

Diversité

Revue d'actualité et de réflexion sur l'action éducative

mars — mai 2023

HORS-SÉRIE 17

Travailler en banlieue

ENTRETIENS

- > PATRICE LECLERC
- > RACHID SANTAKI

REPUBLIQUE
FRANÇAISE
Liberté
Égalité
Fraternité

an
ct

agence nationale
de la cohésion
des territoires

Diversité

ISSN : 2427-5409

Éditeur : ENS de Lyon

Hors-série 17 | 2023

Travailler en banlieue

Working in the suburbs

🔗 <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=112>

Référence électronique

« Travailler en banlieue », *Diversité* [En ligne], mis en ligne le 01 janvier 2023, consulté le 29 février 2024. URL : <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=112>

Droits d'auteur

CC BY-SA

DOI : 10.35562/diversite.112





agence nationale
de la cohésion
des territoires

Ce numéro a été réalisé en partenariat avec l'ANCT.

Éditorial

Régis Guyon

Un métier, sans cesse renouvelé, sans cesse questionné

Entretiens d'ouverture

Patrice Leclerc

« En banlieue, il ne faudrait que des professionnels de vocation ! »

Rachid Santaki

« On ne peut pas grandir intellectuellement quand on meurt de faim ! »

Articles

Cyprien Avenel

Relancer le travail social dans les quartiers : un rendez-vous possible avec la politique de la ville

Choukri Ben Ayed

La discrimination à l'école : déni scientifique ou problème de méthodes ?

Denis Bourque et Frédérick Gagnon

Intervention collective dans le champ de l'éducation au Québec

Joëlle Bordet

Écouter les professionnels de la jeunesse en milieu ouvert au sujet du confinement

Sylvain Broccolichi et Brigitte Larguèze

Restauration d'une école sinistrée et leçons tirées

Céline Chantepy-Touil

Adolescence et radicalisation : une nouvelle conduite à risque

Matthieu Coste de Bagneaux

« La complexité des situations familiales rencontrée impose davantage d'interventions de professionnels dans le secteur social ou médical »

Tarek Daher

Les régies de quartiers : la banlieue comme inspiration

Clélia Diracca

Mes deux leviers pédagogiques pendant la crise : le numérique et l'empathie

Géraldine Doutriaux

Faire table rase et tout recommencer

Stéphanie Foselle

« L'entrée dans le métier par le territoire est un levier pour apaiser les nouveaux enseignants »

Laurent Giraud

La médiation sociale : un métier en attente de sa reconnaissance officielle

Éric Gougeaud

Travailler en partenariat en éducation prioritaire

Khalid Ida-Ali

Acteurs du développement social et urbain : derrière les intitulés de postes, des individualités

Gilles Monceau

Des ZEP aux Cités éducatives, les interférences institutionnelles négligées

Laurie Sompayrac

Les intervenants du PRE : entre précarité et stratégies d'adaptation

Laurie Genet

Les cités éducatives : des missions d'intermédiations réorganisées ?

Éditorial

Un métier, sans cesse renouvelé, sans cesse questionné

Régis Guyon

Droits d'auteur

CC BY-SA

TEXTE

« Il ne s'agit pas de méthode. Je n'en ai jamais eu. Il s'agit bien, à un moment donné, dans des lieux très réels, dans une conjoncture on ne peut plus concrète, d'une position à tenir. Il ne m'est jamais arrivé de la tenir plus de deux ou trois ans. À chaque fois elle était investie, cernée et je m'en tirais comme je pouvais, sans armes et sans bagages et toujours sans méthode »

Fernand Deligny (1967)

« C'est dans la pratique qu'il faut que l'homme prouve la vérité »

Karl Marx (1845)

1 Depuis plus de quarante ans, les quartiers populaires des banlieues occupent une place particulière dans la société française, comme dans le débat public. Ici, plus qu'ailleurs, les initiatives et les mesures sont prises le plus souvent dans l'urgence, dans le cadre de vastes mobilisations à la suite d'événements ou de situations particulière-

ment dramatiques. Ainsi, au moment de leur lancement, les mesures prises, de l'éducation prioritaire à la politique de la ville, se voulaient expérimentales, transitoires et donc exceptionnelles et limitées dans le temps. Or depuis, elles se sont pérennisées, et ont même été régulièrement renouvelées. Elles sont donc de fait institutionnalisées et administrées, disposant de moyens fléchés, intervenant sur des territoires délimités (QPV, REP), à travers des projets spécifiques, comme le programme des cités éducatives, pour n'évoquer que les dernières mesures d'envergure en date.

- 2 C'est dans ce cadre que nous proposons de revenir sur la question du « travail en banlieue », à travers une double question, qui sera au cœur de ce numéro¹ : comment les normes et les référentiels des métiers dits « traditionnels » de l'action sociale et éducative (enseignants, éducateurs, assistants sociaux, etc.) ont-ils été questionnés dans leur confrontation au réel des quartiers populaires ? Et comment, dans le même temps, ces quartiers populaires des banlieues ont-ils été le théâtre d'une autre dynamique, celle de l'invention et de l'institutionnalisation de « nouveaux » métiers qui leur soient propres ?
- 3 Bernard Bier, dans son éditorial du numéro consacré il y a vingt ans (déjà) à « travailler dans les quartiers sensibles »², faisait déjà le constat qu'en la matière « le paysage semble fort hétérogène et pour le moins ambigu », appelant à se poser les questions qui sont toujours d'une grande actualité : quelles sont les particularités propres au travail en banlieue ? Quelles sont les compétences et qualifications spécifiques attendues ? Sont-elles ou doivent-elles être présentes dans tous les métiers traditionnels de l'éducation et du travail social, comme un socle commun fondamental ? S'agit-il d'en mettre au jour de nouvelles, propres à l'exercice de chacun de ces métiers dans ces territoires, prenant en compte les attentes des usagers, chacun se débrouillant avec son réel ?
- 4 De ce point de vue, les métiers dits classiques de l'action sociale et éducative sont ainsi en première ligne de ce « combat » pour que l'ascenseur social reste en état de marche et puisse tenir ses promesses pour l'ensemble des jeunes des quartiers. De fait, cette responsabilité est pour le moins écrasante, souvent difficile à tenir, tant les enjeux sont importants et multiples, et les obstacles

nombreux. Sans compter que les travailleurs des banlieues dont il est question ici sont bien souvent des novices, des « nouveaux entrants dans le métier » comme on dit, et/ou avec des statuts plus ou moins précaires, et pour la plupart venant d'autres territoires, entraînant un *turn-over* important dans l'ensemble des professions travaillant dans les quartiers populaires. Comment ces « agents du front », pour reprendre l'expression de Jacques Ion, construisent-ils donc leur métier et leur professionnalité, se débrouillent-ils avec le prescrit venant de leurs institutions et adaptent-ils leur travail à leur contexte professionnel local ?

