pensé en termes de « dons », jusqu'à échafauder que les « doués » étaient biologiquement déterminés, ce qui expliquait le fait que les enfants des prolétaires soient, par définition, intellectuellement

■ 5 Un Référentiel pour l'éducation prioritaire, texte consultable sur eduscol.education.fr (rubriques Politiques éducatives et partenariats < Éducation prioritaire / Refondation de l'éducation prioritaire).

« inférieurs ». La théorie des dons a été en cours jusque dans les années 1960. Inutile de préciser qu'elle ressortit de temps en temps et dans certains cercles...

Ce sont les sociologues des années 1970 qui contrarient cette représentation en mettant en évidence les corrélations entre réussite scolaire et origine sociale. Après les « dons », c'est la détention du capital culturel qui devient la cause de la réussite scolaire. Cette conception engendre ce que l'on a appelé la théorie du handicap socioculturel, que deux courants vont récuser.

D'abord des acteurs de terrain, qui lancent une réflexion sur des pratiques et des perspectives théoriques avec la volonté de faire bouger le système éducatif : Alain Bourgarrel⁶, qui souhaite dès la fin des années 1960 la création des zones d'éducation prioritaire pour faire réussir les enfants des bidonvilles du quartier du Port, à Gennevilliers. On pense aussi à Robert Gloton qui, en s'inspirant des travaux d'Henri Wallon, cherche à développer une école pour tous dans le XX^e arrondissement parisien.

L'autre courant est issu de la recherche au CRESAS (Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire, de l'INRP), avec Gérard Chauveau⁷ par exemple, en lien avec les avancées de la sociologie française. Ce courant s'appuie sur l'analyse de parcours d'enfants des classes populaires qui réussissent pour mettre en évidence ce type de parcours singuliers. On peut aussi souligner l'importance prise par l'équipe ESCOL en France⁸. À la conception dominante, déféctologique, des années 1970 – selon laquelle la réussite ne s'explique

que par la situation sociale – va se substituer l'idée de « l'égalité des chances » : il y a des enfants capables de réussite dans tous les milieux, il faut les repérer et les soutenir pour leur permettre d'aller vers davantage de réussite. Cette conception sous-entend malgré tout que tous les enfants ne sont pas supposés être capables de progresser et de réussir et, surtout, elle va développer un esprit de compétition entre les uns, les « méritants », et les autres.

On voit bien le saut qualitatif que représente désormais la notion de la réussite de tous, qui deviendra une obligation morale, puis légale. C'est à partir de là que la bienveillance se révèle indispensable, avec la nécessaire acceptation des différences et l'idée qu'il convient de bien comprendre ces différences : bien comprendre en quoi le rapport au savoir modifie les possibilités d'apprendre, et comment tous les élèves ne rencontrent pas les mêmes difficultés, les mêmes obstacles.

La confiance dans leur réussite est indispensable. Veiller à l'estime d'eux-mêmes par la réussite de leurs apprentissages, grâce à leur travail, est l'une des clés de ce que l'on appelle « la motivation », et qui se construit utilement quand elle est intrinsèque à la tâche d'apprentissage.

La bienveillance est nécessaire pour éviter une conception culpabilisatrice de la faute et pour y substituer la compréhension des difficultés, afin d'aider chacun à dépasser ses difficultés. La non-réussite n'est alors plus identifiée par un jugement de valeur, à savoir la faute ; elle est une trace rationnelle (l'erreur) de difficultés à comprendre, pour les surmonter.

Dans la relation éducative, passer des postures de jugement à celles de recherche de compréhension des difficultés, est bien ce que l'on peut appeler de la bienveillance.

La relation éducative dans la constitution du triangle savoir, élèves, maîtres nécessite également la reconnaissance de la globalité de la personne de l'élève. Le modèle dominant de la relation éducative, en France, est hérité de l'université et du lycée napoléonien. Il sert de base au conflit rétrograde entre les tenants de la transmission et les tenants de la pédagogie avec, à cet égard, une opposition fantasmée entre un premier degré, qui serait plus pédagogue, et un second degré, qui serait davantage porteur de la pureté des savoirs

■ 6 On pourra voir en particulier son témoignage sur le site de l'IFE : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr> (rechercher « 30 ans de ZEP, une histoire à transmettre et à interroger »).

■ 7 On pourra lire en particulier Gérard Chauveau, *Comment réussir en ZEP*, Paris, Retz, 2000 (nouv. éd. 2002).

■ 8 L'équipe ESCOL (Éducation, Scolarisation), créée en 1987 par Bernard Charlot au sein de l'Université Paris 8, est une équipe interdisciplinaire qui étudie les inégalités sociales de réussite scolaire et la manière dont elles se construisent. On pourra lire en particulier l'ouvrage fondateur que Bernard Charlot a coécrit avec Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs* (1992).

et de leur transmission. Ce conflit, à vrai dire mineur, entre pédagogues et anti-pédagogues est une spécificité française, un héritage sclérosant.

Bien sûr, ce sont les élèves qui doivent apprendre.

Bien sûr, le rôle du maître, du professeur, c'est de faire apprendre. Toutefois, faire apprendre n'est pas simplement transmettre. Toutes les données de la psychologie montrent que le petit d'homme n'est pas une machine à recevoir passivement un savoir mais un être complexe qui, en modifiant son savoir, modèle constamment sa pensée et sa personne.

La bienveillance doit donc prendre en compte cette globalité de l'apprenant, en tant que personne en construction.

OBJECTIFS ET ATTENTES

Il n'y a aucune bienveillance chez celui qui n'attend rien de l'autre. L'estime de soi ne peut venir que de la réussite, du dépassement. Pour que l'estime soit possible, il faut des objectifs qui permettent à chacun de se dépasser.

À partir de là, les objectifs doivent être élevés. Il nous faut ici dépasser le conflit du Socle commun qui a fait penser à certains que ce « socle » était un « SMIC ». Le Socle est conçu pour obliger l'école à faire réussir tous les élèves. Il n'y a pas lieu d'opposer des programmes au Socle car leurs finalités respectives ne sont pas les mêmes. Le travail en cours vise à bien articuler le Socle et les programmes afin de fixer d'une part, un minimum exigible de la part de l'école, et d'autre part, un horizon nécessaire à l'attention des élèves et leurs parents pour continuer à travailler pour apprendre.

Les attentes des parents et des maîtres à l'endroit des enfants sont tout aussi essentielles que les attentes de la société fixées par les textes. L'éducateur bienveillant est celui qui veille bien à ce que les attentes soient à la fois élevées et atteignables. Croire

en la capacité de l'enfant à y arriver, c'est lui proposer des activités qui le mettent au défi, qui lui permettent de se dépasser, de s'élever. Pour cela, il ne faut pas rester à son niveau, mais il faut se mettre à sa portée : « être à la portée » est une posture de la bienveillance. À la suite de Lev Vygotski, les psychologues cognitifs parlent de la « zone proximale de développement » : ni trop près, car on ne fait que confirmer ce qu'on sait déjà, ni trop loin, car les attentes seraient « hors de portée ».

Ces attentes élevées sont indispensables : les élèves pauvres ne sont pas de « pauvres élèves » qui ne pourraient y souscrire, il en va d'une posture éthique. Des attentes élevées sont bienveillantes, dans le sens où elles sont le contraire du mépris qui consisterait à dire : « ce n'est pas pour toi, tu n'as pas le niveau ».

Ensuite, si on ne veut pas qu'elles restent de vains mots, il faut qu'elles aillent de pair avec le souci d'un engagement efficace dans le travail, et celui d'une évaluation bienveillante.

ENGAGEMENT DANS LE TRAVAIL ET AUTONOMIE

On a évoqué le fait que le rapport au savoir n'est pas le même pour tous les enfants, selon leurs milieux culturels, et selon les aléas de la vie qu'ils ont pu rencontrer. Souvent, les élèves les plus fragiles évitent le rapport au savoir, ils remuent sur leur chaise, ils font vite et à côté, ils restent passifs, selon les cas. Souvent aussi, ils ne comprennent pas le sens de ce qu'on leur propose, ils ne comprennent pas qu'il ne s'agit pas seulement d'exécuter une tâche scolaire mais qu'il faut construire des savoirs et que l'on tire profit du savoir lui-même plus que de la tâche (on renverra ici volontiers à tous les travaux de Jean-Yves Rochex, Élisabeth Bautier et Stéphane Bonnéry, de l'équipe ESCOL déjà citée) : s'engager dans la tâche, essayer, reprendre, faire synthèse sont essentiels aux apprentissages.

C'est la raison pour laquelle il nous paraît important de dire que l'école sera bienveillante vis-à-vis de ces enfants si elle est plus explicite dans ses attentes, et surtout dans ses énoncés. Dans le cours magistral, le professeur ne s'intéresse pas à la manière dont son enseignement est reçu. Il ne le saura, peut-être, qu'au moment de l'examen.

Dans l'enseignement actif et explicite, le professeur veille à être compris. Faire preuve de bienveillance, c'est accepter l'idée qu'on peut être mal compris et qu'il faut

parfois reformuler ; dans tous les cas, ne pas oublier de contrôler la compréhension de ce que l'on vient d'énoncer. La pédagogie de la compréhension est indispensable. Elle est consubstantielle de la bienveillance.

Un autre aspect fondamental de la relation éducative bienveillante est le rapport à l'erreur. Toute l'histoire des progrès du savoir humain est faite des erreurs rectifiées (on ne peut ici que vous inciter à lire ou relire Gaston Bachelard⁹). Il en est de même de nos apprentissages, alors même qu'accepter que nous nous trompons peut s'avérer douloureux.

Le contexte d'apprentissage bienveillant donne à l'erreur un statut particulier : celui d'une trace de la difficulté qui aide à la comprendre et à la surmonter. Dédramatiser l'erreur mais ne pas l'ignorer. Analyser les erreurs pour aller plus loin, pour dépasser le processus cognitif qui a conduit à l'erreur et pour le remplacer par un autre, qui conduit à la résolution. Les travaux de Daniel Favre (2010) reprennent très bien ces questions.

Revenons un instant à la question de l'autonomie de l'élève, qui est l'objectif à atteindre : la formation d'un citoyen, et d'un travailleur, responsable, autonome. L'objectif est atteint quand l'élève est capable de juger par lui-même de sa production, de déterminer ce qui est su et ce qui ne l'est pas encore.

L'autonomie n'est jamais donnée au départ, on l'a vu, elle est ce qu'il s'agit de construire. Cela veut dire que le maître doit pousser sa bienveillance jusqu'à concevoir que son élève n'ait plus besoin de lui pour progresser. Ainsi devons-nous aider les lycéens à passer progressivement du statut d'élève à celui d'étudiant. L'élève, c'est celui qui s'élève parce qu'on l'élève, l'étudiant, lui, étudie par lui-même. C'est l'occasion de proposer d'approfondir la question des premiers apprentissages en lisant ou relisant Jérôme Bruner (1981) qui parle si bien de l'étayage nécessaire au jeune enfant.

■ 9 Par exemple, *La Philosophie du non : essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF, 1940.

LE JUGEMENT DU TRAVAIL ET L'ÉVALUATION

L'évaluation du travail est l'un des points où l'attitude bienveillante se distingue nettement de l'attitude mortifère du mépris. Nous avons tous en tête les catégories de jugement parfois présentes à l'école, dans certains bulletins scolaires où sont utilisés des mots qui peuvent être blessants. Cela est heureusement rare.

Si nous voulons voir nos élèves progresser, notamment les plus fragiles, l'évaluation bienveillante sera celle qui sera mobilisatrice, celle qui donnera à l'élève une information lui permettant d'améliorer sa performance et donc, de modifier progressivement ses compétences.

Cela suppose que le professeur soit lui-même en mesure de passer de catégories de jugement reposant sur l'idée que la production est bonne ou mauvaise, à des catégories de jugement qui renvoient au processus cognitif, au cheminement intellectuel. On a déjà parlé du statut de l'erreur. Dans le processus d'apprentissage de l'élève, l'évaluation utile est celle qui lui permet d'une part de pouvoir opérer des rectifications intellectuelles, et d'autre part, de pouvoir s'estimer quand il réussit, sans pour autant se déprécier quand il est en difficulté, voire en échec.

C'est tout l'art de l'évaluation bienveillante, de tenir compte de ce double besoin. Une autre difficulté tient au fait qu'elle ne doit pas pour autant tomber dans une compassion par excès d'empathie, qui risquerait d'excuser toute erreur et finirait par être méprisante, mais pas non plus agir avec la froideur technique du « c'est bon/c'est faux », qui ne donne pas suffisamment d'informations sur ce qu'il convient de modifier pour arriver à la connaissance ou à la procédure correcte.

LA CULTURE PARTAGÉE

Avec la notion d'enrichissement environnemental, les neurosciences confirment l'intuition humaniste de l'intérêt d'un environnement riche pour favoriser le développement des compétences humaines et pour les maintenir.

Dans ses travaux pour les plus fragiles, Serge Boimare (2000) insiste sur l'importance de partir de la riche culture du mythe porteur de questions universelles pour débloquer les apprentissages. Jérôme Bruner (1991) y invite également.

La bienveillance ne consiste pas à rebattre, par compassion, « les pauvres, ils n'y arriveront pas ». La bienveillance, c'est bien de se montrer exigeant dans le partage d'une culture universelle, qui laisse aussi une place à des particularismes.

L'attitude bienveillante ne consistera pas à rejeter ce qui n'est pas partagé mais à le bien situer, à sa juste place. De ce point de vue, la laïcité est bienveillante : elle ne nie pas les religions, elle les reconnaît et leur donne leur juste place, dans la sphère privée, en dehors de l'école. Elle n'interdit pas de parler des religions mais elle situe leurs assertions en dehors du champ de la science ou de la culture universelle.

En ce sens, l'attitude bienveillante suppose un maître sûr de la place des savoirs, sachant distinguer ce qui relève d'une culture universelle de ce qui relève de pensées historiquement et idéologiquement situées, qui ne sauraient être imposées à tous. Elle suppose que le maître lui-même s'interdise des assertions qui relèveraient de son opinion propre.

En guise de conclusion, le lecteur de ces lignes voudra bien faire preuve de bienveillance à l'endroit de la citation choisie pour terminer. Au XIX^e siècle, Émeline Raymond a créé et dirigé la revue *La mode illustrée* dans laquelle elle répondait à l'abondant courrier qu'elle recevait, distillant à ses lectrices, plutôt bourgeoises de l'époque, ce qu'il convenait d'appeler de « bonnes pensées » – qu'elle a par ailleurs structurées dans des ouvrages comme *La Civilité non puérile mais honnête*. Il n'y a sans doute pas lieu d'adhérer à toutes les assertions d'un tel ouvrage qui est, à certains égards, bien daté et marqué par son milieu, mais on peut sans aucun doute accepter la citation suivante :

Il ne faut pas croire qu'il existe en ce monde une situation dans laquelle on soit dispensé de témoigner à tous ses semblables la bienveillance qu'on leur doit. Tant pis pour ceux qui s'élèvent sans songer à s'améliorer : leur défaut de cœur et d'intelligence seront d'autant plus visibles qu'ils seront plus haut placés, d'autant plus répréhensibles qu'ils peuvent blesser un plus grand nombre d'individus, d'autant plus inexcusables que la bienveillance leur est devenue plus aisée à manifester. (Paris, Firmin-Didot, 1886, p. 335.)

■ MARC BABLET

chef de bureau, DGESCO, MENESR

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BAUTIER É. (dir.), (2006), *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Lyon, Chronique sociale.

BERNARDIN J. (2013), *Le Rapport à l'école des élèves de milieux populaires*, Bruxelles, De Boeck, 2013.

BOIMARE S. (2001), *L'Enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod (3^e éd. 2014).

BONNÉRY St. (2007), *Comprendre l'échec scolaire*, Paris, La Dispute.

BRUNER J. (1991), *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Eshel, Paris (dernière éd. Retz, 2015).

BRUNER J. (1981 [1966]), *Le Développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF (8^e éd. 2011).

CHARLOT B., BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

FAVRE D. (2010), *Cessons de démotiver les élèves. 18 clés pour favoriser l'apprentissage*, Paris, Dunod (2^e éd. 2015).

MARZANO M. (2012), *Éloge de la confiance*, Paris, Pluriel.

MONTEIL J.-M. (1989), *Éduquer et former : perspectives psycho-sociales*, Saint-Martin-d'Hères (Isère), Presses universitaires de Grenoble.

ROCHEX J.-Y. (1995), *Le Sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*, Paris, PUF, (2^e éd. 1998).

VYGOTSKI L. (1997 [1933]), *Pensée et Langage*, Paris, La Dispute (4^e éd. 2013).

Bien veiller aux parents...

Les parents, qui confient à l'école le soin de poursuivre et d'élargir l'éducation de leur enfant, sont – ou devraient être – les partenaires primordiaux de la dynamique

■ Jacques BERNARDIN

éducative. Veiller aux parents, c'est une préoccupation de la plupart des professionnels de l'éducation. Toutefois, en éducation prioritaire notamment, beaucoup d'enseignants s'estiment peu aidés dans leur mission et se désolent de relations trop distantes. Si certains avouent discrètement en être soulagés, d'autres pensent que cette absence de relation est d'autant plus regrettable qu'elle leur apparaît indispensable pour enrayer les difficultés scolaires.

Certains comportements déstabilisent l'entendement professoral et ne manquent pas de susciter des jugements. Ainsi, faute d'être assez présents à l'école, de rencontrer les enseignants et de répondre aux convocations qui leur sont adressées, les parents sont jugés indifférents ou démissionnaires. Parfois, c'est l'agressivité dont ils font preuve qui heurte les professionnels, ou bien encore leur façon de faire avec l'enfant qui apparaît contestable.

Souvent critique, le regard porté sur les parents – notamment les plus éloignés des standards de référence – mérite d'être

Repenser la relation aux parents les plus éloignés de l'univers scolaire nécessite de sortir du jugement pour s'efforcer de comprendre leurs logiques. Dans l'espace familial, comment se tisse la relation à l'école et aux contenus enseignés ? Qu'est-ce qui prévaut quant à la façon d'apprendre ? Pour dynamiser la scolarité, quelles orientations et quels moyens sont de nature à renouer les fils et à réhabiliter les parents dans leur potentialité éducative ?

interrogé. Inconsciemment, chacun a tendance à juger l'autre à partir de ses propres catégories de perception, érigées en catégories universelles alors qu'elles sont socialement situées. Passer du jugement a priori à la tentative de compréhension, c'est le premier acte de bienveillance, prémisses indispensables pour établir d'autres rapports.

Terrain brûlant que cette relation aux parents, où la bonne volonté se heurte à la réalité, à des incompréhensions réciproques, voire à des conflits. Impliquer les parents, cela ne va pas de soi. Préserver l'espace scolaire de ce qui peut parasiter son action apparaît aussi indispensable. D'où la nécessité d'éclairer la question et, d'abord, d'interroger les évidences : alors que l'école faisait jusqu'alors souvent sans eux, pourquoi faudrait-il aujourd'hui repenser la place des parents ? Quant à l'implication parentale, de quoi parle-t-on exactement ?

REPENSER LA PLACE DES PARENTS

À partir du XIX^e siècle jusqu'aux années d'après-guerre, l'institution scolaire ne se souciait pas d'associer les parents tant elle avait volonté, a contrario, d'inscrire son action en rupture avec la socialisation familiale, qu'elle estimait marquée par les particularismes, empreinte de préjugés et de superstitions. Ouvrir les élèves à la culture, à des savoirs à portée universelle, les initier à l'exercice de la raison et aux valeurs communes, c'était permettre à l'enfant de devenir un sujet plus autonome,

de s'émanciper de l'espace clos de sa famille pour accéder au statut de citoyen. Dans cette conception, l'école était au fondement de la République. Située hors des rapports de production, libérée des urgences du réel, l'école était à l'écart du monde non pour s'en abstraire mais pour le réfléchir et se préparer à y prendre place. D'où la nécessité de la préserver des influences extérieures, de signifier une *clôture symbolique*. Cet espace de socialisation spécifique a rempli sa fonction tant qu'il s'est agi de ne parler qu'à une frange de la population, celle qui partageait le rapport à la culture promu par l'école et qui se destinait aux postes d'encadrement et de pouvoir et trouvait, par ce biais, légitimité pour y accéder.

À partir des années 1960, la hausse des besoins de qualification dans tous domaines a abouti, par étapes successives, à l'ouverture du secondaire à tous. Toutefois, assez rapidement, on s'est aperçu que la démocratisation de l'accès aux études ne suffisait pas à assurer la démocratisation du succès dans les études. Dans les années 1970, les sociologues dénoncent l'école reproductrice ; en 2002, Pierre Merle parle de « démocratisation ségrégative ». Depuis, on constate la récurrence d'un échec socialement sélectif, plus marqué en France qu'ailleurs, témoignant d'une « clôture sociale » qui, bien que prenant de nouvelles formes, perdure.

Aujourd'hui, la réussite de tous est à l'ordre du jour – déplacement quantitatif et simultanément qualitatif –, la société contemporaine exigeant de chacun des connaissances et compétences élargies, mobilisables et actualisables. On en est loin, avec la tendance à une bipolarisation des résultats révélée par les évaluations tant nationales qu'internationales. Cet enjeu historiquement inédit suppose la mobilisation de l'ensemble des acteurs de la dynamique éducative, notamment des parents. En effet, parmi les facteurs favorables à la réussite scolaire, on a constaté l'importance de l'éducation familiale et de l'implication des parents, à tous les niveaux de la scolarité (Feyfant,

2011). Cette participation des parents contribue à la durabilité des effets des dispositifs relais sur le phénomène de décrochage et vaut, selon une étude récente, dès la maternelle (Tazouti, Jarlégan, 2014).

La figure du parent d'élève se décline au pluriel. Si la plupart des parents sont attentifs à la scolarité, prêts à collaborer avec l'école, les relations sont parfois moins harmonieuses. Certains sont présents à l'excès, soumettent les enseignants au contrôle de conformité vis-à-vis du programme, contestent leurs choix pédagogiques ou ont tendance à faire l'école à la place de l'école. C'est alors contester la légitimité de l'institution scolaire, affaiblir son autorité, contribuer à la confusion des instances : l'élève est rarement gagnant lorsque la relation de confiance est ainsi entamée. Les attentes à l'égard de l'école sont devenues si fortes que l'enseignant doit aujourd'hui faire preuve de sa professionnalité, qui ne va plus d'évidence... D'autres parents, on l'a évoqué, restent plus distants, voire invisibles, jusqu'à être soupçonnés de négligence à l'égard de la scolarité, interprétations qu'il convient d'interroger. Réduire la distance avec ces parents, peu familiers avec l'univers scolaire, ses usages, ses normes et ses attendus, est une priorité. L'expérience atteste de déplacements conséquents des élèves dès lors que d'autres relations se tissent entre les adultes qui les entourent.

La question du rapport aux familles pourrait donc se résumer ainsi : comment signifier la clôture symbolique sans renforcer la clôture sociale ? À l'heure où les conditions économiques et sociales se dégradent pour bien des familles, l'attention à l'égard des parents les plus démunis devient un impératif pour qui se soucie de démocratiser l'accès au savoir.

L'IMPLICATION EN QUESTION

« Impliquer les parents » : tel est le mot d'ordre... Mais pourquoi, et sous quelle forme ? Lorsqu'on évoque l'implication des parents, on pense d'abord à ses manifestations visibles : participation aux instances (conseils d'école, d'établissement...), aux réunions d'information, aux diverses initiatives (sorties, fêtes d'école, etc.). Si cette forme d'implication *dans l'école* est importante, elle ne suffit pas à assurer une scolarisation réussie. Celle-ci dépend davantage de l'implication *vis-à-vis de la scolarité*... sans forcément investir l'école !

En effet, ce qui se passe au sein de la famille a des incidences notables sur la mobilisation des élèves vis-à-vis de la scolarité, sur leur intérêt à l'égard des objets d'étude et sur leur posture face aux apprentissages, autrement dit sur leur rapport à l'école et au savoir (cf. Bernardin, 2013). Que sait-on des pratiques éducatives familiales, notamment dans les milieux populaires ? Qu'est-ce qui s'apprend à la maison sans leçons, au fil des interactions quotidiennes ?

LES PRATIQUES ÉDUCATIVES FAMILIALES

La famille est la première source d'apprentissages. C'est ce que révèlent les études réalisées depuis les années 1990 en éducation prioritaire par l'équipe ESCOL (Université Paris 8) auprès de jeunes de collège, de lycée, mais aussi de l'élémentaire (Charlot, Bautier, Rochex, 1992). Dans 80 % des « bilans de savoir » réalisés, la famille est présente à travers au moins l'un de ses membres, famille proche ou élargie. Ces bilans mentionnent des apprentissages très variés, au sein d'un réseau familial riche en occasions d'apprendre, confirmant d'autres recherches internationales.

Contrairement aux idées reçues, les familles populaires accordent de l'importance aux apprentissages scolaires et essaient d'y contribuer, selon leurs ressources propres. Des parents « sacrifient » leur vie pour leurs enfants, pour que ceux-ci « s'en sortent », y compris si leur mode d'investissement est plus ou moins opératoire pour atteindre l'objectif visé (Lahire, 1995).

L'appui à la scolarité dépend moins du capital économique que du capital culturel. Le niveau d'études de la mère est un des facteurs les plus déterminants sur les comportements de l'enfant, alors que celui du père semble avoir plus d'influence sur son niveau scolaire (Murat, 2009). Plusieurs processus interagissent dans la dynamique éducative familiale : la mise en place de repères identitaires, l'incitation et l'opérationnalisation (préapprentissage, accompagnement).

Les repères identitaires

La famille renvoie à l'enfant une image de lui-même. Interrogés à ce propos, si certains parents décrivent leurs enfants comme étant curieux, débrouillards et volontaires, C., au début de son CP, est présenté par sa mère comme « gaucher, plutôt maladroit [...] cabochard et un peu feignant », quand le père de R. explique la cause de ses difficultés (en sa présence !) par le fait qu'« il est tombé sur la tête quand il était petit ». On imagine aisément les effets de ces discours sur les enfants en question, et les limites d'une action éducative qui ne se donne pas pour projet de renverser ces représentations chez l'enfant comme auprès de ses parents. La famille propose par ailleurs un système de référence, des modèles et contre-modèles permettant à l'enfant de se construire : « il est pas doué en maths, comme son père » ; « fais pas comme ton frère » ; « elle voudrait bien faire comme sa tante »... À travers ces interactions, l'enfant se fait une première idée de lui-même, de ses capacités potentielles et de ce à quoi il pourrait aspirer. L'enfant projeté va être mis à l'épreuve avec la scolarisation. Viendra-t-elle confirmer ou infirmer ces images et attendus ? Et l'expérience scolaire sera-t-elle assez marquante pour élargir les référents identificatoires ?

L'incitation à investir l'école

Plus encore que l'aide au travail du soir, la place faite à l'école est un élément clé. Les familles dont les enfants réussissent se distinguent par l'importance accordée aux études. La présentation de l'école, de l'importance des apprentissages qui s'y réalisent contribue à donner sens à la scolarisation. La valorisation des études s'exprime aussi de façon implicite : organisation du temps et de l'espace à la maison dans le but de favoriser les apprentissages ; discussions sur les devoirs, sur les enseignants, les camarades, la vie de la classe ; suite donnée aux activités scolaires (lectures, recherches documentaires, sorties, visites...). L'attitude des parents vis-à-vis du travail à l'école et l'intérêt qu'ils manifestent ont un effet direct sur les performances scolaires et l'estime de soi. Les standards parentaux (tolérance confiante, voire laxiste, ou exigence et visée d'excellence) servent de repères aux enfants (Claes, Comeau, 1996).

Quant au niveau d'aspiration scolaire, il dépend de l'histoire et de la situation sociale des familles. Dans les milieux populaires, les études longues, on en rêve

mais sans vraiment y croire (cf. Thin, 1998). « C'est pas pour nous », entend-on fréquemment. L'avenir est plus souvent pensé en termes d'accès à « un bon métier » (en précisant parfois « ... dans les mains ¹ »), témoignant d'une « intériorisation subjective de probabilités objectives » (Bourdieu). Faute d'expérience, les parents sont dans le flou quant aux études envisageables au-delà du collège : il faut aller « le plus loin possible », « jusqu'au bout », « aussi loin qu'il pourra ». Socialement fragilisés, soumis à la précarité et à l'incertitude du lendemain, ils ont du mal à envisager des formations précises et manquent d'assurance quant à l'avenir de leurs enfants. Les attentes à l'égard de l'école sont d'ordre pragmatique. Les parents espèrent que l'école permettra à l'enfant de « s'en sortir » et d'être autonome face aux exigences de la vie de tous les jours, à l'égard des démarches administratives ou des nouvelles technologies.

Le rapport aux savoirs scolaires

Ayant des attentes pratiques, les parents sont critiques à l'égard de l'école qui leur semble transmettre de manière abstraite des savoirs de plus en plus abstraits, aux finalités floues. « À quoi sert ce qu'on fait à l'école ? » – question relayée par les élèves. Dans cette logique instrumentale valorisant les apprentissages fondamentaux, toutes les activités qui semblent en détourner les enfants apparaissent peu légitimes. Ainsi, les arts plastiques et les sorties scolaires peuvent être jugés inutiles, détournant les enfants de l'essentiel.

Cette approche des contenus se conjugue avec une façon d'envisager l'apprentissage. Pour ces familles, l'acquisition de connaissances est plus conçue comme addition de savoirs à retenir et stocker que comme maîtrise de processus ou de capacité à raisonner. Apprendre exige donc de « bien écouter », de

« travailler » et de mémoriser. Les incitations au travail tant pour l'école qu'à l'égard du travail à la maison vont dans ce sens. En cohérence avec cette logique, il n'est pas rare que les parents réclament davantage de travail à l'école et de devoirs à la maison, la qualité de l'enseignant étant appréciée à l'aune de ces critères.

O PÉRATIONNALISATION

Quand il y a des préapprentissage, ils sont pensés davantage en termes de prérequis instrumentaux que d'acculturation : on apprend plus volontiers l'alphabet et les rudiments de la combinatoire qu'on ne lit de livres. Le plus souvent, par sentiment d'incapacité ou par peur de mal faire, les parents préfèrent déléguer cela à ceux qu'ils estiment légitimes, notamment les enseignants (« ils verront ça à l'école »).

Comment est assuré le suivi ? Faute de pouvoir apprécier le niveau de maîtrise des savoirs scolaires, les parents font surtout attention aux résultats, mesurés par les notes et le livret. Les notes peuvent ainsi être survalorisées au détriment des connaissances évaluées, effaçant la portée formative du travail et des contenus en les réduisant à leur valeur d'échange. La note est perçue comme équivalente au « salaire » du travail fourni, sans considération pour la pertinence du résultat. Or, plus on gravit les échelons de la scolarité et moins la quantité de travail suffit à en assurer la qualité, au gré de critères plus ou moins explicites.

L'accompagnement oscille entre suivi distant et sur-scolarisation. Pour aider son enfant, encore faut-il comprendre ce qui est travaillé à l'école et demandé le soir. Or, pour les parents ayant été peu scolarisés, la faible maîtrise des savoirs et des attendus scolaires s'ajoute au manque de temps. Ils ont le sentiment d'être « hors-jeu », évitent d'intervenir... de peur de nuire. Ils se contentent d'assurer des conditions correctes d'existence, en tentant de mobiliser différentes aides pour leurs enfants (personnes, dispositifs d'entraide scolaire). A contrario, certains parents ajoutent du travail supplémentaire aux devoirs, ou transforment la nature du travail (ainsi par exemple, la « re-scolarisation » de la lecture plaisir) (Kakpo, 2014).

Parfois, les devoirs sont faits par les parents eux-mêmes, afin que l'enfant soit en règle avec l'école et ne soit pas pénalisé. Par crainte de l'échec, ils laissent très peu

■ 1 Projection professionnelle jugée « raisonnable », mais aussi catégorie de jugement quant au travail lui-même – « Travailler, c'était seulement travailler de ses mains » (Ernaux, 1984, p. 81).

d'autonomie aux enfants. Soumis à la surveillance et au contrôle, ceux-ci finissent par ne plus faire leurs devoirs que « si on est derrière eux », au détriment de l'autonomie visée à l'égard du travail personnel.

Au total, confrontés à des normes et des logiques qui leur échappent, les parents de milieux populaires sont accusés de ne pas s'occuper suffisamment de leurs enfants, de « démissionner », ou bien d'en faire trop : trop de pression, de travail inutile ou d'exigences inappropriées. Dans les deux cas, cette disqualification n'améliore pas leur rapport à l'école...

PASSER LE SEUIL DE L'ÉCOLE

Bien des parents sont rétifs pour venir à l'école. Repenser la relation aux parents nécessite de saisir la teneur des freins objectifs et subjectifs qui pourraient l'expliquer.

Des obstacles à leur venue

Des raisons matérielles sont fréquemment évoquées, notamment les horaires de travail ou le souci des enfants à garder. À cela s'ajoutent des problèmes de communication : numéro de téléphone pas toujours fiable, oubli de ce qui est proposé trop à l'avance ou passe par l'écrit. Au-delà, la distance à l'école relève de raisons plus profondes. Ainsi, dès l'entrée à l'école maternelle, la famille se trouve exposée au regard, au jugement social. Les remarques et messages plus ou moins gratifiants à l'égard de l'enfant, à propos de sa tenue ou de son comportement, sont porteurs de culpabilisation, de stigmatisation : rester en retrait est une manière de s'en préserver, l'agressivité est un autre mode de réponse à ce qui est perçu comme mise en cause de l'éducation qu'ils donnent à leur enfant ou mise en cause d'eux-mêmes.

La situation de rencontre avec les enseignants

Les parents sont souvent appelés quand il y a des difficultés scolaires ou des comportements répréhensibles. Être convoqué, c'est le signe d'un problème, d'une conduite répréhensible. Ils ont le sentiment d'être désignés comme responsables de problèmes qui leur échappent, qu'on leur renvoie une image de non-conformité de leurs pratiques. Ils se sentent « sur la sellette ».

Les interactions sont dissymétriques sur les plans institutionnel, culturel et langagier. Il s'échange de l'autorité, de la reconnaissance ou de la dénégation de l'autre : venir à l'école, c'est se placer sur un terrain peu familial, parfois ressenti comme critique, voire hostile. Les parents s'exposent au regard social et au jugement de valeur des enseignants, que ce soit sur leur tenue, leur manière d'être ou leur langage, qui peut les « trahir ». En écoutant les parents de milieux populaires, on est frappé par leur sentiment d'infériorité et l'autodépréciation vis-à-vis de l'univers scolaire. Outre la comparaison avec les autres parents souvent, voire toujours, perçue à leur désavantage, ils disent craindre de ne pas comprendre ce qui sera dit ou de ne pas savoir répondre aux éventuelles questions. De leur point de vue, venir à l'école pourrait desservir l'enfant. Loin d'être un signe de désintérêt à l'égard de la scolarité, l'évitement pourrait ainsi être « de l'intérêt bien compris » (Thin, 1998, p. 182-183).

Le sens de sa place

Fréquemment, les parents de milieux populaires estiment qu'ils « n'ont pas leur place » dans l'école (cf. l'article d'Aziz Jellab, p. 47 dans ce numéro)². Ils pensent ne pas y être légitimes, dans une logique de séparation assez stricte entre l'école et la famille, les enseignants étant jugés seuls spécialistes des apprentissages qui s'y réalisent.

Cloisonnement des espaces familiaux et scolaires sur la base de leurs prérogatives respectives, séparant éducation et instruction, chacun étant – et devant rester – maître chez soi, « délimitation de sphères de compétences qu'ils entendent respecter vis-à-vis des enseignants, comme ils s'attendent qu'elles le soient à leur endroit » (Périer, 2005, p. 106).

■ 2 Bien des enfants sont eux-mêmes rétifs à la venue de leurs parents à l'école (cf. Begag, 1996).

P OUR UNE RELATION BIENVEILLANTE

Hors de toute attitude condescendante ou complaisante, sur quels principes peut-on repenser le rapport aux parents et quelles pratiques peuvent y participer ?

Transformer notre regard sur les parents

On l'a évoqué, il faut se méfier des jugements hâtifs, qui reposent sur des interprétations discutables. A contrario des apparences, tous les travaux convergent sur les fortes attentes des parents de milieux populaires à l'égard de l'école. Sachant la forte dissymétrie qui marque les relations, sur fond d'histoires sociales et scolaires souvent douloureuses, il revient aux professionnels de l'éducation de faire le premier pas.

Changer le rapport à l'école des parents nécessite, avant tout, de s'y sentir « bien accueilli » et respecté. Il existe bien des occasions de rencontre. Les prises de contact sont plus aisées dans des temps informels (à la grille de l'école, à l'occasion du « café des parents »...), lors d'initiatives à caractère convivial (exposition de travaux d'élèves, spectacle, présentation de projet, fêtes d'école) ou dans des lieux neutres (comme le centre social, le point Info familles de quartier). Certains moments institutionnels – tels l'entrée à l'école maternelle, au CP ou au collège – sont des opportunités pour échanger sur le projet éducatif, sur les attentes de part et d'autre. Au-delà de ces occasions de prise de contact pour faire connaissance, il s'agit d'aller vers une *reconnaissance mutuelle*, en tant que partenaires singuliers mais aux visées partagées, justifiant d'éclaircir et de coordonner leurs actions respectives.

■ 3 Ainsi Annie Ernaux, se remémorant son adolescence : « C'est le temps où tout ce qui me touche de près m'est étranger », où « les idées de mon milieu me paraissent ridicules [...] L'univers pour moi s'est retourné. » Ambiguïté des sentiments de l'enfant à l'égard de ses parents en écho avec l'ambiguïté des parents à l'égard de sa scolarité : « Et toujours la peur ou PEUT-ÊTRE LE DÉSIR que je n'y arrive pas » (Ernaux, 1984, p. 79-80).

■ 4 Triple autorisation, développée par Jean-Yves Rochex (1995).

Il est d'autant plus facile de venir à l'école qu'on s'y sent invité et attendu, sur une base claire.

D'où l'importance des modalités d'information : le soin apporté au thème choisi, à la clarté de l'invitation comme au choix des horaires (pouvant faire l'objet d'une exploration préalable), les relances orales ou l'appui des élèves eux-mêmes s'avèrent des moyens opératoires.

Éclaircir ce qu'on attend de cette collaboration

La demande de rencontre est généralement d'autant plus insistante qu'elle est censée constituer une réponse aux difficultés scolaires. Mais qu'en attend-on ? Une reconnaissance de notre professionnalité ? Elle est a priori acquise. S'agit-il de demander aux parents qu'ils fassent le travail à notre place ? C'est inconcevable. Est-ce pour leur faire la leçon ou la morale ? Autant d'excellentes manières de les éloigner un peu plus de l'école... Quoi alors ?

On sait qu'à tous les niveaux, l'intérêt des parents pour la scolarité a des incidences nettes sur la mobilisation des élèves, au-delà de tout appui « technique ». Échanger sur la façon de le signifier à l'enfant permet de sortir de la culpabilité et apparaît accessible à chacun, quel que soit son passé scolaire. Les élèves ont besoin de supporteurs familiaux bienveillants...

Toutefois, la relation des parents à l'école est chargée d'ambiguïté. La scolarisation remet en jeu – donc potentiellement en cause – les liens tissés avec l'enfant. Mettre son enfant à l'école, c'est se contraindre à rompre avec une relation affective privilégiée et quasi exclusive : la séparation n'est jamais simple, tant pour l'enfant que pour les parents. D'autant plus qu'en retour, cela expose à des jugements de l'enfant à leur égard, sources potentielles de conflits. Ainsi, certains parents peuvent craindre qu'une distance s'instaure, tout comme l'enfant peut intuitivement percevoir des exigences paradoxales : réussis à l'école mais ne change pas, reste fidèle à tes parents³. Autrement dit, au-delà des relations affectives, la subjectivité est à l'épreuve : « Le sujet est partagé entre le désir de réussite et la crainte de trahir sa classe

[...] Partagé entre l'arrachement et l'attachement vis-à-vis du monde ancien, entre l'allégeance et la résistance à l'égard du nouveau [...] » (Jacquet, 2014, p. 61 et 182). D'où l'importance de l'autorisation symbolique que les parents adressent à leur enfant

d'investir l'école. C'est la condition pour que l'enfant s'autorise lui-même à changer, ce qui lui est d'autant plus facile qu'il assume en retour que ses parents soient différents ⁴. L'école peut y aider : il n'est pas fatal qu'elle exige subjectivement une rupture avec l'univers parental, elle peut a contrario être vécue comme opportunité de développement, en prolongement de la socialisation familiale. Bien des élèves changent radicalement d'attitude en classe après avoir perçu la convergence des attentes entre leurs parents et l'enseignant à leur égard, beaucoup sont sensibles aux ponts qui peuvent être faits entre les deux espaces, valorisant l'expérience parentale, nous y reviendrons.

Par ailleurs, initié par la famille, le *rapport à l'école et au savoir des élèves*, base de leur implication, de leur interprétation des situations scolaires et de leur façon de faire, souffre du flou des raisons d'investir l'école mais aussi d'un rapport à l'apprentissage essentiellement axé sur l'écoute et la mémoire, sur la réalisation des tâches dans un relatif aveuglement de leur enjeu, passivité réceptive les faisant passer à côté de l'essentiel à comprendre. Sur la base d'un recueil préalable du point de vue des élèves à ce sujet, la réunion de parents peut être l'occasion d'une prise de conscience de ce qui « fait la différence », en lien avec les attitudes observées en classe. Ce qui ne manque pas d'interroger en retour les conseils, incitations et modalités d'aide ayant habituellement cours à la maison...

Un devoir d'information

On a vu que les parents les plus éloignés de l'école étaient dans le flou quant aux contenus, programmes et méthodes, mais aussi quant aux attendus à leur égard.

■ 5 Trois établissements d'Eure-et-Loir (collèges et lycée professionnel), ayant pour projet de visiter la Cité nationale de l'histoire de l'immigration, ont recueilli les témoignages de parents (cf. film documentaire *Trajectoires*, réalisé par Marie-José Sebban, Gabriel Sebban et Fabien Piccinin [49 min, 2013], dans le cadre d'un projet monté par l'association AGIRabcd28 et la compagnie La Belle Rouge ; site : <http://agirabcd28.blogspot.fr>). Cf. Serré (2012).

L'accompagnement sans repère autre que leur expérience passée peut soumettre l'enfant à des demandes contradictoires ou contribuer à des malentendus cognitifs. D'où l'importance d'explicitier les modalités de travail à l'école en lien avec les finalités poursuivies, afin que l'appui des parents aille – de façon complémentaire mais spécifique – dans le même sens.

À l'explication classique, on peut plus efficacement « donner à voir » : visite de classe, vidéo de séance ou diaporama rendant compte des diverses activités sont des outils permettant d'incarner une ambiance de travail, une modalité d'apprentissage, une façon particulière de conduire les échanges... Ce sont des points d'appui sur lesquels on peut revenir, pour dire son étonnement ou expliciter le pourquoi des choses. Ils concrétisent des scénarios et des schémas d'action faisant référence, contribuant à éclaircir ce qui restait opaque.

Plus encore, on peut « faire vivre » des situations d'apprentissage, afin d'en faire éprouver la valeur formative auprès des parents eux-mêmes. L'analyse est l'occasion de revenir sur les craintes initiales, sur les obstacles rencontrés et sur les éléments ayant permis de les lever, dans un parallèle qu'il est ensuite aisé de faire avec ce qui est proposé aux élèves en classe. Comment aider son enfant ? Telle est la grande question des parents.

Faire fond sur l'expérience parentale

Pour aider son enfant, encore faut-il s'en estimer capable. Comment lever l'auto-dévalorisation des parents ? En s'appuyant sur leurs compétences, ce qui renverse leur statut dans la dynamique éducative, avec les incidences qu'on peut imaginer auprès des enfants.

À ce sujet, il est possible de faire appel à leurs expériences professionnelles, mais aussi à leurs compétences singulières : ainsi, ces ateliers clubs sur une école, destinés à multiplier les terrains de réussite, élargissant les centres d'intérêt et bases de reconquête d'estime de soi pour les élèves fragiles.

On pense également à la possibilité de convoquer la richesse des histoires de vie. Ainsi par exemple, ce formidable projet autour de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration, occasion de solliciter des parents de plusieurs nationalités. Ce projet a donné lieu à la réalisation d'un film qui a bouleversé le regard des adolescents sur les adultes comme sur l'enjeu de l'école ⁵.

Mais on peut aussi prendre appui sur les pratiques d'aide aux apprentissages menés

avec succès dans l'espace familial. Chaque parent est porteur d'expériences qu'il est possible de convoquer : de la marche au vélo, en passant par le langage, la formalisation des éléments marquants ayant permis la réussite dans ces domaines ouvre au transfert. Cette prise de conscience, révélant leur compétence éducative, ouvre de belles perspectives ⁶...

■ **JACQUES BERNARDIN**

Université Paris-8 [CIRCEFT-ESCOL],

et président du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BEGAG A. (1996), *Le Gone du Chaâba*, Paris, Le Seuil (dern. éd. 2005).