- 5 Car l'écart (grand) entre les ambitions affirmées et les moyens disponibles met parfois les professionnels, qui doivent à la fois inscrire leur action dans un cadre global et tenir compte et s'adapter au contexte local, dans toute une série de contradictions, de dilemmes, d'une sorte de « double absence » professionnelle. Autrement dit, s'agit-il pour eux de viser les mêmes objectifs ici qu'ailleurs, ou d'assumer le fait d'exercer ici un autre métier qu'ailleurs ? La tentation de l'adaptation est alors forte, même si elle est aussi vécue comme une nécessité : mais comment dès lors ne pas se retrouver en rupture avec le cadre global attendu et prendre le risque d'accroître plus encore les inégalités ?
- 6 Au-delà de ces métiers « traditionnels », questionnés et revisités par une confrontation à des réalités nouvelles et inédites, la banlieue a aussi inventé ses « nouveaux » métiers, des régies de quartier aux médiateurs sociaux en passant par les métiers de l'ingénierie de la politique de la ville (délégués du préfet, chef de file des cités éducatives, chef de projet de développement social), sans parler des nouveaux entrepreneurs sociaux : issus d'initiatives et de nécessités du terrain ou d'une volonté d'encadrement et d'animation locale par l'administration, ils sont souvent à la croisée de différents champs et référentiels professionnels. Cela constitue à la fois une richesse, mais également une fragilité en termes de légitimité, notamment vis-à-vis des métiers classiques. Après une phase nécessaire de bricolage et de tâtonnement, ces métiers sont entrés, avec des rythmes différents, dans une phase de reconnaissance institutionnelle et de définition des qualifications – à l'image des médiateurs et médiatrices sociales dont il sera question dans ce numéro – et donc de la formation initiale et des diplômes liés. Ce mouvement a posé, et pose encore

aujourd'hui, la question de la prise en compte des savoirs issus de la pratique, de l'expérience, de la légitimation de nouveaux savoirs.

- 7 Ce numéro de *Diversité*, réalisé dans le cadre d'un partenariat avec l'ANCT (Agence nationale de la cohésion des territoires) propose donc d'explorer l'ensemble de ces métiers – classiques ou nouveaux – qui, dans les quartiers populaires, accompagnent les habitants, les jeunes dans leurs parcours, et à travers les épreuves qu'ils rencontrent.

NOTES

1 La question du « travailler en banlieue » a d'ores et déjà fait l'objet de 4 numéros de *Diversité* en 1993, 2001, 2008 et 2011, bientôt disponibles sur la plateforme Persée de l'ENS de Lyon.

2 Bier, Bernard. « Éditorial ». *VEI Enjeux*, n° 124, 2001, p. 7.

AUTEUR

Régis Guyon
Rédacteur en chef

Entretiens d'ouverture

« En banlieue, il ne faudrait que des professionnels de vocation ! »

Patrice Leclerc

DOI : 10.35562/diversite.3181

Droits d'auteur

CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Michel Didier (conseiller-expert à la direction déléguée à la politique de la ville, Agence nationale de la cohésion des territoires) et Régis Guyon en juillet 2021.

TEXTE

Régis Guyon : Maire d'une commune de banlieue, Gennevilliers, vous êtes aussi un habitant de cette ville depuis quatre décennies. À travers votre parcours, vos activités et vos mandats, comment définiriez-vous la banlieue, et que signifie « travailler en banlieue », selon vous ?

Patrice Leclerc : Travailler en banlieue, c'est d'abord travailler chez moi, avec et pour les miens, dans mon monde, c'est-à-dire avec le milieu populaire dont je suis issu et dont je considère que je fais encore partie. La banlieue est un univers non homogène. Je suis né en banlieue, à Rueil-Malmaison, Mont-Valérien. Quand je suis arrivé à Gennevilliers, en 1986, je n'avais vécu de la banlieue que le quartier du Mont-Valérien de Rueil-Malmaison. La banlieue de Gennevilliers ressemble à beaucoup d'autres villes de banlieue ouvrière, notamment avec une forte concentration de catégories populaires, comme c'était le cas dans le Mont-Valérien dans les années 1970, mais qui ne l'est plus dans les années 2000 et 2020. La banlieue ouvrière, c'est l'endroit où les classes moyennes et populaires peuvent encore vivre dans la métropole du Grand Paris, un endroit où les populations ont de faibles revenus, voire pas du tout pour certains. C'est aussi un lieu mélangé, fait de différentes migrations, normandes pour moi,

bretonnes pour d'autres, majoritairement marocaines à Gennevilliers, algériennes, maliennes... donc, un lieu de brassage.

Je ne partirai pas de Gennevilliers. Certes, il peut y avoir des difficultés, mais aussi beaucoup de générosité, d'humanité. C'est un territoire complexe. Certains viennent y travailler et y vivre parce qu'ils n'ont pas pu aller ailleurs et d'autres, comme moi, pour l'humanité de ce lieu et pour apprendre des autres. Je pense que les habitants m'enrichissent davantage que je ne les aide. C'est ici que je vais apprendre la « frugalité heureuse », pour les prochaines décennies.

La banlieue est un univers non homogène.

RG : Qui sont celles et ceux qui travaillent ou qui viennent travailler à Gennevilliers ?

PL : Il y a 1 500 agents municipaux titulaires et 500 contractuels, dont 80 % d'entre eux sont de la ville, avec une plus forte proportion de catégories C que de catégories A. À qualification égale, on privilégie les Gennevillois, sauf dans l'animation où nous cherchons à augmenter le niveau de qualification des animateurs.

Globalement, la banlieue est un terrain compliqué, qui demande un fort investissement personnel, de l'abnégation et une présence physique maintenue, peut-être plus qu'ailleurs. Ce sont les plus jeunes, qui débutent, qui exercent les métiers de terrain, car les plus expérimentés désirent progresser socialement et ne peuvent pas faire du terrain en permanence. Essayer de fidéliser les enseignants est un défi. Les jeunes qui arrivent, majoritairement, restent. Gennevilliers est assez atypique par rapport à d'autres villes de banlieue ouvrière, malgré une population assez pauvre. C'est une ville qui dispose de moyens financiers, qui bénéficie de ressources fiscales suffisamment importantes. Gennevilliers est presque la démonstration que des moyens bien investis donnent des résultats. La question est moins de disperser les pauvres et de les rendre invisibles que de mettre les moyens pour qu'ils retrouvent eux-mêmes la fierté de la ville où ils habitent, de la dignité et qu'ils puissent s'épanouir. Les moyens comptent notamment pour les jeunes enseignants qui décident de rester, parce que les conditions d'enseignement sont meilleures, ce qui se vérifie pour les animateurs, les employés municipaux, mais aussi pour les habitants. Comme partout en petite

couronne, des habitants de Clichy, Asnières, Colombes, Rueil-Malmaison et Paris viennent acheter à Gennevilliers, un tiers parce qu'ils ne peuvent pas acheter ailleurs, d'autres parce qu'ils se rapprochent de leur travail, et enfin certains parce qu'ils aiment la ville. Ceux qui y sont venus par hasard et qui pensaient en partir à cause de la mauvaise réputation de la ville sont surpris de découvrir autant d'activités culturelles, d'espaces verts, de gentillesse des habitants. Pour vous donner un exemple, ma mère est venue s'installer à Gennevilliers après avoir vécu cinquante années à Rueil-Malmaison, dans la zone pavillonnaire. Elle a pu acheter un plus grand appartement sans avoir besoin d'emprunter. Elle est très heureuse, car elle a trouvé ici de nouvelles activités, elle participe notamment aux sorties avec les enfants des écoles maternelles. Elle trouve les habitants sociables et agréables et elle se sent en sécurité. La banlieue souffre d'une image négative, mais on peut y vivre bien, surtout si des moyens sont investis pour développer le service public, pour faire que la ville soit belle, que les zones d'habitation et l'espace public soient entretenus et que les habitants n'aient pas honte d'y habiter. L'ambition éducative reste un enjeu important. Il y a encore de nombreux jeunes en échec scolaire.

RG : Et qui sont les acteurs de l'action sociale et éducative ?

PL : Les animateurs sont surtout des Gennevillois ; pour l'éducation plus spécialisée et l'enseignement, ce sont des intervenants extérieurs. Le monde socio-éducatif est nuancé. Il y a des jeunes débutants extrêmement compétents et mobilisés, et puis d'autres, phénomène datant de quinze ou vingt ans, qui viennent ici davantage par nécessité alimentaire. La différence de motivation s'en ressent sur l'investissement, la façon d'être ou d'aider les personnes, la qualité même de la relation sociale et éducative.