BERNARDIN J. (2013), *Le Rapport à l'école des élèves de milieux populaires*, Bruxelles (Belgique), De Boeck.

CHARLOT B., BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

CLAES M., COMEAU J. (1996), « L'école et la famille : deux mondes ? », *Lien social et Politiques*, n° 35, « Familles et école », Montréal (Québec).

ERNAUX A. [1984], *La Place*, Paris, Gallimard.

FEYFANT A. (2011), « Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire », Dossier d'actualité *Veille et analyses*, n° 63, juin.

JACQUET Ch. (2014), *Les Transclasses ou la non-reproduction*, Paris, PUF.

KAKPO S. (2014), « Lecture cursive et familles populaires », *Le Français aujourd'hui*, n° 185 : « Penser et combattre les inégalités » (2).

LAHIRE B. (1995), *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Le Seuil, 1995 (nouv. éd. Points, 2012).

MURAT F. (2009), « Le retard scolaire en fonction du milieu parental : l'influence des compétences des parents », *Économie et Statistique*, n° 424-425. Basé sur l'enquête *Information et vie quotidienne (IVQ)* réalisée par l'INSEE en 2004-2005 auprès de 10 284 ménages, occasion de suivre 5 074 enfants de 7 à 18 ans.

PERIER P. (2005), *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes, PUR.

ROCHEX J.-Y. (1995), *Le Sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*, Paris, PUF (2^e éd. 1998).

SERRÉ J.-Y. (2012), « Travail sur un petit quartier », *Dialogue*, n° 146 : « Famille-École-Quartier : pour une dynamique éducative », Actes des 5^{es} Rencontres nationales sur l'accompagnement (Saint-Denis, 17 mars 2012), GFEN, octobre, p. 25-26.

TAZOUTI Y., JARLÉGAN A. (2014), « Socio-economic status, parenting practices and early learning at French kindergartens », *International Journal of Early Years Education*, Vol. XXII, n° 3 (cité dans l'article de Christine Leroy, « Réussir à l'école, ça commence à la maison », *Sciences Humaines*, n° 267, février 2015, p. 10).

THIN D. (1998), *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, PUL.

■ 6 Cf. Bernardin (2012), p. 27-28.

Les conditions d'une école bienveillante

Interrogations sociologiques et pédagogiques

La concertation en vue de refonder l'école de la République, organisée par le ministère de l'Éducation nationale en 2012 et ayant donné lieu à la rédaction d'un rapport, a mis au jour de manière explicite les dysfonctionnements d'une institution qui peine à réduire les inégalités de réussite et qui crée, parallèlement, un malaise chez une partie des élèves comme des enseignants et des personnels d'éducation. Si cette refondation, aux dires du ministre Vincent Peillon, « sera ou ne sera pas pédagogique », c'est

■ Aziz JELLAB

qu'elle met en jeu, au cœur de la relation enseigner/apprendre, une question largement sous-estimée, à savoir « la bienveillance à l'école ». Pour mesurer l'importance de cette dimension dont la définition ne va pas de soi, il suffit de rappeler les débats récurrents et plus ou moins passionnés suscités par la thématique de l'évaluation. Nombreux sont les travaux et les recherches à avoir démontré l'impact de l'évaluation

Notion polysémique, la bienveillance s'est progressivement invitée dans les débats portant sur l'école tout en suscitant des réserves et des réticences parce qu'elle sous-entendrait un abandon de l'exigence scolaire et un affaiblissement de l'autorité professorale. C'est l'exigence intellectuelle combinant compréhension des difficultés cognitives et mise en activité des élèves qui doit être au centre d'une école bienveillante. De ce fait, on ne saurait penser la bienveillance à l'école sans l'articuler au rapport au savoir chez les élèves, à leur évaluation et à la nécessité de l'inscrire dans une culture professionnelle partagée par la communauté éducative.

scolaire, quand elle se réduit à un verdict et à une notation désignant le « niveau » de l'élève, tant sur les apprentissages que sur la mobilisation cognitive. Le rapport remis par le comité de pilotage de la concertation avance un point de vue très lucide : « Quand l'école est bienveillante envers les élèves – qui sont d'abord des enfants et des adolescents –, quand elle accueille enfants – y compris en situation de handicap –, parents et personnels dans des locaux conviviaux et adaptés, quand elle respecte les rythmes et la santé des enfants et des jeunes en allégeant des journées trop longues et trop peu nombreuses, quand elle prévient la violence et crée les conditions d'un climat apaisé et serein dans les établissements, elle met toutes les chances de son côté pour faciliter les apprentissages dès les débuts de la scolarité » (2012, p. 16). La circulaire de rentrée du 20 mai 2014 indique explicitement qu'il faut « promouvoir une école à la fois exigeante et bienveillante »¹. La bienveillance désigne des pratiques et des discours

■ 1 Dans le cadre de cet article, nous utilisons indifféremment les expressions « école bienveillante » et « la bienveillance à l'école ». Par ailleurs, nous ne développerons pas les autres notions évoquant la bienveillance à l'école, à savoir le climat scolaire et le bien-être qui, à bien des égards, paraissent comme synonymes. .../...

qui sont soucieux de penser autrement la relation enseignement/apprentissage en ayant le souci permanent de l'intérêt de l'élève, qu'il ne faut pas confondre avec ses aspirations. C'est d'ailleurs l'un des malentendus majeurs suscités par le propos sur la bienveillance que de donner à penser que, en partant des élèves, l'école abandonnerait toute exigence intellectuelle au profit de pratiques de socialisation faisant la part belle à des tâches ludiques pour assurer un bien-être et un climat scolaire apaisé. Ce serait là la manifestation d'une alliance objective entre l'idéologie conservatrice et la reproduction des inégalités de carrière scolaire ! La thématique de la bienveillance, comme celle de l'évaluation, suscite des controverses et des polémiques le plus souvent passionnelles et fonctionnant comme un a priori empêchant toute interrogation pédagogique de fond. Défendre une évaluation compréhensive, permettant à des élèves de mieux apprendre à partir de leurs erreurs, à l'aune d'exercices renouvelés, sur

fond d'auto-évaluation, n'est-ce pas, au-delà des ruses pédagogiques, œuvrer pour créer les meilleures conditions en vue de favoriser l'implication de tous les apprenants, et notamment des plus faibles d'entre eux ? Penser autrement une école bienveillante suppose d'en délimiter les enjeux mais aussi les destinataires, qui ne sont pas seulement les élèves mais aussi les parents, comme tout ce qui, de près ou de loin, engage l'éducation scolaire, notamment les partenaires (institutions, associations, collectivités locales, etc.). Si notre propos sociologique vise à mettre en exergue les conditions pratiques et éthiques favorables à une bienveillance à finalité pédagogique, il ne doit pas conduire à minorer le fait qu'une école bienveillante doit tout autant l'être pour ses publics que pour ses professionnels. Il peut apparaître trivial de soutenir qu'une école ou un collège bienveillant vis-à-vis des élèves suppose aussi que les enseignants et les personnels d'éducation fassent l'objet d'une bienveillance institutionnelle. Celle-ci passe par une reconnaissance de leur engagement et de leur mobilisation sans lesquels, et les recherches empiriques le mettent en évidence, une partie des élèves auraient connu de l'échec, voire du décrochage scolaire ².

UNE EXPRESSION POLYSÉMIQUE

La notion de bienveillance à l'école a émergé depuis une dizaine d'années dans le débat éducatif en France et elle s'est progressivement imposée comme expression visant à repenser les pratiques pédagogiques, au moment où les évaluations internationales des acquis et des compétences des élèves ont mis au jour le caractère inégalitaire et, disons-le, très injuste du système scolaire français. C'est aussi au moment où la thématique du décrochage qui, supplantant celle de l'échec scolaire, est devenue une catégorie d'action politique et pédagogique (Jellab, 2013) que la notion de bienveillance a été avancée comme une nouvelle exigence éthique en vue de penser d'autres manières d'enseigner, d'évaluer et de promouvoir l'accès à une « culture commune ». L'enquête PISA 2012 confirme la faible confiance des élèves français en leurs capacités, surtout lorsqu'elles doivent être activées par des

.../... Soulignons cependant que différentes voix, qu'elles émanent de l'institution scolaire, du monde associatif ou des partenaires éducatifs, mettent en avant la thématique de la bienveillance ou de ses synonymes. Ainsi, lors de son installation le 19 avril 2013, le Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative (CNIRE) n'hésite pas à placer le bien-être comme devant constituer l'horizon de toute pratique innovante : « Une pratique innovante est une action pédagogique caractérisée par l'attention soutenue portée aux élèves, au développement de leur bien-être, et à la qualité des apprentissages. En cela, elle promeut et porte les valeurs de la démocratisation scolaire. Prenant appui sur la créativité des personnels et de tous les élèves, une pratique innovante repose également sur une méthodologie de conduite du changement. Le partenariat permet à l'équipe d'enrichir son action grâce aux ressources de son environnement. Chacun de ces points ne suffit pas à lui seul, mais plusieurs combinés font d'une action une pratique innovante dans sa conduite et dans ses effets. »

■ 2 Dans le cadre d'une recherche traitant de la mobilisation des enseignants, nous avons mené des entretiens avec des professeurs établis (Jellab, Monfroy et al., 2007). L'objectif de ce travail était d'analyser le rapport des enseignants aux savoirs disciplinaires et d'identifier la nature des savoirs mobilisés pour enseigner. Cette recherche, associant deux enseignants-chercheurs et quatre professeurs du second degré, nous a rapidement amenés à penser l'engagement des enseignants qui prend parfois des relents de militantisme. L'analyse fine des entretiens a permis de repérer l'importance d'une quête de reconnaissance sociale et symbolique qui structure le rapport au métier. Ces observations ouvrent la voie à des enquêtes plus approfondies qui pourraient traiter de la relation entre la bienveillance institutionnelle, l'engagement professoral et les modes de reconnaissance de celui-ci.

épreuves plus ou moins scolaires. Soulignons aussi que c'est au moment où, sous l'effet de la massification scolaire, la violence à l'école a déstabilisé l'image d'une institution scolaire sanctuarisée et relativement protégée de la société que l'on a assisté à l'émergence-imposition de la thématique du climat scolaire, dont on ne peut minorer le lien avec celle de la bienveillance. Cependant, et parce que la bienveillance se prête à une pluralité de significations, elle ne constitue guère une notion stabilisée et, partant, ayant une portée pratique partagée par les acteurs de l'éducation. Par ailleurs, et bien qu'elle soit censée constituer une manière de faire et de penser s'adressant à tous les élèves, la bienveillance reste largement associée à la catégorie des élèves en difficulté ou potentiellement défavorisés devant l'enseignement scolaire classique, à l'instar des publics relevant de l'éducation prioritaire ³. Le dictionnaire Hachette désigne par « bienveillant », celui ou celle « qui a, qui marque une disposition favorable à l'égard de quelqu'un ». Appliquée au système éducatif, la bienveillance signifie l'adoption par les enseignants et les personnels d'éducation de postures professionnelles favorables aux apprentissages des élèves, soucieuses de penser et de travailler les obstacles susceptibles d'entraver la motivation scolaire. Mais cette conception ne suffit pas pour caractériser la bienveillance, car être attentif aux élèves exige de définir les dimensions de cette attention. Ainsi, et comme l'ont mis en évidence les recherches portant sur le rapport au savoir (Charlot, 1997 ; Jellab, 2004), nombreux sont les élèves à déclarer bien vivre leur scolarité sans pour

autant investir les contenus enseignés. De même, le mal-être d'une partie des élèves, notamment ceux qui sont en difficulté scolaire, est loin d'être systématiquement associé à des comportements de déviance, de chahut ou de violence. C'est souvent dans le silence et une certaine forme d'isolement que les élèves en difficulté vivent leur scolarité jusqu'à constituer un public « transparent » (Esterle, 2007), ayant largement intériorisé une sorte d'incompétence scolaire. La bienveillance n'est pas la compassion, la complaisance, la valorisation de l'interaction et de la communication « sympathique » entre les adultes et les élèves. C'est bien l'exigence intellectuelle combinant compréhension des difficultés cognitives et mise en activité des élèves qui doit être au centre d'une école bienveillante. Celle-ci doit amener les élèves à réfléchir, à se mettre en activité, à s'engager dans des apprentissages scolaires mais aussi à se penser comme capables de se projeter dans un avenir social et personnel. Les élèves en difficulté intériorisent souvent les classements scolaires et finissent par ne se décrire que selon des critères et des qualités qui les disqualifient (Guichard, 1993). Si les élèves en réussite scolaire sont loin d'être optimistes et attachés à l'école, ressemblant ainsi de moins en moins à la figure de « l'héritier » (Dubet, 1991 ; Galland, 2010), la donne est encore plus critique pour les élèves les plus faibles et dont le rapport aux études prend tout autant la forme de regrets que de ressentiments (Jellab, 2009). C'est ce que révèlent les enquêtes menées auprès d'élèves de lycée professionnel et pour lesquels le collège conserve l'image d'un univers disqualifiant et faiblement bienveillant ⁴.

B BIENVEILLANCE ET FORME SCOLAIRE

Plusieurs catégories discursives ont émergé ces dernières années afin de penser les conditions d'une école plus favorable aux apprentissages scolaires et à la mobilisation des élèves. À côté du « bien-être », du « climat scolaire », il y a la « bienveillance », expression qui suscite au mieux de l'étonnement, au pire une critique acerbe tant elle sous-entendrait l'abandon de l'exigence et la consécration d'un élève placé « au centre ». Les défenseurs d'une école traditionnelle, d'une pédagogie de la transmission, y voient une forme de déclin, ce qui peut d'ailleurs

■ 3 Référentiel pour l'éducation prioritaire affiche comme l'une de ses priorités de « Conforter une école bienveillante et exigeante ». Il indique : « L'évaluation des élèves, conduite avec bienveillance, repose sur des objectifs exigeants. »

■ 4 Cela ne signifie pas que les enseignants soient malveillants mais le fonctionnement du collège qui, à bien des égards, reste prisonnier d'une histoire plus proche des petites classes du lycée que de l'enseignement primaire supérieur (Prost, 2013), conduit une frange importante des élèves à éprouver un sentiment de décalage par rapport aux exigences scolaires et à intérioriser une forme d'incompétence intellectuelle.

conforter une partie des enseignants devant faire face à des publics pour lesquels l'autorité professorale est loin d'aller de soi ! Pourtant – et c'est l'intérêt de mener des observations au plus près des enseignants et des élèves –, dans une école massifiée, ce qui fonde l'autorité⁵, c'est aussi la capacité des premiers à avoir le souci permanent de la mise en activité des seconds en alliant exigence et compréhension, mise à l'épreuve et dédramatisation de l'erreur afin d'en faire un objet de travail dont la maîtrise assure une meilleure estime de soi. Ainsi, un élève de 3^e DP3 (découverte professionnelle 3 heures) auquel nous avons demandé ce qu'il pensait de sa scolarité, de ce qu'il apprenait en classe et lors des stages de découverte professionnelle, nous a répondu : « Depuis cette année, j'apprends mieux parce que je ne suis plus en grande difficulté, je participe aux cours, aux exercices, à la mini-entreprise [...] Le prof ne nous donne pas à faire des choses faciles, on doit réfléchir, chercher par nous-même. Je suis content quand j'y arrive seul mais sinon, on est aidé en cas de problème. » Cet élève dira à un moment de l'entretien : « Ce que je détestais le plus, c'est quand j'entendais le prof me dire que je ne comprenais pas alors qu'il n'y avait rien à comprendre, que c'était facile ! » Lorsqu'on parle de l'estime de soi au sein de l'école, il ne faut pas y voir un sens psychologique et narcissique construit indépendamment du rapport au savoir. Au contraire, c'est dans la confrontation aux activités scolaires liées à des champs disciplinaires, assurant la construction de compétences tout autant cognitives que relationnelles, que l'élève se construit comme sujet-acteur de sa scolarité. La bienveillance à et par l'école suppose d'en définir les contours et de l'inscrire dans une nouvelle manière de concevoir la relation

pédagogique. La difficulté de la communauté éducative à penser une école bienveillante vient du malentendu évoqué plus haut, lui-même hérité d'une histoire ayant consacré la « forme scolaire » (Vincent, 1980 ; Vincent, Lahire, Thin, 1994) comme manière spécifique d'instituer la relation maître-élève. L'imposition historique de la forme scolaire comme moment d'arrachement de l'enfant aux influences familiales et religieuses continue à structurer l'imaginaire des enseignants et des personnels d'éducation. Aussi, réussir à l'école ne peut être, d'une certaine façon, qu'au prix du renoncement partiel à ce que l'on est comme individu. L'école se caractérise par le fait qu'elle s'oppose à l'expérience pratique de la vie quotidienne, qu'elle est structurée par des règles spatiales et temporelles organisant les apprentissages, et par la multiplication des activités ayant pour finalité d'amener les élèves à apprendre. La mise à distance de l'expérience sensible ou première s'est opérée par la place centrale occupée par l'écrit comme activité langagière objectivée, instituant une « forme scripturale-scolaire de relations sociales » (Lahire, 1993). Les apprentissages ne valent ainsi que pour eux-mêmes, en dehors de toute autre finalité. Historiquement, le développement de la forme scolaire est marqué par des tensions et des oppositions qui n'en font que renforcer la spécificité. « Ce qui apparaît à une certaine époque, dans les sociétés européennes, c'est une forme inédite de relation sociale, entre un "maître" (en un sens nouveau du terme) et un "écolier", relation que nous appellerons pédagogique. Elle est inédite d'abord en ce sens qu'elle est distincte, qu'elle s'autonomise par rapport aux autres relations sociales : le maître n'est plus un artisan "transmettant" des savoir-faire à un jeune homme, et pendant longtemps, dans les villes, les "maîtres-écrivains" résistent à l'intrusion des maîtres d'école. Cette autonomisation par rapport aux autres relations dépossède les groupes sociaux de leurs compétences et prérogatives » (Vincent, Lahire, Thin, 1994, p. 15-16). En ce sens, l'émergence de la forme scolaire est concomitante à la naissance de l'État moderne qui pacifie les rapports sociaux et revendique le monopole de la violence légitime. C'est aussi avec

l'instruction obligatoire que la forme scolaire a contribué au processus de normalisation et de contrôle de la vie sociale (Foucault, 1975). L'histoire de la scolarisation est aussi une histoire de la socialisation de l'enfant à des règles disciplinaires impersonnelles,

■ 5 L'autorité est à concevoir comme « l'art d'obtenir adhésion et consentement sans recours à la menace, à la contention ou à la force. Dans ce cas, l'autorité renvoie à des règles et à ce qui les fonde, et à un cadre doublement sécurisant au sens où l'interdit permet de mettre les valeurs à l'abri de l'arbitraire de chacun et où les lois et les règles sont respectées par celui-là même qui a autorité » (Bergier, 2015).

censées l'amener à élaborer un regard rationnel. Scolarisation et socialisation en milieu scolaire vont de pair avec l'apprentissage « disciplinaire » (au double sens du terme, incluant les savoirs scolaires et le rapport établi avec les règles de l'institution). « Des écoles de type nouveau sont créées à la fin du XVII^e siècle [...] Qu'apprend l'enfant dans les civilités, puis en copiant soigneusement les nombreuses sortes d'écriture, devant un maître qui autant que possible ne doit jamais parler ? Il apprend l'obéissance à des règles – des manières de manger, de se moucher, d'écrire, etc. – selon des règles qui sont constitutives de l'ordre scolaire, qui s'imposent à tous (à commencer par le silence même des maîtres) et dont certaines sont, chez les Frères, inscrites en "Sentences" sur les murs de la salle d'école » (Vincent, Lahire, Thin, 1994, p. 16-17). Ainsi, ce sont plusieurs décennies ayant institué un imaginaire social identifiant l'école à une institution qui s'adresse à la raison des élèves, qui expliquent la difficulté à faire de la bienveillance une dimension constitutive de la pédagogie et des pratiques éducatives au sein du système éducatif, et plus particulièrement dans les collèges et les lycées. La dimension affective qu'évoque la bienveillance explique les réserves d'une institution marquée par la logique de la compétition tout en cherchant, de manière paradoxale, à développer l'autonomie et l'épanouissement des élèves ⁶ ! Dès lors que cette forme a structuré l'histoire du système éducatif français, c'est le modèle de la transmission des savoirs qui prévaut et se

trouve, du même coup, déstabilisé par la diversification des publics scolaires, notamment par des élèves pour lesquels apprendre revêt une pluralité de significations, y compris l'absence de sens. Enseigner des contenus valant pour eux-mêmes, indépendamment de leurs usages potentiels, ne va plus de soi ! Promouvoir une école bienveillante oblige à rompre partiellement avec le « formalisme pédagogique » (Carpentier, 1994) et à concilier pédagogie de l'enseignement et pédagogie de l'apprentissage (Altet, 2013).

LES CONDITIONS D'UNE ÉCOLE BIENVEILLANTE

Trois dimensions nous paraissent constituer un incontournable pour la promotion d'une école bienveillante : il s'agit de la prise de conscience de l'importance de l'école pour les élèves, et notamment les plus faibles d'entre eux, qui s'exposent au risque d'une précarité sociale et professionnelle en cas de sortie du système éducatif sans compétences, ni qualification, ni diplôme (Jellab, 1997) ; l'attention au rapport au savoir chez les élèves est une deuxième dimension car elle exige de s'intéresser à ce que signifie, pour eux, apprendre et aux manières dont ils s'engagent dans les apprentissages ; l'évaluation des élèves, troisième dimension, pour peu qu'elle soit compréhensive, régulière et davantage formative qu'une catégorie de classement est à repenser pour allier exigence et bienveillance.

Ce que l'école doit aux élèves en difficulté

Comparé aux autres pays à niveau de développement équivalant, le système éducatif français se caractérise par l'emprise des diplômes et de leur poids sur le destin des individus (Dubet, Duru-Bellat, Vérétoit, 2010), mais également par son caractère fortement inégalitaire

puisque les écarts de performance entre les meilleurs et les moins bons sont nettement plus élevés qu'au sein des autres pays de l'OCDE. Cette réalité engendre une forte demande de scolarisation, une amplification de la compétition scolaire et un renforcement des difficultés chez les élèves les moins dotés de ressources intellectuelles et culturelles pour réussir. Si les inégalités de réussite doivent à l'origine sociale – et elles lui doivent beaucoup –, elles sont aussi renforcées ou réduites selon le contexte de

■ 6 Une catégorie discursive souvent présentée de manière critique concerne la notion d'affectivité. Dans les collèges à recrutement populaire comme dans les lycées professionnels, nombreux sont les enseignants et les CPE à dire que « les élèves ne sont pas mûres, ils fonctionnent beaucoup à l'affectif ». En réalité, il n'existe pas de situation sociale et cognitive sans composante affective, surtout quand l'individu s'expose au jugement d'autrui, ce qui est le cas dans la relation éducative. Les travaux de Lev S. Vygotski et de Jerome Bruner ont bien montré que la dimension cognitive a partie liée avec la dimension affective. La perspective sociologique interactionniste souligne, pour sa part, que les métiers du travail sur autrui (Hughes, 1997), tel que le travail enseignant, mettent à l'épreuve de la rationalité mais aussi de l'affectivité, deux dimensions participant de la régulation de l'activité professionnelle.

scolarisation, les pratiques pédagogiques, les modes d'évaluation et leur régularité, l'organisation des emplois du temps, l'articulation plus ou moins heureuse entre activités scolaires et activités extrascolaires, etc. Bref, et c'est là une variable non négligeable, l'école peut tout autant renforcer les inégalités que les atténuer. C'est, nous semble-t-il, la première condition que de sensibiliser les acteurs du système éducatif au fait que le parcours scolaire de l'élève ne procède pas des seules caractéristiques sociales et culturelles de son milieu familial. Cette prise de conscience est fondamentale car elle permet, sans surestimer excessivement le poids de l'école, de réfléchir aux pratiques pédagogiques et aux manières dont les acteurs du système éducatif mobilisent leur public. Celui-ci, soulignons-le, ne provient pas que de milieux populaires et bien des élèves issus de milieux favorisés éprouvent des difficultés de réussite et d'adaptation aux exigences professorales (Daverne, 2003). Néanmoins, ce sont surtout les élèves de milieux populaires qui sont le plus exposés au risque de l'échec scolaire, et c'est également parmi eux que l'on observe une surestimation de la qualité de la relation pédagogique sur les apprentissages (Duru-Bellat, Van Zanten, 2012). Si la scolarité est fondamentalement vécue sur le mode de l'effort, du sacrifice et de la nécessité (Hoggart, 1991), la bienveillance n'en devient que plus nécessaire car elle institue les conditions d'une relation pédagogique éclairée par ce que le devenir des élèves lui doit, mais aussi parce que la pédagogie elle-même est interrogée afin d'éviter les malentendus engendrés par un enseignement classique comportant souvent de nombreux implicites (Bonnéry, 2007). L'école bienveillante est celle qui allie efficacement socialisation et apprentissages (Charlot, 1997).

Une école bienveillante suppose aussi la prise en compte de dimensions proprement scolaires, c'est-à-dire des variables qui participent du métier d'élève et d'apprenant.

Parmi ces variables, il y a le rapport au savoir et l'évaluation.

Une attention au rapport au savoir

Si l'école est un univers institutionnel dont la fonction première est bien la transmission des savoirs et l'aide aux élèves en vue de construire des compétences disciplinaires et transversales, le sens même de ce qu'est apprendre ne va pas de soi pour tous les publics scolaires et nombreuses sont les inégalités de réussite qui procèdent de malentendus, entre ceux qui s'approprient les enjeux intellectuels des différentes activités proposées et ceux qui s'acquittent des tâches scolaires, sans compter ceux qui manifestent un rapport désimpliqué au savoir (Jellab, 2001).

La scolarité s'inscrit dans un parcours longitudinal qui, à chaque étape, obéit à des arbitrages sociaux, institutionnels et subjectifs. Mais cette scolarité n'est pas réductible à un effet de détermination que seule la socialisation antérieure – familiale en l'occurrence – influencerait ou produirait. La scolarité ne se ramène pas non plus à la seule socialisation, à des rapports maître-élève, élève-camarades. La scolarité est d'abord apprentissage et confrontation avec des savoirs. Le rapport au savoir engage toujours une dimension individuelle et sociale, une dynamique socio-subjective et biographique qui se renforce des interactions maître-élève. « Le rapport de l'enfant au savoir est donc, lui aussi, rapport à l'école, à la société en tant que du savoir y circule, aux adultes porteurs de savoirs de types différents et, en définitive, à soi-même face au savoir, à la société, aux adultes. La représentation de son avenir social et l'identification aux modèles adultes jouent ici un rôle essentiel. Qu'est-ce que moi, fils (ou fille) de médecin, de petit commerçant ou d'ouvrier immigré, je peux attendre de l'école et du savoir ? Qu'est-ce qui répond aux attentes de mon milieu ? Qu'est-ce qui est normal pour moi, me constitue dans ma dignité de personne reconnue, me permet de m'assumer » (Charlot, 1987, p. 209) ? Aussi, c'est dans la relation à soi, à autrui et au monde que la mobilisation sur les savoirs prend sens et, à ce titre, on saisit que la bienveillance à l'école participe pleinement du processus qui amène l'élève à apprendre et à assumer symboliquement le fait de changer (Rochex, 1995). La principale question théorique et pédagogique est de savoir si les élèves sont dans un rapport à des activités (intellectuellement mobilisatrices) ou à des tâches

scolaires (peu mobilisatrices). À l'origine, le terrain à partir duquel la problématique du rapport au savoir a été pensée était constitué de collèves et d'écoles primaires situés en ZEP (Charlot, Bautier, Rochex, 1992). Par la suite, ce sont d'autres contextes qui ont constitué le terrain de recherche – lycées, lycées professionnels, université – mais avec toujours, comme dénominateur commun, de penser les conditions pédagogiques et sociodidactiques de la réussite scolaire en milieu populaire. La problématique du rapport aux savoirs apporte une autre interprétation de la réussite et de l'échec scolaires. Comprendre au plus près l'expérience scolaire, en particulier à travers les interactions entre les sujets et les activités, permet de rendre compte des processus sociaux et symboliques qui autorisent l'élève issu de milieu populaire à changer, à devenir différent, sans dévaloriser son univers familial. Aussi, la question des inégalités sociales face à l'école ne se résume pas à la possession d'un capital culturel, mais implique un travail de « subjectivation », d'émancipation, sur fond d'appropriation de la culture dominante ou légitime.

La bienveillance pensée et travaillée sur la base du rapport au savoir chez les élèves consiste à interroger ce qu'est et ce que

signifie « apprendre », pour eux. La diversité des réponses mais aussi des manières d'apprendre repérée à partir d'indices, de produits de savoirs et d'entretiens d'explicitation gagnerait à être connue et travaillée par les enseignants. Il ne s'agit pas, en plaidant pour une approche pédagogique du rapport au savoir, de construire des modèles d'enseignement qui s'imposeraient comme une norme universelle, mais d'amener les équipes enseignantes à identifier le rapport à l'apprendre des élèves, afin d'ajuster et de faire évoluer leurs pratiques ⁷.

Bienveillance et évaluation

Alors que de nombreuses recherches scientifiques ont mis en évidence qu'une évaluation régulière et légèrement indulgente favorise les apprentissages et l'appropriation des savoirs (Felouzis, 1997), le système éducatif continue à donner à la notation classique une place centrale. Et si l'on connaît l'attachement des enseignants à une évaluation chiffrée, il serait hâtif d'y voir un conservatisme ou une réticence à voir évoluer leurs pratiques : en effet, et de nombreux entretiens et observations menés dans les établissements scolaires le confirment, les professeurs éprouvent du mal à penser d'autres modes d'évaluation, d'autant plus qu'ils imaginent difficilement pouvoir mobiliser les élèves « s'il n'y a pas de note à la fin ». C'est que ces derniers ont totalement intériorisé un mode d'évaluation qui distingue les meilleurs, les moyens et les faibles, jusqu'à ne penser l'école qu'en termes de compétition, de classement et, partant, de processus de qualification/disqualification des individus. Ainsi, nombreux sont les élèves à ne prêter qu'une faible attention à leurs erreurs pour les corriger, et l'on ne compte plus la part de ceux qui, découragés par une évaluation sommative, en arrivent à intérioriser l'échec et le classement comme une fatalité. L'évaluation classique est d'autant plus problématique qu'elle reste fondamentalement inégale, de sorte que la moyenne scolaire renseigne peu sur les réelles acquisitions des élèves, alors même qu'elle participe des inégalités de parcours et, sans doute, du regard que l'élève porte sur ses compétences (Merle, 2007). L'intériorisation d'un mode d'évaluation classique, plutôt sommatif, constitue un obstacle qui est d'autant plus difficile à

■ 7 La question relative à l'influence de l'enseignant sur les acquisitions des élèves est à la fois sociologique et pédagogique. Elle est sociologique au sens où elle fait intervenir une certaine perception enseignante du public et des exigences attendues, mais aussi dans la mesure où l'impact de tel ou tel mode d'enseignement varie selon le public scolaire. Elle est pédagogique puisqu'elle implique des pratiques d'enseignement et d'évaluation pouvant accroître ou affaiblir les acquisitions des élèves. Pour une épreuve au baccalauréat telle que le français, « on observe que selon leur milieu social, les élèves "gagnent" ou au contraire "perdent" (en termes de résultats au bac) à être scolarisés avec tel ou tel type d'enseignant. Les élèves d'origine aisée (qui dans l'ensemble obtiennent de meilleurs résultats) sont spécialement favorisés par les pratiques de type "libertaire" valorisant la créativité et l'expressivité des élèves [...] Par contre, leurs résultats sont nettement moins bons face à une pédagogie critique, où les enseignants cherchent systématiquement la démocratisation, et entendent donner aux élèves des instruments de maîtrise de la nature et de la société, grâce notamment au développement des capacités analytiques et critiques » (Duru-Bellat, Van Zanten, 2012, p. 140). Les styles pédagogiques n'ont pas les mêmes effets selon l'origine sociale des élèves, ce qui rend d'autant plus difficile la construction d'une norme d'enseignement efficace.

surmonter que les enseignants doivent réellement réinterroger leurs pratiques pédagogiques, elles-mêmes prolongeant le plus souvent ce qu'ils ont connu en tant qu'élèves (Jellab, 2006). La circulaire de rentrée du 20 mai 2014 insiste sur le fait de « privilégier une évaluation positive et bienveillante favorisant la réussite de tous les élèves ». Ce n'est pas tant la note qui constitue un obstacle à une évaluation bienveillante que la manière dont celle-ci est organisée au service des apprentissages et de l'encouragement des élèves. Les acteurs de la communauté éducative ont à travailler l'évaluation à l'aune de sa temporalité, de sa récurrence, de sa dimension formative mais doivent aussi tendre à privilégier une approche progressive des apprentissages. C'est aussi la possibilité de donner aux élèves plusieurs occasions pour éprouver leurs apprentissages, pour mettre en œuvre les compétences acquises ou en cours d'acquisition, qui constitue une condition de réussite. Une évaluation bienveillante se doit aussi de ménager une alternance entre évaluation individuelle et évaluation de travaux collectifs dont on sait qu'ils favorisent tout autant l'intégration des élèves à des collectifs que des apprentissages communs. Les élèves ont de plus fortes chances de se mobiliser sur les savoirs si ceux-ci les inscrivent dans des échanges collectifs et qui leur donnent une finalité tout autant scolaire que symbolique. Devenir quelqu'un et grandir supposent une prise de confiance en soi qui est incompatible avec une approche évaluative confinant parfois à l'humiliation. Soulignons que l'évaluation scolaire reste source de tensions

dans certaines classes, qu'elle engendre des malentendus entre enseignants et parents et que le dialogue entre ces deux « parties » porte souvent l'empreinte de la qualité des appréciations portées sur l'élève⁸.

BIENVEILLANCE ET COLLECTIFS PROFESSIONNELS

Le métier d'enseignant, figure emblématique de l'école, reste fondamentalement construit et vécu sur le mode individuel, même si des dynamiques collectives, souvent ponctuelles, prennent forme ici et là. Sans doute ce rapport solipsiste au métier tient-il à l'histoire de la scolarisation et au fait que le recrutement des enseignants – notamment du secondaire – reste fondamentalement disciplinaire, de sorte que cela rend difficile une socialisation professionnelle aux savoirs pour enseigner (Perrenoud, 1998). Pourtant, c'est aussi en socialisant en quelque sorte les questions pédagogiques, en les inscrivant dans leur contexte et en œuvrant pour les travailler de manière plus collective que les enseignants pourront « dépassionner » la relation éducative. Une école bienveillante ne peut reposer sur les seules initiatives individuelles et sur une vision du système éducatif et de ce qu'il doit aux élèves laissée à l'appréciation de chacun. Ainsi, une instance telle que le conseil pédagogique, élargi aux autres acteurs éducatifs, devrait offrir l'occasion d'un travail en commun sur des questions pédagogiques et didactiques engageant la professionnalité de chacun, dans un cadre débarrassé de tout jugement de valeur – dont on sait qu'il contrarie toute exposition des difficultés éventuelles rencontrées. Le travail sur la bienveillance, conçue comme une disposition positive communément partagée en vue de comprendre les difficultés des élèves face aux apprentissages, permettrait de dépasser le seul stade des propos incantatoires – sur le manque de motivation, la « démission des parents », l'absence de travail personnel – pour interroger ce qui,

dans les manières de dire et de faire cours comme dans les modalités de mettre les élèves en activité ainsi que dans les modes d'évaluation, serait susceptible d'être amélioré. C'est à cette condition que l'on pourrait objectiver la bienveillance en la considérant comme dimension constitutive de toute intention pédagogique. À cet égard, le rôle du chef d'établissement s'avère crucial et, disons-le, il se situe au premier plan pour

■ 8 Beaucoup de parents évitent les rencontres avec les enseignants parce qu'ils craignent que la moyenne scolaire ou les notes obtenues, quand elles sont faibles, ne donnent lieu à des jugements moraux et les renvoient à leur supposée incompétence éducative. Pour beaucoup d'enseignants et de CPE, « si les parents ne viennent pas aux réunions parents/professeurs, c'est parce qu'ils ont connu eux aussi l'échec et ont peur qu'on le leur rappelle via leurs enfants en difficulté » (un professeur de lycée). Si une telle hypothèse est plausible, on peut aussi postuler que les manières d'évaluer et le recours à une évaluation plus explicite et progressive favoriseraient un autre dialogue que les notes scolaires annoncées comme seul verdict.

Au collège Émile-Zola, établissement accueillant près de 400 élèves, relevant de l'éducation prioritaire et situé dans une commune de l'Est de la France, l'arrivée d'un nouveau principal a renforcé, à travers la constitution de groupes de travail, la dynamique engagée par quelques enseignants, persuadés que l'on ne peut faire réussir les élèves qu'à la condition d'être attentif à leurs difficultés scolaires et à leurs rythmes d'apprentissage. L'équipe de direction ainsi qu'une partie des enseignants sont très sensibles à la qualité des relations avec les parents, relations considérées par le principal comme « un élément favorisant le bien-être des élèves au collège ». Cette sensibilité est devenue plus effective suite à la passation d'un questionnaire renseigné par les parents. Interrogés sur la qualité des relations entretenues avec le collège, les réponses ont révélé que 84 parents sur 124 ont estimé qu'ils « n'ont pas leur place » dans l'établissement ! La stratégie du principal, assisté par le principal adjoint et quelques professeurs principaux, a consisté à œuvrer pour que la présence régulière des parents dans le collège, la disponibilité des enseignants et des équipes éducatives « soient un signe envoyé aux élèves de façon à ce qu'ils comprennent que le collège est fait pour eux. Quand les parents sont bien accueillis, les élèves réalisent qu'il n'y a pas un fossé symbolique entre leur famille et les professeurs ». La bienveillance ne s'apparente pas à une forme de compassion mais plutôt à une attention portée aux élèves et à leurs parents de manière à faciliter le dialogue entre les exigences scolaires et les manières dont les publics s'en approprient le sens et en maîtrisent les enjeux. Le principal adhère à l'importance de l'école du Socle : « L'école du Socle, j'en suis totalement convaincu ! Pour moi, ça apporte d'abord aux élèves de la confiance en soi, qu'ils ne soient pas tout le temps, ou souvent, en échec. Pour convaincre les professeurs, j'ai travaillé avec eux sur la mise en place des ateliers littéraires et artistiques, l'objectif était de travailler sur les compétences transversales. » Ce travail visait aussi à amener les enseignants à ne pas raisonner seulement en termes d'évaluation strictement scolaire, mais aussi à réfléchir sur la manière dont les élèves construisent des compétences.

la mise en œuvre des conditions favorables à l'instauration de collectifs professionnels mettant au centre de leur réflexion l'amélioration des apprentissages et de l'adhésion des élèves à la cause scolaire. Dans une école marquée par le « déclin du programme institutionnel » (Dubet, 2002), et dans un contexte mondialisé où la réussite scolaire s'apprécie à travers des comparaisons internationales et intranationales, jamais la fonction de chef d'établissement n'a été aussi cruciale quant au projet de démocratiser la réussite scolaire. Son rôle se situe au croisement d'une multitude de réseaux (internes et externes), humains, matériels et techniques (avec le recours aux TICE, notamment pour analyser et agir sur les différents indicateurs). « Le leadership pédagogique est aujourd'hui un thème à la mode. On attend des chefs d'établissement qu'ils exercent une influence sur les pratiques pédagogiques des enseignants. En lien avec les nouvelles politiques

de gouvernance (décentralisation, lutte contre l'échec scolaire, l'établissement scolaire perçu comme lieu – et cible – privilégié du changement), on leur attribue ainsi progressivement un rôle moteur dans l'innovation locale aussi bien que dans la mise en œuvre des réformes en général. Il leur appartient désormais de faire adhérer les enseignants aux nouveaux curricula, de les inciter à se former et de remettre en question leur manière d'enseigner, d'évaluer, de gérer la classe, de dialoguer avec les parents, de coopérer avec leurs collègues, de concevoir collectivement des projets d'établissement » (Progin, Gather Thurler, 2010, p. 8).

Sans surestimer les catégories de « leadership » et de « meneur » qui produisent de manière quasi magique l'illusion d'une surpuissance d'un dirigeant d'établissement, il faut d'abord souligner que la réussite des élèves au sein d'un collège ou lycée est l'affaire d'un collectif professionnel agencé et mobilisé partiellement par l'action du principal ou du proviseur, elle-même inscrite dans une division du travail au sens large du terme. Ayant acquis une autonomie relative, les EPLE deviennent des communautés éducatives d'autant

plus efficaces qu'elles fonctionnent comme « communautés professionnelles d'apprentissage » (Progin, Gather Thurler, 2010), sous l'impulsion du chef d'établissement ⁹.

INCARNER CONCRÈTEMENT LES VALEURS DÉFENDUES

Il est sans doute difficile d'asseoir une politique éducative soucieuse de bienveillance sur les impressions subjectives des élèves, tant la diversité des vécus autorise des points de vue variés face à un même contexte scolaire. Mais l'enjeu est de taille lorsqu'on sait, par exemple, que la perception des faits de violence, soit les phénomènes idéaux typiques du désordre scolaire, repose sur des critères très contrastés selon qu'il s'agisse des enseignants ou des élèves (Carra, Sicot, 1997). Une attention portée à des dimensions qualitatives comme le sentiment de réussir, d'être écouté, de voir prises en compte ses différentes compétences, de participer à la vie de l'école ou de l'établissement, ou encore le degré de confiance éprouvé tant vis-à-vis des adultes que des camarades offrent sans doute une lecture impressionniste mais bien utile pour favoriser un cadre propice aux études. La bienveillance à l'école ne peut se limiter à des annonces ou à de bonnes intentions. Elle doit s'inscrire dans le travail au quotidien, s'incarner lors des interactions pédagogiques, des moments d'enseignement et d'apprentissage, des temps consacrés à l'élaboration de projets éducatifs associant pleinement tous les élèves. Faire le pari de

l'école exigeante et bienveillante suppose de repenser la notion même de « vie scolaire », dont le sens est souvent réduit à sa dimension extrascolaire, presque dissociée de toute activité d'enseignement et d'apprentissage ! Le rapport remis au ministre de l'Éducation portant sur l'enseignement de la morale laïque (2013) avait proposé une autre acception de la vie scolaire :

Une réflexion et des évolutions sont aujourd'hui en cours pour penser la vie scolaire comme un élément essentiel d'une politique éducative d'ensemble, qui ne serait pas seulement axée sur une politique de prévention autour d'actions ponctuelles en réaction à des faits (faits de violence par exemple), mais centrée sur des actions qui installent les savoirs de façon durable, les transforment en comportements pérennes adossés à un socle de valeurs reconnues par tous. En ce sens, la politique éducative est au cœur du projet d'établissement et sa mise en œuvre concerne l'ensemble des membres de la communauté éducative.

L'école peine à anticiper et à prévenir les difficultés, et quand celles-ci émergent, la tentation est grande pour les externaliser. L'école bienveillante est celle dont les acteurs œuvrent pour faire en sorte que les élèves aient confiance dans l'institution, trouvent du plaisir à apprendre et manifestent un attachement à leur école ou établissement. Or celui-ci ne peut exister que si la communauté éducative allie les principes affichés aux actes. Ce point est particulièrement important lorsqu'on sait que les différentes instances participatives sont loin d'être réelles et opérationnelles dans les établissements (c'est le cas des maisons des lycéens, des comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté, des conseils de la vie lycéenne...). Cela ne plaide guère pour l'expression des droits des élèves, ni pour l'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité. L'école bienveillante qui assurerait une réelle participation des élèves aux différentes instances

– sans parler du conseil de classe dont il faudra repenser le mode de fonctionnement et la portée pédagogique – enverra ainsi des signaux susceptibles de contribuer à asseoir le sentiment de confiance et du « pouvoir-agir » sur son quotidien scolaire.

L'univers scolaire est traversé par de nombreuses contradictions et, si l'on ne peut

■ 9 La division du travail, pour constituer une évidence dans le cadre d'un EPLE, ne signifie pas forcément un collectif organisationnel bien au fait des problématiques éducatives. Lors d'une enquête menée sur l'abandon scolaire d'élèves de BEP, nous avons observé que les lycées professionnels qui assuraient un meilleur accueil et suivi de leur public étaient ceux au sein desquels la solidarité entre enseignants, équipes éducatives et personnels de direction assurait une bonne communication et une réactivité face aux éventuels dysfonctionnements (dans le cas présent, les absences d'un élève étaient systématiquement connues des différents enseignants, ce qui permettait de réagir assez rapidement, dans le cas d'un absentéisme « perlé » ou sélectif) (Charlot, Émin, Jellab, 2002).

que souscrire à l'importance d'une école bienveillante où l'exigence intellectuelle est assortie d'une capacité à comprendre les difficultés et les interrogations de chaque élève, force est de relever que la compétition scolaire entre en tension avec l'épanouissement des adolescents. En travaillant collectivement la catégorie de bienveillance et pour peu qu'elle soit objectivée, qu'elle donne lieu à des temps d'échange entre les membres de la communauté éducative et qu'elle s'intègre de manière plus volontariste dans le processus de formation et de professionnalisation des enseignants et des personnels d'éducation, permet d'atténuer le poids de la forme scolaire impersonnelle sans abandonner l'idéal d'une école démocratique pour tous. Cette école bienveillante devra aussi être celle de l'égalité effective des chances, des parcours réussis qui doivent largement à la confiance des élèves en leurs capacités, une confiance qui se construit aussi lors des interactions scolaires et pédagogiques.

■ **AZIZ JELLAB**
sociologue, IGEN et chercheur
au CeRIES, Université Lille 3

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALTET M. (2013), *Les Pédagogies de l'apprentissage*, Paris, PUF (1^{re} éd. 2003).
- BERGIER B. (2015), « De quelques modèles pathologiques du "vivre ensemble" ? », *Les Notes du CREN*, n° 20.
- BONNÉRY S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.
- CARPENTIER Cl. (1994), « Un obstacle à l'émergence d'une pédagogie centrée sur l'élève : le formalisme. Approche historique », *Revue française de pédagogie*, n° 108, p. 73-86.
- CARRA C., SICOT F. (1997), « Une autre perspective sur les violences scolaires : l'expérience de victimation », in CHARLOT B., ÉMIN L. (coord.), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, A. Colin.
- CHARLOT B. (1987), *L'École en mutation*, Paris, Payot.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin.
- CHARLOT B. (1997), *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- CHARLOT B., ÉMIN L., JELLAB A. (2002), « L'abandon scolaire en cours de formation : le cas des élèves de BEP », *CPC Documents*, n° 7, Paris, Université Paris 8/MEN-DESCO.
- DAVERNE C. (2003), *Échec scolaire ou déclassement des classes favorisées ? Recherche sur des « héritiers... déshérités »*, Thèse de doctorat, Université de Rouen.
- DUBET F. (1991), *Les Lycéens*, Paris, Seuil (2^e éd. 1996).
- DUBET F. (2002), *Le Déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- DUBET F., DURU-BELLAT M., VÉRÉTOUT A. (2010), *Les Sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Seuil (éd. Points 2015).
- DURU-BELLAT M., VAN ZANTEN A. (2012, 4^e éd. remaniée), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- ESTERLE-HEDIBEL, M. (2007), *Les Élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant 16 ans*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- FÉLOUZIS G. (1997), *L'Efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique*, Paris, PUF.
- FOUCAULT M. (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.
- GALLAND O. (2010), « La crise de confiance de la jeunesse française », *Études*, n° 412/1, p. 31-42.
- PROGIN L., GATHER THURLER M. (2010), « Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires ? », in MOTTIER LOPEZ L., MARTINET C., LUSSI V. (coord.), *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, 13-16 sept. 2010, Université de Genève.
- GUICHARD J. (1993), *L'École et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris, PUF.
- HOGGART R. (1991), *33 Newport Street. Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*, Paris, Gallimard-Le Seuil (éd. Points 2013).
- HUGHES E. C. (1997), *Le Regard sociologique*, Paris, Éditions de L'EHESS.
- JELLAB A. (1997), *Le Travail d'insertion en mission locale*, Paris, L'Harmattan.
- JELLAB A. (2001), *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, Paris, PUF.
- JELLAB A. (2004), *L'École en France. La sociologie de l'éducation entre hier et aujourd'hui*, Paris, L'Harmattan.
- JELLAB A. (2006), *Débuter dans l'enseignement secondaire. Quel rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires ?* Paris, L'Harmattan.
- JELLAB A., MONFROY B., CARION P., DIAS A., MORTIER L. (2007), *Travail enseignant et construction de postures*

professionnelles en milieu populaire : nature des savoirs mobilisés, rapport aux savoirs scolaires et engagement, Rapport de recherche, IUFM Nord-Pas-de-Calais.

JELLAB A. (2009), *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.

JELLAB A. (2013, 4^e éd.), « Le décrochage scolaire/enjeux politiques et sociaux d'un débat récurrent », in SZYMANKIEWICZ Chr. (dir.), *Le Système éducatif en France*, Paris, La Documentation française.

LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, PUL (2^e éd. 2000).

MERLE P. (2007), *Les Notes. Secrets de fabrication*, Paris, PUF.

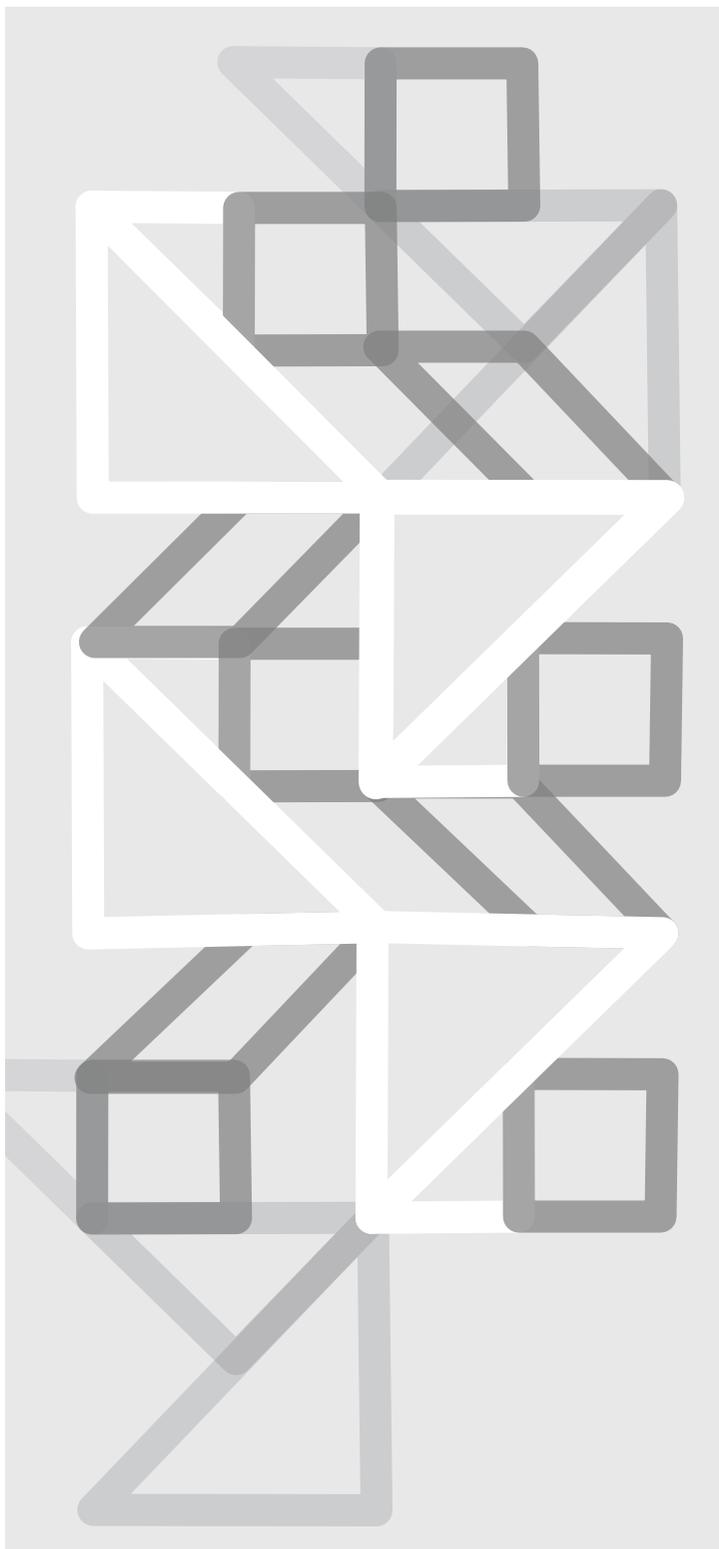
PERRENOUD P. (1998), « Préparer au métier d'enseignant : une formation professionnelle comme une autre ? », in BOURDONCLE R., DEMAÏLLY L. (coord.), *Les Professions de l'éducation et de la formation*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du septentrion.

PROST A. (2013), *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil.

ROCHEX J.-Y. (1995), *Le Sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF (2^e éd. 1998).

VINCENT G. (1980), *L'École primaire française*, Lyon, PUL.

VINCENT G., LAHIRE B., THIN D. (1994), « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in VINCENT G. (dir.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, PUL.



diversité

deuxième partie

Territoires

Territoires et espaces vécus : quelles rencontres ?

■ RÉMI ROUAULT

Du diagnostic à la prise en compte du territoire.

La démarche d'« intelligence territoriale »

■ PIERRE CHAMPOLLION

■ MICHEL FLORO

Faire connaître les ressources du territoire...

TÉMOIGNAGE

■ THIERRY MERCIER

Territoires et espaces vécus : quelles rencontres ?

Les activités humaines s'inscrivent dans un temps, un espace et une société. L'enseignement et l'éducation n'échappent pas à ces contingences. L'espace scolaire est semblable aux autres espaces : il est soumis à des aménagements – construction d'école, mise en place de services associés (cantine, garderie, aide aux devoirs, restauration et

■ Rémi ROUAULT

transports scolaires) ; il fait l'objet d'usages – recours ou non à la préscolarisation, choix de l'école publique ou privée, de l'établissement de secteur ou non, poursuite des études après 16 ans vers les baccalauréats, les formations supérieures ; il est l'enjeu d'appropriations juridiques, cognitives, affectives... Comme dans beaucoup d'autres domaines de la vie sociale, ces pratiques, ces aménagements et ces appropriations sont encadrés par la loi et gérés par des administrations, celles de l'État et des collectivités territoriales, mais aussi par des associations. Le géographe social trouve là un objet d'étude qui permet de comprendre le fonctionnement social, à travers les usages, les

Les politiques publiques éducatives s'appuient sur la territorialisation de l'offre de formation à travers la carte scolaire, alors que les pratiques d'une partie des familles visent à permettre une scolarisation à la carte, sans contrainte spatiale. Dérogations, contournements de la carte scolaire et recours au privé réduisent fortement la mixité sociale dans les établissements. La différenciation sociale des espaces vécus se reproduit dans l'espace scolaire.

aménagements et les appropriations que les différents groupes sociaux font de l'espace scolaire, que ce soit dans le cadre de cohabitations, de coopérations, de concurrences ou de conflits. Comme pour tout espace approprié et organisé, se pose alors la question de ses découpages, de ses limites, de leur respect et de leur transgression.

LA SECTORISATION SCOLAIRE

En France, depuis la mise en œuvre de la réforme Berthoin ¹, au début des années 1960, incluant l'instauration de la carte scolaire ², l'espace scolaire est supposé uniforme, ce qui permet à l'État de procéder à un découpage en secteurs qui ne contredisent pas le principe d'égalité dans l'accès au service public. L'acceptation de cette carte repose sur l'affirmation de l'égalité des établissements. La sectorisation s'est imposée du fait, d'une part, de la nécessité d'accueillir en peu de temps des générations bien plus nombreuses que les précédentes et, d'autre part, en raison de la décision politique d'allonger les scolarités, par le développement de l'école maternelle et par le report de l'âge de fin d'études obligatoires de 14 à 16 ans, afin de permettre la scolarisation secondaire.

■ 1 L'ordonnance n° 59-45 prolonge la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans et le décret n° 59-57- réforme l'organisation du système éducatif. Voir www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/college-unique/reformes.shtml

■ 2 La carte scolaire, c'est « l'affectation d'un élève dans un collège ou un lycée général ou technologique correspondant à son lieu de résidence ». Voir www.education.gouv.fr/cid5509/assouplissement-carte-scolaire.html

L'Éducation nationale a alors largement contribué à l'aménagement du territoire par l'implantation des collèges, des lycées et des nouvelles universités. Pour optimiser l'utilisation des équipements, la sectorisation par la carte scolaire a été mise en place. Si l'école élémentaire était gérée dès l'origine par les communes, il a fallu attendre les lois de décentralisation pour que les collèges et les lycées entrent dans les compétences des collectivités territoriales, respectivement celles des conseils généraux et des conseils régionaux. De ce fait, la territorialisation administrative de l'offre scolaire a été renforcée. Pour autant, cette territorialisation n'est pas totale : la sectorisation n'a pas créé de territoires au sens propre du terme, dotés d'un pouvoir exécutif. D'autre part, la présence des écoles et des établissements secondaires privés, dans des proportions variables, permet aux parents de s'abstraire des contraintes de la carte scolaire et d'exercer un choix personnel pour l'établissement d'accueil de leurs enfants. Enfin pour ceux qui ne recourent pas au privé, les possibilités de contourner la carte scolaire existent. De fait, on constate qu'il n'y a pas de stricte correspondance entre la population à scolariser dans un secteur scolaire et la population effectivement scolarisée dans ce secteur. Rares sont les cas où le secteur scolaire officiel est identique à l'espace scolaire vécu par les élèves.

Le phénomène n'est pas nouveau, les lignes de fractures institutionnelles sont anciennes et multiples : entre enfants instruits à domicile par des précepteurs et enfants scolarisés, entre enfants scolarisés dans les écoles privées et dans les écoles publiques, entre enfants suivant une scolarité primaire du cours préparatoire au cours primaire supérieur et ceux suivant une scolarité secondaire de la onzième aux classes de philosophie ou de sciences... Jusqu'aux réformes du début de la V^e République, la répartition des élèves entre les différentes modalités de

scolarisation relevait davantage des positions dans la société que des lieux de résidence. La loi Debré établissant le contrat d'association, la création des baccalauréats technologiques, l'unification progressive du premier cycle, la quasi-disparition des orientations en cours de premier cycle, la substitution des BEP aux CAP, puis la généralisation des baccalauréats professionnels en trois ans ont contribué à modifier l'offre d'enseignement tant sur le plan des cursus que sur ceux de l'organisation et de la répartition des établissements. Jusqu'au milieu des années 1980, l'absence de publication de statistiques locales sur le recrutement, le fonctionnement des établissements et les résultats des élèves ne permettait pas de prendre la mesure des mobilités et des stratégies des familles pour le choix de l'école. La carte scolaire était un outil de territorialisation de l'offre scolaire limitée au service public, les familles pouvant recourir à l'inscription dans les écoles et les établissements secondaires privés sans autre contrainte que celle de l'acceptation de leur enfant.

DES PARCOURS SCOLAIRES INDIVIDUALISÉS

L'analyse des bases de données élèves et la lecture des rapports de l'inspection générale permettent aujourd'hui de confirmer que, en plus du recours au privé, une partie non négligeable des familles utilisent des stratégies diverses pour échapper aux contraintes de la carte scolaire : choix d'options rares, dérogation selon le lieu de travail de l'un des parents ou le lieu de garde de l'un des enfants, mais aussi fausse domiciliation et fausse déclaration³. Ces parents, souvent les plus informés – parce que les plus diplômés et les plus attentifs à la construction des parcours scolaires –, choisissent les établissements scolaires avec l'objectif de permettre à leurs enfants d'accéder de manière plus sûre aux formations les plus réputées. À l'école de secteur est préférée une école d'application d'un établissement de formation d'enseignants, une école avec une option artistique et/ou linguistique rare, un collège avec une section européenne, des classes artistiques ou une langue rare.

On retrouve ainsi des parcours qui se répètent de génération en génération, de l'école proche de l'ESPE (anciennement IUFM, et plus anciennement encore école normale) au lycée prestigieux de centre-ville, en passant par le collège qui,

■ 3 Catherine Barthou (2001), in Colette Muller, Rémi Rouault (dir.), *L'Enseignement privé en Europe*, Caen, Presses universitaires de Caen.

Collèges fréquentés par les élèves résidant dans le secteur scolaire du collège de Blainville-sur-Orne, en 2004 *, selon leur commune de résidence – effectifs (nombre) et répartitions relatives (%) des élèves

| Collège de scolarisation | COMMUNE DE RÉSIDENCE | | | |
|----------------------------------|--|------|--|------|
| | Commune d’implantation du collège / 311 élèves | | Deuxième commune du secteur / 132 élèves | |
| Collège du secteur | 257 | 83 % | 66 | 50 % |
| Collèges du centre ville de caen | 14 | 4 % | 10 | 8 % |
| Autres collèges publics | 27 | 9 % | 8 | 6 % |
| Autres collèges privés | 13 | 4 % | 48 | 36 % |

* Secteur scolaire correspondant à la 2^e couronne de l’agglomération de Caen.

Source : Base élèves SEPIA, Rectorat de l’académie de Caen, 2004

grâce au chinois aujourd’hui (à l’allemand avant-hier et au russe hier), permet une scolarité dans des classes où 60 % à 70 % des élèves vivent dans des familles socio-économiquement et socio-culturellement favorisées. Environ 20 % des élèves du collège échappent à la carte scolaire par l’inscription dans le privé et vraisemblablement autant, sinon plus, par un contournement légal ou non de la carte scolaire. Certains collèges de centre-ville accueillent majoritairement des élèves qui ne résident pas dans leur secteur. À l’inverse, plus de la moitié des parents résidant dans des quartiers périphériques des grandes agglomérations demandent une dérogation pour un collège extérieur au secteur. De ce fait, il y a disjonction entre les secteurs scolaires, outils de territorialisation d’un service public, et les espaces scolaires ⁴ construits par les familles (cf. tableau ci-dessous). Pour elles, il n’y a aucun obstacle au passage de la carte scolaire à la scolarisation à la carte. Ce qui guide les choix des parents repose pour une bonne part sur les représentations qu’ils se font de l’école ou de l’établissement à partir des discussions avec d’autres parents, et à travers les médias

et les palmarès qui fondent les réputations d’établissement. L’information institutionnelle par les enseignants et les conseillers d’orientation psychologues a moins d’impact sur les choix d’orientation et d’inscription des élèves que les avis donnés par des copains ou des aînés (enquête *Observatoire de l’école rurale*). Il en résulte une construction sociale qui débouche sur la distinction entre les « bons établissements » et les autres, alors même que cette expression ne se fonde sur aucun travail scientifique, ni même sur aucune définition administrative ⁵. Néanmoins, les réputations des établissements sont si fortes qu’elles peuvent entraîner des modifications de la carte scolaire. Ainsi la scolarisation des enfants de nomades en cours de sédentarisation dans une école de quartier d’une grande ville de l’Ouest a provoqué la fuite des autres élèves. Au final, l’école à plusieurs classes qui existait depuis plusieurs dizaines d’années, après être devenue école avec classes à cours multiples, puis école à classe unique, a été fermée.

DES SECTORISATIONS ET DES ESPACES DE VIE

De même, bien qu’ils soient inscrits dans un établissement de leur secteur de rattachement, des élèves peuvent avoir le sentiment de ne pas être scolarisés dans un espace qui leur est familier. Cette situation peut tenir à des modifications de la carte scolaire faites en réponse aux évolutions de la population. Certains secteurs sont en phase de vieillissement du fait de la stabilisation des familles, alors que d’autres sont rajeunis par l’ouverture de lotissements ou

■ 4 Armand Frémont (1976), *La Région, espace vécu*, Paris, PUF (dernière éd. Flammarion 2009).

■ 5 La seule référence qui apparaît sur le site du ministère de l’Éducation nationale quand on fait la requête « bon élève » ou « bon « établissement » renvoie à un document sur la présentation de la Journée internationale des femmes... mais les termes recherchés ne figurent pas dans le texte.

de programmes immobiliers, et les limites des secteurs scolaires évoluent en conséquence. Dans certaines zones rurales, le collège, voire le lycée, est identifié à son espace d'implantation et de recrutement, y compris parfois dans son appellation : « collège de » suivi du nom du quartier, de la commune ou de l'intercommunalité. Un autre exemple : dans la Manche, les communes qui constituaient le canton d'Isigny-le-Buat ont fusionné pour se doter d'un collège. Dans les grandes agglomérations, le lien entre l'espace de recrutement est beaucoup moins affirmé. Par exemple dans les quartiers Sud du Mans, on dénombre quatre collèges sur moins de deux kilomètres carrés, c'est la disponibilité des terrains au moment de leur construction qui a provoqué cette concentration. Les secteurs scolaires sont alors délimités en fonction de la population à scolariser, il n'y a pas d'identification possible de l'espace scolaire à des territoires. Le partage entre secteurs scolaires se fait souvent en fonction des îlots et les élèves habitant une même rue sont affectés dans des établissements différents selon le numéro de leur domicile.

La déterritorialisation peut s'opérer aussi par le regroupement d'établissements en cité scolaire : à Amiens, trois lycées, dont deux sont d'enseignement à la fois technologique et professionnel, constituent une cité scolaire et accueillent une population qui, pour certaines sections, est en partie extérieure à l'agglomération. Juste à côté, une institution privée propose des formations de la maternelle aux classes préparatoires avec un recrutement fondé non sur les mailles administratives mais davantage sur des réseaux. À une autre échelle, à l'intérieur de certains établissements, d'autres formes

Nombre d'ouvertures et de fermetures de collèges publics depuis 2000

| Département | Fermetures | Ouvertures |
|----------------------|------------|------------|
| 08 Ardennes | 10 | 9 |
| 31 Haute-Garonne | 0 | 15 |
| 34 Hérault | 0 | 13 |
| 39 Isère | 4 | 9 |
| 59 Nord | 12 | 7 |
| 77 Seine-et-Marne | 1 | 10 |
| 93 Seine-Saint-Denis | 0 | 10 |
| 94 Val-de-Marne | 0 | 11 |
| 95 Val-d'Oise | 0 | 10 |
| 973 Guyane | 0 | 10 |
| 974 Réunion | 1 | 9 |

Source : MEN-DEPP, RAMESES, 2014

d'appropriation spatiales sont mises en œuvre. Partage de la cour entre élèves du collège et de la SEGPA et appariement des groupes relevant plus des identités professionnelles en construction que des origines géographiques conduisent à une autre forme de territorialisation selon les formations suivies ⁶. Le processus est encore plus accentué pour les spécialités des lycées professionnels et technologiques dont les recrutements ne sont pas conçus principalement sur des bases géographiques, mais en fonction du classement des dossiers. Si pour les sections les plus communes, ou les moins recherchées, les plus faciles à intégrer parce qu'il reste des places libres après la rentrée, les élèves sont originaires en grande majorité de la commune ou de l'agglomération d'implantation, pour les autres, le recrutement est d'autant plus large que la section est recherchée, si bien que dans des spécialités à recrutement régional ou interrégional, les élèves résidant dans le secteur sont minoritaires.

Depuis le début des années 2000, même si les 397 ouvertures et 543 fermetures d'établissements secondaires publics ⁷ représentent un faible mouvement par rapport au nombre total d'établissements (moins de 0,5 % par an sur la période 2000-2014), ajoutées aux fusions d'établissements et aux remodelages des secteurs scolaires,

elles contribuent à perturber le rapport des élèves et des parents aux établissements. Les modifications sont mineures dans certains départements ; dans d'autres, les secteurs scolaires s'élargissent en raison des relocalisations de collèges ou se rétractent du fait des ouvertures.

■ 6 Voir Stéphane Baud, Michel Pialoux (1999), *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris, Fayard (dern. éd. La Découverte, 2012).

■ 7 Certaines de ces opérations se combinent : fermeture d'un collège très vétuste et reconstruction dans la commune voisine, fusion de deux collèges dans un nouvel établissement, fermeture d'un LEP transformé en lycée polyvalent...

De même, les transformations de lycées professionnels en lycées polyvalents élargissent et diversifient le plus souvent leurs aires de recrutement. L'identification des aires de recrutement à des collectivités territoriales est de moins en moins forte. Dans les communes de plus de 5 000 habitants, les secteurs de recrutement sont plus petits que le territoire communal, ou sont étalés sur deux ou trois parties de communes ; dans les zones rurales, ils s'étalent au-delà des limites du canton, qui n'est pas à proprement parler un territoire, en l'absence de pouvoir exécutif.

D'autres facteurs, propres aux organisations familiales, interviennent dans le décalage entre espace vécu et secteur scolaire, par exemple la résidence alternée en cas de séparation des parents, mais aussi des pratiques de double résidence pour tout ou partie de la famille : appartement urbain pour les jours scolaires, maison de plaisance pour les fins de semaine...

Cette absence de concordance entre les limites du secteur et les contours de l'espace vécu par les élèves se retrouve dans l'espace vécu des enseignants. Pour des raisons diverses, de moins en moins d'enseignants résident dans le secteur de recrutement de leur établissement d'affectation. La mobilité du début de carrière incite les jeunes enseignants à résider dans des communes occupant une position centrale de leur aire d'exercice, voire le chef-lieu de département ou d'académie. De même, la multiplication des postes partagés entre établissements ne favorise pas l'enracinement. Plus généralement, les enseignants évitent de résider dans les mêmes espaces que leurs élèves.

ÉLÉMENTS DE CONCLUSION

L'espace scolaire est l'objet des mêmes enjeux que les autres types d'espaces. En fonction de leurs intérêts, de leurs connaissances et de leurs objectifs, les groupes sociaux développent ou non des stratégies.

Il en va de même pour les établissements scolaires, qui sont confrontés à des concurrences multiples – avec les établissements privés, avec les autres établissements publics, que cette concurrence découle des politiques d'établissement ou des stratégies familiales. Les enfants des familles les moins informées ont des cursus quasi contraints au respect de la carte scolaire, alors que d'autres familles procèdent à des délocalisations et des relocalisations en instrumentalisant les offres d'options ou de sections particulières. Les facteurs socio-économiques et socioculturels sont toujours sources de différenciation des rapports à l'école et des difficultés scolaires. De fait, la territorialisation n'est effective que pour les enfants issus des milieux défavorisés, ce qui pose la question du rôle de la sectorisation dans le développement de la mixité ou de la diversité sociale.

■ RÉMI ROUAULT

professeur émérite, Université de Caen

(UMR 6590 : Espaces et sociétés)

Contact : remi.rouault@unicaen.fr

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BARTHON C. (2001), in MULLER C., ROUAULT R. (dir.), *L'Enseignement privé en Europe*, Caen, Presses universitaires de Caen.

BAUD St., PIALOUX M. (1999), *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris, Fayard (dernière éd. La Découverte, 2012).

CARO P., ROUAULT R. (2010), *Atlas des fractures scolaires en France. Une école à plusieurs vitesses*, Paris, Autrement.

FRÉMONT A. (1976), *La Région, espace vécu*, Paris, PUF (dernière éd. Flammarion 2009).

ROUAULT R. (2004), « La carte scolaire : des normes aux pratiques. Quel lieu pour localiser la classe ? La chambre ou la classe ? », in BORD J.-P., BADUEL P. R. (dir.), *Les Cartes de la connaissance*, Paris, Karthala.

ROUAULT R. (2003), *De la carte scolaire à la scolarisation à la carte*, HDR, Université de Caen.

VAN ZANTEN A., OBIN J.-P. (2008), *La Carte scolaire. Faits, révélations, analyses*, Paris, PUF (2^e éd. 2010).

Du diagnostic à la prise en compte du territoire

La démarche d'« intelligence territoriale »

La problématique « école et territoire », au sein de laquelle la démarche d'« intelligence territoriale » issue des sciences de l'information et de la communication a pris progressivement corps dans le champ éducatif, ne s'est véritablement développée dans les sciences de l'éducation qu'à l'orée des années 1980. Elle s'est progressivement construite en s'adossant aux recherches entreprises un peu plus tôt sur les contextes éducatifs, dès les années 1960, dans le cadre

■ Pierre CHAMPOLLION
■ Michel FLORO

plus large des sciences humaines et sociales mais surtout, plus particulièrement, de la sociologie de l'éducation. Plusieurs initiatives, de facto convergentes, y ont ensuite beaucoup contribué dans les décennies suivantes, en prenant la suite des analyses sociologiques publiées dès ces années 1960 par la revue *Population*, de l'Institut national d'études démographiques (INED), et des analyses du même type, fondatrices de Bourdieu et Passeron (1964, 1970) : les travaux d'un certain nombre de chercheurs de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP)¹ – entre autres Davailon et

La démarche d'« intelligence territoriale » dans l'éducation promeut le développement de projets partenariaux locaux fondés sur la coconstruction de diagnostics territoriaux. Afin d'opérationnaliser leurs projets, les acteurs de ces partenariats répertorient et s'approprient caractéristiques, atouts et contraintes des cadres spatiaux environnants comme des territoires institutionnels, des territoires vécus comme des territoires symboliques. À charge pour eux – alors, mais alors seulement – de décider, puis de mettre en œuvre collectivement les projets développés dans le cadre de gouvernances locales coopératives.

Œuvrard – menés dans les années 1980 en réponse à une « commande » du ministère de l'Éducation nationale sur l'« efficacité » de l'école rurale, les recherches conduites au sein de l'Institut de recherche sur l'éducation : sociologie et économie de l'éducation (IREDU) de l'Université de Bourgogne, dans les années 1980 également, sur les classes et les écoles rurales – par Alain Mingat et Marie Duru-Bellat, parmi bien d'autres –, ainsi que, enfin, un certain nombre de travaux spécifiques liés à la montagne alpine datant également de 1980 (numéro hors-série de la *Revue de géographie alpine* intitulé « L'enfant montagnard... Son avenir ? ») et, un peu plus tardifs, à la montagne auvergnate (Moracchini, 1992 ; Lacouture, 2000).

L'ouvrage coordonné par Bernard Charlot en 1994 – *L'École et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux* – a ensuite jeté les premières bases théoriques solides des rapports qu'entretiennent l'école et le territoire. Ceux-ci furent enfin explorés plus avant dans les années 2000, entre autres par le CÉREQ, en matière d'insertion professionnelle (Arrighi, 2004 ; Grelet, 2004 ; Caro, 2006), la FNER,

■ 1 Devenue depuis Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP).

en termes d'aménagement éducatif et de pédagogie (Jean, 2007), et l'OER-OET, dans le cadre d'une démarche d'« intelligence territoriale » qui sera présentée plus loin, pour les questions de réussite scolaire et d'orientation (Alpe, Champollion, Poirey, notamment, 2002-2010). Les sciences de l'éducation, dans le cadre multifactoriel de la production des inégalités scolaires liées aux différents contextes entourant et traversant l'éducation, ont ainsi dégagé un certain nombre de facteurs contextuels influant sur l'école qui n'appartenaient directement ni aux facteurs sociologiques (Bourdieu, Passeron, 1964, 1970), ni aux facteurs institutionnels (Bressoux, 1994) préalablement identifiés. Si cette prise en compte de la dimension contextuelle de l'éducation, et notamment de sa part territoriale, est donc relativement nouvelle, il ne s'agit pas pour autant d'une question insignifiante. L'influence du contextuel territorial sur l'éducatif au sens large n'est en effet pas négligeable (Champollion, 2013).

L'intérêt d'une approche territorialisée de l'école au sens large (écoles, collèges et lycées) réside évidemment dans la possibilité de rendre la « chose éducative » située, donc potentiellement visible et compréhensible à partir d'une étude systémique des interactions reliant des individus, habitants et acteurs locaux, leur milieu territorial de vie et leurs représentations dudit milieu territorial de vie. Sur le plan de la « gouvernance » éducative locale, cette approche permet d'éclairer les enjeux et les modalités de mise en œuvre des dispositifs institutionnalisés qui se sont développés dans cette perspective depuis quelques années – projets éducatifs locaux (PEL), projets éducatifs territoriaux (PEdT), etc. – et, qui plus est, de redonner du sens aux projets d'école et projets d'établissement en tant qu'éléments d'adaptation des cadres institutionnels aux spécificités des publics et des contextes locaux. Au-delà,

sur le plan de la compréhension des organisations, une telle approche comparative est susceptible de permettre aussi, potentiellement, d'envisager une généralisation, voire une modélisation, des monographies localisées dans la perspective d'une contribution de l'école à l'*intelligence territoriale* (Girardot, 2004). C'est avec cette perspective en ligne de mire que l'Observatoire de l'école rurale (OER) a construit, en mobilisant conjointement chercheurs et acteurs, sa première base de données fondée sur le suivi longitudinal d'un panel d'élèves du CM2 à la classe de seconde (1999-2005), et que l'Observatoire Éducation et Territoires (OET) qui lui a succédé bâtit actuellement la suivante (2011-2016), comme on le verra plus loin ².

Cette posture, globalisante, de recherche développée dans le cadre de la problématique « éducation et territoire » prend en compte non seulement les échelles des territoires, les différences de territorialité, les aménagements des territoires, les politiques éducatives territorialisées, les zonages et les dispositifs institutionnels éducatifs, et plus largement, interministériels, les réseaux affinitaires et les réseaux institutionnels, bref, l'ensemble de la contextualisation scolaire ; mais aussi la multiplicité des acteurs éducatifs, c'est-à-dire les équipes pédagogiques, les personnels éducatifs, les parents et leurs représentants, les élus locaux, les associations, ainsi bien entendu que les pratiques sociales et culturelles, les représentations et les mobilités des élèves, de leurs parents et de leurs enseignants. On pourrait ainsi presque dire que ce courant de recherche s'inscrit, au moins partiellement, dans une coconstruction du diagnostic et du développement territoriaux. Par exemple, l'école rurale est perçue aujourd'hui non seulement comme un « acteur » fédérateur du développement territorial qui joue son rôle dans la mise en valeur durable du territoire, mais aussi comme un « laboratoire » d'innovations pédagogiques et didactiques susceptibles d'intéresser, dans un transfert de technologie « à rebours » des us éducatifs antérieurs, les écoles urbaines, non seulement en France, mais également, et surtout, en Espagne ³. Au-delà des approches comparatives entre types de ruralité de différents pays, les chercheurs tentent aujourd'hui, en étudiant les rapports entre territoire et éducation dans des zones urbaines – les « zones urbaines sensibles » liées à la mise en œuvre de la « politique de la Ville » (Observatoire des quartiers Sud de Marseille) par exemple – de voir si d'éventuels « effets

■ 2 Plus de précisions sur le site de l'OET : <http://observatoire-education-territoires.com>

de territoire » se manifestent aussi dans ces zones.

Finalement, la prise en compte des différentes dimensions territoriales par les sciences de l'éducation dans le cadre de la problématique « éducation et territoire » s'enrichit plus aujourd'hui d'un renouvellement « paradigmatique » mis en évidence par quelques auteurs (Feu, Soler, 2002 ; Piveteau, 2010 ; Barthes, Champollion, 2012) qu'elle ne fait table rase du passé, très récent parfois, qu'elle ne renie du reste absolument pas. Car si l'étude des impacts territoriaux sur l'éducation demeure d'actualité, elle s'approfondit aussi progressivement à mesure du développement à l'œuvre des enquêtes de terrain sur les contextes éducatifs liés au territoire et à la territorialité. Les deux « rôles » territoriaux qu'interprètent aujourd'hui territoires et territorialités au niveau éducatif et, partant, le questionnement territorial par les sciences de l'éducation ne sont en effet pas du tout contradictoires : le territoire comme « acteur », qui participait déjà depuis les années 1970 à la construction de l'offre de formation professionnelle initiale et continue et qui en vient peu à peu aujourd'hui à jouer un rôle de « prescripteur de fait » de contenus « curriculaires » – au moins dans l'éducation au développement durable – ne rejette donc absolument pas aux oubliettes universitaires le territoire en tant que « contexte », qui impacte ponctuellement, et parfois globalement, la « chose » éducative dans son ensemble. Les deux postures de recherche, par-delà même leurs chevauchements inévitables, ne correspondent en effet pas

fondamentalement à la même dimension du territoire : le territoire « acteur » renvoie d'abord à la dimension « sociale et économique » du territoire, aux « jeux » de ses acteurs locaux, tandis que le territoire « contexte » renvoie, lui, davantage à la dimension « symbolique » du territoire, à la notion de territorialité, donc.

CADRE CONCEPTUEL

Plusieurs notions et concepts, qui sont à la base des réflexions et des démarches relatives au diagnostic territorial, à sa coconstruction, à son partage et à son utilisation dans le cadre d'une gouvernance locale participative et coopérative, doivent être interrogés et précisés avant de s'intéresser aux expérimentations sociales présentées : territoire, territorialité et intelligence territoriale, notamment, figurent en tête de ces questionnements.

« Territoire » et « territorialité »

Le territoire est une variable explicative qui reste encore sous-utilisée (Arrighi, 2004), voire trop souvent négligée, dans les sciences de l'éducation, bien sûr, mais au-delà, dans la recherche, la gestion et le management de l'éducation en général. Il s'agit en effet, comme le notait le récent colloque genevois « Actualité de la recherche en éducation et formation » (AREF), d'un point encore « presque aveugle » (Champollion, 2010). Mais de quoi parle-t-on exactement quand on convoque le territoire dans les sciences de l'éducation ? Et de quel territoire est-il plus exactement question ? Le « contexte » – ici territorial, donc – n'est pas une réalité extérieure à l'élément que l'on cherche à comprendre (Lahire, 2012), comme pouvait l'être la notion d'espace géographique par exemple. Car le territoire renvoie à un « construit » humain éventuellement réticularisé, qui consiste en un véritable « tissage » sociospatial effectué progressivement par des « acteurs », que les habitants se sont avec le temps « appropriés », au point d'en tirer souvent une partie de leur identité collective.

Différentes « dimensions » traversent de ce fait la notion complexe de territoire utilisée par les sciences de l'éducation et, plus généralement, par les sciences humaines et sociales :

■ 3 Un certain nombre de projets de recherche actuellement en cours devraient non seulement pouvoir éclairer les questions pendantes, potentiellement vives, évoquées, mais encore, dans la perspective d'une démarche comparative entre différentes écoles rurales (Chili, Espagne [Andalousie-Aragon-Catalogne], France, Portugal et Uruguay, dans le cadre de la recherche internationale pilotée par l'Université de Barcelone déjà mentionnée ; France et Italie [Val d'Aoste] dans le cadre de l'OET), pouvoir faciliter le repérage – et la caractérisation si nécessaire – des régularités entre les différentes écoles rurales, comme ont pu être identifiés des traits communs entre les différents territoires de montagne fondant la « territorialité montagnarde » (Bozonnet, 1992 ; Debarbieux, 2008).

– la dimension « spatiale », première dimension mise en évidence par les géographes au milieu du xx^e siècle (George, 1970 ; Brunet, 1993) ;

– la dimension « sociologique », repérée et analysée un peu plus tard à partir des années 1960 à la suite, notamment, des travaux de Bourdieu et Passeron (1964, 1970) ;

– la dimension « politique » et « institutionnelle » liée aux politiques éducatives territorialisées (comme l'« éducation prioritaire » ou l'école rurale) ainsi qu'aux différents effets-maître, effets-classe et effets-établissement, et mise en évidence dès les années 1980-1990 par des chercheurs de l'Institut de recherche sur l'éducation de l'Université de Bourgogne, Duru-Bellat et Mingat (1988), entre autres (Bressoux, 1994) ;

– la dimension « économique », qui intègre les éléments constitutifs du tissu territorial (Frémont, 1976), incluant bien entendu les incitations et les financements émanant de l'État national et des collectivités territoriales concernées ainsi que les fonds structurels européens ayant vocation à combattre les déséquilibres régionaux ;

– la dimension « symbolique », ou « rêvée », identifiée dans les années 1990, notamment par le Groupe de recherche sur la socialisation (GRS) piloté par Bernard Lahire, qui s'appuie essentiellement sur les « représentations sociales » du territoire concerné et renvoie globalement à la notion de « territorialité » (Le Berre, 1992).

Le territoire – si l'on ose ici une définition synthétique d'un concept non encore stabilisé qui, par bien des aspects, s'apparente à une « question socialement vive » (Legardez, Simonneaux, 2006) – représente un système en tension reliant un espace [réticularisé] au jeu social [aux actions, aux projets, aux représentations, etc.] de ses acteurs (Ormaux, 2008). Sous l'angle de sa dimension symbolique, inscrite et développée dans la durée, génératrice d'identité collective et d'appartenance sociale (Champollion, Legardez, 2008), le territoire constitue de facto une

« territorialité activée » (Vanier, 2009) qui s'alimente d'une « conscience collective » (Caillouette, 2007). Selon Aldhuy (2008), cette territorialité reproduit les rapports au territoire via figures, images, catégories et objets géographiques de façon plus ou moins intentionnelle. Plus généralement, le territoire peut être pris soit comme un « contexte » impactant l'éducation, ponctuellement ou bien globalement, via des « effets de territoire » (Champollion, 2013), soit comme un nouvel « acteur » éducatif (Feu, Soler, 2002) allant même – dans le cas de l'éducation au développement durable (EDD) – jusqu'à jouer un rôle de prescripteur de curriculum à partir de l'élaboration et de la réalisation de projets éducatifs locaux (Barthes, Champollion, 2012). À ce dernier titre, il a été montré que, dans les milieux montagnards français, le territoire ou plutôt la territorialité correspondante – toutes variables confondues – impactait réellement les résultats scolaires, les choix d'orientation et les trajectoires scolaires, en tant que contexte, donc. De manière moins intense, certes, que la dimension sociologique – qui « explique » environ la moitié de la « variance expliquée », ou « inertie », liée aux facteurs contextuels –, mais de façon tout de même non négligeable, la territorialité ou dimension territoriale symbolique « explique » plus de 20 % de la variance en zone de montagne (Champollion, 2013).

L'intelligence territoriale

L'intelligence territoriale – qui ne fait aujourd'hui encore pas totalement l'unanimité au sein des sciences de l'information et de la communication – renvoie, sur un plan général, à un processus cognitif que les différentes communautés territoriales mettent en œuvre pour assurer le développement équitable et soutenable de leurs territoires (Girardot, 2004), via des méthodes collaboratives de transformation et de partage des connaissances (Bozzano, 2009). Historiquement, l'intelligence territoriale correspond à « l'ensemble des connaissances pluridisciplinaires nécessaires pour connaître et agir sur des territoires » (Girardot, 2004). Plus précisément, elle relève d'un « processus cognitif d'organisation de l'information » (Dumas, 2004) qui résulte de « l'appropriation [par les acteurs] des ressources d'un territoire » (Bertacchini, 2004) via, notamment, l'utilisation pertinente d'outils numériques de diagnostic territorial. Plus précisément, elle se décline aujourd'hui comme un « processus de coopération communautaire » mettant en œuvre une « intelligence

embarquée utilisant les TIC » (Bertacchini, Girardot, Gramaccia, 2006).

C'est dans ce nouveau cadre conceptuel qu'ont été analysés l'expérimentation italienne de Sérino ⁴ et le développement plus récent d'un diagnostic territorial sur la commune wallonne déshéritée de Seraing, près de Liège, de même que l'utilisation du débat argumenté et réglé de type « habermassien » dans le cadre de la « coconstruction de savoirs » développée dans l'enseignement du « développement durable » (Legardez, 2007), et également les actions de vulgarisation auprès des acteurs territoriaux des résultats scientifiques obtenus par l'OER, puis par l'OET. Car, de facto, cet observatoire, tout au long de son histoire, et l'Observatoire des quartiers Sud de Marseille ont tous les deux empiriquement mis en œuvre, dans les activités qui sont mentionnées ci-dessous, une démarche d'investigation collective et coopérative se rapprochant de l'intelligence territoriale, avant même que la notion ne fût véritablement, ès qualités, scientifiquement conceptualisée.

L'INTELLIGENCE TERRITORIALE À L'ŒUVRE

Toutes ces pratiques expérimentales d'acteurs territoriaux ont eu, et ont toujours, en commun – il s'agit là de la démarche fondamentale de l'intelligence territoriale – de vouloir redonner prise sur eux-mêmes à des habitants dépossédés de la maîtrise de leur « destin », aussi bien collectivement qu'individuellement. Développées dans le cadre

■ 4 Réfléchir collectivement sur le plan local à l'avenir des élèves – ici dans le territoire, mais sans les y « enfermer » ! –, c'est ce qui avait été tenté, dans le contexte déshérité de la vallée de Serino, en Campanie, dans l'Italie du Sud, un milieu très défavorisé. Dans cette vallée déshéritée de Campanie, les enseignants des établissements scolaires locaux (écoles, collèges et lycées), au milieu des années 1990, avaient regroupé leurs efforts pour essayer, au travers d'un développement local adossé aux savoirs locaux, patrimoniaux entre autres, qui était essentiellement conduit par les acteurs éducatifs locaux, de favoriser, avec leurs projets socio-économiques, l'avenir – c'est-à-dire l'insertion professionnelle locale – des élèves qu'ils scolarisaient. Sinon, ces derniers étaient « voués » à se retrouver durablement au chômage (Pesiri, 1998 ; Champollion, 2013, p. 40-41).

renouvelé du développement durable – incluant donc des formes de participation coopérative relevant d'une dynamique à visée démocratique –, elles ont pour objectifs premiers de favoriser l'auto-construction d'identités collectives fondées sur la notion de « décision participative » (Froger, Oberti, 2002), qui dépassent l'identité patrimoniale pour se tourner vers l'avenir en tant que forces de proposition et d'action. De plus en plus de pratiques éco-socio-citoyennes d'acteurs territoriaux – telles que les a dès le début expérimenté l'OER, et comme il continue de le faire – promeuvent aujourd'hui dans ce but l'appropriation collective d'instruments numériques – mais pas seulement – de diagnostic territorial et de compréhension contextuelle. En dehors du cas immédiatement précité de l'OER, il en va également ainsi, par exemple, de trois autres expérimentations sociales qui sont aussi présentées rapidement, à titre d'illustrations, ci-après : l'Observatoire numérique territorial développé par l'association belge Optim@ (expérimentation terminée), les Journées de formation acteurs-chercheurs à l'« éducation au développement durable » (JEDD, expérimentation en cours) et l'Observatoire des quartiers Sud de Marseille (OSQM, expérimentation en cours). La dernière de ces quatre expérimentations sociales présentées – l'OSQM – fait, elle, l'objet d'une présentation un peu plus approfondie en raison de sa volonté clairement affirmée et affichée de se construire en tant que dispositif d'intelligence territoriale.