RG : Depuis votre arrivée à Gennevilliers, les profils ont-ils évolué ?

PL : Dans les métiers socio-éducatifs, on constate une perte d'influence des mouvements d'éducation populaire. Cette baisse de conception militante du métier est un handicap. La richesse des mouvements d'éducation populaire s'est perdue et doit être recréée. On retrouve cette action militante dans les sphères religieuses liées à l'aide aux devoirs ou l'aide alimentaire, par exemple. L'appauvrisse-

ment des mouvements d'éducation populaire coïncide avec l'affaiblissement des forces politiques et syndicales.

Michel Didier : À travers différents travaux de recherche que j'ai accompagnés pour le CGET [Commissariat général à l'égalité des territoires, aujourd'hui Agence nationale de la cohésion des territoires - ANCT - ndlr] et auxquels la ville de Gennevilliers était associée - je pense à la recherche-action menée par Joëlle Bordet sur l'esprit critique chez les jeunes des quartiers populaires, ou à celle de l'association La ville en commun, sur le concept de dignité dans les politiques publiques -, vous avez mis en avant l'importance des valeurs de dignité et de respect comme supports de la réflexion et des axes de travail de la municipalité et des agents publics. C'est une ambition très forte. Pourquoi avoir voulu travailler sur ces questions ? Comment ces valeurs peuvent-elles être mises en œuvre de manière opérationnelle, dans le travail des agents publics, dans le contact avec les habitants ?

PL : C'est une question politique fondamentale pour la banlieue, et pour les couches populaires et moyennes en général. Avant la question financière, j'en arrive à penser que la question de l'estime de soi est majeure pour que les personnes vivent bien, mieux, et se donnent les moyens de changer leur quotidien, d'améliorer leur cadre de vie, voire de changer le monde. Je constate que depuis vingt, trente ans, les personnes issues des milieux populaires sont déclassées, l'estime de soi en est affectée. Les classes populaires semblent avoir disparu et sont absentes des discours politiques, sauf pour prendre une connotation péjorative. Les classes populaires ont d'abord disparu du récit national, des médias, des représentations culturelles (*sitcoms*, romans). Ensuite, la notion d'ascenseur social, c'est-à-dire faire en sorte que les enfants fassent mieux que les parents, exercent un métier « supérieur » à celui des parents, a dévalorisé le métier de leurs propres parents et leur origine. Ces considérations renvoient à des notions de « haut » et de « bas », appartenir au « bas » d'une société entraîne une mésestime de soi. Alors qu'au contraire, les classes populaires constituent le socle de toute une société, elles la soutiennent, la font vivre. De surcroît, ces dernières années, l'islamophobie s'est développée, nous sommes passés d'une notion « anti-arabe », « anti-noir » forte dans les années 1980, avec le Front national, à une islamophobie puissante, qui accentue le sentiment

d'indignité. Tous ces facteurs contribuent à ce qu'un jeune de banlieue considère, dès l'école élémentaire, que l'avenir n'est pas pour lui et qu'il va rater sa vie. Il y a un problème de manque de reconnaissance et de solidarité collective en banlieue. Les seuls espaces de dignité et de solidarité que peuvent trouver les jeunes sont religieux, puisque les forces politiques ont disparu du terrain, à commencer par les communistes et les prêtres ouvriers. Autrefois, on avait la fierté de se ressembler, d'être issu d'un milieu populaire, une fierté de son identité, de sa culture. Il existe des communautarismes d'enfermement, mais aussi des communautarismes d'ouverture. On s'ouvre au monde lorsque l'on est fier de soi. La fierté est donc un enjeu politique. C'est mon travail, à Gennevilliers, de faire en sorte que les classes moyennes qui vivent en banlieue se retrouvent davantage en solidarité avec les classes populaires qu'avec, de manière illusoire, les classes dites « supérieures ». Chaque fois que les classes populaires sont exclues de la petite couronne du Grand Paris, sont exclues dix ans plus tard les classes moyennes, du fait de l'augmentation des loyers, de la disparition des logements sociaux et d'un service public qui ne répond plus à leurs besoins. Cette solidarité est à travailler. C'est à vérifier, mais, à un ou deux points près, la population de Gennevilliers, en termes de catégories socioprofessionnelles, doit être représentative de la France dans son ensemble. La banlieue ressemble sociologiquement souvent à la France. La parole politique, lorsqu'elle est issue de ce monde, qu'elle en fait partie, doit porter fièrement les valeurs de ce monde et aussi la conscience des difficultés à surmonter, en matière d'éducation ou de violence, la volonté de préserver l'environnement, l'exigence du beau, l'exigence culturelle et éducative. Il faut travailler aussi sur le respect mutuel. Contrairement aux images véhiculées par les grands médias, la crise sanitaire a mis en évidence la beauté de la banlieue. Le confinement a été respecté, malgré des conditions plus difficiles qu'ailleurs. Des réseaux de solidarité intergénérationnels, inter-origines se sont organisés, avec une forte mobilisation des jeunes.

La fierté est donc un enjeu politique.

Être issu d'un milieu populaire ne suppose pas forcément une adhésion à son milieu, cela peut même générer une maltraitance à l'égard de son milieu. En début de mandat, j'ai rencontré Claire Michalon, une sociologue qui a travaillé sur la précarité, et je l'ai invitée à

Gennevilliers pour organiser des conférences et une formation pour les employés municipaux, principalement ceux chargés de l'accueil. Cette formation portait sur la manière d'accueillir une personne en situation de précarité, en tant qu'agent public de la fonction territoriale, comment comprendre la violence, comment éviter qu'elle s'exprime ? D'autre part, j'essaie aussi d'organiser des réunions avec les jeunes, par exemple sur le terrorisme, pour expliquer nos choix politiques, leur donner des repères dans la société genevilloise dans laquelle ils vivent. J'ai décidé d'aller rencontrer tous les agents sur leur lieu de travail, par groupes de six ou de dix sur le temps d'un mandat, c'est-à-dire six ans pour créer un lien et leur expliquer notre désir de changer la ville sans chasser les habitants, d'améliorer la vie, d'affirmer nos exigences en matière éducative. Malgré ces initiatives, il y a un fort taux d'abstention aux élections municipales dans les milieux populaires. Le soutien des habitants n'est pas suivi par un passage à l'acte politique. Le sentiment de ne pas compter l'emporte. Actuellement, les mouvements antiracistes et sociaux dans les cités sont révélateurs d'un besoin de reconnaissance et de respect.

RG : Quels sont les enjeux éducatifs à venir pour la banlieue ?

PL : Nous souffrons des perceptions idéologiques sur la qualité des métiers. En banlieue, on devrait davantage travailler sur une éducation plaçant au centre la notion de bonheur contre la loi du fric et pour le plaisir d'apprendre. Un travail sur la valorisation des métiers, des savoir-faire est à développer. La crise sanitaire n'a pas vraiment valorisé la beauté du métier d'infirmière et de tous ces métiers pourtant indispensables à la société. Nos propres professionnels baignent dans ce bain idéologique de l'ascenseur social qui pourtant statistiquement n'a aucune réalité.

Le plaisir d'apprendre est aussi le plaisir de découvrir. Sans dénigrer le travail des parents, on doit aider les jeunes à découvrir d'autres possibilités. Il faut agir contre l'inégalité sociale de connaissance de différents métiers, d'ouverture au monde. Dès le plus jeune âge, cette ouverture devrait être assurée par des professionnels, notamment dans les classes populaires. En banlieue, il ne faudrait que des professionnels de vocation ! L'émerveillement devrait aussi être enseigné aux enfants des banlieues et aux professionnels, apprendre à s'émer-

veiller de ce qu'ils sont capables de faire et du monde dans lequel ils vivent.

Je pense que la révolution se fera avec les jeunes cadres parce qu'ils sont aujourd'hui la catégorie sociale la plus exploitée, en termes d'horaires, de productivité, et je détecte dans ces catégories des personnes capables de changer radicalement de métier pour s'investir davantage socialement, choisir la vie plutôt que l'argent et le consumérisme. Une prise de conscience des jeunes est en route.

AUTEUR

Patrice Leclerc

Maire de Gennevilliers et conseiller métropolitain.

« On ne peut pas grandir intellectuellement quand on meurt de faim ! »

Rachid Santaki

DOI : 10.35562/diversite.3183

Droits d'auteur

CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Michel Didier (conseiller-expert à la direction déléguée à la politique de la ville, Agence nationale de la cohésion des territoires) et Régis Guyon en mars 2022.

TEXTE

Régis Guyon : Avant d'aborder votre action et vos projets, je voudrais que vous nous retraciez votre parcours et vos liens avec la banlieue : que vous évoque le mot « banlieue » ?

Rachid Santaki : Je suis né d'un père marocain et d'une mère française qui viennent d'un milieu modeste. Mon père était magasinier, ma mère caissière. J'ai grandi à Saint-Ouen et, rapidement, j'ai été confronté à des problèmes familiaux. Cette implosion de la cellule familiale m'a perturbé dans ma scolarité, j'ai connu des difficultés scolaires avec beaucoup de redoublements et j'ai tout arrêté après avoir échoué à l'épreuve du bac. J'avais pourtant un rêve, car je souhaitais devenir dessinateur et scénariste. J'ai donc pris le monde du travail en faisant des petits boulots, dont de la logistique au sein de la Délégation interministérielle à la ville. De fil en aiguille, j'ai repris des activités d'éducateur sportif et j'ai également monté des projets : une revue gratuite sur la culture hip-hop, j'ai publié plusieurs ouvrages dont des polars, et enfin, j'ai tiré le fil de l'écriture en organisant des dictées, des interventions en milieux carcéraux, établissements scolaires.

Le mot « banlieue » me fait penser à ma jeunesse, car je suis né en Seine-Saint-Denis et je considère m'y être construit. Ce terme était

une manière de dire que je venais d'un coin qui était atypique, intense, voire « chaud », et il était aussi une forme d'identité. Le terme « banlieue », comme « cité » d'ailleurs, est une sorte d'étiquette positive quand on est jeune, car on le voit comme une partie de nous ; mais en grandissant, on prend conscience que ce sentiment d'identité peut aussi être une forme de repli. Aujourd'hui, je trouve ce terme trop large, trop générique, et porteur d'un trop-plein d'expériences : celles des blocs, celles des nombreuses cultures qui y vivent, celles des problèmes sociaux, celles de la débrouille et celles de nombreuses personnes qui y ont vécu *intra-muros* avant de faire rayonner leur expérience au-delà de cet environnement. Mais au-delà de cette représentation, la cité, c'est quelque chose de plus large, c'est la ville, c'est la vie.

RG : C'est aussi un espace jeune, où la jeunesse compte. Que pensez-vous aujourd'hui de cette jeunesse, de ses difficultés, du regard qu'on porte sur elle et des représentations dont elle est l'objet ?

RS : La jeunesse des années 1980, 1990, 2000 et d'aujourd'hui a toujours une représentation assez négative. Elle est souvent dans un traitement médiatique sensationnel et cela l'impacte fortement. Ce traitement l'enferme et empêche de créer quelque chose de différent. Des projets, comme ceux que j'essaie de développer avec les jeunes et pour eux, sont là pour valoriser leurs savoir-faire, leurs capacités à se mobiliser et à créer. On ne peut pas dire qu'il n'existe pas réellement d'égalité « des chances » dans les trajectoires de chacun, mais tous les publics n'ont pas les mêmes ressources. Certains ont besoin d'être accompagnés et sécurisés dans leur parcours, d'autres ont besoin d'un coup de pouce, mais il existe des dispositifs qui permettent l'accès à des études supérieures, à un emploi. Je côtoie beaucoup de jeunes, dans des contextes différents. Certains sont scolarisés, d'autres sont en détention, d'autres encore sont engagés. On a d'abord une jeunesse très diversifiée, avec des parcours compliqués, et des jeunes qui n'ont pas tous les mêmes ressources intellectuelles. J'aime beaucoup les côtoyer pour percevoir leur vision du monde, qui se réduit souvent, il faut bien le dire, à l'idée de devenir riche. Pour eux, bien souvent, la liberté passe par l'argent et l'abondance. Cela en dit beaucoup sur notre société et ce qu'elle met en avant en général, de la facilité à accéder à une opulence qui ne concerne que très peu

de personnes... D'un autre côté, cette obsession de l'argent, presque paradoxale par rapport à la grande précarité dans laquelle ils vivent : or, on ne peut pas grandir intellectuellement quand on meurt de faim !

RG : Ces jeunes n'ont-ils pas aussi une soif de reconnaissance ?

RS : Je réalise que c'est toujours la même chose, on court souvent, tous, après la reconnaissance – et parfois de manière trop superficielle. Dans un premier temps, cette reconnaissance se traduit pour eux par l'accès à une forme d'ascension sociale. Les jeunes rêvent de s'en sortir. Mais en même temps, ils sont dans une époque de l'immédiateté, du « tout, tout de suite ». Cette fulgurance est une qualité, mais aussi un défaut. Or il est préférable de laisser le temps au temps et d'apprendre aussi à faire les choses de manière constructive, avec méthode, sans brûler les étapes. Le côté « tout, tout de suite » doit être un moyen, une impulsion qu'il faut réussir à canaliser, à pérenniser et c'est bien là toute la difficulté.

Ces jeunes s'adaptent très bien à l'époque, ont leur caractère et ils sont le reflet de notre société. Ils sont connectés, vont de fait parfois trop vite et se nourrissent de tout ce qu'ils rencontrent. On est avec un public qui va très vite, qui fait tout très vite et qui réalise, quand il mûrit, que cette recherche, cette course à la reconnaissance est une quête d'amour, ou que son engagement, c'est aussi une projection vers l'avant et vers les autres, une recherche politique. On ne peut pas construire sans s'engager, sans donner de soi, que ce soit dans des projets à notre profit ou d'intérêt général ; l'engagement, c'est donner et avoir une certaine confiance, on donne, on apprendra, on grandira et surtout on avancera.

Les jeunes des banlieues sont fascinants, car ils ont leurs codes, leurs références, ils ont cette fulgurance et cette fragilité. J'aime beaucoup accompagner les jeunes les plus écorchés, car ils ont une épaisseur, une maturité et une expérience forte de la vie, alors qu'ils sortent à peine de l'adolescence, et pour les aider à mettre des mots sur ce qu'ils recherchent. Je les trouve attachants, même s'ils font pas mal de raccourcis, et je leur dis souvent : la vie ne se résume pas en trois clics... J'ai par exemple eu l'occasion d'intervenir avec la dictée auprès de jeunes et de mettre des mots sur leur émotion : pour eux, le fait de faire des fautes est une honte, une faute morale, alors je leur dis que

ce n'est pas le cas et de retourner cela en un point de blocage identifié qu'on peut estomper.