La reconquête des friches industrielles de Seraing

Optim@ travaille depuis 1998 sur un site industriel en pleine reconversion socio-économique à Seraing, ville de 60 000 habitants proche de Liège, en Belgique. Ce contexte local difficile accentue l'exclusion sociale des plus précaires des habitants de la ville. Les premières analyses de l'Observatoire local de la santé mis en place

en 1998 ont montré que les difficultés recensées relevaient principalement de la perte d'autonomie liée à la précarité économique. Ces constats ont alimenté les projets collectifs initiaux : construction d'un diagnostic territorial partagé, réactivation des relations sociales, aide à l'insertion, etc. Un site expérimental administré localement a ainsi été créé à la demande des habitants. Il a constitué un véritable outil d'animation sociale à l'échelle du quartier : il a ainsi accueilli une

exposition photo, *Ougrée-Bas : pile et face*, qui a été visitée par 1 200 habitants, destinée à mieux partager le diagnostic porté sur le développement du quartier.

L'observation territoriale a été réalisée de façon collective par les acteurs locaux avec la méthode d'analyse statistique développée en collaboration avec le service de géographie de l'Université de Liège. Élaboré collectivement par les acteurs, un guide d'entretien permet de recueillir les informations jugées utiles à la connaissance globale des publics et de leur territoire d'action. Ces informations sont ensuite encodées afin d'en extraire une analyse collective, quantitative et qualitative, menée via différents outils d'analyse. Les TIC utilisées donnent rapidement aux acteurs accès à une connaissance de leur territoire en vue d'orienter leurs actions ; envisagées dans le cadre d'une démarche globale d'animation territoriale, elles facilitent la concertation entre les différents acteurs. Elles ont également un effet structurant sur les partenaires qui participent à l'élaboration d'une vision partagée du territoire et des actions à venir.

L'Observatoire Éducation et Territoires

Sur le terrain, on observe actuellement de nouvelles pratiques citoyennes, par exemple dans la région Provence-Alpes-Côte d'Azur en France, fondées sur la co construction de savoirs, ici territoriaux, la recherche impliquée et le débat argumenté (Legardez, 2007). Utilisatrices pertinentes et efficaces des outils d'investigation scientifiques numériques, ces actions rejoignent pour autant

des pratiques sociales plus anciennes, aujourd'hui en plein renouvellement, destinées à reconquérir les territoires abandonnés par la mondialisation. Tel a été, notamment, le sens premier du développement, à partir de 1999, de l'OER⁵, devenu l'OET en 2009 pour tenir compte de l'élargissement aux territoires urbains de son champ d'investigation rural initial. L'OER, en rassemblant praticiens de l'éducation et chercheurs universitaires en sciences humaines et sociales au sein d'un projet de recherche appliquée fondé sur l'analyse numérique⁶ territorialisée du suivi longitudinal, sept ans durant, d'une cohorte significative d'élèves ruraux et montagnards français, a permis à ses membres de coconstruire progressivement un solide corpus de connaissances territoriales sur l'école rurale et montagnarde française⁷, dont se sont saisis nombre d'acteurs locaux de l'éducation (parents d'élèves, élus locaux, collectivités territoriales, cadres de l'éducation, associations périscolaires, mouvements pédagogiques, et même syndicats) pour tenter de développer localement le tissu éducatif territorial. Ce faisant, l'OER-OET a empiriquement mis en œuvre une démarche se rapprochant de l'intelligence territoriale avant l'heure. D'autres actions similaires ont été et sont encore actuellement développées, ou bien sont en cours de mise en route, notamment au sein de la CAENTI (Coordination Action of European Network of Territorial Intelligence – Action [de recherche européenne] de coordination du réseau européen d'intelligence territoriale) : c'est par exemple le cas dans le Sud de l'Espagne, à Huelva, et en Wallonie belge, à Seraing et à Chapelle-lez-Herlaimont.

Les rencontres acteurs-chercheurs de Digne

Depuis 2011, cette manifestation annuelle illustre à plusieurs titres les principes de l'intelligence territoriale dont les principales caractéristiques sont développées ci-après.

– Un dialogue entre acteurs et chercheurs

Les Journées régionales « Dialogue acteurs/chercheurs en éducation au développement durable » (JEDD) de Digne-les-Bains ont été créées pour établir un dialogue entre acteurs et chercheurs. Cette manifestation s'appuie sur les deux composantes universitaires dignoises d'Aix-Marseille Université (AMU) : l'ESPE et l'IUT, ainsi que sur le laboratoire

■ 5 Voir Anne Piponnier (2005), « Le dispositif de diffusion mis en œuvre par l'OER : une approche des stratégies de communication au service de la recherche et de la formation », in Yves Alpe, Pierre Champollion, Jean-Louis Poirey (dir.), *L'Enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, Vol. 3 : « Collégiens à mi-parcours », Besançon, PUFC, p. 153-171.

■ 6 L'OER a utilisé les mêmes outils d'investigation scientifique, développés par l'Université de Franche-Comté, qu'Optim@.

■ 7 Cf. les six tomes de *L'Enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, publiés entre 2001 et 2014 par les Presses universitaires de Franche-Comté, présentant l'essentiel des résultats scientifiques obtenus par l'OER et l'OET.

ADEF (Apprentissages, didactiques, évaluation, formation), et avec le soutien de la Région PACA et des autres collectivités locales. La manifestation s'adresse aux étudiants d'AMU ainsi qu'à ceux d'autres universités françaises et internationales et aux acteurs et chercheurs régionaux, nationaux et internationaux engagés dans l'EDD. Les Journées sont organisées selon plusieurs modalités : des conférences-débats, des tables rondes, des présentations croisées associant des binômes acteurs/chercheurs ; des points de vue critiques sur l'EDD en termes de pratiques et de contenus ; des analyses croisées des freins et des leviers à la généralisation de l'EDD, à la lumière de recherches et de comparaisons internationales ; des ateliers thématiques, suivis de temps d'échanges entre les différents participants autour de questions transversales de l'EDD.

– Des approches complémentaires

L'objectif est de croiser des regards de différents niveaux d'expertise scientifique et de terrain sur les stratégies éducatives dans le domaine de l'EDD. Dans cette perspective générale, une orientation spécifique est donnée chaque année. La quatrième édition de ces Journées, en avril 2015, s'intéressait particulièrement à l'intégration de la dimension patrimoniale dans les pratiques en EDD. Ces regards croisés ont pour vocation de sensibiliser les différents acteurs qui y participent aux questions actuelles du développement durable et de l'EDD, ancrées dans des contextes réels de recherche et de participation citoyenne. Les praticiens amènent des expériences, des questions pratiques, des projets à accompagner ou à évaluer ; dans le but de comprendre les faits, les chercheurs renvoient une réflexion outillée. Ils proposent de transformer les postures et les points de vue. En d'autres termes, le praticien participe à la démarche du chercheur car, en l'interrogeant pour rendre les faits plus compréhensibles, il lui permet de mieux les interroger.

– La construction d'une communauté de recherche

Les actions proposées s'inscrivent dans la perspective d'une éducation fondée sur l'action collective et sur la coconstruction des savoirs et des expériences, éclairés par les apports de la recherche. Elles visent à rendre intelligibles les activités du quotidien, de l'ordre d'une reconstruction de leur signification. Il s'agit d'engendrer un débat, une controverse fondée sur des questions vives (Legardez, Simonneaux, 2006), pour faire émerger une nouvelle expérience de l'activité. Par ailleurs, cette activité s'appuie sur l'idée que des communautés plurielles de recherche, au sens d'Oddone et al. (1981), dans une perspective de mise en débat des problèmes, sont pertinentes. Les Journées de Digne sont un outil de l'intelligence territoriale dans le sens où elles contribuent à enrichir la réflexion sur la démarche EDD, où elles permettent de tisser des relations entre des pratiques (dont celles des étudiants) et des savoirs issus de recherches, où elles prennent en compte la multiplicité des regards impliqués – savants, experts, institutionnels et citoyens – sur ces questions et où, enfin, elles facilitent l'émergence et l'expansion d'un réseau territorial susceptible de développer les consciences individuelles comme les réseaux intelligents d'acteurs.

L'Observatoire des quartiers Sud de Marseille

C'est une rencontre, en 2008, entre des habitants de trois arrondissements de Marseille soumis à des difficultés sociales et des enseignants chercheurs de l'IUFM, à l'époque, convaincus que le champ des sciences humaines ne pouvait ignorer le territoire (Bourdieu, 1993), qui est à l'origine de l'Observatoire des quartiers Sud de Marseille (OQSM).

– Une image locale à interroger

Malgré la pérennité d'une image des quartiers Sud de Marseille qui laisse penser qu'une population plutôt aisée y habite, les 8^e, 9^e et 10^e arrondissements regroupent aussi des familles à faibles revenus qui vivent des situations difficiles, et parfois même atteintes par la pauvreté. Ces situations sociales, impactées par des questions liées à l'emploi, à l'habitat, à une forme de ségrégation urbaine (Oberti, Preteceille, 2004) ou au cadre de vie (Chamboredon, Lemaire, 1970) génèrent des problématiques d'éducation et de réussite scolaire pour les jeunes.

– Une réflexion collective

La genèse de toute action conditionnant son avenir, une des forces de l'Observatoire est qu'il repose sur la demande des travailleurs sociaux et des habitants. À partir de cette demande, une réflexion collective associant toutes les structures présentes dans le secteur a conduit à définir un cadre et un mode d'action pour mieux connaître les quartiers Sud, comprendre les problématiques et analyser les pratiques. L'association OQSM a donc vu le jour à la fin du mois de juin 2008, réunissant des praticiens et des chercheurs, des gens de terrain et des institutionnels, des personnes venues à titre individuel ou représentant un groupe. Tous partagent les mêmes convictions : une pensée collective est toujours plus efficace qu'une pensée isolée, et la diversité n'est pas un handicap mais au contraire, une source de réussite.

– Un questionnement territorialisé

C'est donc pour résoudre une question pratique, dans une perspective d'intelligence territoriale partagée par les acteurs, que l'action de l'OQSM a été initiée : comment prendre en compte le territoire de façon effective pour comprendre les processus d'éducation, dans le but de trouver des solutions à des problèmes éducatifs et sociaux locaux ? Cette perspective prend pour sujet la communauté éducative territoriale, et pour objet son développement. Quels processus intelligents collectifs se développent dans un espace géographique vécu, singulier, à travers les pratiques culturelles, sociales, économiques et politiques des acteurs ? Quel est le fruit d'une adaptation à un espace territorial donné, comment l'intelligence qui s'y déploie assujettit-elle, en retour, les acteurs qui le constituent ?

– Les principes de l'Observatoire : vers l'intelligence territoriale

Un partage commun des principes orientés « intelligence territoriale » guide l'action de l'association et la distingue d'une démarche classique. L'OQSM ne répond pas à une

commande publique, ou bien à un appel d'offres à l'initiative des chercheurs, mais aux besoins des acteurs, dans un cadre éthique respectant leur statut. Cette approche, inscrite dans le cadre du « développement durable » et dans une démarche participative, se détache d'une perspective scientifique appuyée sur une matrice conceptuelle, des systèmes d'hypothèses et des problématiques à la recherche de la preuve, induisant une démarche expérimentale dans laquelle le chercheur construit seul l'ensemble des indicateurs et désigne les variables à neutraliser. Dans cette perspective, le territoire est un cadre d'action pour penser les faits dans un système complexe qui produit à la fois les contraintes, les ressources, les points d'appui et les obstacles.

– La transformation du statut des acteurs

Au sein du collectif, le statut des acteurs change. Il n'y a plus de séparation entre les sujets supposés d'une expérience, détenteurs plus ou moins conscients de l'information, et le chercheur, qui leur assignerait ce rôle. Chacun occupe une position d'acteur dans un système d'actions territorialisé, devenant à la fois producteur et destinataire des savoirs produits. La méthodologie collective conduit du schéma classique de construction de l'objet, fondé sur un système de production, d'interprétation des données et de retour aux hypothèses, à une coconstruction du projet entre praticiens et chercheurs, débouchant sur une communauté scientifique élargie (Oddone, 1984) de recherche. Les acteurs sont copropriétaires des résultats. Leur restitution, orientée vers l'action, procède d'une confrontation permanente entre professionnels et chercheurs. Acteurs et chercheurs diffusent ces résultats en même temps que les outils et les méthodes qui ont servi à leur obtention.

– La forme des activités réalisées

Les deux types d'activités que sont les séminaires et les enquêtes de terrain s'articulent pour mieux nourrir les analyses collectives en termes de vie sociale des familles, de cadre de vie des habitants, de parcours et de devenir scolaire des enfants.

D'une part, l'OQSM organise et anime des séminaires publics mensuels, ouverts à tous. Ces échanges visent à faciliter les rencontres entre les divers acteurs sociaux, les experts et les chercheurs dont les travaux pourraient éclairer la réflexion commune. Ils ont pour vocation de construire des savoirs partagés et de diffuser les résultats des travaux réalisés sur le territoire. Il existe

des séminaires animés par les acteurs de terrain, pour témoigner d'une forme de réalité vécue et les façons de vivre le quartier dans toutes ses dimensions. Il s'agit de décrire les activités des acteurs sociaux locaux à travers leurs pratiques contextualisées telles que les façons de vivre l'espace (urbanisme, habitat, projets de rénovation urbaine)⁸, ou la qualité environnementale⁹; mais aussi les pratiques alimentaires ou l'organisation de la vie familiale, ou bien encore les questions sociales préoccupantes comme les violences sociales (délinquance, harcèlement). Les séminaires animés par les chercheurs interrogent les faits qui impactent la vie quotidienne des habitants, qui traduisent l'acuité de certaines tensions urbaines et reflètent une évolution des modes de vie et des représentations des citoyens – des façons de vivre ensemble, à la fragmentation du territoire (Élisabeth Dorier), en passant par la mixité sociale, la dimension pédagogique du territoire (Andrea Traverso) et ses interactions avec les processus d'éducation (Pierre Champollion).

D'autre part, l'OQSM met en œuvre des activités de recherche et d'enquête pour comprendre les faits observés et produire des indicateurs sociaux territoriaux. Ces travaux portent sur les perceptions et les pratiques de vie des habitants (Palma Toth), sur le sens du travail scolaire et l'implication territoriale des acteurs de l'éducation (Thomas Floro). Les étudiants du master MEEF trouvent ainsi un terrain d'enquête dans l'OQSM; des travaux sont menés sur les questions d'éducation familiale et de résultats scolaires des enfants de milieux populaires urbains et sur les pratiques familiales d'aide aux devoirs dans les quartiers Sud de Marseille (Essono Ndong).

– Un centre de ressources

Ces interventions donnent lieu à l'édition et à la diffusion de documents, à la mise en réseau des différents partenaires pour établir des contacts avec d'autres groupements,

associations ou personnes poursuivant des buts analogues. L'objectif est de permettre à chacun de construire des connaissances scientifiques qui auront pour vocation, d'une part, d'élargir le champ de la réflexion collective, donner du sens aux faits et ouvrir de nouveaux horizons; d'autre part, de diffuser les éléments de savoirs produits par l'équipe elle-même. Depuis sa création, en juillet 2008, jusqu'à juin 2015, 37 séminaires publics ont été organisés pour répondre aux besoins exprimés par les partenaires de l'Observatoire et de nombreux documents édités à ces occasions (textes, diaporamas) sont consultables et chargeables librement sur le site de l'OQSM.

– L'évolution en cours

L'Observatoire est passé par une phase caractérisée par la sociabilité, à travers un travail collectif autour de la construction d'un questionnaire en direction des élèves et des parents. Si ce travail a revêtu un caractère essentiel, il s'est avéré que, malgré leur intérêt, les séances de débats empêchaient la réalisation du questionnaire cent fois défait et refait. Une deuxième étape, centrée sur la production d'outils (questionnaire d'enquête, organisation de séminaires), a permis de diffuser des questionnaires aux élèves du collège du Roy d'Espagne, de recueillir les premiers résultats et de les diffuser aux acteurs (enseignants du collège, parents, associations). Avec cette recherche, l'OQSM est devenu un terrain d'étude privilégié pour les doctorants et les étudiants des parcours Recherche des masters d'Aix-Marseille Université (ESPE). La phase de travail actuelle vise l'ouverture et l'intégration d'autres chercheurs sur des thématiques éducatives répondant à des questions sociales, ou à des demandes institutionnelles sur la grande pauvreté, le déterminisme social de l'échec scolaire ou encore l'aménagement du temps scolaire. L'OQSM s'inscrit dans des projets de recherche internationaux (Erasmus Plus ou Alcotra, sur le développement des modes d'éducation informels). Il s'agit en particulier de travaux sur la localisation/délocalisation des processus éducatifs (Andrea Traverso), ou sur les processus d'intelligence territoriale adossés à des savoirs endogènes, ancrés dans un territoire.

– Un rôle de médiateur à développer

Dans son rôle de médiateur social, l'OQSM invite des intervenants d'origines diverses : professionnels de l'action sociale ou de

■ 8 Projet de rénovation urbaine des Hauts de Mazargues.

■ 9 Association Robin des villes.

l'Éducation nationale, militants associatifs, chercheurs et universitaires, fonctionnaires des institutions locales publiques. À partir de là, la structure favorise les transferts de compétences entre des catégories d'acteurs de cultures différentes. Les exposés et les débats permettent d'articuler les approches et les expériences locales avec des points de vue plus généraux, pour mieux cerner les réalités, formuler les problèmes rencontrés et prendre du recul par rapport à l'activité quotidienne. Une aide reconnue utile par tous les participants dans le cadre de leurs activités.

– *La mobilisation difficile des enseignants*

Mais cette démarche, qui recompose, densifie ou revitalise les liens sociaux, permet la construction de réseaux, la mise en œuvre de stratégies de développement durable et l'évolution des pratiques, ne mobilise pas toujours les enseignants. L'association a du mal à accrocher ces personnels, bien qu'ils soient encouragés par leur administration. Comment interpréter ce fait ? Est-il lié à un espace ou à un temps – les enseignants sont nombreux à habiter loin de leur lieu de travail, et les réunions ne sont pas toujours en adéquation avec l'organisation de chacun ? À une légitimité liée à une rupture entre recherche et pratique – les problèmes scolaires ne peuvent être pensés et réglés qu'au sein de l'école, et seuls ceux qui pratiquent la classe peuvent la comprendre ? Cela est-il inhérent à la démarche, avec une mise à l'écart du territoire lui-même, où le quartier n'aurait aucune pertinence dans les problèmes scolaires ? Ou encore ce fait cacherait-il une séparation historique entre l'école et la société ?

La réalité d'un territoire ne peut être approchée qu'en le regardant sous toutes les facettes qui le caractérisent (humaines, géographiques, sociales, politiques, etc.) et en explorant toutes les questions qu'il produit – et dont cette question fait partie. L'intelligence territoriale ne s'impose pas, elle est le fait d'une volonté commune. Seule une

approche multidisciplinaire adossée aux façons de penser et aux compétences multiples de chacun, à une mise en réseau des acteurs, à la mutualisation et à la collecte de données relatives à l'environnement, à la confrontation des points de vue des acteurs locaux, à l'impulsion et à la création de connaissances sur le territoire, permet de donner du sens aux faits et, surtout, de développer une gouvernance locale coopérative appuyée sur un diagnostic territorial partagé. Est-il enfin utile de rappeler que le territoire ne pense pas à la place des acteurs, mais que ce sont les acteurs qui le pensent ?

Les « points cardinaux » de ces nouveaux dispositifs sociaux d'investigation et de gouvernance collectives locales, toujours en cours de construction pour trois d'entre eux, correspondent à nos yeux au sens profond de la démarche de diagnostic-développement territorial promue par l'intelligence territoriale :

- utilisation systématique des outils numériques d'observation territoriale ;
- observation participative et coopérative du territoire conjointement conduite par chercheurs et acteurs ;
- élaboration partagée des connaissances développée sur le territoire ;
- communication collective des résultats pour l'action.

En revenant un peu plus en détail sur ces quatre différents points, qui sont très fortement corrélés entre eux dans la démarche d'intelligence territoriale, il est possible de les préciser plus avant deux par deux. L'utilisation d'un certain nombre d'outils numériques d'observation territoriale doit progressivement permettre aux acteurs, accompagnés par les chercheurs, de se familiariser avec, puis de s'approprier des techniques d'enquête sociologique, des procédures d'encodage des données recueillies, enfin, des modes d'utilisation des logiciels de traitement de données fournissant tris à plat ou bilans, tris croisés simples ou multiples, analyses factorielles des correspondances et classifications ascendantes hiérarchiques... En résumé, des méthodes d'interprétation quantitative et qualitative des phénomènes statistiquement observés. Ce travail d'observation conjoint acteurs-chercheurs fournit également potentiellement l'occasion aux chercheurs de bâtir des questionnements mieux adaptés aux terrains d'investigation et aux besoins de connaissance des acteurs et, surtout, en confrontant leurs hypothèses de recherche, puis leurs interprétations

initiales, aux réalités locales exprimées par les acteurs, de coconstruire avec ces derniers une vision partagée du territoire, plus fine et plus proche des dites réalités, éloignée de tout artéfact.

Ce processus de confrontations et d'échanges réciproques met en mesure les différents partenaires du diagnostic territorial de construire progressivement une vision globale du territoire qui s'appuie sur une réelle complémentarité des points de vue. Car, face à la complexité des problèmes rencontrés, les acteurs ont besoin de méthodes et d'outils pour orienter leurs actions, et les chercheurs de revenir au terrain pour valider et affiner leurs résultats. La démarche participative et coopérative d'observation territoriale, alimentée par les échanges entre les acteurs, donne ainsi accès à une connaissance opérationnelle du territoire d'action susceptible de transformer rapidement les connaissances acquises en actions. Dans ce but, tous les partenaires s'accordent pour s'appuyer sur une diffusion collectivement partagée des résultats obtenus afin d'éviter que ne se greffe sur la complémentarité des fonctions et des approches un cloisonnement des attitudes et des regards. Mais, au-delà, ce qui importe en premier lieu est bien d'apprécier, une fois un projet territorial développé, dans quelle mesure la démarche coopérative de co-construction des savoirs territoriaux relevant de l'intelligence territoriale aura permis à tous les partenaires du projet, locaux compris bien entendu, de prendre conscience des effets « suspectés » au démarrage ; de ceux qui relèvent du cadre spatial environnant, de ceux qui sont issus du territoire institutionnel (politiques territorialisées), évidemment, mais également de ceux qui proviennent du territoire vécu et

ressenti et, enfin, de ceux qui tirent leur origine du territoire symbolique¹⁰, rêvé et, éventuellement, intériorisé. À charge alors pour les acteurs locaux, cette prise de conscience effectuée, de décider et de mettre en œuvre collectivement les éventuelles actions et corrections jugées nécessaires...

Ces quatre différentes expériences collectives ont mis en œuvre un management coopératif et partenarial – une gouvernance – qui a intégré les acquis antérieurs. À ce titre, on peut affirmer qu'elles relèvent pleinement, ce faisant, d'une véritable démarche d'intelligence territoriale, combinant intelligence « externe » du territoire et intelligence « interne » des acteurs de ce territoire. Finalement, cette démarche participative et coopérative des acteurs de terrain, développée en vue de mettre en œuvre un projet territorial fondé sur un diagnostic coconstruit et partagé, ne se rapproche-t-elle pas, dans l'esprit, de ce qui fut appelé « projet d'école » ou « projet d'établissement », selon le niveau scolaire considéré ? Ne s'agissait-il pas dans l'esprit de bâtir collectivement – enseignants, parents, partenaires, c'est-à-dire les acteurs éducatifs locaux – un état des lieux – un diagnostic – des contextes sociaux, culturels et territoriaux et des publics pour servir de base à un projet collectif pluriannuel qui réponde positivement et efficacement aux constats partagés effectués sur le terrain, en adaptant l'école ou l'établissement secondaire aux besoins des publics et aux caractéristiques des contextes ? Rarement mis en œuvre dans cet esprit, souvent conçus comme des réponses administratives convenues ou attendues à une injonction hiérarchique¹¹, certains projets d'école ou d'établissement montrèrent pourtant la voie, même si l'initiative de départ appartient aux textes ministériels et à leurs déclinaisons locales, à ce qui pourrait relever de l'intelligence territoriale. La gouvernance territoriale n'était peut-être pas si loin...

■ PIERRE CHAMPOLLION

inspecteur d'académie, HDR, Laboratoires ECP
(« Éducation, Politiques, Cultures »), Lyon 2
et ESO-Caen (« Espaces et Sociétés »), Caen

■ MICHEL FLORO

maître de conférences, Laboratoire ADEF (« Apprentissage,
Didactique, Évaluation, Formation »), Aix-Marseille

■ 10 Ou « territorialité » (Champollion, 2013).

■ 11 La plupart des collèges de la « zone de montagne », dans lesquels le principal problème relevait de la problématique de l'orientation (« modestie », à résultat égal, de l'ambition scolaire des élèves, des parents et des enseignants et non des performances scolaires des élèves), indiquaient par exemple en 2004 comme « axe prioritaire » de leur projet d'établissement l'amélioration de la seule réussite scolaire de leurs élèves (Champollion, 2005)!

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALDHUY J. (2008), « Au-delà du territoire, la territorialité ? », *Géodoc*, n° 55, p. 35-42.

ARRIGHI J.-J. (2004), « Les Jeunes dans l'espace rural : une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable », *Formation Emploi*, n° 87, p. 63-78.

BARTHES A., CHAMPOLLION P. (2012), « Éducation au développement durable et territoires ruraux. Problématique, projet de territoire et réduction fonctionnelle de l'enseignement », *Éducation relative à l'environnement. Regards. Recherches. Réflexions*, n° 10, Québec, p. 36-54.

BERTACCHINI Y. (2004), « Entre information et processus de communication : l'intelligence territoriale », *ISDM*, n° 16 : « 3^{es} Rencontres "TIC & Territoire", Lille » (http://isdm.univ-tln.fr/articles/num_archives.htm#isdm16).

BERTACCHINI Y., GIRARDOT J.-J., GRAMACIA G. (2006), « De l'intelligence territoriale : théorie, posture, hypothèses, définitions », *ISDM*, n° 26 : « V^e Colloque "TIC & Territoire" : quels développements ? » (http://isdm.univ-tln.fr/articles/num_archives.htm#isdm26).

BOIX R., CHAMPOLLION P., DUARTE A. (coord.), (2015), « Territorial Specificities of Teaching and Learning », *Sisyphus. Journal of Education*.

BOURDIEU P. (dir.), (1993), *La Misère du monde*, Paris, Seuil (dern. éd. Points 2015).

BOURDIEU P., PASSERON J.-Cl. (1970), *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit

BOURDIEU P., PASSERON J.-Cl. (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit.

BOZZANO H. (2009), *Territorios, Actores, Gobernanza : a project of territorial intelligence for the Mercosur*, Colloque CAENTI, Université de Salerno.

BRESSOUX P. (1994), « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie*, Vol. 108, p. 91-137.

BRUNET R. (1993), *Les Mots de la géographie*, Paris, La Documentation française

CAILLOUETTE J. et al. (2007), « Territorialité, action publique et développement des communautés », *Économie et Solidarités*, Vol. 38, n° 1, p. 9-23.

CARO P. (2006), « La dimension spatiale des systèmes formation-emploi », *L'Espace géographique*, n° 3, p. 223-240.

CHAMBOREDON J.-Cl., LEMAIRE M. (1970), « Proximité spatiale et distance sociale. Les grands ensembles et leur peuplement », *Revue française de sociologie*, Vol. 11, p. 3-33.

CHAMPOLLION P. (2013), *Des inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale*, Paris, L'Harmattan.

CHAMPOLLION P. (coord.), (2010), Symposium « Éducation au développement durable et territoires », in *Actes du Congrès international « Actualité de la recherche en éducation et formation » (AREF)*, (13-16 sept. 2010), Genève.

CHAMPOLLION P. (2005), *Impact de la scolarisation en « zone de montagne » sur la réussite scolaire et l'orientation*, Thèse de doctorat soutenue le 14 nov. 2005 à l'Université de Provence (Aix-Marseille 1).

CHAMPOLLION P., DELVOYE J.-M., PIPONNIER A. (2011), « Observatoires numériques au service du développement durable : vers une démarche participative citoyenne ? », *Terminal. Technologie de l'information, culture et société*, n° 106-107 : « Le développement durable à l'épreuve des TIC ».

CHAMPOLLION P., LEGARDEZ A. (2010), « Mieux prendre en compte les contextes territoriaux de l'école pour mieux adapter la formation des enseignants aux évolutions de la société et des élèves », in BAILLAT G., NICLOT D., ULMA D. (dir.), *La Formation des enseignants en Europe. Approche comparative*, Bruxelles (Belgique), De Boeck, chap. 6, p. 267-287.

CHAMPOLLION P., LEGARDEZ A. (2008), « L'intelligence territoriale à l'œuvre : une démarche coopérative et partenariale de diagnostic territorial rassemblant acteurs et chercheurs », in *Actes de la sixième conférence internationale CAENTI sur l'intelligence territoriale* (15-18 oct. 2008), Besançon, ISDM.

CHAMPOLLION P., PIPONNIER A. (2013), « Inscription ou effacement ? Rôles et enjeux de l'imagier territorial institutionnel dans la représentation des territoires au sein de l'Éducation nationale française », in NOYER J., PAILLIART I., RAOUL B., *Médias et territoires. L'espace public entre communication et imaginaire territorial*, Villeneuve-d'Ascq (Nord), Presses universitaires du Septentrion, p. 235-256.

OET – Observatoire Éducation et Territoires : <http://observatoire-education-territoires.com>

Contact : oqs.marseille@gmail.com

OQSM – Observatoire des quartiers Sud de Marseille : <https://oqsm.hypotheses.org>

ENTI – European Network of Territorial Intelligence: <http://www.territorial-intelligence.eu>

- CHARLOT B., ROCHEX J.-Y. (dir.), (1994), *L'École et le territoire. Nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin.
- DAVAILLON A., CEUVRARD F. (1998), « Réussit-on à l'école rurale ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 365, p. 33-35.
- DUMAS P. (2003), « Entre la création de contenus et l'intelligence territoriale : la dimension éthique », *ISDM*, n° 14 : « 2^{es} Rencontres internationales "TIC & Territoire" : quels développements ? », Saint-Raphaël » (http://isdmln.fr/articles/num_archives.htm#isdml4).
- FEU J., SOLER J. (2002), « Més enllà de l'escola rural : cap a un model integral i integrador de l'educació en el territori », *Temps d'Educació*, n° 26, p. 133-156.
- FRÉMONT A. (1976), *La Région, espace vécu*, Paris, PUF (dern. éd. Flammarion 2009).
- FROGIER G., OBERTI P. (2002), « Gouvernance et développement durable. L'aide multicritère à la décision participative », *Sciences de la Société*, n° 57, p. 57-74.
- GEORGE P. (1970), *Dictionnaire de la géographie*, Paris, PUF
- GIRARDOT J.-J. (2004), « Intelligence territoriale et participation », *ISDM*, n° 16 : « 3^{es} Rencontres "TIC & Territoire", Lille » (http://isdmln.fr/articles/num_archives.htm#isdml6).
- GRELET Y. (2004), « La reproduction sociale s'inscrit dans le territoire », *Formation Emploi*, n° 87, p. 79-98.
- HABERMAS J. (1987), *Théorie de l'agir communicationnel*, Vol. 1 et 2, Paris, Fayard.
- HERBAUX Ph. (2007), *Intelligence territoriale. Repères théoriques*, Paris, L'Harmattan.
- LACOUTURE M. (2000), *Réseaux scolaires et moyenne montagne. Les écoles des hautes terres du Puy-de-Dôme*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise-Pascal.
- LAHIRE B. (2012), *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*, Paris, Seuil.
- LE BERRE M. (1992), « Territoires », in BAILLY A., FERRAS R., PUMAIN D. (dir.), *Encyclopédie de géographie*, Paris, Economica (2^e éd. 1995).
- LEGARDEZ A., SIMONNEAUX L. (coord.), (2006), *L'École à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine), ESF éditeur.
- MORACCHINI Ch. (1992), *Système éducatif et espaces fragiles. Les collèges dans les montagnes d'Auvergne*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise-Pascal.
- OBERTI M., PRÉTECEILLE Ed. (2004), « Les classes moyennes et la ségrégation urbaine », *Éducation et Sociétés*, n° 14, p. 135-153.
- ODDONE I. (1984), « La compétence professionnelle élargie », *Société française*, n° 10.
- ODDONE I., RE A., BRIANTE G. (1981), *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail ?*, Paris, Éditions sociales (2^e éd. 2015).
- ORMAUX S. (2008), « Territoire et éducation : une relation en mouvement », *Diversité*, n° 155 : « Où vas-tu à l'école ? Les liens aux lieux », p. 43-45.
- PASCARU M. (2006), *Intelligence territoriale et gouvernance locale*, Cluj (Roumanie), Presa universitara clujeana Publishing House.
- PIVETEAU V. (2010), « Territoire-formation-développement : un triptyque à revisiter par temps changeant », *Éducation permanente*, n° 185 : « Développement des territoires et formation (2) ».
- VANIER M. (2009), (dir.), *Territoires, territorialité, territorialisation. Controverses et perspectives*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Faire connaître les ressources du territoire . . .

Témoignage

D'ABORD : CONNAÎTRE LE TERRITOIRE

Le point de départ de cette initiative est l'accueil en circonscription des nouveaux nommés, et plus particulièrement, dans la perspective d'une meilleure adaptation à leur poste, en qualité d'arrivants sur le réseau ÉCLAIR – aujourd'hui REP+ – du collège Chasse Royale de Valenciennes.

■ Thierry MERCIER

La demande institutionnelle est claire : organiser un temps de présentation du territoire d'exercice pour mieux en appréhender l'identité et l'histoire, les ressources et les complexités... Son but l'est tout autant : faciliter la rencontre des différents publics, développer l'impact et l'efficacité de l'action éducative globale.

Du point de vue de l'école, il s'agit d'apprendre à « viser juste, ensemble », pour que le temps de classe soit profitable à tous : élèves et maîtres, familles et partenaires.

Compte tenu du faible nombre d'enseignants concernés, nous aurions pu nous acquitter de cette tâche par un temps d'information sur le site du collège, illustré de quelques diapos et photocopies, coanimé par l'inspecteur de l'Éducation nationale (IEN), le principal et quelques référents de secteur... Nous aurions pu, nous l'avons déjà fait. Cette belle mécanique de réunion, lisse et cadrée, aurait donné quels résultats ? En effet, des constats de mauvaises conditions pour une action éducative concertée et stable reposent sur les points suivants.

Lieu de vie pour les uns, lieu de travail pour les autres...
Que connaît-on d'un territoire « ligne de front de l'action éducative », pour en optimiser les effets ?
Que « comprend-on » réellement ?

– Les nouvelles recrues rejoignent pour un temps le groupe de pairs installés pour former, à nouveau, une équipe hybride avant le prochain turnover annuel.

– Des énergies nouvelles qui se lissent au contact d'un fonctionnement que chacun se sent impuissant à faire évoluer seul mais que beaucoup, si ce n'est tous, voudraient pourtant changer.

– Des investissements qui cherchent leur point de contact et ne produisent pas les effets attendus pour des raisons de concurrences, d'éparpillement, qui les dissocient ou les rendent invisibles les uns des autres.

– Des questions qui perdurent sur les moyens engagés et les résultats constatés.

– Finalement, des parcours en pointillés alors que les élèves, et ces élèves plus particulièrement, ont besoin plus que d'autres de sens, de repères, de continuité pour s'investir dans un projet long et exigeant. Et la constante, tellement décourageante, des réussites qui ne sont pas au rendez-vous alors que les potentialités existent...

Aussi, puisque l'opportunité nous en était donnée, nous avons voulu changer de braquet et profiter de l'impulsion de cette rencontre pour agir de manière plus systémique, en invitant toutes les équipes, toutes générations réunies, à participer à un « retour vers le futur » des quartiers de notre territoire.

Le questionnement initial autour duquel nous avons proposé de concentrer cette rencontre avec le quartier était : au-delà des représentations et des clichés, quelle connaissance et quelle appropriation les enseignants ont-ils du territoire vécu par les élèves et leurs familles, sachant que la plupart d'entre eux résident à l'extérieur de la commune de l'école et n'y passent que 15 % de leur temps de vie ? Quelle réalité partagent-ils avec les

élèves et leurs familles ? Quelle lecture font-ils d'un territoire aperçu depuis la classe, à travers leur identité professionnelle ?

Le postulat de cette initiative – apprendre à mieux (se) connaître pour mieux (se) reconnaître – reposait sur une volonté, partagée, de valoriser et coordonner les ressources disponibles « en amont » pour en améliorer l'impact « en aval ».

DU PARTAGE DE DIAGNOSTICS AU DIAGNOSTIC PARTAGÉ

La problématique pourrait se formuler ainsi : à quelles conditions le partenariat peut-il renforcer la réussite éducative ? La première des conditions sera sans doute d'arriver à instituer des lieux, sur un territoire, où l'on peut collectivement se poser la question de ce que signifie la « réussite éducative ». De tels lieux n'existent encore que trop rarement et, quand ils existent, se pose la question de leur pérennité au-delà des personnes qui ont initié leur mise en place.

Bien souvent, les réunions partenariales se limitent à être des chambres d'enregistrement des projets sollicitant des financements dans le cadre de tel ou tel dispositif – et l'éventail des possibilités est large !

Pourtant, on ne transforme pas verticalement la manière de travailler par injonction ou sur prescription. On améliore les pratiques quand les pilotes arrivent à aménager des espaces collectifs où les professionnels peuvent porter un regard réflexif sur leur travail.

Partager son regard sur un territoire nécessite de pouvoir réunir les professionnels des différentes institutions en prise avec lui, de les aider à s'extraire de leurs propres données sur les publics et à se décentrer de leurs représentations sur les métiers des autres institutions.

Il s'agit donc aussi d'explicitier ces différents métiers, d'éclairer leur manière de regarder le territoire et de se regarder sur le territoire. Et encore : pour transformer les manières de travailler, afin de mieux travailler ensemble, il

faut en passer par la mise à jour des tensions qui existent entre des prescriptions, les contraintes du travail réel, et ses effets. C'est bien sur nos fonctionnements institutionnels et nos pratiques professionnelles que nous devons prendre la main. Sans conjugaison des moyens, l'élève paiera l'addition – et dans tous les sens du terme ! Cette présentation des différents maillons de la chaîne éducative met sur la table les compétences, rôles, valeurs, modalités de travail de chacun. Elle engage ensuite, tout naturellement, à débattre des enjeux scolaires et éducatifs et à entendre les différents points de vue.

C'est une étape fondatrice pour la collaboration intelligente, comprise et acceptée, des différents acteurs de terrain. Chacun pourra déclarer : « Je sais ce qui se fait autour de moi, comment et par qui cela est fait. Je connais les prolongements et les attentes de mon action. Je peux m'y concentrer mieux avec plus de confiance. Cette complémentarité est visible, lisible et explicitée entre les acteurs mais aussi du côté des destinataires associés à la démarche. »

DU DIRE AU FAIRE...

Cela trottait dans les esprits des uns et des autres sans qu'aucun n'ait vraiment pris le temps de finaliser l'idée. Quand j'ai proposé de réunir tous ensemble les enseignants travaillant dans les quartiers de la zone ÉCLAIR pour les redécouvrir sous des angles nouveaux, d'autres approches, mes interlocuteurs ont immédiatement approuvé et saisi l'idée. Je dois même avouer que, très rapidement, j'en ai été agréablement dépossédé tant les développements proposés l'ont enrichie. La réunion est devenue un colloque, pour le plus grand bénéfice de tous. – L'annonce : stratégiquement, l'intitulé de ce colloque a tenu à associer les termes « rencontre », « politique de la Ville », « action éducative » et « partenariat » : « Première Rencontre des partenaires de l'action éducative et des politiques de la Ville ».

– Le choix du lieu : symboliquement, c'est la grande salle du conseil municipal qui a été retenue.

– Les intervenants : le maire de la Ville, son adjoint à la Restructuration urbaine, son adjointe à l'Éducation et à la Jeunesse, un délégué du préfet sur la politique de la Ville, le directeur des centres sociaux de la Ville, la directrice du service Petite enfance, un médecin scolaire et l'inspecteur de l'Éducation nationale, dans le rôle de l'animateur.

– Les participants : tous les enseignants du premier degré des quartiers de la zone ÉCLAIR, des représentants du collège de ce secteur, dont les préfets des études et la principale adjointe, et l'équipe de circonscription (commission professionnelle consultative, coordonnatrice et animatrice REP).

– Les thèmes abordés – chacun d'eux faisant l'objet d'une présentation et d'un débat : Les axes fondateurs du projet éducatif local ; Les quartiers ANRUés ; Les actions développées sur les quartiers, dont les quartiers en éducation prioritaire ; Les effets, les attentes, les priorités ; Place et rôle de chacun dans l'action collective ; Les GEP : groupe d'éducation partagée ».

EFFET CHOC DES MOTS ET DES DIAPOS

À n'en pas douter, ce sont les collègues les plus anciens sur ces quartiers qui ont été le plus fortement saisis par les évolutions qui avaient eu lieu depuis leur arrivée. Comme si les années sur le terrain avaient brossé une toile de fond derrière laquelle se blottissait la réalité. Les constats, les chiffres, les sommes et moyens investis, l'inventaire des actions et leur croisement avec le public leur ont bien « décollé la tapisserie ». Le sentiment de connaître – « parce que j'y travaille depuis longtemps » – avait atténué leur perception de l'ampleur des transformations profondes et occultait le travail à opérer sur leur relation à ce terrain finalement méconnu, ainsi qu'à ses nouvelles forces vives. La surprise pour les jeunes collègues se situait plutôt au niveau du format de cette rencontre. Impatients de rencontrer leur public d'élèves, ils ne s'attendaient pas à une telle entrée en matière, bien en amont de questions pédagogiques rapportées à leur classe. Pour les autres participants, découvrir l'investissement humain de l'Éducation

nationale sur ces quartiers fut aussi un choc. Plus d'une centaine de professionnels de l'école, ça marque les esprits. Oui, l'école est bien présente sur ces quartiers ! Pour l'ensemble des participants, enfin, se voir, s'apercevoir, s'entrevoir et s'entre-découvrir dans un « format » décontracté pour prendre le temps de mieux mesurer l'investissement de chacun et revisiter alors sa relation au terrain ont constitué un moment fondateur des suites données, via les projets de réseau et d'école ainsi que les groupes d'éducation partagée (GEP ¹) qui opèrent sur chaque quartier et assurent aussi le lien entre les projets.

Les chantiers qui s'en sont suivis – y compris le travail autour de la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires, le suivi des élèves à besoins éducatifs particuliers ou les articulations avec le périscolaire dans le cadre du projet éducatif territorial (PEDT) – y ont trouvé un véritable terrain « d'entente ». Le programme de réussite éducative, lui aussi, a pris une nouvelle consistance. L'EN, pour sa part, a accepté assez naturellement la mission de référent Politique de la Ville pour poursuivre la mise en cohérence des ressources orientées vers ces quartiers.

Une remarque : le paramètre « temps » est un nerf sensible important de cet organisme vivant. L'expérience nous a appris qu'il fallait lui donner non pas un horizon mais un volume reconnu, des objectifs définis, pour que les bonnes volontés ne s'épuisent pas.

SAVOIR FAIRE ET FAIRE SAVOIR

Un colloque ne suffit pas ! C'est au quotidien que ses effets se cultivent, par la mise en réseau des équipes au bénéfice des élèves. La communication interne et externe entretient le dynamisme des équipes qui apprécient de pouvoir constater le résultat de leur engagement et d'échanger sur ses perspectives.