Michel Didier : Depuis 2013, vous animez une forme d'intervention originale en banlieue avec les « dictées géantes ». En quoi consistent-elles ? Quels étaient les objectifs de cette initiative ?

RS : J'anime effectivement une dictée qui a pris une dimension incroyable. La Dictée géante est née sous un format très limité, qui s'appelait « La dictée des cités ». J'avais été invité par Olivier Klein pour lire une dictée à Clichy-sous-Bois et, quelques mois plus tard, j'ai créé une première mouture de cette « dictée » avec un acteur associatif. L'objectif était de démontrer qu'on s'intéressait à la littérature et ses classiques dans les quartiers, ou les cités, et de créer un engouement autour de la dictée, d'en faire un temps accessible à tous les publics. Une sorte d'antithèse des Dicos d'or de Bernard Pivot (organisés sous forme de championnats – de France, puis « du monde » – d'orthographe, de 1985 à 2005 [N.d.R.]). Le succès a été immédiat, mais il a aussi rapidement rencontré ses limites, car il ne sortait pas de la cité. Après quatre années et demie sous le format « Dictée des cités », j'ai décidé de déployer un véritable projet et de le lancer en organisant un pari complètement fou : la plus grande dictée du monde au Stade de France, en 2018. J'ai ainsi réuni 1 500 personnes autour d'un texte et « je suis rentré dans l'histoire » en faisant de la Dictée géante l'une des cinq dictées notoires, aux côtés des Dicos d'or et de la « dictée de Mérimée ». Aujourd'hui, la Dictée géante est la restitution de toute une dynamique autour de la langue française, mais aussi de la maîtrise de l'écriture et de la lecture.

Après deux éditions au Stade de France, j'ai proposé une nouvelle forme, au moment de la crise sanitaire, avec une dictée hebdomadaire d'une quinzaine de minutes. Cette animation en ligne a réuni des milliers de gens à travers la France, mais aussi du monde, et j'ai entamé des discussions avec la direction de France Culture. Mon projet a rencontré le souhait de Sandrine Treiner, directrice d'antenne, de faire vivre à une nouvelle échelle ce moment de partage intergénérationnel, sur du patrimoine commun, qui fait beaucoup de bien. Et c'est ce que disent les auditeurs : souvent isolés, ils se retrouvent pendant cette dictée. Je reçois des remerciements, des

mots forts qui montrent l'importance autant de l'écriture que du lien social que la dictée permet.

MD : Quels en sont les résultats ?

RS : Ce sont ces moments de bonheur avec des familles, des personnes isolées, des personnes incarcérées qui me remercient de partager la lecture d'un texte. J'ai découvert tout un univers autour de la dictée.

RG : Justement, qu'avez-vous découvert avec ce projet ? Qu'est-ce que la dictée dit de notre société, de notre rapport à la langue ou à l'écrit ?

RS : J'ai découvert l'importance des mots et le fait que la dictée, ou plutôt la langue française, était notre socle commun. C'est un moyen de nous retrouver, de nous réunir, autour des mots, et les publics ne demandent qu'à se rencontrer, dans un pays qui souffre justement de trop de clivages. La Dictée raconte que les différents milieux ne savent pas comment se rencontrer, être ensemble. De toute évidence, l'un des vecteurs qui nous lie est le sport, quand tout un pays se sent représenté. Mais en dehors de ces espaces, nous n'avons pas de levier pour favoriser cette rencontre, ce faire ensemble, et c'est cela que permet la Dictée. Elle permet elle aussi de briser les frontières, les « plafonds de verre », et une grande partie de notre population en a besoin. Elle permet de sortir de son propre cadre, de partager, de s'ouvrir et de découvrir les autres, d'avoir des moments d'émotion collective.

La Dictée défait aussi les présupposés de classes, qui calquent maîtrise des mots avec classes sociales favorisées ; elle fait voler en éclats la notion de « légitimité ». Car la dictée révèle aussi ce qu'on peut appeler le complexe de légitimité. Elle illustre ce truc qu'on entend, la littérature, ce n'est pas pour moi, elle est excluante, renvoyant les gens vers un passé scolaire douloureux. Au départ, les gens disent, « de toute façon, je suis nul... ». Or la culture, c'est pour tout le monde et il suffit d'avoir accès à des espaces de médiation qui permettent de dépasser ces *a priori*. La dictée montre les blocages, et qu'on se met des limites, des barrières. Je pense qu'elle permet de défaire cet *a priori*.

Juste un exemple : lors de mes interventions auprès des élèves, je dis d'emblée à celles et ceux qui redoutaient la dictée que l'erreur première est d'associer la dictée avec les fautes, et la sanction des notes. Je commence souvent mon intervention par une comparaison avec la cuisine, en disant qu'avec l'orthographe et plus précisément dans la dictée, comme en cuisine, il faut des étapes, des essais et des erreurs, de s'autoriser à recommencer, et y mettre du sel et du poivre pour avoir du goût !

MD : Vous avez grandi en banlieue, vous avez travaillé en banlieue, et pour la banlieue, vous écrivez sur la banlieue. Quelles sont à vos yeux les principales compétences à avoir ou à acquérir pour travailler en banlieue, auprès des jeunes ?

RS : De mon expérience, on doit tout d'abord avoir une ouverture d'esprit, un véritable intérêt, ou disons une grande curiosité pour les publics qu'on rencontre et avec lesquels on va travailler. Qu'ils soient jeunes ou moins jeunes, il faut avoir de la considération et de la bienveillance. En banlieue, nous sommes souvent face à des publics qui demandent à être accompagnés, qui ne doivent pas être mésestimés ou méprisés. Il faut avoir de l'écoute, un esprit de faire ensemble. Il ne faut absolument pas avoir une vision misérabiliste, mais au contraire être dans une forme de modestie pour comprendre les mécanismes dans lesquels les personnes sont prises. C'est la condition de la considération qu'on doit avoir pour tout un chacun. On peut s'accomplir professionnellement dans ces territoires où la dimension humaine, la connaissance et la reconnaissance sont essentielles. Si l'envie n'est pas présente ou qu'on appréhende de vivre des situations difficiles, il faut alors travailler sur ces points et rencontrer des personnes avec une ouverture d'esprit indispensable. Au-delà, travailler avec un public fragile, précaire, en insécurité, demande, requiert des compétences professionnelles, structurées, car pour accompagner celles et ceux qui sont un peu perdus, il faut remettre du sens dans le quotidien et permettre aux jeunes d'acquérir par eux-mêmes les repères indispensables pour qu'ils trouvent leur place dans la société.

Rachid Santaki

Romancier, scénariste et fondateur de La Dictée géante, un événement autour de la langue française pour permettre, entre autres, l'accès à la lecture et à l'écriture au plus grand nombre.

Articles

Relancer le travail social dans les quartiers : un rendez-vous possible avec la politique de la ville

Cyprien Avenel

DOI : 10.35562/diversite.3402

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Le travail social est un secteur professionnel relativement mal connu alors qu'il intervient au cœur du fonctionnement et des vulnérabilités de notre société. Il a pour vocation d'aider à résoudre les problèmes des personnes qui peuvent connaître, à un moment donné de leur existence, des difficultés économiques et sociales. Il opère ainsi souvent dans les failles, les contradictions, au sein des inégalités de la société, ce qui ne lui donne pas une identité stable, mais plurielle, paradoxale et incertaine, au croisement de multiples politiques publiques. Définir le travail social n'est donc pas aisé. Il regroupe une assez grande diversité de professions dont la genèse, les traditions et les profils sont fort disparates, avec des missions et des employeurs tout aussi divers, sans parler de l'hétérogénéité des « problèmes sociaux » et des « usagers », qui n'ont de cesse de se diversifier.

English

Social work is a relatively poorly understood occupational sector, even though it is at the heart of the functioning and vulnerabilities of our society. Its purpose is to help solve the problems of people who may experience economic and social difficulties at some point in their lives. It thus often operates in the gaps, contradictions, and inequalities of society, which does not give it a stable identity but plural, paradoxical and uncertain, at the intersection of multiple public policies. Defining social work is therefore not easy. It encompasses a fairly wide variety of occupations with very different origins, traditions and profiles, with equally diverse tasks and employers, not to mention the heterogeneity of "social problems and users", who are constantly diversifying.

INDEX

Mots-clés

travail social, action collective, quartier populaire, médiation sociale, accompagnement individuel, accompagnement collectif

Keywords

social work, collective action, working class neighborhood, social mediation, individual accompaniment, collective accompaniment

PLAN

Travail social et intervention sociale : un champ éclaté

En première ligne des inégalités structurelles

Le chaînon manquant entre travail social et politique de la ville

Le rôle des élus locaux

La nouvelle donne du travail social

Retrouver un terrain d'aventure

TEXTE

- 1 Les travailleurs sociaux jouent un rôle essentiel dans les « quartiers prioritaires » pour faciliter l'accès aux droits sociaux fondamentaux des personnes les plus vulnérables et pour favoriser leur insertion dans la société. Le modèle de l'aide individuelle trouve cependant ses limites face aux transformations profondes des problématiques sociales, la massification des situations de pauvreté et les récents impacts, multiples, de la crise sanitaire sur les populations fragilisées. Relancer le travail social dans les quartiers prioritaires implique de l'orienter vers des approches plus collectives et territoriales, dans une perspective davantage préventive que réparatrice. L'éternel rendez-vous manqué devient un rendez-vous possible, afin de dépasser un sentiment d'impuissance et de renouer avec l'ambition transformatrice initiale du développement social.

Travail social et intervention sociale : un champ éclaté

- 2 Le travail social a été délimité par l'État, au lendemain de la seconde guerre mondiale, en trois principaux champs : l'assistance, l'éducation

et l'animation, renvoyant au noyau dur des métiers dits « cano- niques » (l'assistant social, l'éducateur spécialisé et l'animateur), jusqu'aux treize diplômes d'État actuels¹, construits sur la base d'un référentiel professionnel (contexte de l'intervention, fonctions- activités et compétences associées). Cette appellation unifiante de « travail social » repose sur le principe d'une unité culturelle et d'une identité professionnelle fortement affirmée (une éthique, une exper- tise et une technicité), accompagnées cependant d'une hétérogénéité des métiers et des interventions. Leur complémentarité donne au travail social une visibilité et une existence relativement cloisonnées, chaque secteur détenant ses propres axes de clivage et ses traditions historiques (Autès, 1999).

- 3 Ainsi, contrairement aux représentations courantes, le travail social ne se limite pas aux seuls champs de la pauvreté et de l'exclusion : il investit aussi le champ médico-social, à savoir des personnes âgées en situation de perte d'autonomie ou en situation de handicap (placées en établissements), ainsi que les secteurs de la petite enfance et de la protection de l'enfant. Les professionnels peuvent être des agents de l'État et des collectivités territoriales ou bien appartenir au monde associatif. Avec les « nouveaux métiers » dédiés aux dispositifs de la politique de la ville et aux politiques d'insertion qui se développent depuis le début des années 1980, une nouvelle expression, l'« intervention sociale », vient de surcroît brouiller les frontières (médiateur social et familial ; conseiller en insertion ; agent de développement, économie sociale et solidaire, mais aussi action bénévole) [Chopart, 2000]. Finalement, les travailleurs sociaux inter- viennent aujourd'hui aux côtés de nombreux intervenants impliqués à différents niveaux dans l'action sociale et la santé, au sein du large spectre des « métiers de l'aide à autrui ».

Le travail social ne se limite pas aux seuls champs de la pauvreté et de l'exclusion.

- 4 Ensemble, les professionnels du champ social – aussi hétérogène que fractionné soit-il – poursuivent néanmoins une ambition commune : faciliter l'accès aux droits fondamentaux des personnes exclues ou vulnérables, et favoriser leur autonomie dans la société, par le biais d'un accompagnement spécifique et d'une expertise technique². Par- delà la diversité des activités, des employeurs, des méthodes et des

populations concernées, il est toutefois possible d'identifier un « cœur de métier » : la « relation d'aide », ce travail avec la personne et le lien social, qui vise l'accès à la citoyenneté. La singularité de ce travail réside dans sa fonction de médiation entre les besoins des individus et l'ensemble des réponses des institutions. Sa vocation l'incline à privilégier, voire à consolider, le lien social, là où il semble en déshérence. Il contribue à « restaurer » l'identité de la personne et ses liens avec la société, pour garantir l'accès à la citoyenneté. Le travail social n'est donc pas seulement une pratique de reconstruction des personnes et de soutien clinique. Il est aussi un travail de mise en liaison et, fondamentalement, une offre de présence sociale, de contact, un service de la relation : il s'agit de la spécificité de son acte professionnel, qui le distingue de son origine bénévole et militante. Ce serait même sa véritable mission, son essence (Ion, 2006 ; Autès, 1999). Les travailleurs sociaux ont en commun un idéal éducatif très prégnant à travers lequel l'accompagnement d'un individu va se traduire par une démarche de transformation de celui-ci.

En première ligne des inégalités structurelles

- 5 À la suite d'une longue période de doute sur sa pertinence et son identité³, le secteur du travail social revient dans l'agenda politique, qui tend à lui redonner une relative légitimité depuis quelques années. Ce nouveau contexte institutionnel *a priori* favorable coïncide cependant avec un diagnostic de crise, récurrente et protéiforme, du travail social⁴. Celui-ci met en œuvre des conceptions de l'autonomie, à travers des savoirs et des dispositifs d'accompagnement, sans pour autant avoir nécessairement la capacité d'infléchir les causes des situations qu'il traite. Ce point apparaît de plus en plus évident à mesure que la massification des problématiques de pauvreté et de précarité se fait jour, et que la composition des publics se modifie radicalement.
- 6 En effet, le travail social est aujourd'hui confronté à des enjeux économiques, sociaux et sociétaux considérables : nouvelles formes de pauvreté et d'exclusion sociale, mais aussi ségrégation territoriale, individualisation des modes de vie, émergence et cristallisation de la thématique « ethnique », transformation de la famille, vieillissement

de la population, effritement du lien social, etc. Dans un contexte de diffusion très abondante des problèmes sociaux, d'installation d'un chômage de masse, d'évolution des modèles familiaux, la réponse sociale française a privilégié l'approche individuelle et a largement systématisé l'accompagnement social individualisé au fil des différents dispositifs mis en place, dont l'empilement conduit à une « gestion sociale du non-travail » (Castel, 1998). Or, si l'accompagnement individuel est un levier essentiel dans la prise en compte de la singularité des personnes, ce seul modèle atteint vite ses limites. En effet, les travailleurs sociaux restent assignés à résoudre les problèmes au cas par cas, sur le mode de l'urgence. Ils sont confrontés à une multiplicité de dispositifs qui, à la fois, s'accumulent et sont morcelés. Ainsi, leur action se situe essentiellement sur un volet curatif, dans la mesure où le manque de moyens les renvoie à un fort sentiment d'impuissance et de perte de sens de leur mission, dès lors que la logique d'attribution de prestations prédomine et que le traitement individuel des problèmes ne résout pas les demandes récurrentes, dans un contexte de précarité de masse.