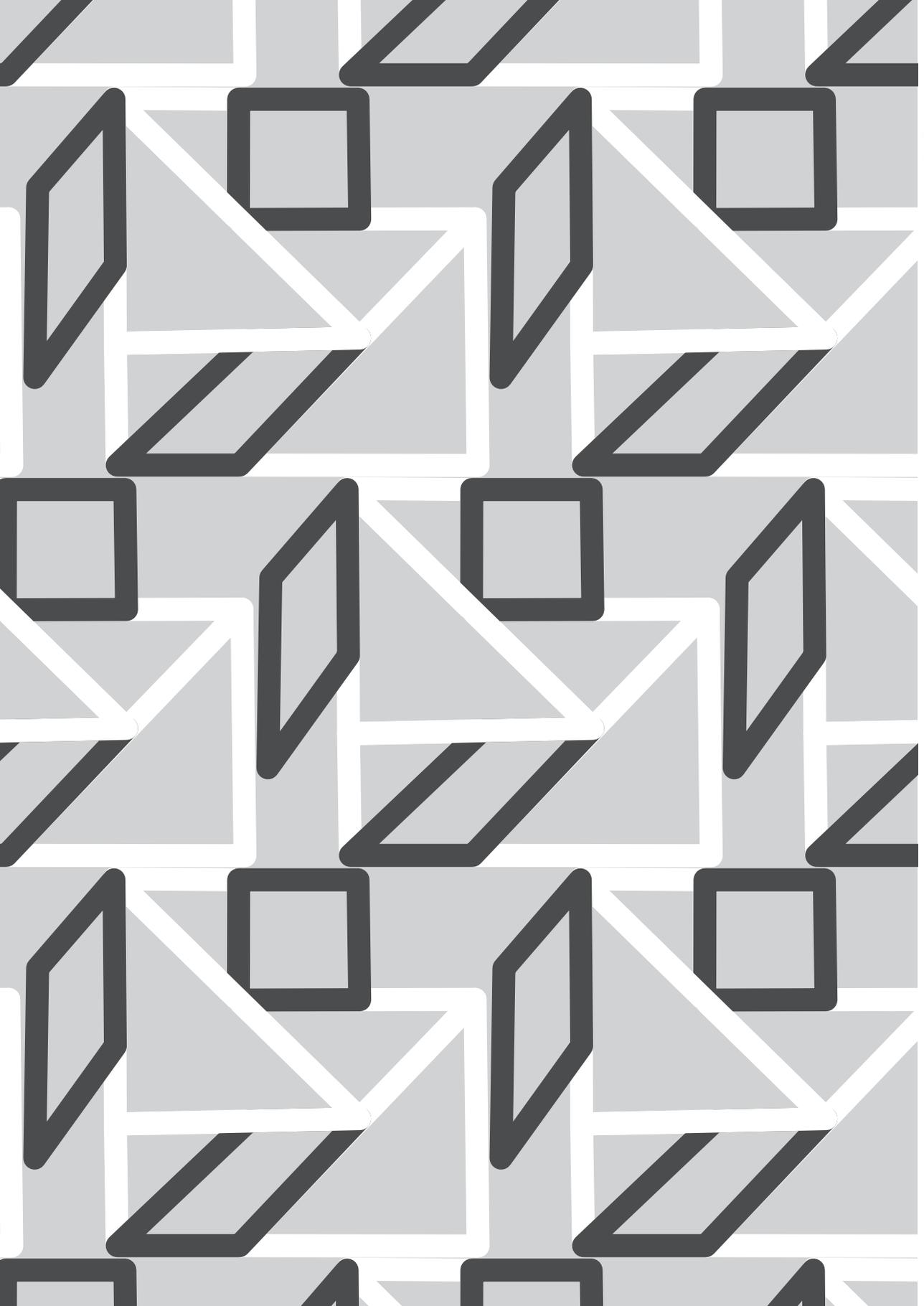
Nous nous y employons sur le terrain, avec le concours intelligent et pertinent des équipes. Cette « coélaboration » aide à opérer les mutations professionnelles indispensables à l'évolution d'une école connectée à son environnement complexe.

■ THIERRY MERCIER

inspecteur de l'Éducation nationale

en charge de la circonscription de Valenciennes Centre, académie de Lille

■ 1 Les GEP sont des groupes intercatégoriels qui étudient sur un territoire l'offre éducative dans les différents temps de l'enfant et corrélée aux besoins et attentes conjoints.



Partenariats

Analyse de pratiques en équipe pluridisciplinaire.
Un dispositif pour construire la rencontre

TÉMOIGNAGE

■ CHRISTOPHE ROUSSEAU

Co-former les enseignants
et les ATSEM en REP+ et ailleurs.

TÉMOIGNAGE

■ BRUNO BÉNAZECH

■ ÉLISABETH BURGOD

■ MARIE-ÉLISABETH ROCHE

■ MARTINE VIGNAL

Le partenariat au sein des ZEP.
Conflits et/ou collaboration ?

■ DOMINIQUE GLASMAN

Le temps des partenaires

■ GÉRARD CHAUVEAU

■ ÉLIANE ROGOVAS-CHAUVEAU

Analyse de pratiques en équipe pluridisciplinaire

Un dispositif pour construire la rencontre

Témoignage

Ce témoignage restitue une rencontre entre professionnels du soin, de l'éducation et du social. Au-delà du contexte local, le questionnement porte sur les leviers, stratégies, outils, pratiques et effets d'un partenariat efficient.

■ Christophe ROUSSEAU

À l'heure de la mise en œuvre des projets éducatifs territoriaux (PEdT) et de la première rentrée en éducation prioritaire refondée, cette question est encore et toujours d'actualité : si la décentralisation, la déconcentration et la politique de la Ville ont fait du partenariat un outil majeur de la politique éducative et pédagogique, force est de constater que sa mise en place demeure un chantier permanent et complexe. Le dispositif présenté est un outil innovant.

La politique de la Ville et l'éducation prioritaire ont fabriqué ensemble de nouvelles

Cet écrit tente de rendre compte de l'expérience singulière d'un groupe d'analyse de pratiques¹ en équipe pluridisciplinaire en l'observant plus particulièrement du point de vue de l'ingénierie de partenariat, pour construire non pas seulement une « culture commune » mais un réel travail de réseau.

structures – contrat de Ville, projet éducatif local (PEL), PEdT, projet de réseau... – et, par là, de nouvelles professionnalités – coordonnateur de réseaux, référent de parcours de réussite éducative, animateur de CLAS (contrat local d'accompagnement à la scolarité), médiateur interculturel... Leur déploiement génère de nouveaux besoins, postures et gestes professionnels.

L'institutionnalisation de ces pratiques et identités s'opère par un processus d'innovation. Il s'agit moins de produire de nouvelles structures que de proposer à l'échelle locale de nouveaux modes d'organisation, de fonctionnement. Ces déclinaisons prospectent et inventent la mise en œuvre effective du renouveau institutionnel ; ce sont des révélateurs et des activateurs de la mutation en cours : ils la désignent autant qu'ils l'élaborent².

Entre l'institué et l'instituant, l'innovation est l'enjeu de négociations³. Les obstacles et difficultés permettent

de mettre en lumière leurs dimensions institutionnelles et politiques. Le collectif doit régulièrement négocier sa légitimité et sa pertinence auprès des responsables institutionnels. Il n'entre pas dans les cases (évaluation quantitative/qualitative, temps institutionnels, financements...) car il pose la question des cadres et déplace des frontières. Les professionnels ont souvent le

■ 1 *Analyse des pratiques professionnelles (APP)*, Rapport final, GFR, Académie de Reims, 2005 [En ligne].

■ 2 Bernard Bier, André André Chambon, Jean-Manuel de Queiroz, *Mutations territoriales et éducation. De la forme scolaire vers la forme éducative ?*, Issy-les-Moulineaux (92), ESF éditeur, 2010.

■ 3 Rémi Lourau, *L'Instituant contre l'institué* Paris, Anthropos, 1969 ; Anne-Marie Beriot, Jean-Marc Blanchard (coord.), *L'Innovation, levier de changement dans l'institution éducative*, Actes des universités d'été, La Baume-lès-Aix (25-29 août 1997) et Rennes (6-10 juillet 1998), CNDP, 2002 [En ligne].

sentiment que leurs institutions procèdent par injonctions paradoxales : il faut tout changer sans rien changer. Or si l'école change, si son environnement change, ce qui change encore plus, c'est le rapport entre les deux ⁴.

Le partenariat, ici mis en actes par l'analyse pluridisciplinaire des pratiques, apparaît d'abord comme une formation à la réflexivité. L'analyse des pratiques est une pratique de l'analyse : réfléchir dans et sur l'action suppose une mise à distance qu'offre l'extériorité. La pluridisciplinarité oblige à l'explicitation des gestes professionnels, des valeurs et raisonnements, là où l'habitus s'est forgé dans l'implicite. C'est un outil de déconstruction/reconstruction des schèmes professionnels. Sa mise en œuvre invente une voie de professionnalisation des acteurs des territoires : elle crée des praticiens réflexifs ⁵.

Ces acteurs interviennent dans des contextes d'urgence sociale, sanitaire, éducative et pédagogique ; la prise en compte de la transversalité et de la complexité est alors une impérieuse nécessité. Les collectifs qui la portent sont un cadre sécurisant et sécurisé qui vient répondre au sentiment grandissant d'impuissance des équipes et à leurs propres souffrances. S'agissant du dispositif présenté, les professionnels évoquent très souvent un temps de « respiration » que leurs institutions ne leur offrent pas ⁶.

■ 4 *Revue internationale d'éducation*, n° 46, Dossier « L'émergence d'une autre école », Centre international d'études pédagogiques (CIEP), déc. 2007 ; Roger Sue, Marie-Françoise Caccia, *Autres temps, autre école. Impacts et enjeux des rythmes scolaires*, Paris, Retz, 2005.

■ 5 Philippe Perrenoud, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Issy-les-Moulineaux (92), ESF éditeur, [2001] dern. éd. 2012.

■ 6 Christophe Dejours, *Travail, usure mentale*, Montrouge (92), Bayard, [2000] nouv. éd. 2015 ; Françoise Lantheaume, Christophe Hérou, *La Souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF, 2008.

■ 7 Gilles Monceau, « Implication et "logique" institutionnelles », et Florence Giust-Desprairies, « L'identité professionnelle du point de vue de la psychologie sociale clinique », Université d'automne « Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants » (28-31 octobre 2002) [En ligne sur <http://eduscol.education.fr>].

■ 8 Bruno Latour, *Changer de société. Refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte, [2006] 2007.

Cet espace-temps pour penser la rencontre ne va pas sans résistance(s). Il opère des déplacements identitaires qui peuvent être contre-productifs s'ils ne sont pas accompagnés ⁷. Les professeurs témoignent par exemple souvent de leur prise de conscience de cloisonnements internes (la classe/la Vie scolaire ; l'établissement/son environnement...) qui les étouffent mais dans lesquels ils se réfugient aussi parfois ; ils apprennent que la violence dans l'établissement peut aussi être la violence de l'établissement.

Le dispositif est une élaboration collective. Celle-ci s'appuie sur une architecture de réseau qui dépasse un partenariat de convergence des actions. Elle fabrique plus que des complémentarités : c'est un maillage des hétérogénéités, fluide et non hiérarchisé. Elle construit une coordination et une mutualisation permanentes : ce n'est pas une réunion de plus pour se coordonner, c'est faire de la cointervention un mode ordinaire d'intervention.

Le dispositif n'est pas un cadre stabilisé mais un processus de tissage ⁸. Il ne construit pas seulement un réseau très efficace d'interconnaissances ; installé dans la durée, il irrigue peu à peu la Cité. La configuration des équipes éducatives et l'écologie de la rencontre avec les parents/familles ont été particulièrement réorganisées, anticipées et complexifiées. C'est aussi : ici un recrutement des élèves de très petites sections (TPS) réalisé conjointement par l'école, la PMI, la CAF et le PRE ; là, une équipe pluridisciplinaire de soutien (EPS) élaborant les préconisations et le suivi des parcours de réussite éducative ; ailleurs, la question de la persévérance scolaire réunissant professionnels, élèves et parents dans

un même séminaire ; ou encore la « Mallette des parents » présentée dans les maisons de quartier au sein de « cafés parents », les animateurs du CLAS participant aux formations des REP avec leurs collègues enseignants...

C'est un laboratoire et une dynamique de territoire : un projet global.

Le groupe d'analyse de pratiques en équipe pluridisciplinaire présenté ici a été initié en 2011 lors de rencontres interacteurs du quartier Val-Notre-Dame d'Argenteuil (95), dans le cadre de la régulation du projet éducatif local (PEL) de la Ville et de la mise en œuvre du projet de réseau de réussite scolaire (RRS) Jean-Jacques-Rousseau.

L'un des axes de travail est la prévention du décrochage scolaire. Les professionnels impliqués constatent des difficultés autour de cette thématique :

- une méconnaissance des uns et des autres,
- des figures complexes du territoire, des « incasables », que ne parvenaient pas à rencontrer les dispositifs locaux,
- une superposition de ces différents dispositifs, sans véritable coordination,
- des besoins partagés de formation continue (travail en équipe pluridisciplinaire, médiation interculturelle, supervision...).

La proposition d'un groupe d'analyse de pratiques en équipe pluridisciplinaire est apparue comme un levier possible face à ces obstacles, cloisonnements et besoins.

Le dispositif a été élaboré à partir de l'objectif général de construction d'une approche pluridisciplinaire et pluriprofessionnelle du décrochage, en favorisant l'interconnaissance et la coordination des acteurs.

Ses objectifs spécifiques s'organisent autour de deux axes qui visent à :

- renforcer la complémentarité et la mutualisation des pratiques ; faciliter la prise en charge des jeunes par le transfert d'expériences ; permettre la mise en place de « passerelles » pour garantir la cohérence et la continuité des parcours des enfants en jeunes ;
- se former au travail en équipe pluridisciplinaire ; renforcer la posture réflexive des professionnels impliqués ; enrichir leurs capacités d'analyse et d'action au sein de leurs institutions.

Ce groupe de travail réunit – depuis désormais plus de quatre ans – une vingtaine de professionnels intervenant sur un même secteur géographique : enseignants du premier et second degré, psychologues scolaires, assistantes sociales, médecin scolaire, éducateurs de rue, agents de développement social, référents de parcours de réussite éducative, etc. Les séances sont encadrées par un psychologue clinicien formé à l'analyse

de pratiques et à la médiation interculturelle. Le collectif se réunit une fois par mois environ pour ces séances d'analyse organisées selon un protocole établi collectivement.

Le travail s'élabore à partir de la présentation d'un « cas » apporté par un professionnel impliqué. Le sujet est anonymé. Le travail part des pratiques pour aller vers les pratiques, à partir de déplacements de pensée des acteurs. Cette méthodologie vise à accéder à une pensée complexe, pour mettre en œuvre des pratiques régénérées.

Le travail est organisé en quatre temps.

1) La situation est apportée par le professionnel qui en restitue, oralement, tous les éléments qui lui paraissent pertinents ainsi que ses hypothèses ou demandes éventuelles.

2) Cette situation est ensuite questionnée, explorée, par le groupe qui interroge le rapporteur pour faire (re)préciser ou élargir la vision apportée.

3) Chacun propose ensuite, à partir du travail groupal ainsi effectué, des hypothèses de travail : il ne s'agit pas d'interprétations de la situation mais de propositions de pistes opérationnelles pour appréhender la situation, pour construire « une prise » sur le cas.

4) L'intervenant conclut par un temps de problématisation, d'abstraction et de théorisation sur le cas et le travail du groupe sur ce cas. C'est un travail de renforcement de la pensée clinique à partir du cas (ré)échafaudé. Ce travail inclut l'apport de références bibliographiques, de concepts et de cadres théoriques qui peuvent traverser les problématiques évoquées et/ou convoquées. Il peut aussi porter sur l'exploration des implications – ou appartenances – porteuses de la situation.

Le groupe d'analyse est une instance d'exploration du cas, de déplacements, de relectures croisées, mais en aucune façon de décision : les propositions et réflexions du groupe sont offertes au professionnel qui a apporté le matériel support pour que celui-ci puisse librement poursuivre la prise en charge au sein de son institution avec l'apport éventuel des complexifications et changements d'agencements successifs coconstruits.

C'est une recherche territorialisée : celle d'acteurs de l'éducation, du social et de la santé en prise avec un territoire complexe dont les publics obligent à des approches nouvelles. La pluridisciplinarité est un outil qui permet de superposer différentes cartes pour mieux voir le(s)

territoire(s). Les situations supports travaillées ont montré que le maillage partenarial tissé sur le secteur restait souvent insuffisant pour assurer des suivis et prises en charge efficaces. C'est un objectif prioritaire : les dispositifs déjà présents peinent à rencontrer les figures quasi conceptuelles du territoire. La tâche est de produire du rajout qualitatif à ces dispositifs pour leur permettre de mieux fonctionner.

La stratégie consiste à réfléchir a posteriori pour mieux agir a priori. Elle suppose de sortir du périmètre clos des institutions : le collectif pluridisciplinaire est un colloque, une instance pour percevoir et élaborer, pour se connecter au cas, pour le sentir et rencontrer sa matière. Qu'est ce qui me vient devant/ avec cette situation : quels concepts, quels percepts, quels affects ?... La méthodologie consiste à faire interagir ces trois niveaux pour penser et produire de la pensée. Il s'agit de construire un dispositif fort capable de produire une rencontre métamorphosante avec les sujets, pas un simple croisement. Construire autrement oblige au métissage : il faut composer, fabriquer de la transversalité entre les dispositifs et les identités professionnelles, travailler de proche en proche pour coproduire des alliances et des figures de relais. On ne gagne néanmoins pas toujours en efficacité à réunir ainsi des spécialités, aussi légitimes soient-elles. Il y a des risques de fragmentation, de redondance des dispositifs, de perte de

mémoire dûs aux mouvements d'un dispositif à l'autre. Il ne faut donc pas seulement mettre en voisinage des corps, pensées ou institutions, mais aussi penser le catalyseur possible, piloter la pluridisciplinarité. Réfléchir globalement pour agir localement.

La vision du professionnel impliqué doit être panoramique : chaque situation doit pouvoir être assez « dépliée » par le collectif pour pouvoir être « repliée ». Il s'agit de déterritorialiser pour reterritorialiser – mais autrement (cf. Gilles Deleuze, *Mille Plateaux*). Les déplacements de pensée/pratique visés et opérés relèvent de processus complexes de maturation et d'essaimage.

Le décrochage scolaire est un objet complexe, multifactoriel. Sa prévention et son accompagnement appellent au renforcement et au renouveau d'incontournables alliances éducatives. Les professionnels ont ici inscrit leur travail dans cette perspective nouvelle, déplaçant un travail de partenariat en un travail de réseau, permanent, évolutif, fluide, non hiérarchisé.

Les territoires de la politique de la Ville et de l'éducation prioritaire sont d'abord des territoires de souffrance. Les indicateurs sociaux qui les organisent sont faits de chairs et de blessures : celles d'histoires toujours singulières où le social et le culturel croisent l'intime. Le dispositif d'analyse de pratiques en équipe pluridisciplinaire présenté est une proposition innovante d'un outil assez complexifié pour accéder au niveau de complexité supérieure qu'exigent la rencontre avec leurs publics et la coordination des professionnels impliqués.

■ CHRISTOPHE ROUSSEAU
coordonnateur de réseaux d'éducation prioritaire (REP)

Coformer les enseignants et les ATSEM en REP+ et ailleurs

Témoignage

La Loi pour la refondation de l'école de la République a fixé les orientations fondamentales des années à venir. L'école maternelle, qui constitue désormais un cycle unique, s'organise autour de deux enjeux principaux :

- préparer progressivement les enfants aux apprentissages fondamentaux qui seront dispensés à l'école élémentaire, en respectant le rythme de développement de chacun ;
- veiller, dès le plus jeune âge, à l'égalité des chances, en particulier dans le domaine du langage.



Le programme de l'école maternelle paru au BO spécial n° 2 du 26 mars 2015 porte ainsi l'exigence d'une école adaptée aux jeunes enfants, et insiste sur cette étape essentielle pour que tous les enfants apprennent à réussir et comprennent comment y parvenir. La réforme des rythmes scolaires, pour sa part, met en évidence la nécessité de développer les collaborations entre les acteurs pédagogiques de l'Éducation nationale, les acteurs éducatifs des collectivités territoriales et les

La mise en œuvre conjointe des politiques publiques trouve dans une expérience de formation commune des enseignants et des ATSEM des écoles maternelles des REP+ clermontois un exemple de partenariat Éducation nationale/collectivité qui prend en compte les enjeux éducatifs et scolaires d'un territoire.

partenaires de l'école. Enfin la refondation de l'éducation prioritaire, quant à elle, réaffirme l'ambition partagée de la réussite scolaire *par les apprentissages* en s'appuyant de façon inconditionnelle sur le rôle déterminant des adultes dans l'éducation du jeune enfant et l'indispensable évolution des métiers de l'éducation. À ce titre, il est utile de s'interroger sur le rôle et les missions partagées des personnels intervenant directement et quotidiennement auprès des enfants en classes maternelles : les enseignants et les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM).

À la rentrée scolaire 2015, la mise en œuvre d'un REP+ (réseau d'éducation prioritaire +) préfigurateur, à Clermont-Ferrand, a conduit l'équipe de circonscription de Clermont Plaine (Bruno Bénazech, Élisabeth Burgod et Martine Vignal) à réfléchir au déploiement des neuf jours dédiés à la formation des enseignants et aux travaux collectifs.

Depuis six ans, la mise en œuvre d'actions de formation en direction des enseignants de maternelle sur les réseaux ÉCLAIR (écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) a déjà permis un travail de fond sur :

- la place des parents dans l'école (création d'un CD-ROM multilingues pour rendre explicites les enjeux

de l'école dès la première scolarisation, réflexion sur l'accueil et la scolarisation des 2-3 ans, avec la formalisation de projets pour chacune des écoles maternelles du REP+) ;
– l'évolution des pratiques professionnelles (aménagement de l'espace classe et ses évolutions au fil de l'année, mise en place de dispositifs pédagogiques autour d'activités individuelles de manipulation, modalités de mesure des progrès des élèves, etc.).

Ces multiples occasions d'échanges ont amené l'équipe de circonscription à considérer que le renouvellement des pratiques professionnelles des professeurs exerçant en maternelle ne pourrait être pleinement opérationnel au sein des équipes sans prendre en compte le fonctionnement du binôme enseignant/ATSEM, qui représente pour l'enfant et sa famille un référent quotidien. Il faut en effet bien réaliser l'impact de la réforme des rythmes scolaires sur l'organisation du travail et les missions des ATSEM, fortement mobilisés sur les temps scolaires et périscolaires, et de façon d'autant plus impliquante en éducation prioritaire.

Monsieur Bénazech, l'inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) de la circonscription, a pris contact avec l'adjointe aux Affaires scolaires de la mairie de Clermont-Ferrand, Madame Cécile Audet, pour l'informer de nos intentions : au cours des neuf jours de formation, nous souhaitions, au sein du réseau REP+, regrouper les enseignants et les ATSEM sur deux demi-journées.

Afin d'éviter l'écueil d'une uniformisation des pratiques au cœur d'une même structure, nous avons choisi de rassembler les binômes professeur des écoles (PE)/ATSEM d'un même niveau mais d'écoles différentes, sur des problématiques professionnelles collectives. Au sein du REP+ et pour des temps de formation en mars-avril 2015, cette composition nous est apparue comme la plus pertinente, le regroupement des enseignants du réseau contribuant ainsi à construire une culture commune de territoire.

Les élus de la Ville de Clermont-Ferrand et les responsables des services Enfance et des

Personnels ATSEM ont soutenu notre proposition. Après plusieurs réunions de travail Éducation nationale/mairie, des axes de formation ont été conjointement retenus, puis les contenus construits :

- établir un dialogue constructif au sein des binômes,
- actualiser les connaissances,
- percevoir les domaines communs d'intervention,
- analyser le fonctionnement actuel et les pratiques habituelles,
- construire le partenariat dans le domaine de l'assistance pédagogique,
- définir les perspectives de changement et de mise en œuvre (cf. Annexe I).

Cette collaboration Éducation nationale/collectivité s'est traduite par la présence conjointe de l'IEN de la circonscription et du coordonnateur municipal responsable des ATSEM lors de l'ouverture de chaque première session de formation. Cette initiative a été particulièrement appréciée des participants qui ont perçu une démarche cohérente et concertée.

Madame Roche, l'IEN chargée de mission académique pour l'école maternelle, en concertation avec les conseillères pédagogiques, a pleinement participé à l'élaboration et à la mise en œuvre de ce projet. Son expertise professionnelle et le travail conduit en partenariat avec le Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT) depuis quelques années ont donné une vraie légitimité à ce temps de formation qu'elle a animé avec les conseillères pédagogiques.

D'emblée, il s'est agi de s'appuyer sur la réalité des pratiques existantes pour amener les binômes à identifier et à valoriser, à partir des différents témoignages, des postures professionnelles justes et adaptées.

Le temps de présence institutionnelle a permis de présenter les objectifs et les intentions communes pour cette formation, puis les formateurs ont rapidement initié des interactions entre binômes PE/ATSEM, dans un cadre déontologique défini (confidentialité des échanges, écoute et respect des personnes, absence de jugement).

Déroulement de la formation :

- 1) Présentation des stagiaires par binôme de travail en fonction de critères précis (prendre le temps d'un dialogue pour mieux connaître les besoins et les attentes de chacun au sein du binôme). Ce temps particulier a souvent permis aux enseignants de prendre

véritablement conscience des différentes tâches exercées par les ATSEM au cours d'une journée scolaire et des contraintes liées aux temps périscolaires.

2) Partage des représentations de chacun quant à la fonction d'ATSEM : phase permettant de faire émerger les trois grandes missions des ATSEM méconnues des enseignants (assistance éducative, assistance pédagogique, entretien des locaux et du matériel).

3) Apports quant à la connaissance des textes et à l'évolution des métiers de professeur des écoles et d'ATSEM (notamment le décret du 28 août 1992, Code des communes, Programme de l'école maternelle).

4) Première matinée consacrée à la « mission éducative et au partage des responsabilités entre l'enseignant et l'ATSEM ». Des réponses concrètes ont systématiquement été apportées à partir des études de cas vécus par les participants.

5) Seconde matinée consacrée à la « notion d'assistance pédagogique ».

6) Conclusion de la formation : bilans individuels anonymes offrant à chacun la possibilité de s'exprimer et d'indiquer sur quels aspects professionnels la formation lui a permis d'enrichir ses compétences et sur quels aspects portent les intentions d'amélioration de sa posture professionnelle.

Les nombreuses situations éducatives rencontrées tout au long de la journée de l'enfant à l'école maternelle ont toutes fait l'objet de réflexions sur les pratiques. Certains thèmes ont donné lieu à des débats animés : l'accueil, la sieste, la surveillance des récréations, le partage des responsabilités éducatives (habillement, apprentissage de la propreté...), la prise en charge d'un petit groupe d'élèves par l'ATSEM, son rôle dans l'encadrement d'un atelier... Le recours au cadre réglementaire a permis de clarifier certaines situations délicates et souvent génératrices de tensions (passage aux toilettes confié uniquement à l'ATSEM, surveillance de la sieste et modalités de retour des élèves dans les classes s'ils ne dorment pas, rôle et présence de l'ATSEM sur les temps de récréation, etc.).

Concernant la mission pédagogique, la réflexion des stagiaires s'est centrée sur les conditions indispensables pour bien assurer la prise en charge d'un atelier par l'ATSEM. Au cours de ce travail, un premier outil élaboré par l'IEN chargée de mission académique pour l'école maternelle a été proposé pour disposer d'un vocabulaire pédagogique commun permettant d'identifier et de définir les tâches spécifiques demandées aux ATSEM en situation d'assistance pédagogique : surveiller, encadrer/gérer, animer, jouer, réguler et observer (cf. Annexe II) ; puis les binômes ont élaboré ensemble leur propre document : conditions indispensables pour que l'atelier soit bien assuré par l'ATSEM, avant, pendant, après (cf. Annexe III).

La circonscription de Clermont Plaine poursuit son objectif de développement professionnel des acteurs éducatifs et pédagogiques des écoles en cherchant à ce que les diverses structures du réseau se perçoivent et se construisent comme de véritables « unités éducatives apprenantes ». Chacun est ainsi sollicité, impliqué, et peut pleinement contribuer aux orientations de la politique éducative nationale et académique. Développés depuis plusieurs années, ces espaces de travail collectif et de formation in situ ont ainsi contribué à forger une véritable réflexion d'équipe. L'enjeu visé par ce dispositif est bien d'ouvrir les échanges professionnels aux autres acteurs éducatifs afin que le rôle et les missions de chacun soient parfaitement connus, compris, et que les compétences respectives soient intelligemment mises au service de l'accueil des enfants et de leurs familles d'une part, et des apprentissages d'autre part.

Le travail de communication régulier avec la collectivité territoriale, de même que des temps de formation ou de régulation spécifiques à l'intention des directeurs et directrices des écoles maternelles, sont essentiels pour traiter des problématiques d'encadrement des équipes éducatives. En effet, la dépendance des ATSEM à une double autorité (hiérarchique pour ce qui concerne la mairie, et fonctionnelle pour ce qui a trait aux missions sur le temps scolaire) est de nature à créer de nombreuses confusions et erreurs d'appréciation dès lors que les missions ne sont pas clarifiées de part et d'autre.

L'évaluation très positive de cette première expérience est tout d'abord perceptible dans les déclarations faites par les PE et les ATSEM qui ont apprécié, pour reprendre leurs propos, « la clarification des rôles de chacun ; l'importance donnée à la posture des adultes à l'égard

des enfants ; de voir notre métier d'ATSEM prendre de la valeur et de la considération ; de pouvoir partager des connaissances communes en binômes ; de pouvoir exprimer nos besoins, de connaître comment travaillent les autres binômes... »

La réalisation, quelque temps plus tard, d'une réunion de concertation interne à chaque école prolonge la formation localement. Cet échange, animé par le directeur ou la directrice de chaque école, a permis notamment :

– de repérer des réussites – « La confiance réciproque ; celle que l'ATSEM ressent en se voyant confier un groupe, un atelier, et celle que l'enseignant ressent quant à la capacité de l'ATSEM à l'assister pédagogiquement », « L'enseignante s'efforce de présenter l'activité à l'avance à l'ATSEM et de préciser ce qu'elle attend d'elle avec les élèves », « une bonne communication (objectif, déroulement...) du fait de la mise en place d'un cahier journal à la semaine rédigé par l'enseignante pour l'ATSEM », ou « une ambiance de classe calme et sereine : nous avons su mettre les enfants et leurs parents en confiance avec une attention particulière donnée à chaque enfant » ;

– de soulever des points de questionnements – « des difficultés pour se concerter : les nombreuses tâches (garderie, ménage...) rendent difficile une concertation ATSEM/enseignante régulière », « comment travailler mieux au service des enfants, quels modes de communication efficaces au sein du binôme pour pallier le manque de temps pour échanger ? » ;

– de fixer des perspectives de travail – « Nous organiserons une réunion trimestrielle avec toutes les enseignantes et toutes les ATSEM à compter de la rentrée prochaine. Le coordonnateur de secteur a donné son accord pour qu'elle soit organisée le mercredi après-midi sur un temps de ménage, une fois par trimestre », « le PE doit plus accentuer la description du travail attendu », ou « réaliser une progression commune sur

les acquisitions des élèves sur le plan de l'autonomie (par exemple, les ATSEM pourraient être associés aux PE pour la rédaction des repères tels que Mettre ses chaussures, Enlever son blouson, etc.) ».

Ces éléments très encourageants nous conduisent à renouveler ce dispositif de formation sur les autres territoires de l'éducation prioritaire de la ville de Clermont. Les enseignants et les ATSEM ont en effet souhaité poursuivre ce travail collectif dans chaque école lors des journées de pré-rentree et dans le cadre de conseils des maîtres en janvier. En accord avec la mairie, la participation des ATSEM sur ces temps identifiés est intégrée à leur temps de service. À la demande des équipes éducatives, ce travail pourra être accompagné par les commissions professionnelles consultatives (CPC), auprès du ministre de l'Éducation nationale. L'IEN de la circonscription et l'adjointe aux Affaires scolaires de Clermont-Ferrand reconnaissent et institutionnalisent ces échanges par un courrier commun adressé aux écoles maternelles du secteur concerné par cette formation commune.

La coconstruction des politiques publiques et leur mise en œuvre partenariale trouvent ici un exemple qui pourra probablement nourrir les futurs travaux conjoints des collectivités et de l'État, tant en ce qui concerne le projet éducatif territorial (PEdT) que les futurs contrats de Ville.

■ BRUNO BÉNAZECH

IEN, circ. de Clermont Plaine, acad. Clermont-Ferrand

■ ÉLISABETH BURGOD

CPC et formatrice académique REP+

■ MARIE-ÉLISABETH ROCHE

IEN chargée de mission pour l'école maternelle, acad. Clermont-Ferrand

■ MARTINE VIGNAL

CPC

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ASTORI D. et al. (2005), *Les Agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles* (2006, 2^e éd. mise à jour), Orléans, Canopé-CRDP de l'académie d'Orléans-Tours.

VASSE Th. (2011), *Le Guide de l'ATSEM. Tout sur l'école maternelle !*, Vanves (92), Hachette Éducation.

VASSE Th. (2008), *ATSEM-enseignant : travailler ensemble. Le partenariat ville-école en question*, Nantes, Canopé-CRDP de l'académie de Nantes.

Annexe I

Formation Atsem/Enseignants – REP+ La Charme – Circonscription Clermont -Plaine. 2014-2015.

CONTENUS

Jour 1

Établir un dialogue constructif au sein des binômes.

Permettre, à l'issue d'un échange et au travers de quelques critères de présentation, de cerner les besoins et les demandes de chaque personne au sein du binôme.

Faire état des représentations de chacun quant à la fonction d'ATSEM.

Identifier et connaître la réalité des missions des ATSEM.

Actualiser les connaissances.

Évolution du statut des ATSEM et nature des missions confiées : fonction éducative, fonction d'assistance pédagogique, fonction d'entretien des locaux et du matériel (décret de 1992 et de 2006).

Percevoir les domaines communs d'intervention.

Éléments de professionnalisation destinés à amener enseignants et Atsem à percevoir et identifier la complémentarité de leur action sur le temps scolaire.

Partage des compétences sollicitées quant à l'accueil et la prise en charge des enfants sur la mission partagée de l'assistance éducative.

Analyser le fonctionnement actuel et les pratiques habituelles.

Organisation du travail sur le temps scolaire, état des lieux des missions confiées.

Identifier les moments clés de la nécessaire coopération à établir sur le temps scolaire et dans l'intérêt des élèves.

Identification des besoins et des problématiques soulevées dans le fonctionnement des binômes (à l'égard des enfants, au sein de l'équipe éducative et du binôme) et étude de cas concrets présentés par les stagiaires.

Apports de réponses permettant une meilleure régulation des pratiques.

Jour 2

Construire le partenariat dans le domaine de l'assistance pédagogique.

Repérer les modalités d'intervention respectives (Atsem et enseignants) dans ce domaine. Identifier les différentes tâches confiées aux ATSEM.

Repérer et expliciter les attentes des enseignants quant aux interventions des ATSEM sur la prise en charge d'un atelier.

Prendre en compte et définir les besoins des ATSEM pour prendre en charge de façon efficace un atelier.

Construire un vocabulaire commun et des pistes pour mieux communiquer.

Définir des perspectives de changement et de mise en œuvre.

Contractualisation quant à l'harmonisation et à l'amélioration des pratiques actuelles (à conduire au sein d'un travail en équipe et avec l'appui d'un document).

M.E ROCHE – Inspectrice chargée de mission académique Maternelle. Académie de Clermont-Ferrand (63).

Annexe II

L'ASSISTANCE PÉDAGOGIQUE À L'ENSEIGNANT

Elle se situe exclusivement sur le temps scolaire.

Situations au cours desquelles les ATSEM sont amené(e)s à exercer leur mission d'assistance pédagogique :

- **Ateliers** (avec usage de matériel, coins-jeux, éventuelles traces écrites)
- Les **espaces dédiés** (les coins)
- Séances d'**EPS et motricité**
- **Sorties scolaires**

Dans ces différents moments du temps scolaire, que demande-t-on généralement à l'ATSEM de faire ?

SURVEILLER

Exemple : les élèves sont mobilisés par des activités mises en place par l'enseignant(e) : peinture libre, jeux libres, puzzles, dessin, activités de transvasement ou nécessitant une vigilance particulière (utilisation de ciseaux) ...

C'est un rôle de **spectateur silencieux**. La place de l'ATSEM se situe à l'écart du groupe, mais à proximité de celui-ci.

Il s'agit de veiller à la sécurité et au bien être des élèves, au calme, au bon déroulement de l'activité, au respect du matériel et des autres enfants. Les interventions sont ponctuelles, en cas de besoin. La surveillance s'exerce aussi bien dans le contexte éducatif que pédagogique.

ENCADRER / GERER

Exemple : un groupe d'élèves doit réaliser une tâche en autonomie à partir des consignes de l'enseignant(e).

C'est un rôle **semi-actif**, la place de l'ATSEM se situe « autour » du groupe.

Il s'agit d'observer, d'intervenir si besoin, de veiller à..., d'exercer une vigilance, d'être attentif aux comportements, au respect du matériel ... Les consignes quant aux interventions éventuelles de l'ATSEM doivent avoir été données par l'enseignant(e) (par exemple : aider ou guider à la demande, préciser la consigne, accompagner le geste...).

ANIMER

Exemple : animer un jeu afin que les élèves s'entraînent à mettre en œuvre une règle en acceptant des contraintes (attendre son tour, accepter de perdre...).

C'est un **rôle actif**, la place de l'ATSEM est au milieu du groupe.

Il s'agit de : communiquer, échanger, expliquer, participer, répéter la consigne, redire ou faire redire la règle, la faire respecter, inciter à participer, solliciter, mobiliser, entraîner, relancer, encourager, valoriser... L'ATSEM permet ainsi aux élèves d'exercer des compétences spécifiques qui ont été enseignées par le professeur.

JOUER

Exemple : dans le coin cuisine, jouer l'invité(e) pour permettre aux élèves d'utiliser et de mémoriser un lexique spécifique.

C'est un **rôle actif**, la place de l'ATSEM est **à côté** des élèves.

Il s'agit d'échanger, partager, participer, être acteur, faire avec, s'impliquer, entrer dans le jeu, jouer le jeu, établir un autre rapport entre l'adulte et l'élève tout en favorisant des apprentissages ciblés. Le professeur a enseigné quelque chose préalablement (du vocabulaire, une démarche, une façon de procéder...) et l'ATSEM favorise le réemploi de ce qui a été appris en jouant avec les élèves. Il/elle fait réemployer les mots, reproduire un savoir-faire, une attitude...

REGULER

Exemple : des élèves se trouvent en situation de réaliser en autonomie une activité connue (le jeu de la bataille) par groupes de deux.

C'est un rôle **semi-actif** (entre l'observation et l'intervention). L'ATSEM se situe **à proximité** du groupe, l'enfant ou les enfants et la tâche, il/elle s'occupe des comportements, du bon déroulement de l'activité, du respect de son organisation, des éventuels conflits, si nécessaire.

OBSERVER

Exemple : latéralisation dans les situations et/ou activités mises en place par l'enseignant(e), l'ATSEM est chargé(e) de s'intéresser plus particulièrement à quelques élèves afin de confirmer l'utilisation systématique de la main droite ou de la main gauche.

C'est un rôle **actif** du point de vue pédagogique car il s'agit d'être attentif à un point particulier. La **place de l'ATSEM change** en fonction de la nature de l'activité, selon que les enfants sont amenés à bouger ou non. L'enseignant(e) désire s'assurer que certains élèves sont en capacité de réutiliser certaines compétences dans des contextes variés et avec différents matériels (par exemple la maîtrise du nom des couleurs, la connaissance de certaines règles de jeux...). L'ATSEM est chargé(e) d'observer ce qui a été pointé par l'enseignant(e) et éventuellement de le noter sur une fiche d'observation prévue à cet effet. Il ne s'agit pas d'une évaluation, seul(e) l'enseignant(e) peut apprécier, au fur et à mesure des progrès des élèves et dans le temps, si une compétence est maîtrisée.

Le vocabulaire ci-dessus énoncé et explicité au cours d'un temps de concertation spécifique peut constituer une **référence commune** pour l'enseignant(e) et l'ATSEM.

L'enseignant(e) peut ainsi être parfaitement au clair sur ce qu'il attend de l'ATSEM en termes :

d'**attitude** (rappeler les règles, se positionner comme l'adulte référent sur le plan de l'autorité, encourager, valoriser, féliciter, bannir les commentaires qui relèvent du jugement ou génèrent un sentiment d'incapacité chez l'enfant...),

de **posture** (ne pas faire à la place de, accompagner par le langage, reformuler et/ou faire reformuler, faire rappeler une démarche, des modalités organisationnelles ...),

de **comportement** (intervenir calmement, sans crier, sans gestes brusques ni déplacés, avec un vocabulaire adapté et non familier, en donnant l'exemple de la maîtrise de soi et en privilégiant la communication verbale).

L'ATSEM connaît parfaitement son rôle dès lors qu'il lui est demandé de **surveiller, encadrer/gérer, animer, jouer, réguler, observer** dans le cadre de la prise en charge d'un atelier ou d'une activité.

Chaque binôme doit prendre le temps (prérentrée, conseil de maîtres dédié) d'établir ces modalités de travail et de communication, de bien établir le partage des rôles et des responsabilités, car sur le long terme, cela garantit un fonctionnement harmonieux et efficace.

Annexe III

CONDITIONS INDISPENSABLES POUR QUE L'ATELIER SOIT BIEN ASSURÉ PAR L'ATSEM

Outil conçu par les binômes au cours de la formation ()*

| | |
|----------------|--|
| AVANT | <ul style="list-style-type: none"> - Savoir quel rôle l'ATSEM aura à tenir (observer, animer, encadrer, réguler,...), - Connaître la consigne et la tâche des élèves, l'objectif de l'enseignant, - Avoir la liste du matériel à préparer (selon l'activité et les modalités arrêtées avec l'enseignant), - Connaître le groupe concerné, le nombre, le lieu, le moment de la journée, la durée, - Connaître les consignes particulières ou spécifiques à certains enfants (aide, adaptation des consignes, apport d'un matériel, prise en charge d'une partie de la tâche...). |
| PENDANT | <ul style="list-style-type: none"> - Installer les élèves, installer ou faire installer le matériel - Faire lister les outils/le matériel dont on a besoin, vérifier la position du corps (selon la nature de la tâche) et l'exercice des gestes techniques (tenue du crayon...) - Répéter et faire répéter la consigne, si besoin reformuler, réexpliquer ou faire réexpliquer, - Procéder par étapes : rappeler la méthode, comment on organise son matériel, par quoi on commence..., - Accompagner par le langage, verbaliser, faire verbaliser, ne pas faire à la place de l'enfant, - Encourager, rassurer, faire participer, motiver, féliciter, - Si besoin aider, guider, montrer, - Recadrer l'attention, mobiliser la concentration, solliciter ceux qui sont en retrait, canaliser les « énergiques ». |
| APRES | <ul style="list-style-type: none"> - Échanger avec l'enfant à l'issue de l'atelier : difficultés rencontrées, le respect de la consigne, l'attitude, pointer ce qui est positif, - Ranger ou faire ranger le matériel, - Transmettre à l'enseignant : la façon dont s'est déroulé l'atelier, les difficultés rencontrées par l'ATSEM ou les enfants, les attitudes adoptées et l'aide apportée, la façon de s'organiser de l'enfant, les observations conduites... |

(*) À partir de «**ATSEM-enseignant : travailler ensemble. Le partenariat Ville-École en question**», VASSE Thierry, GILLOT Françoise, LETERME Philippe, CRDP Pays de la Loire, Juin 2008.

CO-FORMER LES ENSEIGNANTS DES ECOLES MATERNELLES ET LES ATSEM EN REP+.

Une démarche de co-construction d'une politique éducative entre une circonscription de l'éducation nationale et une collectivité territoriale. Bruno BÉNAZECH, IEN, circonscription de Clermont Plaine, Clermont Ferrand, Marie-Élisabeth ROCHE IEN chargée de mission pour l'école maternelle, Académie de Clermont-Ferrand, Elisabeth BURGOD, CPC et formatrice académique REP+, Martine VIGNAL CPC.



En clôture de ce numéro, nous présentons ci-après deux articles qui sont parus en 1991 dans le numéro 98 de la revue *Migrants-Formation*¹ : « Le partenariat au sein des ZEP. Conflit et/ou collaboration ? », de Dominique Glasman *et al.*, et « Le temps des partenaires », de Gérard Chauveau et Éliane Rogovas-Chauveau. Malgré les années, les questions qu'ils abordent sur le partenariat² et les partenaires nous paraissent pleinement d'actualité – et pas seulement en raison de notre contexte institutionnel présent³. La nécessité de travailler avec d'autres professionnels de l'éducation, et donc d'ouvrir l'école sur son territoire, ne fait plus débat depuis de nombreuses années. Pour autant, au-delà de cette reconnaissance partagée par tous, savons-nous ce que chacun entend par « partenariat » ? Engagés, parfois un peu trop rapidement, dans la mise en œuvre d'actions communes, nous oublions souvent de nous interroger sur un préalable pourtant indispensable à la réussite du partenariat : la détermination même de son objet. Or, et c'est tout l'intérêt du texte de Dominique Glasman de nous le rappeler, le partenariat n'est jamais (un) donné, mais toujours (un) construit. Se déployant au sein de contextes socialement différenciés, il ne repose pas sur les mêmes ambitions, il ne sert pas non plus les mêmes fonctions, et revêt donc des formes différentes. Le risque est grand alors, si l'on n'y prend garde, de voir apparaître un « partenariat du riche [et un] partenariat du pauvre ». Comment éviter cette situation ? C'est le sujet de l'article de Gérard Chauveau et Éliane Rogovas-Chauveau qui s'interrogent, déjà, sur les conditions requises pour construire, au sein d'un quartier populaire, une « politique locale de réussite scolaire » fédérant l'ensemble des acteurs de l'éducation. Plus qu'un enjeu, un pari !