Le travail social est aujourd'hui confronté à des enjeux économiques, sociaux et sociétaux considérables.

- 7 En somme, pour le dire schématiquement, le travail social serait dorénavant de plus en plus associé à l'exécution de mesures administratives, et de moins en moins à la créativité, à l'innovation, et même à l'accompagnement, au risque d'une perte de sens de la mission (Dagbert, 2015). Le travail social est alors enfermé dans une logique de la « réparation », au détriment d'une approche plus préventive et « capacitante ». Le caractère systémique dans lequel s'inscrit l'action du travailleur social dans ce cas semble, par des effets paradoxaux, plutôt contenir la précarité qu'il n'offre de possibilités de la réduire.
- 8 La situation de crise sanitaire liée au Covid-19 pourrait bien contribuer à « ajouter une couche » au travail social dans le processus de traitement curatif des situations d'urgence, au cas par cas, en particulier dans les quartiers prioritaires. En effet, le travail social a été logiquement positionné, tout au long du confinement, dans les besoins fondamentaux de la population fragile, qui renvoient à sa mission de base : priorité à l'aide et à la sécurisation alimentaire, priorité à l'hébergement et aux aides financières d'urgence. La crise

du Covid-19 a inscrit les travailleurs sociaux dans un rôle d'assistance humanitaire et alimentaire, par le véhicule d'un contact individuel, au cas par cas ; dans une mission palliative, orientée vers l'accès aux biens fondamentaux. Les difficultés, souvent bien identifiées, des familles ont été d'abord des difficultés financières, dues notamment à la fermeture des cantines scolaires qui alourdit le budget des ménages et accentue les problématiques socio-économiques liées aux effets du chômage partiel. Les besoins fondamentaux des personnes comprennent la nourriture ; le logement ; l'accès à l'hygiène, aux soins de santé et à un accompagnement. Ce dernier point est d'autant plus important que les travailleurs sociaux sont, alors que la pandémie s'annonce pour une période indéterminée, les premiers témoins, les plus exposés, des profonds impacts économiques et sociaux de la crise sanitaire, avec une augmentation du chômage, de la précarité, des faillites, sans parler des séquelles psychiques et sociétales du confinement. Le travail social va probablement être confronté à une intensification des situations de vulnérabilité, qui le mettent déjà en difficulté depuis bien longtemps et le confrontent à des impasses, du fait, entre autres, du peu de moyens dont il dispose.

Le chaînon manquant entre travail social et politique de la ville

- 9 La nécessité de dépasser une certaine forme d'épuisement du modèle de l'aide individualisée s'est progressivement imposée, en repositionnant l'intervention sociale dans une approche plus collective et territoriale, ne serait-ce que pour sortir le travailleur social d'un sentiment de solitude et d'impuissance, mais surtout pour concevoir et mettre en œuvre une réponse sociale adaptée aux défis de la société contemporaine (Avenel, Bourque, 2017). En effet, la redéfinition radicale du contexte d'élaboration des politiques sociales implique de modifier les catégories usuelles du travail social et d'élaborer de nouvelles réponses de l'action publique locale. Aujourd'hui, la dimension collective et sociétale des problèmes sociaux et des inégalités requiert un autre développement du travail social, qui est appelé à

investir les enjeux de cohésion sociale, à l'échelle des territoires, et non plus seulement les enjeux d'inadaptation sociale, à l'échelle des individus. Il ne s'agit plus seulement de limiter l'action sociale aux politiques de réparation et de compensation, mais d'intervenir également dans le cadre d'une conception plus globale et préventive des besoins sociaux. Dans cette perspective, le travail social n'est plus seulement délimité par la mission de protection et d'insertion des personnes et des publics ciblés ; il est également mobilisé de façon plus globale, pour favoriser une intervention sur l'environnement de la personne, les milieux de vie, les liens sociaux. En effet, il n'est plus du tout suffisant de mobiliser une gestion sociale des conséquences du chômage et de l'exclusion, car l'enjeu est de pouvoir intervenir en amont sur les facteurs et les processus eux-mêmes, qui engendrent ces situations. Cette orientation implique d'impulser le passage d'une approche spécifique de l'action sociale, ciblée sur les populations identifiées comme les plus vulnérables, à une approche plus transversale des politiques publiques, non seulement corrective, mais également plus préventive, permettant d'intervenir avant l'apparition des difficultés plutôt que lorsque celles-ci sont installées.

- 10 La problématique du développement social prend alors ici tout son sens (Avenel, Bourque, 2017). Même si cette problématique n'est guère nouvelle, elle connaît aujourd'hui un regain d'intérêt, et surtout de pertinence, et prend une place – jusqu'alors marginale – face aux limites de nombreux dispositifs créés pour répondre à la massification des difficultés économiques et sociales. Le développement social peut se définir simplement comme une stratégie territoriale qui consiste à agir sur l'environnement économique et social des personnes, dans le cadre d'une conception plus globale, impliquant d'ajouter aux dimensions de protection et de promotion, la dimension du pouvoir d'agir individuel et collectif, afin que l'action sociale soit plus préventive, participative et inclusive (Avenel, Martin, 2021). Cette approche n'est pas du tout contradictoire avec une approche individuelle, mais cette dernière doit être déployée dans l'environnement économique et social – car c'est bien dans l'environnement qu'il s'agit d'inscrire le travail social, afin de contribuer à l'élaboration de réponses adaptées aux spécificités locales, en s'appuyant sur la mobilisation des personnes accompagnées et, peut-être plus largement,

de l'ensemble des habitants et des ressources dans un territoire donné.

- 11 Les travailleurs sociaux ont donc un rôle important à jouer, dans les « quartiers prioritaires », pour dépasser les actions curatives résultant de politiques sociales trop cloisonnées et complexes. La notion de projet social s'affirme comme un axe de mobilisation dans des quartiers qui ont été transformés par la rénovation urbaine et qui subissent aujourd'hui de plein fouet le choc des impacts économiques de la crise sanitaire. Or, on le sait, la rencontre entre le travail social et la politique de la ville ne s'est jamais véritablement opérée. L'histoire fondatrice a été celle d'un « rendez-vous manqué » pour diverses raisons bien identifiées (Brévan, Picard, 2000 ; Madelin, 2009). Ce rendez-vous est possible dès lors qu'une bifurcation du travail social s'opère vers des approches plus collectives et territoriales. La contribution du travail social dans les objectifs d'une approche globale et territorialisée de la politique de la ville exige, en particulier, au moins deux conditions.

Le rôle des élus locaux

- 12 La première condition pour une approche globale et territorialisée de la politique de la ville appartient aux institutions en responsabilité des politiques publiques. Il s'agirait de formaliser la coopération territoriale, propice à renforcer le pilotage d'un projet local articulant développement social et projet urbain. Les enjeux socio-économiques et scolaires, impérieux, des quartiers prioritaires soulèvent la problématique d'un projet de territoire partagé, notamment autour des complémentarités entre les politiques du département, chef de file de l'action sociale, les politiques municipales et intercommunales, les organismes de protection sociale et le mouvement associatif. Or, on observe une réelle fragilité dans l'effort de construction locale d'une politique sociale et d'insertion économique, coordonnée autour du projet urbain.
- 13 Certes, la rénovation urbaine, dans certains quartiers, a pu être un levier de transformation de l'action sociale, au point de renouveler les approches et les pratiques professionnelles, en particulier du travail social (Avenel, 2013). Pour autant, la place du « social » est le plus souvent appréhendée en aval du processus économique et urbain. En

effet, le social est considéré comme le « volet de », « l'accompagnement de », « ce qui reste à prendre en charge ». De fait, le social a été, la plupart du temps, davantage pensé comme chantier de l'après-projet de rénovation urbaine. Il est donc situé dans une conception « réparatrice » et curative, au détriment d'une approche plus préventive. L'articulation entre projet social et projet urbain est finalement sans cesse présentée comme une tendance émergente, mais qui demeure, *de facto*, largement insuffisante pour contrebalancer les processus lourds de ségrégation.