■ 1 La revue *Migrants-Formation* a été créée en 1973. Elle est devenue *Ville-École-Intégration (VEI)* en 1998, puis *Diversité* en 2004.

■ 2 Voir également sur ce point, la partie « Partenariats » du dossier numérique lié à ce numéro, et notamment les entretiens avec Guy Berger et Sébastien Pesce.

■ 3 La loi portant refondation de l'école de la République à travers ses différents dispositifs (la scolarisation des enfants de moins de trois ans, par exemple) et ses réformes (celle des rythmes scolaires, avec les PédT, par exemple) porte cette volonté d'une éducation partagée. L'éducation prioritaire en fait même un de ses axes de travail. Cf. Axe 3 du référentiel « Coopérer utilement avec les parents et les partenaires » (<https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/priorite/cooperer-avec-les-parents-et-les-partenaires.html>).

Le partenariat au sein des ZEP

Conflit et/ou collaboration ?

L LA FORTUNE D'UN MOT ET LE COUP DE FORCE SÉMANTIQUE

Dans le vocabulaire politico-administratif, il est des mots voués à un succès certain. Peu importe pour l'instant de savoir qui, dans quel texte, et à quel propos, a employé le premier les termes de « partenariat » et de « partenaires » pour désigner des formes de collaboration entre membres d'organismes

■ Dominique GLASMAN
et l'équipe du CRE²

différents³. Ce qui compte, c'est d'observer qu'aujourd'hui, dans le champ éducatif, ce terme fait florès, et qu'il est utilisé, pourrait-on dire, à temps et à contretemps. Sitôt que la participation d'une personne, ou d'un organisme extérieur à l'institution scolaire, va au-delà d'une intervention ponctuelle, pour s'étendre sur une période plus longue,

Ce texte, qui reprend dans sa quasi-totalité le rapport préliminaire¹ de la recherche menée pour la Direction de la population et des migrations et le Fonds d'action sociale, passe en revue, à partir d'une enquête de terrain, les principales questions que pose le partenariat dans l'institution scolaire, et plus particulièrement dans les ZEP : publics visés, identité des partenaires, niveau d'action, rapport à l'école des différents partenaires, objectif scolaire ou social, sources, pouvoir et division du travail dans la ZEP, etc.

le terme de « partenariat » semble s'imposer. Au point d'ailleurs que la formulation d'un appel d'offres de recherche puisse être : « Le partenariat au sein des ZEP ».

À l'évidence, l'intention d'une telle formulation est clairement de conduire la recherche vers l'analyse des relations entre les différents protagonistes qui œuvrent côte à côte dans une ZEP. Mais le risque est de se laisser abuser par les mots, devenus presque « incontournables » et, piégé par les connotations égalitaires du terme, de ne pas voir que ce qu'il est convenu de nommer « partenariat » rassemble des agents sociaux et des instances dont le rapport à l'école est fondamentalement différent.

Si l'on se risque en effet à lister tous ceux qui, dans les textes, officiels ou internes à la ZEP, sont désignés à un moment ou à un autre par le terme de « partenaires », on trouve : l'école primaire, ou les instituteurs, le collègue, ou son principal, ou tels enseignants, les travailleurs sociaux, les associations de quartier, ou leurs membres, certaines associations à rayon d'action plus large, et leurs permanents ou leurs bénévoles, les conseils

■ 1 Ce rapport préliminaire (janvier 1991) répond à l'appel d'offres de recherches DPM-FAS de février 1990 sur le thème : « Le partenariat dans les ZEP ».

■ 2 Centre de recherche en éducation, faculté Arts-Communication-Pédagogie, Université Jean-Monnet. Ont participé à cette étude Pierre Blanc, Yves Brochon, Georges Collonges, Paul Guyot, Claude Poulette.

■ 3 Dernier exemple en date, mais sans doute pas l'ultime, de la vogue de ce terme, cette affiche apposée dans les bureaux de poste à la fin de l'année 1990 : « 300 000 postiers présentent leurs vœux à leurs 58 millions de partenaires », où seul le chiffre de 58 millions permet de comprendre que les « partenaires » sont ici... les usagers (et encore, seules les personnes privées sont ici évoquées, pas les entreprises et les administrations publiques ou privées...).

de parents d'élèves, le centre social, la maison des jeunes et de la culture, la municipalité, l'inspection départementale de l'Éducation nationale, les familles, ou leurs aînés...

Or, qu'y a-t-il de commun entre tous ces agents, tous ces organismes, sinon le fait qu'ils ont tous, à un titre ou à un autre, des relations durables avec l'institution scolaire ? Si cela suffit à les ériger, dans le discours ou dans la pratique, en « partenaires », il nous faudra bien analyser leur position spécifique, en particulier par rapport à l'institution scolaire.

L'us et l'abus des termes de « partenariat » et de « partenaires » prend naissance dans un contexte de déconflictualisation du champ social, ou plutôt d'euphémisation des conflits entre les classes, entre les services publics et les usagers, entre les institutions opérant sur des domaines cosécants. Il participe d'ailleurs de cette tentative visant, selon le mot d'un homme politique, à mettre la société française en paix avec elle-même. Cependant, la fortune de ces mots ne s'expliquerait pas s'ils n'exprimaient aussi, pour les acteurs autant que pour les « décideurs », un espoir de rénovation et de décroisement des institutions : selon le ministre de la Fonction publique, le partenariat doit devenir « une nouvelle valeur du service public ⁴ ». Les ZEP n'auraient pas vu le jour sans cette volonté de voir travailler

ensemble des acteurs que tout semblait éloigner. S'il est vrai, comme le dit Pierre Bourdieu, que la façon dont on se représente le monde social contribue à le modeler, on peut penser que le mot de « partenariat » lui-même est producteur d'effets sociaux, qu'il nous faudra analyser ; mais il n'est en lui-même ni égalisateur de statuts, ni réducteur de conflits. Il y a, dans l'emploi de ce terme, comme un pari de Pascal : « Faites semblant d'être sur la même longueur d'ondes et bientôt vous le serez ⁵. »

S'il y a effectivement rencontre, collaboration, réalisations communes, entre des agents ou des institutions qui n'avaient pas, dans un état antérieur du système scolaire et de la gestion des quartiers « à risque », pris l'habitude de travailler ensemble, on voit vers quelles impasses pourrait conduire l'usage, sans précautions, des termes de « partenariat » et de « partenaires ». Toute la recherche consiste à analyser ce que ces termes recouvrent, dans la vie quotidienne des ZEP. Si l'on emploie dorénavant – et sans guillemets, pour alléger l'écriture – ces deux termes, c'est parce que l'usage semble les avoir consacrés. Il vaudrait mieux, pour forcer le regard à se déplacer, parler de « protagonistes », mais aucun substantif ne peut désigner leur mise en relation, comme « partenariat » le fait pour « partenaires » [...].

L'INSTITUTION SCOLAIRE ET LE PARTENARIAT

L'institution scolaire, qui menait son action pédagogique et éducative à l'abri de la « clôture scolaire », s'est ouverte depuis une bonne dizaine d'années à la participation, la collaboration d'institutions, d'organismes,

de personnalités, extérieures au monde de l'école. Tout se passe comme s'il allait de soi que l'école ne peut plus, à elle seule, remplir sa fonction, faite à la fois de socialisation, de préparation à l'emploi et d'introduction à la culture. Cette ouverture doit être rapportée à l'évolution de l'école et de ses agents, mais aussi de son public et des attentes exprimées par les différents agents sociaux.

Nature du partenariat : réalité ou « langue de bois » ?

Parlant de partenariat, on parle d'acteurs, d'objet du partenariat, donc d'enjeux et de conflits quotidiens ; ou alors, on ne parle de

■ 4 M. Durafour, ministre de la Fonction publique, devant le club « République moderne », le 12 janvier 1991. Cité par le *Dauphiné libéré* du 13/01/91. Le ministre ajoute : « L'actuel système de commandement hiérarchique est trop lourd et n'est plus adapté à notre société moderne », et souhaite la disparition des « cloisons étanches établies par des décennies d'habitude entre les différents services publics ».

■ 5 serait sûrement piquant, et peut-être suggestif, de lire la ZEP comme une scène de théâtre, où chacun se grime en « partenaire ». Sur cette scène, et autour d'elle, s'échangent des dialogues, oraux ou écrits, entre des acteurs de rangs divers, qui se livrent par ailleurs à des monologues ou à des a-partes. Des actions interviennent entre ces acteurs, alliant les uns avec d'autres contre d'autres encore... Ces actions et ces discours tendent à modifier sans cesse le rang et la place des acteurs sur la scène. Ceux-ci sont des personnes qui disent parfois représenter tel groupe ou telle instance, mais ne représentent souvent qu'eux-mêmes. On pourrait donc lire la ZEP comme un jeu, au sens théâtral, plus que comme un enjeu, si l'on oubliait que les ZEP ne sont pas seulement un théâtre d'ombres et qu'elles contribuent à transformer le champ scolaire.

rien, le partenariat n'étant qu'un élément de la nouvelle « langue de bois » institutionnelle, présenté comme un « donné », presque comme une évidence qui ne fait pas problème. Le texte ministériel de 1981 sur les ZEP évoque « les partenaires habituels du système éducatif », sans préciser de qui il s'agit, et faisant comme si leur désignation allait de soi.

Il a semblé utile de faire un « pas de côté », pour réfléchir, à partir d'un cas d'école – c'est-à-dire d'une situation a priori moins conflictuelle et engageant moins d'acteurs que celle des ZEP –, à ce que recouvre le terme de partenariat. Il ne s'agissait pas de mener une réflexion théorique, mais de comprendre ce que pouvait signifier, dans la pratique, le partenariat. Nous avons pris l'exemple du partenariat culturel.

Nous avons procédé pour cela à l'interview approfondie d'un maître-formateur très engagé dans l'activité culturelle, qui a eu l'occasion de travailler plusieurs fois en partenariat « école-troupe théâtrale ». Émergent de cet entretien plusieurs points importants pour la suite de notre travail ⁶.

On ne peut parler de partenariat que s'il y a rencontre de deux projets. Il est indispensable que les deux partenaires « trouvent leur compte » dans un travail en commun. Ceci suppose une négociation, où chacun dise ce qu'il veut obtenir. On évoque trop souvent, allègrement, à propos de partenaires, un « travail en commun sur un projet commun » ; c'est là escamoter toute une phase préalable, c'est négliger totalement la dualité, l'altérité des partenaires.

Les décisions concernant le partenariat n'appartiennent pas exclusivement à ceux qui en seront les agents actifs. Les partenaires potentiels appartenant à des institutions doivent donc connaître leurs marges d'initiative respectives. Il en va différemment si le partenariat est simplement dicté par

la hiérarchie, et que le terrain ne fait en conséquence qu'« exécuter » une décision prise à un échelon plus élevé ; le risque est de voir apparaître des résistances, au point que l'on puisse se demander si, en fait, le partenariat peut se décréter.

Il est important de ne pas confondre le « projet » et le « produit ». L'attention au produit montrable, publiable, conduit à passer sous silence les bénéfices que chacun des partenaires doit escompter réaliser dans l'accomplissement de sa fonction, de son métier, c'est-à-dire, en ce qui concerne l'école, les acquis en termes d'apprentissage.

Certaines personnes, rattachées d'une façon ou d'une autre aux deux institutions partenaires, peuvent jouer efficacement le rôle d'intermédiaires, d'interfaces ; ces interfaces vont constituer des structures fonctionnelles qui opéreront transversalement, en quelque sorte, par rapport aux structures hiérarchiques.

Cet entretien nous paraît intéressant car il propose, à partir d'une expérience singulière, des principes généraux d'analyse de la pratique partenariale. On aura l'occasion d'y revenir plus bas.

Les publics visés par le partenariat, et l'identité des partenaires

a) Partenariat du riche, partenariat du pauvre

Des établissements scolaires se sont engagés depuis une dizaine d'années dans diverses formes de relation avec les entreprises industrielles ou de service. Si l'on met à part le cas des lycées professionnels, pour lesquels ces relations semblent relever d'une logique fonctionnelle (même si elle ne s'y épuise pas), il semble que le partenariat avec les entreprises concerne essentiellement les lycées et collèges « bien habités ». Si certains collèges de banlieue déshéritée tentent également l'aventure, c'est pour s'assurer une sorte de « lifting », de redressement d'image...

Le partenariat avec les organismes culturels – maison de la culture, associations culturelles – est une autre forme de partenariat, qui est proche cependant de la première. Par contre, le partenariat avec les travailleurs sociaux ou les associations de quartier ne semble pas concerner les établissements « bourgeois » (pour parler comme Alain Léger), et ne toucher que les écoles et collèges des quartiers populaires.

■ 6 Merci à François Chanal de s'être prêté à cet entretien. Nous reprenons en général ici les termes dans lesquels est relaté l'entretien, sans les guillemets et les points de suspension d'usage, pour alléger la lecture.

b) La distinction entre les deux partenariats s'analyse peut-être comme une différence fondamentale de fonction.

• Quand il a pour objet déclaré les enfants de milieux populaires et « défavorisés », il s'agit en fait de transformer les enfants en élèves, pour leur permettre d'être scolarisés⁷ ; il s'agit en fait de les faire entrer dans l'école. Puis il s'agit de les y faire rester selon les normes de l'école : que les devoirs soient faits, que les parents suivent la scolarité...

• Quand le partenariat se met en œuvre dans les établissements des quartiers plus aisés, il a davantage pour fonction de faire sortir de l'école, pour élargir leurs horizons, des enfants et des adolescents dont l'« éducatibilité » ne fait question pour personne, pour lesquels la scolarisation fructueuse est un acquis et la scolarité un phénomène intégré dans toutes ses dimensions à la vie familiale.

Dans le premier cas, les parents doivent être consacrés comme protagonistes de la chose scolaire, ce qu'ils sont supposés ne pas être au départ. Dans le second cas, il s'agit pour l'établissement de donner « plus » à des « consommateurs d'école » exigeants, et ce faisant, de s'attribuer à lui-même et à ses agents les emblèmes d'une « modernité » éducative. (Ce qui peut poser problème dans les ZEP, c'est que certains acteurs peuvent souhaiter mener leur action en mobilisant les ressources extrascolaires, en particulier les ressources culturelles du quartier ou de la commune : de ce fait, ils semblent court-circuiter l'école, puisqu'ils veulent éduquer en conduisant hors de l'école des enfants qui n'y sont pas encore, symboliquement, « entrés ».)

■ 7 Voir Dominique Glasman, Pierre Blanc, Yves Bruchon, Georges Collonges, Paul Guyot, *Le Soutien scolaire hors école*, Rapport pour le Commissariat général au Plan, Centre de recherche en éducation, Université de Saint-Étienne, novembre 1989. [Un résumé de ce rapport est présenté par ses auteurs dans la Revue française de pédagogie, Vol. 95, n° 1, 1991, p. 31-45 (NdR)].

■ 8 *Ibidem*.

■ 9 Dans l'intervention déjà citée, le ministre de la Fonction publique souhaite que « les décisions se prennent aussi près que possible du terrain » et réaffirme la nécessité d'accorder aux préfets de « réels moyens d'action et de décision ».

Le rapport des partenaires à l'institution scolaire n'est ici pas du tout le même. Il est d'ailleurs excessif de parler de « rapport à l'institution scolaire », car c'est en fait de rapport avec l'école primaire, le collège, le lycée, classique ou professionnel, qu'il s'agit ; plus encore, ce qui est visé, compte tenu des caractéristiques sociales et scolaires de son public, c'est telle école, tel collège, tel lycée.

De la part de l'entreprise – qu'elle se rattache au secteur industriel, à la banque, à d'autres services –, il s'agit d'une forme de mécénat facilitée par des mesures fiscales appropriées ; elle peut aussi, dans certains cas de figure, chercher à attirer à elle une clientèle potentielle, ou des futurs salariés ; elle se gratifie enfin de son intérêt pour la formation et l'éducation, placées dans le discours au cœur des problèmes actuels de la société française. En tout état de cause, elle offre à l'établissement scolaire bien plus que des moyens matériels et financiers. Elle lui apporte une sorte d'authentification sociale : il ne s'agit pas, comme dans le journal scolaire chez Freinet, d'une authentification sociale des apprentissages scolaires des élèves ; il s'agit d'une authentification de l'établissement, voire de son chef, qui a pour vertu de les parer des attributs valorisés de la modernité.

Pour les travailleurs sociaux, désignés eux aussi comme « partenaires », l'entrée dans l'école procède d'une tout autre logique, que l'on a essayé d'analyser ailleurs⁸. Dans leur cas, il semblerait que ce soit plutôt l'institution scolaire qui offre aux travailleurs sociaux sinon une authentification de leur rôle, mais au moins un élargissement de leur champ d'action, et peut-être une valorisation dans la mesure où ils entrent ainsi dans ce domaine éducatif considéré aujourd'hui comme stratégique.

Le niveau d'action : décentralisation et partenariat

Le partenariat apparaît dans une période marquée à la fois par la décentralisation administrative du pays (lois de 1982) et par l'autonomie plus large laissée aux établissements scolaires. Leur émergence en tant qu'acteurs est soulignée par la recherche sociologique... et aussi par le fait que des recherches portent aujourd'hui sur « l'établissement ». Le thème du « local » est de fait associé au thème du partenariat⁹.

a) Les établissements scolaires

Le mode de gestion des établissements scolaires les autorise aujourd'hui à nouer des contacts avec des organismes extérieurs. Les écoles primaires, qui ne sont pas des établissements, ne bénéficient pas de cette latitude, dépendent toujours étroitement de la hiérarchie, ce qui peut d'ailleurs contribuer à expliquer l'insertion souvent problématique des écoles dans une ZEP : qui les représente ? Les instituteurs, le directeur, l'inspecteur ?

b) Les municipalités

Les municipalités semblent être de plus en plus partie prenante dans les tâches éducatives. Les écoles primaires dépendent, sur le plan matériel, de la commune, ce qui fait de celle-ci un partenaire particulier. Ce qui est nouveau, c'est l'intervention des municipalités non à titre d'acteurs directs, mais à titre de coopérateurs proches pour telle manifestation ou tel voyage scolaire, ou encore d'entremetteurs entre les acteurs extrascolaires et établissements scolaires, de garants de l'intérêt pour les premiers de travailler avec ces derniers, etc. Mais, avec la décentralisation, on a commencé à entendre, à propos des lycées, cette revendication des pouvoirs publics locaux : « Qui paie commande. » Les collectivités locales dont la responsabilité en matière scolaire est établie depuis plus longtemps, mais qui s'interdisaient néanmoins – de leur plein gré ou rappelées à leurs prérogatives par les instituteurs – toute incursion dans les questions pédagogiques, n'y sont pas insensibles. La municipalité de Saint-Étienne, qui finance depuis plus d'un siècle des études surveillées, a fait savoir par la voix de l'adjointe à l'Enseignement que « l'année prochaine, les projets soutien [études surveillées] pour les maîtres du primaire pourront tenir compte des opérations soutien postsecondaires existant déjà

dans le quartier ¹⁰ ». Comment les écoles, les inspecteurs pourraient-ils ignorer ce propos qui contient plus qu'une incitation à harmoniser les dispositifs d'aide aux enfants en difficulté, et touche donc de ce fait à la question de la pertinence pédagogique de chacun d'entre eux, en particulier ceux financés sur fonds communaux ?

Présentant ces quelques remarques sur le partenariat, on a déjà abordé la question des acteurs, sur laquelle nous allons revenir à propos des ZEP.

LE PARTENARIAT AU SEIN DES ZEP

Le partenariat n'est pas construit une fois pour toutes. La renégociation permanente, explicite ou larvée, des positions de pouvoir, des rôles, des attributions, des champs d'intervention, fait partie intégrante du partenariat.

Une occasion très particulière de redéfinition de la place de chaque partenaire a été fournie par les circulaires de relance des ZEP en février 1990.

D'une part, l'Éducation nationale s'y voit accorder un rôle central, ce qui ne va pas sans entraîner des réactions de la part de ses partenaires extérieurs, ni provoquer des remaniements dans le dispositif existant ; par exemple, dans la ZEP 1, sont mises en place deux « structurations fortes », l'une appelée « ZEP/Éducation nationale », l'autre « ZEP/Quartier ». Le problème est, « pour l'instant, la juxtaposition de ces deux structures avec des personnes qui font le lien » ¹¹.

D'autre part, au sein même de l'institution Éducation nationale, s'opère une redistribution des cartes ; certains acteurs très actifs dans la configuration antérieure se retrouvent, de gré ou de force, marginalisés, voire écartés (ZEP 1).

Il faudra donc garder ceci en toile de fond dans ce qui suit.

L'idée directrice sera de montrer qu'au-delà des connotations d'égalité, de bonne volonté mutuelle, de réciprocité des avantages, de ce terme de partenariat, celui-ci est en fait, au jour le jour, l'occasion de conflits répétés, ouverts ou larvés, et jamais totalement réglés.

Ceci n'exclut en aucune façon la collaboration entre les acteurs, mais conduit à insister sur le fait que le partenariat est toujours à la fois collaboration et conflit, ou conflit parce que collaboration...

■ 10 Compte rendu de la réunion ZEP du 22 mars 1990 (ZEP 1).

■ 11 Projet de zone pour 1990-1991/1991-1992/1992-1993, signé du responsable de zone.

Les acteurs du partenariat dans les ZEP : diversité du rapport à l'école

Le partenariat intra-scolaire

Les textes qui évoquent les partenaires font référence, entre autres, aux écoles et aux collèges, non seulement dans leurs relations avec des institutions extérieures, mais également dans leurs rapports mutuels. Est-il adapté de parler ici de partenariat, sinon pour souligner que les logiques de l'école primaire et du collège sont parfois à ce point différentes qu'elles semblent imposer des mises en relation des acteurs d'une même institution, dont la difficulté n'a guère à envier à la collaboration d'acteurs provenant d'institutions étrangères l'une à l'autre... En fait, il convient, pour la clarté de l'analyse, de distinguer deux situations.

La relation entre des écoles primaires et le collège où aboutissent leurs écoliers après le CM2 concerne deux segments différents du système scolaire. Quelques relations fonctionnelles préexistent à la ZEP, sur le plan administratif (transmission des dossiers), ou sur le plan pédagogique (gestion des « ruptures » entre CM2 et 6^e). Il n'est pas évident de délimiter les changements introduits par la mise en place de la ZEP, sinon le fait que celle-ci a pu contribuer à renforcer certaines de ces relations : dans le projet 1990-1993 de la ZEP 1, par exemple, l'accent est mis sur les « ruptures » et la transition entre primaire et secondaire. Par contre, le collège et l'école, qui n'entretenaient pas de rapports de type hiérarchique, entrent par le truchement de la ZEP dans un rapport un peu particulier, puisqu'il n'est pas rare que le responsable de la ZEP soit le principal du collège, et que de ce fait les instituteurs aient le sentiment que la ZEP leur échappe ou qu'ils y sont marginalisés, sinon dominés (cas observé dans la ZEP 3) ¹².

■ 12 Sur les 31 ZEP de l'académie du Rhône, en 1990-1991, 21 ont pour responsable un principal de collège ou son adjoint (2 fois), 8 un IEN, une un proviseur et une un conseiller pédagogique en retraite. Source : Dispositif d'appui aux ZEP et aux zones en difficulté, MAPPEN, Lyon, 1990.

■ 13 Notes de réunion du 19 avril 1990.

Mais les écoles continuent à dépendre entièrement de l'inspection académique, et plus précisément de leur inspecteur départemental. La participation d'une école ou de ses enseignants à la ZEP dépend, en dernière instance, de la volonté de celui-ci : qu'il s'y oppose, elle en est absente, qu'il l'impose, la voilà partenaire malgré elle. Sauf si, comme cela semble avoir été le cas dans la ZEP 1 à la rentrée 1989-1990, l'inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) consulte, école après école, l'ensemble des instituteurs et des directeurs pour savoir quelle implication ils désirent avoir ou conserver dans la ZEP. Au final, quelle que soit la façon dont la participation des écoles a été acquise, le rapport hiérarchique n'est jamais absent, et ne saurait s'évanouir dans le cadre de l'action de la ZEP. À titre d'illustration, ce propos d'un directeur d'école maternelle de la ZEP 1 : « La commission Éducation nationale s'est constituée sans que les enseignants y aient été invités... Il y a une réunion à laquelle mon IDEN [inspecteur départemental de l'Éducation nationale] ne me permet pas de participer ¹³. »

On doit enfin souligner, puisqu'il semble que la ZEP 1 ait été à l'origine dans ce cas, que l'inspecteur lui-même est soumis aux injonctions de sa propre tutelle hiérarchique, et est conduit à introduire dans la ZEP des écoles que ni les enseignants ni lui-même ne voyaient la nécessité d'y intégrer.

Plus récemment, dans un quartier de Grenoble, la mise en DSQ [Développement social des quartiers] a conduit le recteur à imposer une ZEP, sollicité ou suivi par le principal du collège ; aucun des directeurs d'école, a fortiori des instituteurs, n'a été consulté ; ils se retrouvent tous partenaires d'une ZEP dont beaucoup s'interrogent sur l'utilité, et ce d'autant plus que les attendus de cette création ne sont nullement pédagogiques, mais administratifs. Cette importation d'une ZEP comme « en prime » avec le DSQ pose à l'évidence la question de la décision politique.

L'instance politique

L'instance politique joue un rôle discret de partenaire absent, mais puissant. Les partis politiques, les élus, ne sont pas en tant que tels des partenaires directs. Mais leur poids n'est pas toujours négligeable dans la mise en place de la ZEP.

La ZEP 1 a démarré sous une forte impulsion du député de la circonscription. Dans la ZEP 2, selon le député de la circonscription, la mise en place de la ZEP a procédé

aussi d'une volonté de « zonage politique » du quartier, deux partis se partageant en quelque sorte son territoire. Même si elle ne reflétait qu'une vision fantasmée des choses, destinée à souligner le poids des appareils politiques dans la vie municipale, cette présentation aurait l'intérêt de rappeler qu'une ZEP est aussi un enjeu politique dans un quartier, et qu'à ce titre, même en retrait, l'instance politique peut disposer d'une certaine influence.

Travailleurs sociaux et associations

On ne regroupe ici ces deux partenaires de la ZEP que pour éviter de redire à leur propos ce qui a été abondamment présenté ailleurs. L'analyse de leur implication croissante dans les affaires scolaires, et de leur rapport à l'institution scolaire, a en effet été tentée dans un travail précédent ¹⁴.

On doit cependant bien souligner les différences entre travailleurs sociaux et associations.

Les travailleurs sociaux font partie d'une institution de travail social. Mais ceux qui interviennent dans la ZEP ne font pas partie de la même institution : assistantes sociales de la CAF, éducateurs de la Sauvegarde, conseillers en éducation sociale et familiale de la Ville, etc. Chacun est dépendant de la politique propre de son institution d'appartenance. Si bien que, même si des similitudes de trajectoires, sociales ou scolaires, les rapprochent, comme les rapproche leur position par rapport à l'institution scolaire, leur rôle en tant que partenaires de la ZEP est sensiblement différent.

Le terme d'association recouvre, dans les ZEP en particulier, les associations de quartier davantage encore que les associations à plus large assise ayant aussi une antenne

dans le quartier. Ni le recrutement des militants, ni la logique d'intervention des associations ne permettent de confondre les unes et les autres sous une seule rubrique de partenaire associatif.

Par le fait qu'elles sont des structures de rassemblement et d'expression de la population, les associations sont sans doute tentées, à l'instar et même plus que tout autre partenaire, de se percevoir, à travers leurs militants présents dans la ZEP, comme représentantes ou porte-parole des habitants du quartier, des usagers des services publics, et en particulier de l'école. Autant les autres partenaires peuvent prétendre représenter leur institution, autant les associations ne peuvent tirer leur légitimité que de la population du quartier. Elles ne jouissent d'aucun pouvoir dans la ZEP, sinon celui de représenter, à un titre ou à un autre, les habitants ou certaines catégories de la population locale. Pourtant, tous les partenaires en présence se réclament de l'intérêt, des besoins, et de leur connaissance des « familles » ; mais ce mot de « familles » est brandi comme un emblème.

Et les familles ?

Les familles ne sont pas des partenaires comme les autres. En effet, il s'agit, selon les familles dont on parle, soit de partenaires déjà disponibles, s'il est question des représentants des associations de parents d'élèves, soit de partenaires espérés, familles du quartier que l'on entend bien promouvoir en partenaires. La ZEP est bien un endroit où il importe de distinguer entre « les familles » et les militants des associations de parents d'élèves.

Dans le discours des travailleurs sociaux, voire dans celui des agents de l'école, il est question, de façon récurrente, de partenariat avec les familles.

a) Que ce soit pour les activités scolaires ou périscolaires, les familles sont invitées à s'investir dans la scolarité, voire tout simplement (?) dans l'éducation de leurs enfants ¹⁵... « Il semble important de privilégier le travail auprès des habitants, pour une implication réelle des familles ¹⁶. » Procédant d'intentions

bienveillantes, ces orientations semblent parfois prises comme s'il allait de soi que « les familles » n'ont pas investi la scolarité, et même qu'elles étaient, faute d'une intervention éclairée venue de l'extérieur, dans l'incapacité d'éduquer leurs enfants comme il « se doit » ¹⁷.

■ 14 *Le Soutien scolaire hors école*, op. cit.

■ 15 Le document présentant l'organisation d'une autre ZEP de la Loire indique que le projet de ZEP définit, parmi ses objectifs : « [...] Donner à tous les parents la conscience de l'importance de leur action éducative. »

■ 16 Citation (entre 100) tirée du Rapport du conseil de zone/Éducation nationale du 19 avril 1990, ZEP 1.

b) Les attentes des responsables à l'égard des familles semblent d'ailleurs marquées par une contradiction : d'un côté, on demande aux familles de s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants, mais on détourne leur demande quand celle-ci n'est pas la « bonne » demande : « Il faut ramer pour leur expliquer que dans les AEPS [animations éducatives périscolaires], on ne fera pas d'aide aux devoirs ¹⁸. » De l'autre, on déplore une « déresponsabilisation » : « Les réponses apportées n'ont pas réussi à responsabiliser les familles ; c'est même plutôt le constat inverse ; la destruction des réflexes de prise en charge communautaire des jeunes est ressentie par certains comme un signe de déculturation particulièrement grave » [projet de zone, ZEP 1 – souligné dans le texte].

c) En dépit des souhaits affichés, les familles sont absentes des dispositifs ZEP. « Les habitants du quartier sont encore trop absents. Une commission pour travailler à leur implication [dans la ZEP] pourrait se créer ¹⁹. » Le projet de zone déjà cité renchérit : « une grande absence : pour l'instant la population est absente de cette concertation-coopération (à quelques personnes près) » [projet de zone, ZEP 1].

Terminons cependant ce passage en revue des partenaires avec trois remarques importantes.

a) Puisqu'il s'agit de ZEP, donc de partenariat avec l'école, l'institution scolaire est un partenaire obligé, « incontournable ». Cette lapalissade a pourtant une conséquence. L'école peut être plus courtisée que courtiseuse, et manifester moins d'empressement au partenariat que d'autres institutions, organismes

■ 17 Exemple de ce que l'on pourrait pointer ici comme tentative d'acculturation : dans la ZEP 2, au cours de l'année 1988-1989, étaient organisées des séances où des animateurs entendaient apprendre à des mères de famille maghrébines à préparer des petits-déjeuners pour que les enfants puissent tenir toute la matinée... On relève dans plusieurs ZEP des actions visant à enseigner aux mères la puériculture et l'éducation des enfants, comme s'il allait de soi qu'elles étaient, sur ce point, soit ignorantes soit inadaptées à la société française.

■ 18 Voir *Le Soutien scolaire hors école*, op. cit. ; voir aussi les travaux de Jean-Paul Payet sur les AEPS, Rapport pour le FAS, 1988.

■ 19 Document Commentaire sur le dépouillement du questionnaire « Aujourd'hui la ZEP », mars 1990.

ou agents, pour lesquels la scolarité des enfants et des adolescents représente un nouveau domaine d'investissement. Ce qui est de nature à éclairer certaines impatiences.

b) Qui est admis et qui est exclu, qui s'exclut et qui s'impose, dans le partenariat ? La question n'est pas formelle : certaines associations choisissent de participer, ou de se retirer à un moment précis, ou de ne pas participer à une action particulière. Il faut probablement comprendre ces processus d'exclusion ou d'auto-exclusion, d'invitation ou d'imposition, comme la résultante du réseau de forces qui, selon la conjoncture, rapproche ou éloigne tel partenaire potentiel de l'école, qui en fait un partenaire concerné ou non par l'objet du partenariat.

c) Partenariat des institutions ou partenariat des individus ? Au-delà des textes qui invitent leurs agents au partenariat mutuel, il n'est pas toujours sûr que les institutions s'engagent réellement. Le partenariat dépend alors davantage des individus – tel instituteur, tel travailleur social, tel professeur de français, tel responsable d'association – que des organismes dont ils font partie. C'est pourtant bien en tant que membre de cet organisme qu'ils sont admis comme « partenaires », mais qui est ici partenaire ? Des institutions, représentées par des agents interchangeables, ou bien des individus singuliers, légitimés dans leur action par leur appartenance à une institution ?

L'objet du partenariat

Partenaires, sans doute, mais partenaires pour quoi ? Il serait trop simple, en paraphrasant un mot célèbre, de dire que le partenariat est un « procès sans objet » ; car c'est plutôt d'un malentendu, voire d'un conflit sur l'objet même du partenariat qu'il s'agit.

Quel est l'objet de leur action commune ? Le scolaire, le culturel, le social, un mixte de tout cela ? Le scolaire, ou le périscolaire ? Ou encore, le périscolaire comme « presque scolaire », ou le périscolaire comme radicalement non scolaire ?

Il n'est pas sûr, à entendre au moins les travailleurs sociaux, et les propos des enseignants qu'ils rapportent, que tous soient d'accord. La détermination de l'objet est un enjeu du partenariat. Mais c'est un enjeu non dit.

Il ne semble pas, en effet, y avoir d'instance de débat, de négociation, sur le partenariat.

Peut-être – et c'est encore à vérifier – y a-t-il mise à plat d'objectifs propres et d'attentes spécifiques dans les rencontres internes d'agents d'une même institution : Éducation nationale, travail social, etc. Nous ne trouvons nulle trace de ce qui pourrait ressembler à un contrat, établi sur la base des objectifs que chaque partenaire cherche à atteindre, et des ressources qu'il apporte dans l'opération. Les conseils de zone ne semblent jamais s'emparer de la question ; l'évidence non discutée, c'est le partenariat ; l'urgence, c'est la mise en place en commun d'actions, de dispositifs, etc. Tout se passe comme s'il allait de soi que les différents acteurs en présence, agents d'institutions diverses, aient vocation à œuvrer de concert, dans des quartiers marqués par la dégradation physique et sociale. Ou comme si la riposte à l'anomie grandissante de ces quartiers devait venir d'une fluidité accrue des institutions d'encadrement. Celles-ci sont appelées, sinon enjointes par les textes à développer la « transversalité », mais sans que celle-ci soit, sur le terrain, construite ou négociée.

L'objet du partenariat reste donc d'autant plus soumis à interprétations diverses de la part des agents en présence qu'il demeure implicite.

Ce qui permet de comprendre que l'objet du partenariat puisse, en fonction du rapport de forces à l'intérieur de la ZEP, changer plus ou moins profondément. Une hypothèse de travail est que l'objet se soit lentement déplacé, de la question des inégalités et de l'échec scolaire, à la gestion sociale des quartiers dégradés.

Premier regard sur l'objet du partenariat

Si tout tourne à l'évidence autour de la lutte contre l'échec scolaire et la marginalisation ²⁰, cette lutte n'est pas conçue de la

même façon ; si bien que l'on ne sait jamais vraiment s'il est question d'une gestion scolaire des difficultés d'insertion sociale, ou d'une gestion sociale de l'échec scolaire.

a) Dans la première perspective, les travailleurs sociaux, ou les associations, s'efforcent d'aiguillonner l'institution scolaire pour qu'elle accomplisse mieux sa mission, condition de l'insertion. Un appui, une aide, perçue parfois connue une prétention à se substituer à l'école, est proposée à celle-ci.

b) Dans la seconde perspective, les agents de l'école, affrontés à l'échec d'une partie de leurs élèves, tentent d'en déplacer le traitement vers l'extérieur, où s'élaborent les « handicaps socioculturels ». Il revient alors aux travailleurs sociaux, aux associations, de relayer l'école dans les quartiers, dans les familles, où s'originerait l'échec scolaire.

En tout état de cause, la ZEP est d'abord branchée sur l'école.

Hypothèse sur l'évolution de l'objet du partenariat

On peut se demander si, en fait, les ZEP n'ont pas insensiblement changé d'objectif, ou de champ d'action, et le partenariat d'objet.

Conçues à l'origine, c'est-à-dire en 1981-1982, comme des dispositifs de lutte contre l'échec scolaire et d'égalisation des chances – rappelons le principe qui les justifiait : « Donner plus à ceux qui ont moins » –, elles affichaient un objectif essentiellement scolaire, en passant par des voies qui ne l'étaient pas exclusivement. Et des travaux récents ont pu montrer que l'intention proclamée dans les rapports des coordinateurs de ZEP était bien, avant tout, de perfectionner les apprentissages scolaires ²¹.

Plusieurs indices donnent à penser que les ZEP sont aujourd'hui vécues comme le volet scolaire d'un dispositif plus large de prise en charge, voire de rénovation, des quartiers en dégradation. Que, depuis un an, elles soient d'ailleurs, de façon quasi automatique, associées au « DSQ » le souligne bien. Mais de ce fait, c'est toute l'orientation de l'action de la ZEP qui s'en trouve colorée : la ZEP semble viser une intervention généraliste sur les problèmes du quartier et non pas une interven-

tion prioritaire sur les questions de la scolarité. Les déterminants extrascolaires de la scolarité des enfants de milieux populaires sont perçus comme si lourds que l'action

■ 20 Pour des raisons analysées par ailleurs, voir *Le Soutien scolaire hors école*, op. cit.

■ 21 Voir Viviane Isambert-Jamati, « Les choix éducatifs dans les zones prioritaires », *Revue française de sociologie*, Vol. 31, n° 1, 1990.

de la ZEP en vient à se focaliser de plus en plus sur le quartier dans sa globalité, quitte à ne plus assurer, dans la multiplicité des actions menées, une lisibilité très nette à ses mesures contre l'échec scolaire.

La relance des ZEP en février 1990 a pourtant eu, parmi les buts déclarés, celui de recentrer les préoccupations sur les résultats scolaires. La responsabilité de la zone attribuée à un membre de l'Éducation nationale matérialise ce souci. Mais il est difficile de savoir si c'est toute la ZEP qui se polarise sur les résultats scolaires, ou si ce sont uniquement les agents de l'Éducation nationale qui opèrent ce recentrage, laissant les autres partenaires du dispositif continuer à investir de façon plus large sur les problèmes du quartier.

Le soubassement théorique du partenariat

Malgré le hiatus et les évolutions que l'on vient de souligner, il y a un partenariat, au sens où il y a une collaboration, une rencontre, un travail en commun. Cela peut tenir au fait qu'en dépit des divergences de point de vue, deux conditions nécessaires sont réunies : il y a un accord sur le problème global à traiter, et un accord sur un élément fondamental du diagnostic :

a) Le problème à traiter, c'est l'échec scolaire, qui embarrasse autant l'institution scolaire que ses partenaires, et d'autant plus qu'il n'est plus, comme naguère, « fonctionnel ». L'école est devenue le lieu géométrique des problèmes de la jeunesse. Le partenariat est le résultat d'un resserrement des problématiques autour de la question de la scolarité.

b) Le diagnostic, exprimé explicitement ou émergent des dispositifs mis en place, c'est le rôle du « handicap socioculturel » dans l'échec scolaire. Le « handicap socioculturel », c'est le culbuto des classes moyennes, et plus précisément des enseignants et des travailleurs sociaux : les sociologues ont beau l'ébranler, tenter de mettre à bas cette notion et... se donner l'impression, sur le moment, de convaincre leur auditoire, tout revient rapidement dans la position initiale.

(On ignorera, au moins provisoirement, la candeur des sociologues et leurs illusions sur la force du discours critique sociologique, qui peut d'ailleurs laisser subsister, en son fond, des traces perceptibles de la notion vilipendée.)

Pourquoi cette notion est-elle si tenace ?

a) Parce qu'elle offre actuellement la seule explication immanente à l'échec scolaire. L'explication par l'absence de « dons », toujours en usage dans l'institution scolaire, n'est plus un produit exportable. Le « handicap socioculturel », tout en faisant de l'échec un produit social, ne désigne aucun « coupable », ni un groupe professionnel particulier, ni un ordre social conflictuel.

b) Parce que, en dépit des critiques dont elle peut faire l'objet, et que les acteurs peuvent en partie s'approprier, elle est utile : c'est elle qui fournit le fondement théorique du partenariat. Ou plutôt, dans l'état actuel des relations entre les institutions en lice, c'est sur ce seul fondement théorique que peut prendre naissance un partenariat. En faisant leur cette notion, les travailleurs sociaux peuvent envisager de collaborer avec l'école. On pourrait presque dire que c'est leur ticket d'entrée dans le partenariat, si cette formulation ne risquait de faire oublier que, sans le réduire à cette explication, ils partagent souvent eux aussi cette analyse de l'échec scolaire.

L'unité des partenaires : commune appartenance aux classes moyennes

Il faut lever ici un paradoxe. Dire que l'accord se fait sur l'idée du handicap socioculturel pourrait faire penser que les « familles » du quartier sont toujours perçues sous l'angle de la déprivation : pauvreté culturelle autant que matérielle. Or dans les ZEP, et en particulier celles que nous étudions, plusieurs signes sont donnés d'une volonté de reconnaissance de personnalité culturelle aux « familles » étrangères du quartier. La mise en valeur des « richesses culturelles » des populations immigrées, majoritaires dans le quartier et dans plusieurs établissements de la ZEP, se manifeste sous forme de journées « conte », ou de réalisation d'ouvrages, ou encore d'organisation de fêtes.

Abdelmalek Sayad a bien montré, en analysant « les usages sociaux de la culture des immigrés », que ces manifestations bienveillantes pouvaient passer totalement à côté de la question, car elles oublient les conditions de production et de transformation d'une

culture, et tendent à considérer « la » culture des immigrés comme un donné univoque. On ne saurait oublier, bien sûr, que ces manifestations n'ont souvent pour but que de rapprocher de l'école des « familles » qui en sont jugées trop éloignées. Mais on peut se demander quel est l'effet sur les « familles » ainsi touchées de cette mise en valeur de « leur » culture d'origine...

Une voie de réflexion plus récente, qui commence à être empruntée dans la ZEP 3, et intéresse la ZEP 1, concerne les « réseaux d'échanges réciproques de savoirs », où les savoirs en jeu ne concernent pas seulement des traits culturels originaires mais aussi des qualifications, des savoir-faire, etc.²². Cette évolution paraît intéressante dans la mesure où, pour parler sans les nuances nécessaires, la première perspective visait en fait à reconnaître la valeur culturelle de richesses sans importance pour personne, ni pour ceux qui les présentent – puisqu'elles ne modèlent plus leur quotidien –, ni pour ceux qui les reçoivent – pour lesquelles elles n'ont qu'un intérêt stratégique, c'est-à-dire pour autre chose que ce qu'elles sont. À certaines conditions, les échanges réciproques de savoirs peuvent davantage être des échanges réels.

Pourtant, il reste un domaine, central, où les « familles » sont perçues par les partenaires de la ZEP comme handicapées, ou inadaptées : l'éducation de leurs enfants. De la nourriture au sommeil, des devoirs aux activités culturelles, elles semblent en effet souvent considérées comme « mineures » dans les différents domaines qui font, au quotidien, l'éducation d'un enfant. Elles seraient à éduquer à l'éducation. Rappelons cet extrait d'un projet de ZEP : « Donner à tous les parents la conscience de l'importance de leur action éducative », cet objectif étant énoncé comme si, pour les porteurs de ce projet, cette carence était suffisamment établie pour pouvoir faire l'objet d'une action collective.

Cet ensemble de remarques nous conduit à un nouveau regard sur les partenaires.

Le rapport à l'école des différents partenaires est sans doute très variable. Au-delà de cette diversité, ce qui fait l'unité profonde des partenaires, et fonde de ce fait leur coopération dans la ZEP, c'est peut-être bien davantage leur rapport au quartier, ou plutôt à ses « familles », non en tant qu'agents institutionnels, mais en tant qu'agents sociaux singuliers, membres des classes moyennes, et plus précisément des fractions dominées des classes moyennes, investies comme d'une « mission » éducative à l'égard des classes populaires et plus spécialement, parmi elles, des étrangers.

Le partenariat au quotidien

On a choisi d'analyser le fonctionnement du partenariat en construisant l'observation à partir de quelques questions considérées comme fondamentales.

a) La question des ressources : celles dont dispose la ZEP, mais aussi celles apportées par chaque partenaire ; ce qui suppose d'analyser aussi le jeu autour de ces ressources.

b) Le pouvoir dans la ZEP : qui le prend, le détient ; qui l'accorde, le reprend ; de qui procède-t-il ; comment s'exerce-t-il ; qui prend des initiatives et comment sont-elles reçues ; le mode de prise de décision, etc., le rôle du collectif ZEP.

c) La division du travail entre les partenaires : implicite ou explicite ; comment se fait-elle ; sur quoi chaque partenaire se « spécialise »-t-il.

d) Les objectifs de chaque partenaire, en participant à la ZEP, et en travaillant en partenariat avec les autres.

Les ressources

a) Le partenariat rassemble des institutions, ou leurs agents, bien caractérisées par leur compétence – au sens juridique du terme – et leur public.

L'école, les enseignants ont une compétence spécifique, une action spécialisée, en direction d'un public général : tout le monde passe à l'école ou au collège.

Les travailleurs sociaux ont une compétence générale à exercer en direction d'un public spécifique. Au-delà de la spécialisation des uns et des autres, il semble que rien de ce qui concerne leur public, leur « clientèle », ne leur soit étranger : ressources, insertion, loisirs, scolarité, etc., tant ces différents aspects semblent interdépendants. C'est en ce sens que leur compétence est dite générale.

■ 22 Voir Claire et Marc Héber-Suffrin, *Appels aux intelligences. Les réseaux de formation réciproque*, Nîmes, Éditions Matrice, 1988.

Les associations ont une compétence spécifique mise en œuvre pour un public spécifique.

Il existe une zone de recoupement de ces compétences et de ces publics : dans cette zone peut prendre place le partenariat. À l'évidence, chacun se prévaut de sa compétence propre, de son public propre, et ces revendications de prérogatives donnent naissance à des conflits.

b) Chaque partenaire bénéficie, pour son action quotidienne, d'un certain nombre de ressources, matérielles ou fonctionnelles. Il est inutile d'en faire l'étalage, mais il est intéressant de se demander ce que chacun apporte dans la « corbeille » partenariale. Temps et argent sont ici considérés comme essentiels.

c) L'institution scolaire fournit des heures (combien ?), un poste de coordonnateur à temps partiel ou complet. Quant aux enseignants eux-mêmes, qu'apportent-ils ? De leur temps personnel, et non professionnel, puisque celui-ci est entièrement passé devant les élèves ; il reste à voir, dans les entretiens, si ce temps passé pour la ZEP est considéré comme une forme particulière d'utilisation du temps professionnel – aussi centrale pour l'accomplissement de la fonction que la préparation des cours ou la correction des copies –, ou comme une amputation du temps personnel. Quant à l'école ou au collège, en tant qu'« établissement », il n'est pas évident de savoir ce qu'il apporte, sinon du temps de son principal à titre de responsable de la ZEP²³.

d) Les travailleurs sociaux affectent une partie de leur temps à la ZEP. S'agit-il d'une affectation volontaire ou décidée par leur responsable, il faut encore le préciser. Par ailleurs, ils disposent de moyens financiers pour mener des actions particulières : cycles AEPS, actions mère-enfant, etc.

■ 23 On sait qu'en droit l'école primaire n'est pas un établissement ; le mot n'est ici employé que pour désigner l'ensemble des enseignants rassemblés dans un même local et intervenant, en longue période, auprès des mêmes élèves.

■ 24 Voir *Le Soutien scolaire hors école*, op. cit.

e) Les associations apportent le temps de leurs permanents ou de leurs bénévoles, et parfois les moyens financiers dont elles ont pu bénéficier.

Les moyens financiers sont la plupart du temps – pour ne pas dire toujours – pré-affectés. C'est-à-dire qu'ils ne sont alloués, à leurs bénéficiaires associatifs ou travailleurs sociaux, et ne peuvent être utilisés que pour la ZEP et pour des actions conduites en partenariat. Autrement dit, les ressources apportées dans le partenariat ne sont pas une part de leurs ressources propres que les partenaires ont choisi de réserver à des actions menées en partenariat.

Le partenariat est une condition d'obtention de ressources. Cette condition vise à l'évidence à encourager et même pousser les acteurs à agir en partenaires. Dans le même mouvement, il s'agit là d'une disposition qui renforce l'injonction institutionnelle à se mettre en partenariat. Le partenariat est de la sorte comme une carte forcée, ce qui ne va pas sans conséquences ; sur la façon dont il fonctionne. Oublier le poids des institutions centrales sur la mise en partenariat dans les différents « terrains » risquerait de faire passer à côté d'éléments importants.

f) Dans le partenariat, chacun veut pouvoir bénéficier des atouts de l'autre.

Pour les enseignants, l'accès des travailleurs sociaux et des associations aux familles ; dans la ZEP 1, les professeurs demandent aux travailleurs sociaux d'aller convaincre les familles de venir à la réunion parents-professeurs. Même chose dans la ZEP 2.

Pour les travailleurs sociaux et les associations, l'accès aux enfants dans le cadre scolaire, ou du moins dans le cadre des préoccupations et contraintes scolaires, pour pouvoir agir sur le « scolaire ». Les conflits sur les AEPS sont assez illustratifs sur ce point²⁴.

Le pouvoir dans la ZEP

Sur cette question, le travail est encore au point zéro. On notera cependant pour mémoire, et pour indiquer les orientations de recherche, les trois points suivants.

a) La dévolution du pouvoir

Le problème s'est modifié depuis la relance des ZEP, puisque le responsable est nécessairement un membre de l'Éducation nationale. Mais il n'a pas disparu pour autant : d'abord parce que la responsabilité attribuée au principal du collège ne va pas sans susciter des

réactions dans l'école primaire ; d'autre part parce que les partenaires extérieurs à l'Éducation nationale entrevoient cette désignation d'un agent de l'Éducation nationale comme une façon de les tenir en lisière d'une ZEP où pourtant on réclame leur investissement.

b) L'exercice du pouvoir

Qui décide, et qui décide de quoi ? Qu'y a-t-il à décider ? Comment se prennent les décisions ? Le Conseil de zone est-il un organe consultatif ou un organe de décision ?

c) Exécution et contrôle de l'exécution des décisions

Comment s'organise le travail d'exécution des décisions prises, selon qu'il s'agit de décisions impliquant essentiellement un groupe d'acteurs (les enseignants, ou les éducateurs de rue...), ou le collectif ZEP en son entier ? Qui contrôle cette exécution, et comment ?

La division du travail dans le partenariat

a) Qui est demandeur ?

Cette question renvoie elle aussi aux raisons de l'implication commune sur la scolarité. Mais elle va au-delà, puisque cette implication se concrétise dans la ZEP à travers un partenariat.

Les travailleurs sociaux semblent plus demandeurs que les agents de l'école. C'est ce qui expliquerait qu'ils sont, sur ce sujet, plus prolixes, et plus prêts à exprimer sentiments et analyses : le partenariat fait partie de leur quotidien professionnel, ils l'ont souhaité ou du moins considéré comme indispensable, incontournable pour la poursuite de leur action. Pour les travailleurs sociaux, leur compétence générale auprès de leur public les contraint, en quelque sorte, à s'intéresser aujourd'hui à la scolarité, et à tenter pour cela un rapprochement avec l'institution scolaire. Si celle-ci, par la voix des responsables hiérarchiques, souhaite et encourage le partenariat, il n'en est pas

nécessairement de même de ses agents. Pour les agents de l'école en effet, leur compétence spécifique n'impose pas une ouverture, même si celle-ci peut être souhaitée, ou souhaitable, afin de mieux conduire les apprentissages de certains enfants. En bref, on pourrait dire que pour les enseignants, le partenariat est éventuellement un plus, tandis que pour les travailleurs sociaux, c'est un passage obligé.

Autre façon d'exprimer les choses : le partenariat, revendication des « périphériques » par rapport aux « centraux » ? Ce qui expliquerait, par exemple, que les instituteurs soient plus réticents que les travailleurs sociaux pour un partenariat scolaire, mais aussi que les assistantes sociales soient plus réticentes que les autres acteurs socioculturels pour un partenariat sur le quartier, comme on le voit par exemple au Chambon-Feugerolles dans l'étude récente de Jean-Pierre Payet, Daniel Thin et Agnès Henriot-Van Zanten (*Rapport sur le Chambon-Feugerolles*, avril 1990). Pour les uns et les autres, le partenariat pourrait représenter une menace pour l'identité professionnelle, voire pour les principes éthiques sur lesquels on se fonde (même étude sur le Chambon). Pour ceux qui sont demandeurs, l'identité professionnelle est remodelée « volontairement » ; pour ceux qui sont sollicités, conviés à s'ériger en partenaires, l'identité professionnelle subit des remaniements non souhaités.

(Il faudra encore éclairer les raisons de l'implication apparemment plus facile du collège que de l'école primaire. On se souvient d'ailleurs avoir pointé, dans l'analyse du « soutien scolaire hors école », la moindre réticence des enseignants de collège que des instituteurs aux « aides aux devoirs ».)

b) Comment se définit le rôle de chacun des partenaires ?

Chacun entend définir lui-même son rôle, et les objectifs poursuivis. Dans le même temps, il souhaite, ou s'efforce de définir aussi le rôle et les objectifs de ses partenaires ; si ce n'est pas explicité, c'est sous forme d'attentes, dont la non-satisfaction est source de rancœurs, de malentendus, d'arrêts de la collaboration. Les instituteurs assignent un rôle aux travailleurs sociaux et aux associations, et réciproquement. Les travailleurs sociaux doivent s'occuper des familles, selon les enseignants... Cas de figure différent : dans la ZEP 3, en dehors de l'école, se mène une action périscolaire ; quand celle-ci est, au cours d'une réunion commune,

qualifiée de « soutien scolaire », les instituteurs se retirent du partenariat, et rendent l'étude surveillée obligatoire dans l'école...

c) *Partenariat ou auxiliariat ?*

L'auxiliariat apparaissant parfois lui-même comme un moyen de « faire de l'entrisme » dans l'école. Minorisation acceptée comme prix de la transformation espérée de l'école.

Perception de soi et perception des partenaires

a) *L'école submergée*

Une conjonction de sollicitudes semble parfois écraser l'école : tout le monde, dans le quartier, veut « l'aider ». Physiquement, cela peut se traduire par une sensation de submersion : certains collectifs ZEP (quelle que soit leur forme juridique précise) sont peuplés par les partenaires extérieurs plus que par les agents de l'école. Ceci procède bien de la volonté, à l'origine des ZEP, de faire œuvrer ensemble les différents organismes et institutions du quartier. Mais les enseignants se sentent dépossédés alors qu'ils sont en même temps au cœur du réacteur, puisque ce sont eux qui ont les enfants et les adolescents le plus longtemps en face d'eux, et que l'avenir de ceux-ci dépend, chacun en convient, des évaluations infligées par l'école (ZEP 1, avant 1990).

Mais depuis la relance des ZEP et les directives ministérielles, l'impression prévaut d'une « reprise en mains » par l'Éducation nationale, puisque les responsabilités de la ZEP sont, dans les textes, confiées à des personnels de l'institution. Les partenaires extérieurs ont le sentiment que ceux qui ont le pouvoir ne sont pas ceux qui ont la plus forte implication, et qu'ils sont mis en une sorte de tutelle à l'intérieur de la ZEP.

b) *Les travailleurs sociaux minorisés*

On a vu plus haut que le partenariat pouvait transformer les travailleurs sociaux, ou les

associations, en auxiliaires de l'école. On sait par ailleurs que les compétences des travailleurs sociaux ou des militants associatifs se trouvent souvent, de fait, peu mises en valeur dans les activités périscolaires²⁵.

Ajoutons encore un point. Ces partenaires extérieurs à l'école sont soumis à une double exigence contradictoire :

– quand les « familles » s'adressent à eux, c'est avec l'espoir d'obtenir pour leurs enfants une forme de soutien directement branchée sur le « scolaire ». Pour les familles en question, ces partenaires, qui ont tout de même réussi à l'école, sont en mesure d'offrir cette prestation. Les partenaires en question en voient bien la nécessité, même si polariser leur action sur des activités trop scolaires conduit du même coup à ne pas valoriser d'autres compétences d'animation ;

– quand l'école s'adresse à eux, c'est pour faire faire aux enfants autre chose que du « scolaire », domaine réservé de l'école. Façon à la fois de cantonner les partenaires extérieurs hors de ce domaine, et de leur reconnaître une compétence particulière, en termes d'animation ou de relations aux familles. Mais, venant de l'école, les dits partenaires perçoivent moins cette attitude comme une reconnaissance de leur compétence non scolaire que comme une non-reconnaissance de leur compétence scolaire.

c) *Récriminations croisées*

Le partenariat permet de voir à l'œuvre des logiques contradictoires d'affectation des ressources.

D'une part, les enseignants peuvent noter que les associations, ou les travailleurs sociaux, ont de l'argent pour mener toute une série d'actions, alors qu'eux-mêmes estiment avoir les plus grandes difficultés à obtenir des moyens (à vérifier d'ailleurs, car les ZEP ne manquent pas toujours de ressources) ; d'autre part et surtout, et l'on rejoint ici l'idée de submersion, le partenariat leur paraît retirer à l'école, au bénéfice d'une structure plus large, des moyens jugés indispensables pour l'école : la suppression d'une classe – donc d'un poste d'instituteur – dans une école de la ZEP 1 n'a pas manqué d'être mise en parallèle avec la création d'un poste de coordinateur de cette structure, confiée... à un instituteur.

Dans le même temps, les partenaires extérieurs à l'école sont soumis à de fortes contraintes de la part de leurs financeurs, au point qu'il puisse leur sembler que les enseignants ont, s'ils

■ 25 Voir Jean-Paul Payet, *Les AEPs, Rapport pour le FAS, 1988* ; voir aussi *Le Soutien scolaire hors école, op. cit.*

veulent faire quelque chose, plus d'espace de liberté que les travailleurs sociaux ou les associations.

Du coup, échange non dit de récriminations. Les enseignants aux travailleurs sociaux : « Vous avez de l'argent. Si nous en avions autant, que ne ferait-on pas ! » Des travailleurs sociaux aux enseignants : « Vous avez les enfants toute la journée, et ils échouent... »

En rapprochant des agents autrefois éloignés, le partenariat permet des comparaisons... qui peuvent nuire au partenariat : comparaisons de statuts, de salaires, de primes, de conditions et de temps de travail, d'avantages réels ou supposés, etc.

Un bilan du partenariat

Il n'est pas question ici de tenter une évaluation de ce qui est réalisé en partenariat, c'est-à-dire une évaluation de la ZEP. Ce qui est en jeu, c'est de tenter d'apprécier, pour les acteurs engagés dans le partenariat, ce qu'ils en retirent, au chapitre profits comme au chapitre pertes. Cette réflexion fait partie du questionnement en cours.

De même peut-on se livrer à une tentative de bilan du partenariat pour les institutions qui y sont engagées.

Conclusion provisoire

Dans le système administratif français, rien ne va moins de soi que le partenariat. Au sein d'une même institution, par exemple l'Éducation nationale, les relations hiérarchiques (soit entre un coordonnateur instituteur et son IDEN) ne disparaissent pas du seul fait que le premier occupe des fonctions plus larges et transversales ; les relations entre les écoles et le collège restent tributaires des rapports séculaires entre les ordres d'enseignement, primaire et secondaire ; les statuts respectifs des enseignants ne sont pas effacés par leur collaboration dans une structure collective. Avec les institutions extérieures, c'est d'abord la question des domaines spécifiques des enseignants d'un côté, des travailleurs sociaux de l'autre,

ou encore des associations, qui est en jeu : qu'est-ce qui revient en propre à l'école ? Qu'est-ce qui ne peut être assumé que par les travailleurs sociaux ou les militants associatifs ? Quels sont les domaines de collaboration possible ?

Ces questions sont d'autant plus importantes que c'est en fait, chaque fois, l'identité professionnelle des uns et des autres qui se trouve engagée, éventuellement bousculée. On se propose d'ailleurs, dans une phase ultérieure de la recherche, de faire apparaître comment les différences d'identité professionnelle peuvent contribuer à expliquer les difficultés rencontrées dans le partenariat.

Tout ceci suggère que le partenariat ne se décrète pas : il se construit.

Mais la question reste de savoir si les conditions de construction du partenariat sont réunies. En imposant aux différents acteurs de collaborer, les institutions de tutelle semblent autoriser un raccourci : celui-ci consiste à ne pas approfondir le problème de l'objet du partenariat, pour privilégier d'emblée la réalisation d'« actions » communes. Il n'est pas sûr qu'un thème comme « la lutte contre l'échec scolaire » soit suffisamment précis pour assigner son rôle à chacun des partenaires.

Par ailleurs, un doute subsiste sur ce que chacun des partenaires attend du partenariat, ce qu'il y investit. Chaque institution partenaire sait-elle en quoi cette implication rentre dans ses objectifs propres, et quelles limites elle fixe ?

Le partenariat est, pourrait-on dire, le lieu, la manifestation d'une contradiction des institutions que sont l'école et le travail social : d'un côté, aucune ne semble savoir ni pouvoir, dans la période actuelle, remplir seule les fonctions qui sont les siennes, d'où l'intérêt du partenariat ; mais d'un autre côté, le partenariat met à mal, ou ébranle encore un peu plus, l'identité de chacune, et brouille la spécificité de ses missions. La recherche peut contribuer à éclairer ces contradictions, que seuls les « acteurs de terrain » sont à même, progressivement, de lever.

■ DOMINIQUE GLASMAN
ET L'ÉQUIPE DU CRE

Le temps des partenaires

Depuis une dizaine d'années, l'Éducation nationale mentionne de plus en plus fréquemment « les partenaires habituels de l'école ». Cette expression est même devenue une formule toute faite : elle peut s'employer sans qu'on ait besoin de dresser la liste de ces « partenaires » ou de signaler la date d'apparition de cette « habitude ».

■ Gérard CHAUVEAU
■ Éliane ROGOVAS-CHAUVEAU

DE L'IDÉOLOGIE DE L'ÉTAT ÉDUCATEUR À CELLE DE L'OUVERTURE

Les idées si banales ou « évidentes » aujourd'hui de partenariat et d'ouverture sont complètement absentes de l'école de Jules Ferry. Celle-ci se construit contre son environnement social. Contre « l'esprit rétrograde » (Jules Ferry) des cléricaux et des conservateurs qui dominent la France rurale. Contre « l'idéal socialiste ou communiste emprunté à des temps plus récents, par exemple à cette époque violente et sinistre comprise entre le 18 mars et le 24 mai 1871 » (*idem*). Contre « les pressions, les bas instincts, les vices et les paresse » des ouvriers de la ville et de la campagne (Jules Payot, recteur cité par Grubellier, 1979). Contre « l'exploitation » de la jeunesse par une partie du patronat qui accueille avec réticence les réglementations de 1874 et 1892 sur le travail des enfants.

Des responsables locaux de l'enseignement dénoncent « la barbarie » du milieu

Vers 1980, une série de vagues « porteuses de partenariat » secouent la société française. Elles témoignent, dans des conditions économiques et sociopolitiques particulières, de l'avènement du concept de développement local comme réponse à la crise et à la croissance duale.

Éviter ces erreurs, c'est développer, autour des acquisitions cognitives, quatre voies complémentaires : offrir à tous les élèves les services parascolaires dont disposent naturellement les élèves de milieux favorisés et faire du milieu local un objet d'études et une source de savoirs, d'une part ; mettre à la disposition du quartier et des publics non scolaires les ressources de l'école dans le domaine de l'écrit et élaborer avec les élus, les associations, l'ensemble des partenaires locaux une politique locale de réussite scolaire fédérant les différents mouvements et organisant les réseaux, d'autre part.

Telles sont les conditions requises pour « une école intelligente dans un quartier intelligent ».

sociofamilial : « Les vaillants maîtres disputent ces intelligences basques, étrangères au langage, aux principes, aux habitudes de pensée, aux sentiments moraux, nationaux, libéraux de la France, ils disputent ces enfants d'une autre race, d'une autre tradition, à la vie inconsciente et irréfléchie, à la superstition, à la barbarie » (un inspecteur de Mauléon, cité par Bourdieu, 1975). Beaucoup s'en prennent aux pratiques linguistiques « du peuple » : « Le patois est le premier ennemi de l'enseignement du français dans nos écoles primaires » (un instituteur des Hautes-Alpes dans la correspondance générale de l'inspection primaire, 1893) ; « En France, la langue du peuple est incorrecte et sans élégance. Nous ne tolérerons rien qui soit radicalement contraire aux règles de la langue ; et nous commencerons ce redressement dès que nous recevrons l'enfant des mains de sa mère » (Marie Pape-Carpantier, 1876, citée par Crubellier, 1979).

Les « maîtres à penser » de la pédagogie écartent les non-spécialistes – en premier lieu les familles – de la réflexion sur l'activité et l'organisation de l'école : « Il

est évident que l'appréciation [des parents] ne peut entrer en ligne de compte » ; plus même, ils « rêvent de faire envahir la famille par l'école » (Kergomard, 1886).

Ainsi, deux grands principes sont à la base de l'école de la III^e République. Le premier est celui de l'école-asile : il faut séparer et protéger les enfants – et les maîtres – des « mauvaises influences » et des « ingérences » des pouvoirs locaux, des prélats, des patrons et du milieu sociofamilial. Le second est celui de l'État éducateur : contre les conservateurs qui affirment que l'enseignement-éducation de l'enfant est de la responsabilité du chef de famille, les républicains et les laïques établissent la primauté du service public. C'est par cette double démarche que les réformateurs de la fin du XIX^e siècle comptent fonder le progrès social, enraciner la République, forger le sentiment de l'unité nationale et libérer les consciences (Mayeur, 1973, p. 113 ; Prost, 1968).

Ces brefs rappels historiques suffisent à montrer que l'idée d'école ouverte et partenariale va à l'encontre de ce modèle originel de l'école pour tous. Elle s'oppose à la « culture institutionnelle » du service public d'enseignement qui s'est développée et cristallisée pendant des décennies. Cette culture comprend un premier niveau : celui des pratiques ordinaires et quotidiennes. Des façons de faire et de penser « propres à l'Éducation nationale » se sont solidement établies et ont résisté malgré les dénigrement et les dénonciations : rigidité, corporatisme, hiérarchie, hypercentralisme, uniformisation, ignorance ou rejet de l'extérieur, etc. Mais elle comporte aussi un second niveau qu'on oublie souvent : celui des valeurs. Contrairement à ce qu'on a prétendu dans les années 1970, la séparation-fermeture de l'école de Jules Ferry ne peut s'interpréter comme le simple effet d'une volonté d'enfermement et de normalisation. C'était aussi – ou d'abord – un moyen de garantir la laïcité et l'équité de l'enseignement ainsi que la professionnalité des maîtres. Avec le « tout État, tout école », on tient les prosélytismes à l'écart,

on préserve la neutralité de l'espace scolaire, on évite les régimes particuliers et les traitements de faveur, on reconnaît l'enseignement comme seul détenteur-transmetteur du savoir. La prise en compte des motivations politiques et philosophiques qui sont à l'origine de l'école publique à la fin du XIX^e siècle permet de prévoir que la mutation annoncée et réclamée par beaucoup cent ans après ne se réalisera pas sans à-coups et sans douleur. À la limite, la profusion des déclarations, incantations, injonctions signifierait qu'on est en train de produire plus de discours sur le partenariat que de changements éducatifs réels.

Cet éclairage historique conduit aussi à s'interroger sur les raisons de la naissance de cet idéal des années 1980-1990 : l'école de l'ouverture. Pourquoi propose-t-on aujourd'hui cet « autre modèle » de la relation école-environnement social ? Quels en sont les fondements et les justifications ?

1980-1990 : l'idéologie du partenariat

Comme l'indiquent plusieurs sociologues, ce mouvement n'est pas le résultat d'un travail « scientifique » d'évaluation et de théorisation sociopédagogique (Derouet, 1987). En particulier, il a été lancé sans que la recherche en éducation ait sérieusement étudié sa liaison avec une meilleure réussite scolaire. Par conséquent, vers 1980, rien ne permettait d'affirmer que partenariat rimait avec efficacité pédagogique.

Comment peut-on alors expliquer le succès de cette nouvelle approche de l'organisation et de l'activité scolaires ?

Toutes les politiques lancées à partir de 1981 font largement appel au partenariat. Une foule de discours chantent les louanges des partenaires et de leur sens partenarial, quand ce n'est pas celles de l'interpartenariat. Que signifie l'usage intensif de ce concept nouveau (les termes « partenariat » et « partenarial » sont absents des dictionnaires de 1989) ?

Est-ce une mode, un simple argument de vente, ce que pourraient faire croire les publicités de la Poste s'adressant à ses « 58 millions de partenaires » ou de la SNCF se présentant comme « partenaire olympique » à l'approche des J.O. d'Albertville ? Un sous-produit de la langue de bois politico-administrative qui appelle partenaires sociaux ou économiques ceux qu'elle nommait hier syndicalistes (ou représentants de la classe ouvrière) et patronat (ou capitalistes) et qui salue systématiquement « la large concertation

entre les partenaires concernés » ou « le partenariat efficace et équilibré » (entre x et y) ? Un nouveau modèle d'organisation, voire une nouvelle finalité, de l'appareil d'État, ce que suggèrent les propos ministériels qui veulent en faire « une nouvelle valeur du service public » (Michel Durafour, 12/01/1991) ? Une technique de management des entreprises et des collectivités qui se répandrait sous diverses appellations : méthode participative, cercles de qualité, cogestion... Une stratégie industrielle de croissance et de conquête de marchés ? Ou un idéal sociopolitique prenant le relais de ceux plus anciens d'association, de participation ou d'autogestion ?

Tous ces phénomènes sont l'expression de changements sociaux marqués par une même aspiration : « ceux dont l'existence risque d'être affectée par une décision doivent faire partie intégrante du processus décisionnel » (Naisbitt, 1982, p. 229). Vers 1980, une série de vagues « porteuses de partenariat » secoue la société française.

Il y a d'abord le changement d'orientation de la classe politique au pouvoir. En 1981, elle avait comme objectifs déclarés de « rompre avec le capitalisme » et d'assurer « la transition vers le socialisme ». Quelques années après, elle est guidée par « la pensée libérale-sociale » (Alain Touraine, *Le Monde*, 24/04/1988). L'idéologie de l'affrontement et de la rupture avec le système est remplacée par celle du compromis, de la cohésion sociale et de la consolidation de la société française. On parle soit de « la fin des idéologies », soit de la naissance d'une « idéologie soft » : celle du consensus.

Le mouvement associatif est lui aussi en pleine mutation intellectuelle et stratégique. La « logique social-étatique » (Rosanvallon, Viveret, 1977), axée sur la demande d'État, est battue en brèche par un courant plus préoccupé d'« expérimentation sociale ». La « mobilisation » (des masses ou des acteurs sociaux) ne vise plus seulement une plus grande intervention de l'État ; elle s'applique aussi à créer des « espaces de liberté », à

impulser des innovations, à prendre plus de responsabilité et d'initiatives, à réaliser des projets collectifs. De nombreux groupes se reconvertissent, en « passant de la lutte contre à la lutte pour » (*Gardarem lo Larzac*, éditorial, été 1982) dans les « révolutions minuscules » (ou « moléculaires ») et « le changement social au quotidien ».

Dans le même temps, l'idée de développement local, jusque-là réservée aux pays du tiers monde, est avancée comme réponse à « la crise » et à la croissance duale. Avec ce « retour au local », une nouvelle race d'intervenants apparaît : à la fois militants et techniciens du territoire, se situant à l'interface entre les institutions étatiques et le réseau associatif, cherchant à traiter les problèmes de manière horizontale (intersectorielle). Ils travaillent avec des élus, des chambres de commerce, des syndicats intercommunaux, des organisations patronales et ouvrières, des directeurs de banque, des offices de tourisme, des comités locaux de l'emploi, etc. (Hervieu et al., 1983).

Au sein des entreprises, on accorde davantage d'importance au facteur humain, on reconnaît « la contribution du domaine social dans la compétition économique ». « Ce qui permet de se différencier, entend-on, n'est plus tant la nouveauté en soi mais l'ensemble des savoir-faire organisationnels et humains qui permettent de l'imaginer et de l'exploiter. » Ou encore : « L'entreprise ne peut se développer qu'en valorisant son personnel » (Christian Boiron, PDG des Laboratoires Boiron). On insiste sur le développement des ressources humaines, sur la communication, sur le rôle de parrain ou de tuteur que doit jouer l'encadrement, sur les possibilités d'autonomie des salariés, voire sur la démocratie dans l'entreprise (Sainsaulieu et al., 1983). Enfin, l'État lui-même prétend se réformer. La décentralisation – « qui a pour premier objet de rapprocher le pouvoir des citoyens » (Pierre Joxe, mai 1985) – redéfinit la répartition des compétences entre l'État et les collectivités territoriales. Au-delà de cette recomposition territoriale de l'État, certains annoncent la fin du dirigisme centralisateur et l'émergence d'un État-animateur ou d'un État-partenaire qui servirait de facilitateur, de conseil et de soutien aux projets locaux ou régionaux. Il pourrait par exemple s'associer à une démarche locale en y impliquant ses services, en mettant à disposition des experts, en amenant les entreprises et les circuits bancaires qu'il contrôle (Guesnier, 1986).

Certes, chacune de ces transformations qui ont marqué la décennie 1980 est loin d'être linéaire et univoque. Et le décalage entre les paroles et les actes est parfois impressionnant. Tandis que certains voient dans le « recentrage » du pouvoir politique une tentative pour mettre fin à « la guerre civile » (Jean-François Kahn, 1983) et pour s'attaquer aux problèmes concrets, d'autres n'y relèvent qu'« idéologie soft » et « consensus mou ». À travers la décentralisation, on peut espérer « passer d'une société de type pyramidal à une société en réseau » (Jacques Attali, *Le Monde*, 18/01/1978) ou, au contraire, redouter un renforcement des « féodalités locales » et des « technostructures ». Il est possible d'envisager les politiques territoriales comme un modèle assurant la promotion économique, sociale et culturelle des « pays » et des « quartiers » ou, inversement, comme un moyen de « s'appauvrir dans la convivialité » (G. Sorman, *Autrement*, n° 47 : « Le local dans tous ses états », 1983). La même procédure est ressentie soit comme une occasion de participer à la gestion de « ses affaires », soit comme une carence et un désengagement des pouvoirs publics. Tel changement organisationnel répond à la demande des personnels et des usagers ou, à l'opposé, est dénoncé comme une « manœuvre » du patron ou du pouvoir. Alors qu'ici on se réjouit de la création de dispositifs transversaux et du foisonnement des actions communes, là on s'inquiète de la prolifération des instances bureaucratiques et du pouvoir accru des « nouvelles élites » au détriment – ou « sur le dos » – des plus démunis.

Le thème du partenariat – avec d'autres notions voisines : ouverture, partage, participation, communauté, projet commun, etc. – est au cœur de tous ces mouvements et débats. Son succès et son ambiguïté s'expliquent par ses origines multiples. Il est le produit d'une grande variété de champs et de logiques : le politique, l'entreprise, le développement économique, le mouvement associatif, l'intervention sociale, l'administration...

Comment l'école aurait-elle pu rester à l'écart de la « poussée partenariale » et des interrogations qu'elle a soulevées de tous côtés ? C'est en particulier dans les secteurs urbains « défavorisés » – voir les ZEP et les sites prioritaires pour l'intégration – que le travail « entre partenaires » est à l'ordre du jour. C'est à ce partenariat local et à sa dimension pédagogique que nous allons nous intéresser à présent.

LES PARTENAIRES LOCAUX ET L'INSTITUTION SCOLAIRE

La question de l'éducation-formation des jeunes et celle des quartiers sensibles sont deux thèmes majeurs – voire les deux grands défis – des années 1990. Le fonctionnement de l'école dans les zones urbaines difficiles est au croisement de ces deux préoccupations. Pourtant, la majorité des discours et des interventions a encore du mal à articuler rénovation de l'école et rénovation des quartiers d'habitat social : quelles sont les caractéristiques d'une pédagogie de la réussite dans des établissements fréquentés par 75 % ou 90 % d'élèves d'origine populaire ? Quel peut être l'impact du milieu local sur la réussite scolaire de ces jeunes ? Quel rôle peut jouer l'école dans des programmes de développement urbain ?

L'école : réduire les inégalités scolaires

Beaucoup parlent de « l'école » et de sa « modernisation » sans s'attacher aux interactions école-quartier ou aux spécificités sociales et locales de l'enseignement. On évoque beaucoup, par exemple, l'objectif des « 80 % au niveau bac » en négligeant deux autres chiffres : ce score de 80 % est déjà atteint dans les villes et les catégories socioprofessionnelles favorisées ; par contre, il n'est que de 25 % chez les jeunes de milieu ouvrier et d'à peine 20 % chez les enfants de travailleurs immigrés. Cela signifie que l'amélioration du système scolaire concerne d'abord les structures et les interventions éducatives en milieu « défavorisé ». Certes, les enfants de Neuilly-sur-Seine, de Saint-Cloud et du 16^e arrondissement de Paris ont droit à un enseignement mieux adapté à leurs besoins et à ceux de l'horizon 2000. Mais est-il besoin de rappeler que l'illettrisme, les sorties du collège sans aucun capital scolaire, le chômage des 16-20 ans, les scolarités chaotiques se rencontrent plutôt dans d'autres lieux ? À se polariser sur la seule cible des 80 %, on risque d'oublier

qu'un meilleur rendement moyen du service public d'enseignement peut se faire au détriment des établissements et des populations les moins favorisés : « les 20 % restants ». Jusqu'à la fin de la décennie 1970, la ségrégation scolaire s'opérait principalement à l'intérieur des collèges où coexistaient les filières « nobles » conduisant à l'enseignement long et les filières « de relégation » (cycles transition-pratique ou allégés). La division sociale-scolaire est maintenant de plus en plus géographique : on a d'un côté les établissements « top niveau » des beaux quartiers et de l'autre, les équipements ghettos réservés aux pauvres et aux immigrés ; ici des collèges ou lycées de plus en plus performants, là des écoles au rabais ou à petite vitesse. Comment éviter que l'opération des 80 % au niveau bac n'aggrave ce phénomène de dualisation spatiale de l'appareil scolaire ? Comment éviter de produire simultanément des lieux formant ceux qui iront négocier avec le Japon et d'autres « préparant » ceux qui attendront chaque mois le versement du RMI (Bachmann, 1989) ?

Autre exemple : on assiste depuis une dizaine d'années à un puissant mouvement en faveur du développement de la lecture dans et hors l'école. Mais on ne signale pas assez que ce développement est inégalitaire : la création de BCD et de bibliothèques municipales, la diffusion de la littérature de jeunesse profitent plutôt aux bons lecteurs et aux groupes socioculturels favorisés qu'aux plus démunis. Suffit-il d'ouvrir une bibliothèque d'école et d'en accorder le libre accès aux enfants pour que les faibles lecteurs s'approprient le savoir-lire et deviennent des pratiquants de la lecture-écriture (Chartier, 1991, p. 133). Lorsqu'on propose une même activité sur l'écrit à une grande section maternelle de trente enfants, qui en tire le plus de bénéfices ? La méthode de lecture x ou y qui semble donner de bons résultats dans des écoles annexes « bien fréquentées » est-elle aussi efficace dans les cours préparatoires des ZUP et des cités HLM ? On sait que, du début du CP à l'entrée

en 6^e, 20 à 25 % des enfants sont des « élèves à risques d'illettrisme » : ces risques touchent environ 3 % des enfants de cadres supérieurs et 33 % des enfants d'ouvriers. Quelle organisation et quelle pratique pédagogiques, quelles actions lecture-écriture peut-on mettre en œuvre pour ce « public à risques » particulièrement important dans les quartiers populaires ? Comment faire pour ne pas accroître les écarts entre ceux qui ont déjà eu accès à la culture écrite et ceux qui en étaient plus ou moins exclus ? Ces interrogations en suscitent d'autres. L'Éducation nationale n'a-t-elle pas besoin de ressources et de partenaires « extérieurs » pour « construire l'école populaire » (Léger, Tripier, 1986) ? Rénover l'école en « milieu défavorisé », n'est-ce pas notamment rénover ses relations avec son environnement proche ? L'application de programmes école-quartier n'est-elle pas un moyen de réduire sensiblement les inégalités scolaires ?

Le quartier : lutter contre le (mal) développement urbain

Par ailleurs, la majorité des responsables de la gestion urbaine et du développement des zones sensibles ne tient pas assez compte de la question scolaire. On se soucie de « réhabiliter » des quartiers qui se sont paupérisés et dégradés. Mais croit-on que ce soit possible sans mettre au premier plan l'école et la formation des jeunes, alors que les moins de 20 ans représentent près de la moitié de la population locale ? Imagine-t-on résoudre « la crise » de ces quartiers sans s'attaquer énergiquement à l'une de ces principales composantes : l'échec scolaire ? Nombre d'aménageurs urbains, d'agents du développement et de décideurs ont tendance à oublier qu'on ne peut réhabiliter un quartier sans réhabiliter sa population. On se limite dans certains programmes de développement social urbain à un « traitement physique » du quartier. Certes, il est indispensable de repeindre les façades, de réparer les ascenseurs et les boîtes aux lettres, d'entretenir les pelouses, d'améliorer les transports et les logements, mais l'essentiel est ailleurs. Et il ne suffit pas d'ajouter quelques zestes d'animation socioculturelle pour faire une politique de développement local. On peut – on doit – organiser des matches de football, installer des aires de jeux, construire des murs d'escalade, créer des groupes rock ou rap, engager des éducateurs et des flotiers... à condition de savoir que tout cela reste à la périphérie ou à « la surface des

choses ». Toutes les enquêtes le montrent : le problème numéro un des quartiers difficiles est celui de la réussite scolaire et de l'emploi des jeunes. Toutes les analyses du développement concordent : la « matière grise » et les « ressources humaines » en sont les moteurs essentiels. Autrement dit, il ne peut y avoir de développement d'un quartier sans développement intellectuel et culturel de sa population. Un solide dispositif local d'enseignement et d'éducation ne doit-il pas être, par conséquent, l'une des pièces maîtresses d'une réelle rénovation des « lieux à problèmes » ? Une politique locale de la jeunesse – dont le cœur serait la formation et l'insertion professionnelle – ne doit-elle pas constituer l'un des volets fondamentaux d'un projet de développement des quartiers défavorisés ?

Dans la plupart des banlieues ouvrières et des grands ensembles, la liaison école-quartier semble donc une question clé aussi bien pour les acteurs du champ scolaire que pour les agents du développement social urbain. Les buts à court terme de l'Éducation nationale – doubler le nombre de bacheliers, assurer un savoir minimum et un diplôme à chaque élève – et la montée des périls – école à deux vitesses, apartheid scolaire, exclusion des plus désavantagés – conduisent à rechercher des réponses interinstitutionnelles et interpartenariales : « la réussite scolaire, c'est l'affaire de tous », « mobilisons toutes les énergies autour de l'école », « mettons en synergie les initiatives et les structures éducatives locales ». L'analyse des phénomènes de (mal) développement urbain suggère les mêmes conclusions : « plaçons la réussite scolaire et la formation des jeunes au cœur des plans locaux de développement social », « soutenons, renforçons l'action pédagogique et culturelle dans les sites à réhabiliter », « le dynamisme du quartier (ou de la ville) dépend de la qualité de ses équipements d'enseignements et de formation ».

Tous ces points de vue sont des manifestations de « la révolution de l'intelligence »

qui traverse – ou secoue – depuis peu toute la société française. Elle est en route dans le système scolaire (voir le souci d'évaluer l'efficacité de l'enseignement, l'accélération de l'allongement de la scolarité, l'explosion universitaire...), dans l'entreprise (voir les discours sur « la matière grise comme matière première n° 1 », « les ouvriers bacheliers », « les OS intelligents », « les jeunes diplômés »...) et dans la ville (voir la course aux universités et aux parcs scientifiques, l'investissement municipal dans la réussite scolaire, des formules comme « Montpellier la surdouée »...). La naissance de cette « civilisation de l'an 2000 » – à la fois urbaine et postindustrielle – exige non seulement la création d'entreprises mais des villes intelligentes (De Kerorguen, 1985, p. 18 ; La Borderie, 1988). « Il faut mobiliser l'intelligence, l'imagination et la capacité créative du nombre le plus large de personnes » (Michel Crozier, *Libération*, 08/02/1990). Les secteurs scolaires et urbains qui resteront en marge ou à la traîne de ces mutations rapides et profondes seront bientôt des zones sinistrées ou à la dérive. Que deviendront, dans cinq ans, les quartiers « sensibles » si une bonne partie de leur population n'a ni formation scolaire ni qualification « sérieuse » ? « L'ouverture de l'école sur le quartier » apparaît à beaucoup comme l'une des solutions, sinon « la » solution. Mais ce type de démarche soulève aussi de nombreuses questions, notamment pédagogiques. Quelles sont les diverses interprétations des démarches école-quartier ? À quelles conditions sont-elles efficaces, c'est-à-dire moins discriminantes et plus démocratisantes ? Quel est leur impact sur la dynamique éducative et urbaine locale ?

LA PLACE DE L'APPRENTISSAGE SCOLAIRE DANS LA LOGIQUE PARTENARIALE

Depuis le début des années 1980 – en particulier dans le cadre des dispositifs ZEP (zones d'éducation prioritaires) et DSQ (développement social des quartiers) –, on voit se multiplier des actions école-quartier et on entend de nouveaux termes : projet éducatif local (ou projet de zone), espace éducatif concerté, éducation communautaire, etc. Certains se félicitent que « l'école bouge » ou que « la forteresse Éducation nationale se déverrouille ». Mais est-on sûr que ces innovations « territoriales » contribuent toutes à une amélioration des compétences scolaires des élèves de milieux

populaires ? Peut-on dire qu'elles participent toutes à la revalorisation des quartiers réputés difficiles ?

Actions école-quartier et ségrégation

En fait, plusieurs conceptions de « l'action école-quartier » ne sont pas sans dangers.

- La logique psychomédicale « ne voit » que les déficiences, les carences ou les manques des élèves, des habitants et du quartier. Elle donne la primauté aux spécialistes du handicap (intellectuel, instrumental, socioculturel) et aux activités de « réparation » : soutien, rattrapage, rééducation, aide psychologique, enseignement spécialisé. Elle aboutit à faire de l'espace éducatif une sorte de vaste SES [section d'éducation spécialisée].

- La logique médico-sociale considère que les enfants souffrent massivement d'insuffisances physiologiques : manque de sommeil, fatigue, mauvaise alimentation, agressivité, instabilité... Elle privilégie diverses mesures sanitaires supposées être des préalables à l'enseignement : repos, détente, diététique, éducation corporelle, collations, sorties... Ces « prérequis hygiéniques » prennent de fait le pas sur les activités cognitives ; l'école devient peu à peu un centre d'hygiène publique (ou une annexe du dispensaire).

- La logique de l'animation socioculturelle s'intéresse avant tout à l'école « lieu de vie ». Elle propose des « divertissements » variés : clubs, ateliers d'expression, fêtes, voyages, spectacles... L'école apparaît alors comme une variante du centre de loisirs ou de la MJC.

- La logique populiste exalte la « culture d'origine » ou la « culture banlieue » des jeunes des classes populaires. En voulant « se rapprocher » d'eux et « prendre en compte leurs spécificités culturelles », elle risque en réalité de les éloigner davantage des savoirs et de la culture scolaires. En « valorisant » certaines pratiques – les coutumes sociofamiliales, le folklore, le rap, la BD, la langue d'origine... –, elle peut contribuer concrètement à accentuer la division scolaire et le « phénomène ghetto ». « L'assignation à

minorité » – au double sens du mot – va de pair avec la marginalisation et le renfermement.

La question n'est pas de savoir si l'école doit proposer des aides aux élèves en difficulté, des activités artistiques et sportives, ou si elle doit être attentive aux aspects relationnels et culturels de l'action pédagogique. Bien sûr que oui. Mais il s'agit de veiller avec soin au dosage de ces « procédures particulières » et à leur articulation avec les objectifs cognitifs. On néglige trop souvent d'examiner les effets scolaires et sociaux des « ouvertures » et du « partenariat local » dans les banlieues les plus populaires. Les actions école-quartier, si elles sont mal pensées, peuvent produire de facto moins d'enseignement, moins d'aides méthodologiques, moins de savoir-faire scolaires et moins d'ambition pédagogique.

Au-delà de leurs divergences, ceux qui placent au cœur de leur démarche la notion de différence – que ce soit dans une optique défectologique (différence = manque, déficit) ou culturaliste (différence = distance, particularité) – sont également tentés de penser que « ces enfants-là » ne peuvent ni recevoir un enseignement « normal » ni réussir « comme les autres ». À côté des formes brutales d'exclusion scolaire et sociale, se met en place tout un ensemble de « traitements spéciaux » qui ressemblent fort à une exclusion douce de certains quartiers réputés difficiles ou défavorisés. Les enseignants qui y interviennent sont pris entre deux feux. D'un côté, ils rencontrent le rejet et la peur de ceux qui voient dans tout groupe HLM un « ghetto misérable » ou une « cité barbare ». De l'autre, ils sont face aux attitudes lénifiantes de ceux qui ne voient pas que la concentration de structures et de mesures spécifiques « bas de gamme » est un facteur de sous-développement et de stigmatisation de ces quartiers.

Réseaux d'intelligence et pôles d'excellence

Face aux conceptions de l'action éducative locale en milieu populaire qui débouchent concrètement sur une sorte de « RMI pédagogique », un autre courant s'efforce de faire de l'école une « fabrique d'intelligence » et du quartier une « zone d'activités intellectuelles ». Il donne à la formule – célèbre et ambiguë – « Donner plus à ceux qui ont moins » un double sens : centrer la démarche école-quartier à la fois sur les acquisitions cognitives (par exemple la lecture-écriture, les activités scientifiques, les aides méthodologiques, la capacité à

apprendre) et sur la construction de lieux d'excellence (par exemple des BCD, des CDI et des salles informatiques de qualité, des centres de ressources, des banques de données, des options « nobles », des filières valorisées et valorisantes). Autrement dit, au lieu de se focaliser sur les déficits ou les particularismes – réels ou supposés – des populations « à problèmes », il tente de leur proposer « ce qui se fait de mieux » dans l'enseignement. Plusieurs axes de travail sont possibles :

a) Le premier consiste à offrir à tous des « services » parascolaires voisins de ceux reçus par les élèves « favorisés ». En effet, certaines conditions sociocognitives « font la différence » entre des élèves qui, pourtant, ont le même enseignement et le même milieu social : la quantité d'occasions d'apprendre vécues par l'enfant (ou le jeune), le temps que celui-ci consacre effectivement aux savoirs scolaires, les échanges qu'il a à ce propos avec d'autres personnes, le travail personnel qu'il réalise en dehors des cours, le suivi scolaire dont il est l'objet...

Par exemple, comment s'y prennent les enfants-élèves de six ans « efficaces » dans le domaine de la lecture ? La plupart d'entre eux ont eu, dès avant le CP, de nombreuses expériences avec des écrits et avec des lecteurs-scripteurs. Ils ont observé et questionné des proches qui lisent et aiment lire, reçu en cadeau des livres et des revues, écouté et commenté de « belles histoires » lues par des parents ou des amis. Ce sont aussi des enfants qui, après la classe, reçoivent chaque jour des aides à l'apprentissage, qui disposent à domicile de ressources techniques (coin livres, documents, manuels, cahiers de vacances) et humaines (tuteurs et informateurs), qui sont guidés vers les lieux de la culture écrite (librairie, médiathèque, bibliothèque personnelle d'un cousin ou d'une grand-mère).

C'est par cette multitude de « petits gestes quotidiens » que les enfants deviennent lecteurs.

Autre exemple : comment s'y prennent les familles aisées pour perfectionner leurs enfants en anglais ? Elles leur paient des méthodes d'apprentissage à la maison, des séjours linguistiques en Angleterre et des ateliers d'anglais dans un centre culturel.

Toutes ces pratiques pédagogiques familiales qui « marchent » peuvent inspirer des actions lecture destinées à des publics moins avantagés. En voici trois illustrations.

- Le Club de lecteurs (école maternelle Provinces françaises, Nanterre). Il accueille dans la bibliothèque de l'école, deux fois par semaine, hors temps scolaire, deux groupes de sept à huit enfants « désavantagés » et leur famille (souvent les mères et quelques grands frères ou grandes sœurs). Une maîtresse ou un animateur lit de beaux livres au groupe, puis on discute, on réagit, on cherche ensemble. Des livres sont emportés à la maison ; on en parle au club la semaine suivante. Parfois, ces activités autour du livre sont accompagnées d'un goûter préparé en commun. Tous les enfants et les parents invités au club ont répondu avec enthousiasme. Et pourtant toutes ces familles sont « pauvres et illettrées ».

- Les clubs Coup de pouce (accompagnement scolaire de la ville de Colombes). Ils sont ouverts quatre soirs par semaine dans toutes les écoles de la commune. Chacun se compose de cinq élèves de CP « fragiles en lecture-écriture » et d'un animateur. Celui-ci organise une série d'activités autour de l'écrit : aider les enfants dans le « travail » donné par l'instituteur, découvrir-lire ensemble un texte, produire des petits récits écrits, faire des jeux-exercices, lire un conte, aller dans une bibliothèque... ; chaque enfant est aussi abonné à une revue enfantine qu'il emporte ensuite chez lui. Des animateurs-coordonateurs sont chargés de réaliser la concertation avec les maîtres et la participation des parents.

- Les classes lecture (ZEP de Cherbourg). Ce sont des classes de découverte à dominante lecture-écriture pour des élèves de grande section CP, de maternelle, ou de CE1 qui ont lieu dans un centre de loisirs municipal situé à proximité de la ville. Pendant deux semaines (dix jours), les enfants vivent un « stage intensif », un « concentré » de situations et d'interventions sur l'écrit : travail en petits groupes, animations (heure du conte...), rédaction d'un article de presse avec un journaliste, recherche de documents, préparation d'un album ou

d'une exposition, production d'un livre, rencontre avec un écrivain, lecture partagée avec un adulte, entraînement sur ordinateur, correspondance avec les familles et des écoles, etc. L'Éducation nationale « locale » engage des personnes ressources au côté des enfants et des enseignants (équipe de circonscription, instituteurs chargés du soutien ou de l'informatique), la municipalité met à disposition des professionnels (animateurs, bibliothécaires), l'Association du troisième âge est présente chaque soir, les parents sont invités à une ou deux séquences.

Dans chacun de ces trois exemples, on multiplie et on diversifie autant les occasions de lire-écrire que les interactions entre apprentis lecteurs et experts. Par ailleurs, on a recours à une démarche contractuelle entre les protagonistes locaux : on négocie, on prend des engagements, on cherche à impliquer l'école, les familles, des structures éducatives et culturelles variées. Enfin, on mobilise plusieurs institutions pour financer et soutenir l'action : Éducation nationale, collectivités locales, développement social urbain, Caisse des dépôts, Fonds d'action sociale, etc.

b) Une seconde direction consiste à faire du milieu local (le quartier, la commune) un objet d'études et une source de savoirs. On utilise les ressources existant autour de l'établissement scolaire comme supports ou « renforçateurs » des apprentissages didactiques. Soit on crée une « matière » nouvelle consacrée « au local » : étude de l'environnement physique, du cadre de vie, des métiers, des événements du quartier, de la vie sociale, économique et culturelle du site. Soit on intègre dans les tâches et les programmes « classiques » des recherches sur le milieu ou des réalisations avec des ressources locales.

Un exemple : « L'écriture au cœur du quartier » (collège Garcia-Lorca, ZEP de Saint-Denis). Dans le cadre d'un PAE [projet d'action éducative] « mémoire du quartier », les élèves rencontrent et interviewent des

conteurs du quartier, les membres d'une association culturelle, la gardienne du collège, de vieux habitants, des jardiniers... Ils exploitent les documents du musée municipal et la compétence de son conservateur. Pour fabriquer l'ouvrage produit de leurs enquêtes, ils suivent à l'imprimerie municipale toutes les étapes de la réalisation d'un livre avec des techniciens. Pour exposer leurs travaux, ils obtiennent une salle de la bibliothèque publique ou le hall de la station de métro. Cette dynamique, à la fois sociale et cognitive, ne s'oppose pas à un enseignement rigoureux et structuré. Elle s'inscrit en effet dans une pédagogie par objectifs : détermination et explication d'objectifs clairs et précis, mise au point de grilles d'évaluation, établissement d'une progression, contrôle régulier des acquis... (Duro-Courdesse, Naudin, 1989, p. 165-182).

c) La troisième stratégie emprunte un chemin inverse : c'est l'école qui met ses ressources dans le domaine de l'écrit à la disposition du quartier, ou plus précisément à la portée de publics non scolaires. Les applications en sont très variées. Quand l'Éducation nationale organise un stage de terrain, elle l'ouvre à des « intervenants extérieurs » : animateurs d'activités éducatives périscolaires, moniteurs d'alphabétisation, éducateurs, parents d'élèves... Le CDI et la BCD ouvrent à des heures non scolaires (par exemple le soir, le mercredi, pendant les congés) ; ils accueillent aussi d'anciens élèves, des parents, des frères et sœurs ou des amis qui accompagnent l'écolier ou le collégien. Des enseignants prennent l'initiative de conférences, de réunions-débats au sujet du lire-écrire pour l'ensemble des professionnels et des habitants du quartier. Des groupes d'élèves préparent, pendant le temps scolaire, des notes de lecture, des comptes rendus d'ouvrages scientifiques, des dossiers... qui sont ensuite diffusés hors de l'établissement (par exemple par un journal scolaire, grâce au relais de la bibliothèque ou d'un service municipal, voire dans la presse locale). Les équipements informatiques de l'école et les logiciels sur la langue écrite – éventuellement les enseignants qualifiés eux-mêmes – sont utilisés à certains moments par des organismes ou des associations engagés sur le quartier dans la lutte contre l'illettrisme ou l'entraide scolaire.

d) Enfin, le quatrième axe d'intervention vise la création ou/a constitution d'une volonté politique

locale de réussite scolaire. Celle-ci peut déboucher sur un « mouvement social local » – rassemblant, de manière plus ou moins lâche, des élus, des associations de « consommateurs d'école », des responsables, des groupes pédagogiques... – qui pousse et porte les enseignants vers plus de qualité et d'efficacité. Un contexte politico-éducatif stimulant, au niveau de la ville et du quartier, aiguille ou aiguillonne l'action des professionnels de l'éducation : il suscite des propositions, des incitations ; des critiques, des soutiens, des moyens, des demandes, des bilans...

Ainsi, à Aix-en-Provence ou aux Ulis, l'organisation de journées d'étude, la mise en place de commissions et de groupes de réflexion sur l'accompagnement scolaire et la lecture, à l'initiative de la municipalité et d'associations, sont des éléments qui ont facilité et accéléré l'élaboration de projets d'école sur ces thèmes dans plusieurs quartiers d'habitat social.

Dans une étape suivante – ou à un niveau supérieur – un plan local aurait pour but de fédérer ces différents mouvements, de mettre en réseau les opérations et les lieux de lecture et d'aide aux apprentissages. Il permettrait de jeter les bases d'« une école intelligente dans un quartier intelligent ».

CONCLUSION

La question du contenu et du sens des opérations école-quartier dans les zones sensibles n'est pas une simple affaire de « pédagogos ». Très souvent, ceux qu'on appelle les partenaires de l'école n'osent pas se mêler de ce qui leur semble n'être qu'un problème de pratiques ou de techniques pédagogiques. De même, les enseignants se croient fréquemment les seuls habilités à déterminer l'orientation, la nature et la substance des projets éducatifs. En réalité, il s'agit de savoir si les établissements scolaires les plus populaires (par leur population et leur lieu d'implantation) vont s'intégrer dans le

processus accéléré de modernisation qui « tire vers le haut » une bonne partie du système scolaire ou s'ils sont en train de devenir des « réserves » pour « les laissés-pour-compte du progrès ».

Depuis dix ans environ, toutes les mutations – technologiques, économiques, culturelles, urbaines... – ont certes produit un niveau moyen des populations « qui monte » mais aussi un accroissement des déséquilibres et des disparités. Ainsi, pendant que des zones urbaines et des structures d'enseignement passent la surmultipliée, d'autres restent au point mort ou, pire encore, partent en marche arrière.

Lorsqu'elle repose – plus ou moins consciemment – sur l'expansion des pédagogies spéciales et des établissements ghettos, la liaison école-quartier n'est qu'une version modernisée de l'enseignement spécialisé ou de l'éducation des pauvres du xix^e siècle ; elle participe alors – en dépit des déclarations d'interactions des uns et des autres – aux mécanismes de séparation-ségrégation dans la ville et dans l'école.

Si l'on veut pour de bon « renverser la vapeur », il faut concentrer les efforts et les dynamiques école-quartier sur les savoirs, sur la construction, la multiplication et la connexion de « pôles d'intelligence » dans et hors l'école. C'est en empruntant cette voie que l'Éducation nationale peut jouer un rôle réel dans la qualification et le développement des quartiers populaires.

■ GÉRARD CHAUVÉAU
■ ÉLIANE ROGOVAS-CHAUVÉAU
CRESAS-INRP

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BACHMANN C. (1989), in CRESAS, n° 8 : « Écoles et quartiers. Des dynamiques éducatives locales », Paris, INRP/L'Harmattan.
- BOURDIEU P. (1975), « Le fétichisme de la langue », *Actes de la recherche*, n° 4, p. 2-32.
- CHARTIER A.-M. (1991), in *La Bibliothèque. Miroir de l'âme, mémoire du monde*, Paris, Autrement (n° 121).
- CRUBELLIER M. (1979), *L'Enfance et la jeunesse dans la société française, 1800-1950*, Paris, Armand Colin.
- DEROUET J.-L. (1987), « Notes de synthèse. II. Une sociologie des établissements scolaires ; les difficultés de

construction d'un nouvel objet scientifique », *Revue française de pédagogie*, n° 78, p. 86-108.

DURO-COURDESSES L., NAUDIN F. (1989), in CRESAS, n° 8 : « Écoles et quartiers. Des dynamiques éducatives locales », Paris, INRP/L'Harmattan.

GUESNIER B. (dir.), (1986), *Développement local et décentralisation*, Éditions régionales européennes.

HERVIEU B. et al. (1983), *Le Local dans tous ses états. Décentralisation et développement, la grande bataille du septennat*, Paris, Autrement (n° 41).

KERGOMARD P. (1886), *L'Éducation maternelle dans l'école*, Paris, Hachette [dern. éd. Fabert, 2009].

KERORGUEN (DE) Y. (1985), *Technopolis : l'explosion des cités scientifiques*, Paris, Autrement (n° 74).

LA BORDERIE R. (1988), *Gironde Magazine*, déc. 1988.

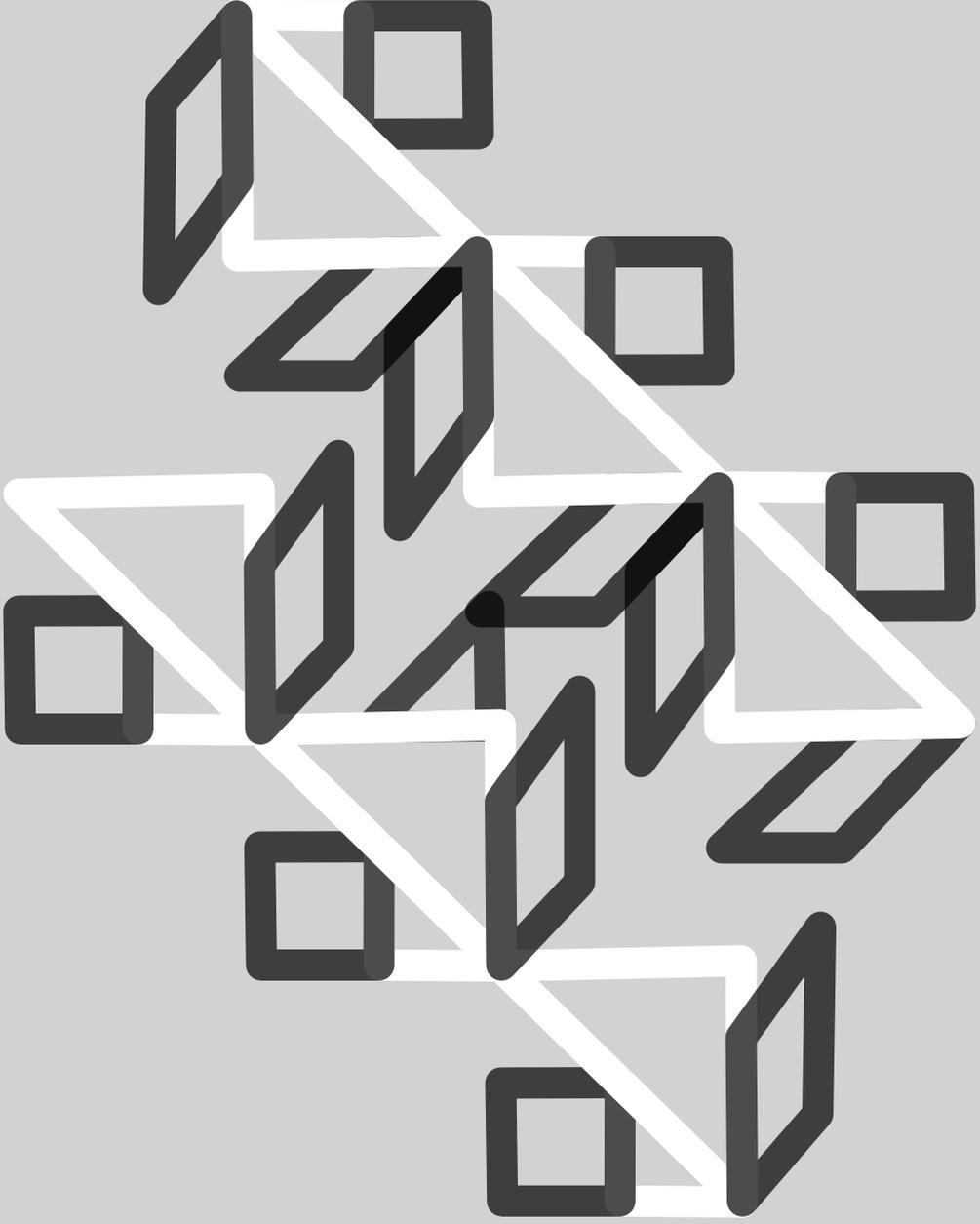
MAYEUR J.-M. (1973), *Nouvelle Histoire de la France contemporaine*, Vol. 10 : *Les Débuts de la III^e République*, Paris, Seuil.

NAISBITT J. (1982), *Les Dix Commandements de l'avenir*, Paris/Montréal, Éditions Sand/Primeur.

PROST A. (1968), *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin [6^e éd. 1986].

ROSANVALLON P., VIVERET P. (1977), *Pour une nouvelle culture politique*, Paris, Seuil.

SAINSAULIEU R. et al. (1983), *La Démocratie en organisation. Vers des fonctionnements collectifs de travail*, Paris, Librairie des Méridiens.



diversité

bibliographie

Hors-série n° 16 — Novembre 2015

Les articles de nature institutionnelle ou scientifique cités en bibliographies sont généralement accessibles sur Internet – via les plateformes de diffusion électronique des revues, entre autres.

I. École

- ALTET M. (2013), *Les Pédagogies de l'apprentissage*, Paris, PUF (1^{re} éd. 2003).
- BAUTIER É. (dir.), (2006), *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Lyon, Chronique sociale.
- BERNARDIN J. (2013), *Le Rapport à l'école des élèves de milieux populaires*, Bruxelles, De Boeck, 2013.
- BOIMARE S. (2001), *L'Enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod (3^e éd. 2014).
- BONNÉRY S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.
- CHARLOT B., BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- CHARLOT B. (1997), *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- DUBET F., DURU-BELLAT M., VÉRÉTOU A. (2010), *Les Sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Seuil (éd. Points 2015).
- ESTERLE-HEDIBEL, M. (2007), *Les Élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant 16 ans*, Ville-neuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- FAVRE D. (2010), *Cessons de démotiver les élèves. 18 clés pour favoriser l'apprentissage*, Paris, Dunod (2^e éd. 2015).
- FEYFANT A. (2011), « Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire », Dossier d'actualité *Veille et analyses*, n° 63, juin.
- JACQUET Ch. (2014), *Les Transclasses ou la non-reproduction*, Paris, PUF.
- JELLAB A. (2009), *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- LAHIRE B. (1995), *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Le Seuil, 1995 (nouv. éd. Points, 2012).
- LEGARDEZ A., SIMONNEAUX L. (coord.), (2006), *L'École à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine), ESF éditeur.
- LENOIR M. (2012), *Le Bien-être de l'élève au collège. Représentations des professeurs et des élèves*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Lumière-Lyon 2 [accessible en ligne].
- LENOIR M. (2013), « Des parcours sinueux et perturbés », in GUIGUE M. (dir.), BRUGGEMAN D., LEMOINE M., LESUR É., TILLARD B., *Les Déchirements des institutions éducatives. Jeux d'acteurs face au décrochage scolaire*, Paris, L'Harmattan.
- MARCEL J.-F., PIOT Th. (dir.), (2005), *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants*, Lyon, INRP.
- MARCEL J.-F., DUPRIEZ V., PÉRISSET BAGNOUD D., TARDIF M. (dir.), (2007), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles, De Boeck.
- MARZANO M. (2012), *Éloge de la confiance*, Paris, Pluriel.
- MÉRINI C., PONTE P., THOMAZET S. (2010), « L'aide aux élèves en difficulté : un espace de collaboration sous tension », *Travail et formation en éducation*, n° 7 : « Entre la classe et l'établissement : explorer et structurer un nouvel espace de recherche » (<http://tfe.revues.org/1413>).
- MONTEIL J.-M. (1989), *Éduquer et former : perspectives psycho-sociales*, Saint-Martin-d'Hères (Isère), Presses universitaires de Grenoble.
- PERIER P. (2005), *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes, PUR.
- PROST A. (2013), *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil.
- ROCHEX J.-Y. (1995), *Le Sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*, Paris, PUF, (2^e éd. 1998).
- THIN D. (1998), *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, PUL.

II. Territoires

ALDHUY J. (2008), « Au-delà du territoire, la territorialité ? », *Géodoc*, n° 55, p. 35-42.

BAUD St., PIALOUX M. (1999), *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris, Fayard (dernière éd. La Découverte, 2012).

BOURDIEU P. (dir.), (1993), *La Misère du monde*, Paris, Seuil (dern. éd. Points 2015).

BRUNET R. (1993), *Les Mots de la géographie*, Paris, La Documentation française

CAILLOUETTE J. et al. (2007), « Territorialité, action publique et développement des communautés », *Économie et Solidarités*, Vol. 38, n° 1, p. 9-23.

CARO P., ROUAULT R. (2010), *Atlas des fractures scolaires en France. Une école à plusieurs vitesses*, Paris, Autrement.

CARO P. (2006), « La dimension spatiale des systèmes formation-emploi », *L'Espace géographique*, n° 3, p. 223-240.

CARO P., ROUAULT R. (2010), *Atlas des fractures scolaires en France. Une école à plusieurs vitesses*, Paris, Autrement.

CHAMPOLLION P. (2013), *Des inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale*, Paris, L'Harmattan.

CHARLOT B., ROCHEX J.-Y. (dir.), (1994), *L'École et le territoire. Nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin.

DAVAILLON A., CEUVRARD F. (1998), « Réussit-on à l'école rurale ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 365, p. 33-35.

HERBAUX Ph. (2007), *Intelligence territoriale. Repères théoriques*, Paris, L'Harmattan.

LACOUTURE M. (2000), *Réseaux scolaires et moyenne montagne. Les écoles des hautes terres du Puy-de-Dôme*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise-Pascal.

LAHIRE B. (2012), *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*, Paris, Seuil.

OBERTI M., PRÉTECEILLE Ed. (2004), « Les classes moyennes et la ségrégation urbaine », *Éducation et Sociétés*, n° 14, p. 135-153.

ORMAUX S. (2008), « Territoire et éducation : une relation en mouvement », *Diversité*, n° 155 : « Où vas-tu à l'école ? Les liens aux lieux », p. 43-45.

PESCE S. (2007), « L'éducation partagée. Quelques repères », *Intervention aux Assises départementales de l'éducation*, Conseil général de Meurthe-et-Moselle, mars 2007.

ROUAULT R. (2004), « La carte scolaire : des normes aux pratiques. Quel lieu pour localiser la classe ? La chambre ou la classe ? », in BORD J.-P., BADUEL P. R. (dir.), *Les Cartes de la connaissance*, Paris, Karthala.

VAN ZANTEN A., OBIN J.-P. (2008), *La Carte scolaire. Faits, révélations, analyses*, Paris, PUF (2^e éd. 2010).

VANIER M. (2009), (dir.), *Territoires, territorialité, territorialisation. Controverses et perspectives*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

III. Partenariats

ANDERSON A. (2012), « Dispositifs de réussite éducative : bilan et perspectives », *Rencontres de l'OZP du 4 avril 2012*.

BARREYRE J.-Y. (dir.), (1995), *Dictionnaire critique de l'action sociale*, Paris, Bayard (éd. mise à jour 2006).

BERTHET J.-M., KUS S. (2014), *Questions vives du partenariat et réussite éducative. Quel partenariat interinstitutionnel pour appuyer les acteurs de la réussite scolaire et éducative ?*, Rapport de séminaire, Centre Alain-Savary, IFÉ/ENS de Lyon (disponible en ligne).

BERTHET J.-M., LAFORETS V. (2013), « Réussite éducative et projets éducatifs locaux : quelles avancées ? », *Diversité*, n° 172 : « La réussite éducative. Enjeux et territoires ».

BOUTIN G., LE CREN F. (2004), *Le Partenariat : entre utopie et réalité*, Montréal (Québec, Canada), Éditions Nouvelles.

BOULANGER D., LAROSE F., LARIVÉE S.J., COUTURIER Y., MÉRINI C., BLAIN F., CUSSON V., MOREAU D., GRENIER N. (2011), « Critique des fondements et usages de l'écosystème dans le domaine du partenariat école-famille-communauté : application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme "Famille, école, communauté, réussir ensemble" », *Service social*, Vol. 57, n° 2, p. 129-157.

CORTÉSÉRO R., DITCHARRY J.-M. (2011), *Rapport d'enquête sur la place des familles dans les projets de réussite éducative*, Paris, ACSÉ.

DHUME F. (2001), *Du travail social au travail ensemble. Le partenariat dans le champ des politiques sociales*, Paris, ASH.

DHUME F. (2004), « L'école et les autres, ou comment penser le partenariat ? », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 421.

FRAYSSE N., PILLON Fr., BOURTHOUMIEU Fr. (2011), *La Réussite éducative : des acquis pour demain. Les politiques publiques en question*, Actes de la 3^e rencontre nationale, vendredi 23 janvier 2009 à Gennevilliers, Ville de Gennevilliers.

GLASMAN D. (1992), *L'École réinventée. Le partenariat dans les ZEP*, Paris, L'Harmattan.

GLASMAN D. (2005), « La lente émergence des politiques éducatives territoriales », in FAURE A., DOUILLET A. C. (dir.), *L'Action publique et la question territoriale*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

HAMMOUCHE A. (2012), *Politique de la ville et autorité d'intervention. Contribution à la sociologie des dispositifs*

d'action publique, Villeneuve-d'Asq, Presses universitaires du Septentrion.

JOLY-RISSOAN O., GLASMAN D. (2006), *Le Programme réussite éducative : mise en place et perspectives*, Chambéry, Université de Savoie.

LAFORETS V. (coord.), (2010), *La Réussite éducative. Un dispositif questionné par l'expérience*, Paris, INJEP (Cahiers de l'action, n° 27).

LYET P. (2008), *L'Institution incertaine du partenariat. Une analyse socio-anthropologique de la gouvernance partenariale dans l'action sociale territoriale*, Paris, L'Harmattan.

MADIOT P. (2010), *Enseignants, parents, réussite des élèves. Quel partenariat ?*, Amiens, Canopé-CRDP de l'académie d'Amiens.

MÉRINI C. (1999), *Le Partenariat en formation. De la modélisation à une application*, Paris, L'Harmattan.

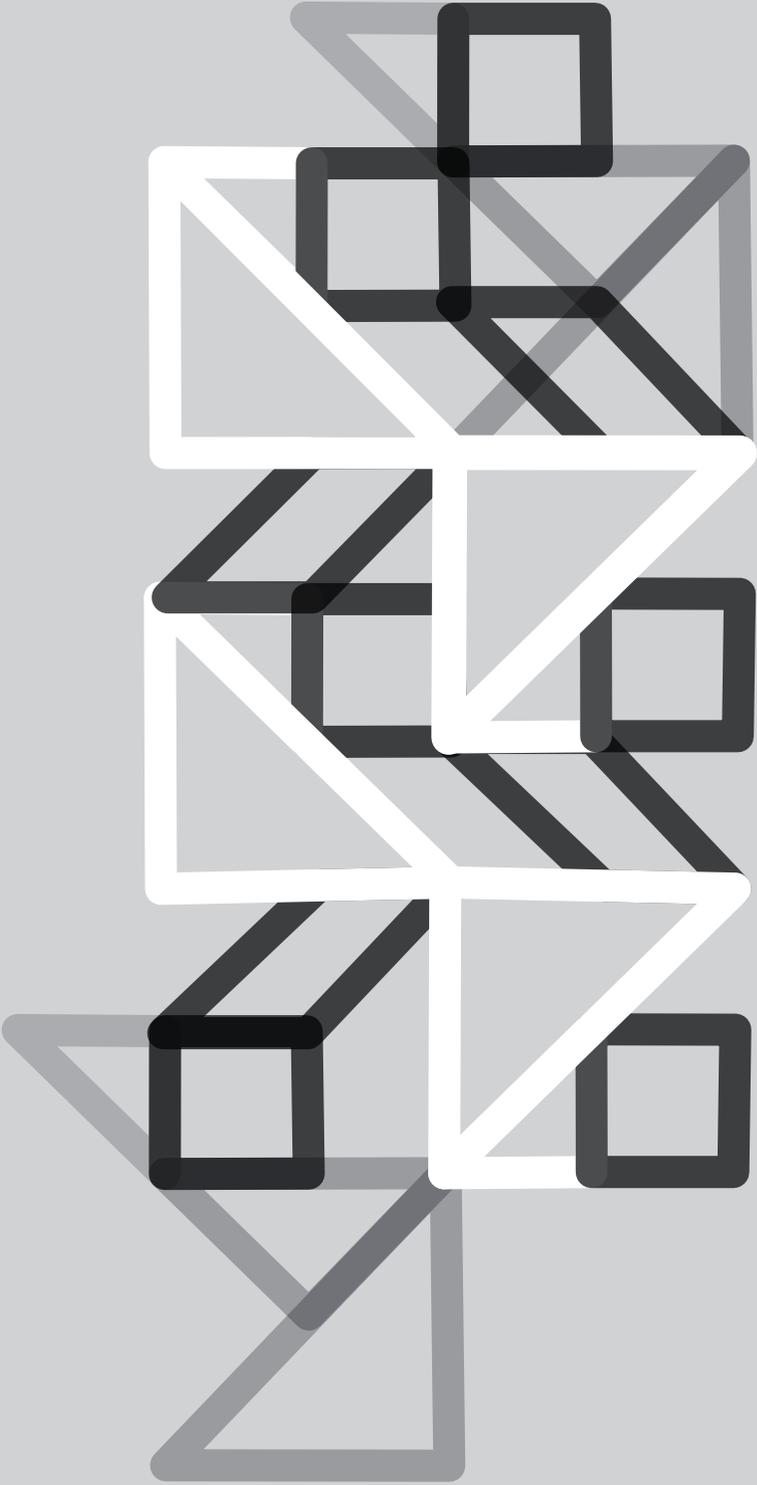
MÉRINI C. (2001), « Le partenariat : histoire et essai de définition », *Actes de la Journée nationale de l'OZP (Observatoire des zones prioritaires)*, 5 mai 2001 (www.ozp.fr/IMG/pdf/merini.pdf).

PRONOVOST Gilles (dir.) (2010), *Familles et réussite éducative*, Actes du 10^e symposium québécois de recherche sur la famille, Québec, Presses de l'Université du Québec.

RAYOU P. (dir.) (2015), *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes.

VALADAS M., LUC J.-C., VOGLER J. et al. (2003), *Les Politiques éducatives locales à caractère interministériel*, Rapport à M. le ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Paris, IGEN/IGAENR.

ZAY D. (1997), « Le partenariat en éducation et en formation : émergence d'une notion transnationale ou d'un nouveau paradigme », *Éducation permanente*, n° 131 : « Le partenariat : définition, enjeux et pratiques ».



École, territoires et partenariats

École, territoires et partenariats... Ce sont là les trois dimensions qui se jouent dans les actions éducatives portées dans les territoires, au sein et autour de l'école. Ce sont les articulations entre les différents acteurs – dont les parents – qui permettent de coconstruire aujourd'hui un continuum éducatif.

Ce numéro de *Diversité* propose d'explorer ces trois aspects de l'action éducative en faveur de la réussite de tous les enfants.

Domaines : sciences de l'éducation, sociologie, sociologie de l'éducation

Descripteurs Motbis : carte scolaire, climat scolaire, coéducation, confiance, discrimination sociale, éducation prioritaire, équipe éducative, exclusion sociale, inégalité sociale, interaction en éducation, médiation culturelle, médiation scolaire, médiation sociale, partenariat éducatif, projet éducatif local, relation école-collectivité territoriale, relation parent-enseignant, réussite scolaire

Mots clés : bienveillance, PEdT, relation école-collège

Prochain numéro

L'école et les valeurs. Charlie, et après ?
n° 182, 4^e trimestre 2015

Suite aux attentats de janvier 2015, l'école, plus que les autres institutions, a été placée au cœur d'un dispositif mettant en avant le rassemblement autour des valeurs de la République, avec l'ambition de provoquer, dans l'école et à travers elle – au-delà, dans toute la société, donc – un changement systémique. S'est ainsi engagé un chantier dont la tâche est immense – quel sens commun donner aux valeurs de la République, et à la laïcité tout particulièrement ? –, et dont la réflexion engage les relations que l'école peut entretenir avec les territoires.

Ce numéro de *Diversité* propose, un an après les attentats, de poser les premiers jalons pour mieux comprendre et analyser les effets, attendus et réels, de cette année de mobilisation.

diversité

abonnement

Diversité

pour un an (4 numéros) au prix de 43 €

| Titre | Code | Quantité | Tarif France | Tarif étranger | Total à payer |
|-----------------|------|----------------------|--------------|----------------|----------------------|
| Diversité 1 an | V | <input type="text"/> | 43 € | 53 € | <input type="text"/> |
| Diversité 2 ans | V | <input type="text"/> | 80 € | 100 € | <input type="text"/> |

Tarifs valables jusqu'au 31 mars 2016

Bon de commande à retourner accompagné de votre règlement :

à Réseau Canopé

Agence comptable-abonnements

Téléport 1 @4

CS 80158

86961 Futuroscope Cedex

ou par mandat administratif

à l'ordre de l'Agent comptable de Réseau Canopé

Trésorerie générale de Poitiers, code banque 10071, code guichet 86000, n° de compte 00001003010, clé 68

Renseignements : abonnement@reseau-canope.fr

Relations abonnés : 03 44 62 43 98, Télécopie : 03 44 58 44 12

Nom de l'organisme payeur

N° de CCP

Numéro de RNE de votre établissement

Nom, prénom

Établissement

N° et rue

Code postal, ville

diversité

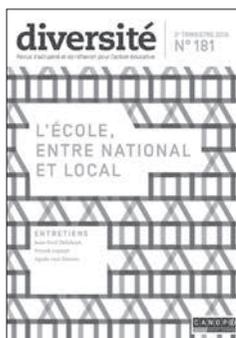
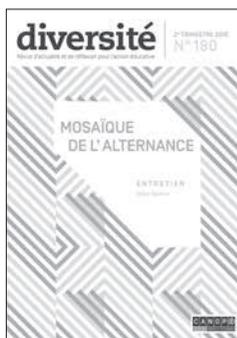
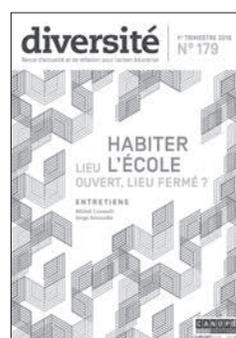
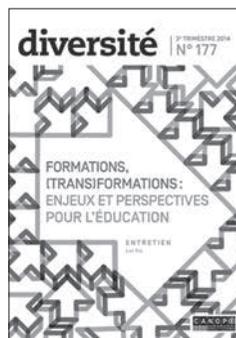
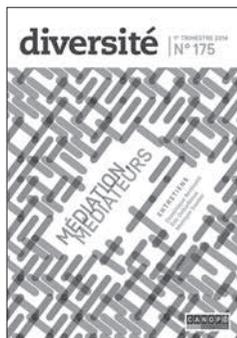
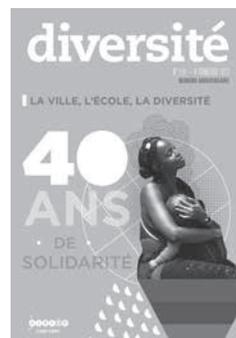
vente au numéro

Vente au numéro : 15 €

Participation aux frais d'envoi :

France métropolitaine : 4,50 € – UE : 8,00 €

Dom-Tom 10 € – étranger 15 €



Diversité est disponible à la vente

- En ligne sur www.sceren.com rubrique revues
- À la Librairie de l'éducation
13, rue du Four – 75006 Paris
- Dans les librairies Canopé de votre académie
ou de votre département
- Par correspondance :
Canopé-CNDP / VPC nationale – Téléport 1,
1, avenue du Futuroscope – CS 80158
86961 FUTUROSCOPE CEDEX
ou
Canopé de votre académie

Commandez les anciens numéros de la revue

| Numéros disponibles de MIGRANTS FORMATION , de VILLE-ÉCOLE-INTÉGRATION et de DIVERSITÉ | | Code | Nb d'ex. | Montant |
|---|--|---------|-----------|---------|
| <input type="checkbox"/> | Les nouvelles formes de ségrégation (n° 139, décembre 2004) | 10 € | 755 A1129 | |
| <input type="checkbox"/> | Du neuf sur l'innovation ? (n° 140, mars 2005) | 10 € | 755 A1193 | |
| <input type="checkbox"/> | Les enfants dans la ville (n° 141, juin 2005) | 10 € | 755 A2006 | |
| <input type="checkbox"/> | Éducation et religion (n° 142, septembre 2005) | 10 € | 755 A2035 | |
| <input type="checkbox"/> | La santé des jeunes (n° 143, décembre 2005) | 10 € | 755 A2357 | |
| <input type="checkbox"/> | ZEP en débat (n° 144, mars 2006) | 10 € | 755 A2416 | |
| <input type="checkbox"/> | Ville éducatrice, ville humaine (n° 145, juin 2006) | 10 € | 755 A2473 | |
| <input type="checkbox"/> | L'école vers l'emploi ? (n° 146, septembre 2006) | 10,80 € | 755 A2488 | |
| <input type="checkbox"/> | À l'école de la sécurité (n° 147, décembre 2006) | 10,80 € | 755 A2694 | |
| <input type="checkbox"/> | Cultures à égalité (n° 148, mars 2007) | 10,80 € | 755 A2754 | |
| <input type="checkbox"/> | Enseigner l'histoire de l'immigration (n° 149, juin 2007) | 10,80 € | 755 A2784 | |
| <input type="checkbox"/> | La communauté éducative (n° 150, septembre 2007) | 10,80 € | 755 A2860 | |
| <input type="checkbox"/> | Les enjeux de l'apprentissage de la langue française (n° 151, décembre 2007) | 10,80 € | 755 A3040 | |
| <input type="checkbox"/> | La notion de réussite (n° 152, mars 2008) | 10,80 € | 755 A3087 | |
| <input type="checkbox"/> | Le principe d'hospitalité (n° 153, juin 2008) | 10,80 € | 755 A3087 | |
| <input type="checkbox"/> | Les 16-18 ans en France et en Europe (n° 154, septembre 2008) | 10,80 € | 755 A3173 | |
| <input type="checkbox"/> | Où vas-tu à l'école ? – les liens aux lieux (n° 155, décembre 2008) | 10,80 € | 755 A3302 | |
| <input type="checkbox"/> | Après la classe (n° 156, mars 2009) | 10,80 € | 755 A3341 | |
| <input type="checkbox"/> | Seul & ensemble (n° 157, mars 2009) | 10,80 € | 755 A3376 | |
| <input type="checkbox"/> | Lutter contre les discriminations : la diversité à l'école (Hors série n°9, septembre 2009) | 14,90 € | 755 A3340 | |
| <input type="checkbox"/> | Les métamorphoses du travail social (n°158, septembre 2009) | 10,80 € | 755 A3398 | |
| <input type="checkbox"/> | Roms, Tsiganes, Gens du voyage (n°159, décembre 2009) | 10,90 € | 755 A3452 | |
| <input type="checkbox"/> | Du côté du corps (n°160, mars 2010) | 10,90 € | 755 A3452 | |
| <input type="checkbox"/> | La sécurité à l'école (Hors série n°12, avril 2010) | 14,90 € | 755 A3504 | |
| <input type="checkbox"/> | Question de climat... scolaire (n°161, juin 2010) | 10,90 € | 755 A3579 | |
| <input type="checkbox"/> | Bouffons, fayots et intellos (n°162, septembre 2010) | 15,00 € | 755 A3601 | |
| <input type="checkbox"/> | Parents d'élèves (n°163, décembre 2010) | 15,00 € | 755 A3676 | |
| <input type="checkbox"/> | La mer au milieu (n°164, avril 2011) | 15,00 € | 755 A1713 | |
| <input type="checkbox"/> | Femmes dans l'immigration (Hors série n°13, juillet 2011) | 15,00 € | 755A3775 | |
| <input type="checkbox"/> | Enjeux contemporains de la mixité (juillet 2011) | 15,00 € | 755A3776 | |
| <input type="checkbox"/> | Travailler en banlieue – enjeux de formation (octobre 2011) | 15,00 € | 755A3806 | |
| <input type="checkbox"/> | Les Jeunes des quartiers (janvier 2012) | 15,00 € | 755A3891 | |
| <input type="checkbox"/> | Des différences (im)pertinentes (avril 2012) | 15,00 € | 755A3925 | |
| <input type="checkbox"/> | La pression évaluatrice (juillet 2012) | 15,00 € | 755A4000 | |
| <input type="checkbox"/> | Le décrochage scolaire (Hors série n°14 – en ligne, septembre 2012) | 0 € | | |
| <input type="checkbox"/> | Premiers pas dans la vie, premiers pas dans la ville | 15,00 € | 755A4030 | |
| <input type="checkbox"/> | Le sport : un trait d'union ? | 15,00 € | 755A4101 | |
| <input type="checkbox"/> | La réussite éducative : enjeux et territoires | 15,00 € | 755A4167 | |
| <input type="checkbox"/> | Culture et pratiques musicales | 15,00 € | 755A4168 | |
| <input type="checkbox"/> | L'école, les jeunes, l'insertion : quel accompagnement ? (Hors série n° 15 – en ligne, sept. 2013) | 0 € | | |
| <input type="checkbox"/> | La ville, l'école, la diversité. 40 ans de solidarité | 15,00 € | 755A4175 | |
| <input type="checkbox"/> | Médiation, médiateurs | 15,00 € | 755A4218 | |
| <input type="checkbox"/> | Langue des élèves, langue(s) de l'école | 15,00 € | 755A4219 | |
| <input type="checkbox"/> | Formations, transformation(s) : enjeux et perspectives pour l'éducation | 15,00 € | 755A4220 | |
| <input type="checkbox"/> | Les Ultramarins. Ici et là-bas | 15,00 € | 755A4292 | |
| <input type="checkbox"/> | Habiter l'école. Lieu ouvert, lieu fermé ? | 15,00 € | 755A4300 | |
| <input type="checkbox"/> | L'école, entre national et local | 15,00 € | 755A4318 | |
| Total de la commande | | | | |
| Participation aux frais d'envoi : France, 4,50 € – UE, 8,00 € – Dom-Tom 10 € – Reste du monde 15 € | | | | |

BON DE COMMANDE À RETOURNER ACCOMPAGNÉ DE VOTRE RÈGLEMENT À RÉSEAU CANOPÉ

VPC nationale – Téléport 1 – 1 avenue du Futuroscope – CS 80158 – 89961 Futuroscope cedex

Nom, prénom (ou établissement) _____

Adresse _____

Code postal _____ Localité _____

Date Signature et cachet du payeur **Règlement :**

à la commande, par règlement à l'ordre de l'Agent comptable de Réseau Canopé

sur facture si vous possédez un compte client dans un Atelier Canopé

N° de compte

Diversité
Délégation Éducation et société

Centre de ressources
Téléport 1 – 1 avenue du Futuroscope
CS 80158 – 89961 Futuroscope cedex
Téléphone: 05 49 49 75 99

Régis Guyon, rédacteur en chef
regis.guyon@reseau-canope.fr

Les opinions exprimées dans les
articles n'engagent que la
responsabilité de leurs auteurs.

Diversité est une publication
de Réseau Canopé,
établissement public à caractère
administratif:
Réseau Canopé siège social
Téléport 1 – 1 av. du Futuroscope
CS 80158
86961 Futuroscope Cedex

Imprimerie Jouve
1, rue du Docteur-Sauvé
53100 Mayenne
Dépôt légal : novembre 2015