14 Il faut insister sur le statut paradoxal de la politique sociale, qui se trouve en butte à une difficulté récurrente. En effet, le « projet social » manque souvent de lisibilité, non seulement en raison de la grande diversité des acteurs concernés et de leurs missions, mais également du fait de la singularité même de son objet. Car le projet social est diffus, multiforme et « ne se voit pas », à l'inverse du projet urbain et des gestes architecturaux qui apparaissent tangibles et communicables (particulièrement dans la restructuration des centres-villes qui accompagne l'implantation du tramway). Cette difficulté pose une question décisive, qui relève du portage politique de la compétence sociale dans les territoires, car celle-ci est le plus souvent perçue comme une compétence nécessaire, mais finalement peu attractive, voire ingrate. Cette analyse conduit à réaffirmer le rôle des élus locaux dans l'animation et le portage d'une conception des politiques de solidarité comme moteur de développement, et non comme un seul instrument réparateur des problèmes sociaux. Un portage politique signifie que les élus développent une approche globale et stratégique de l'action sociale : celle-ci n'est pas une simple dépense de fonctionnement et un coût, mais un atout et un instrument dynamique de construction du bien commun local, c'est-à-dire une ressource d'investissement.

15 Compte tenu du caractère complexe des situations de pauvreté, voire d'exclusion, l'accompagnement global des personnes concernées et la cohérence de leurs parcours nécessitent l'organisation d'une coordination de l'action des professionnels, elle-même tributaire des capacités de coopération entre les institutions dans les territoires. Ce sont bien les institutions et le management politique des collectivités locales qui doivent mettre le travail social en « capacité » de développer et de conduire l'action individuelle et collective.

La nouvelle donne du travail social

- 16 La deuxième condition pour une approche globale et territorialisée de la politique de la ville tient à l'organisation progressive d'un repositionnement du travail social dans une approche plus collective, facilitant l'implication des professionnels au projet urbain, au sens large, au diagnostic territorial et à l'animation des quartiers. La seule réponse individuelle enferme les personnes dans une dimension curative et une solution sectorielle, alors que l'approche collective du travail social permet d'intervenir de façon plus préventive et transversale. Or, le modèle professionnel du travail social individualisé est encore très vivace et ne facilite pas la prise en compte des potentialités du développement social. La place de l'intervention collective dans la formation, aussi bien initiale que continue, demeure encore tout à fait insuffisante, malgré sa progression.
- 17 Par ailleurs, la mise en œuvre d'une démarche de développement social dans les quartiers prioritaires ne peut plus se concevoir à l'aune de la situation des années 1970-1980. En effet, il ne s'agit plus seulement de compenser la décomposition des liens populaires dans les quartiers, mais de prendre appui sur la force des nouveaux liens de proximité et d'attachement au quartier afin d'en faire des tremplins citoyens. Car des identités collectives et culturelles, des modalités variées d'attachement et de mobilisation en faveur du quartier, face aux difficultés d'intégration subies (Avenel, 2010), sont désormais observées. La prise en compte de ces formes de sociabilité est aujourd'hui un enjeu majeur pour une approche de travail social collectif positionné dans une optique d'animation et de développement territorial, d'insertion et d'émancipation. Dans cette perspective, la virulence de la crise sanitaire et de ses conséquences sur les conditions de vie des habitants, et l'épuisement d'une certaine manière d'agir du travail social individualisé constituent une opportunité d'innovation et de transformation. Il reste donc à conforter le chaînon manquant, celui d'un travail social facilitateur et catalyseur de l'action collective.
- 18 Le changement de paradigme s'impose dans la pratique traditionnelle de l'intervention. Le sens du travail social n'est pas la « prise en

charge » des publics, mais leur accompagnement individuel et collectif pour transformer les conditions économiques et sociales qui les rendent vulnérables. L'intervention collective est, dès lors, une condition requise pour passer d'une approche aujourd'hui essentiellement réparatrice à un modèle d'action plus préventif ; ou autrement dit, pour passer de l'adaptation des personnes à la société « telle qu'elle est » à une action de transformation des milieux et des conditions de vie. Le pouvoir d'agir collectif exige alors l'association des habitants, des groupes et des partenaires à la conception et à la mise en œuvre des actions, en s'appuyant sur les potentialités et les problématiques d'un territoire, plutôt que sur les problèmes, les dispositifs et les publics cibles. Cela suppose de développer l'aptitude à l'animation des groupes, des réseaux locaux d'action, et à la résolution des conflits ; de même que l'habileté à repérer, conforter et promouvoir chez autrui des compétences. Ce positionnement implique d'aller au-devant des personnes dans l'objectif de prendre en compte leurs propres contraintes et difficultés, et de faciliter la formation d'un groupe mobilisé dans une action de changement. Cela exige de posséder de véritables connaissances théoriques de l'action collective et de maîtriser des compétences stratégiques et pratiques. Cela exige également une proximité et une connaissance fine des territoires, de leur dynamique collective et des réseaux locaux d'action qui les composent (Avenel, Martin, 2021).

Retrouver un terrain d'aventure

- 19 Les quartiers sont des laboratoires qui offrent des opportunités de transformation, avec de multiples initiatives locales nées sous l'impulsion d'acteurs qui ont noué des partenariats et souhaitent construire des projets et des actions conjuguant leurs compétences respectives et associant les habitants. Ces initiatives, de plus en plus nombreuses, restent souvent confidentielles, bien qu'elles représentent une opportunité pour le territoire et ses habitants. De plus, elles constituent fréquemment les prémices d'une démarche de développement social qui, pour y parvenir, nécessite d'inscrire ces actions dans un environnement plus large et dans des alliances nouvelles entre le travail social et la politique la ville. Des dynamiques territoriales sont à l'œuvre, qui peuvent s'avérer innovantes et structurantes,

par-delà la prégnance du constat réitéré des obstacles réels ou supposés.

- 20 Par exemple, la médiation sociale permet de réamorcer « l'aller vers » les habitants, au moment où une bureaucratisation des interventions publiques éloigne les agents de la proximité, dans le domaine de l'articulation avec la politique sociale en particulier. En ce domaine, la politique de la ville a été novatrice avec les associations – notamment de femmes-relais – dont la raison d'être est d'aller vers les différentes « communautés », non pas pour enfermer les populations dans leur communauté, mais, au contraire, pour leur permettre d'en sortir par le biais d'une approche adaptée aux modes de vie. Depuis, la médiation sociale s'est structurée, unifiée et professionnalisée. Elle est aujourd'hui installée comme un mode de présence sociale, de résolution des tensions et de lien entre les populations et les institutions. Au cœur de l'activité de médiation se trouvent des principes d'action – « aller vers », « faire avec », « mettre en réseau » – qui favorisent les articulations avec le travail social et les acteurs du territoire, dans une perspective de développement social. Action transversale et d'immersion sur le terrain, elle exerce une fonction d'interface et de liaison entre les éducateurs et les familles pour la prévention spécialisée, entre le bailleur et un locataire, entre voisins, entre les acteurs du système scolaire et les parents d'élèves, entre les usagers dans les transports en commun, entre les patients et les équipes soignantes, et plus largement, entre les citoyens et les institutions pour l'accès aux droits. Tout en apportant des réponses qualifiées et professionnalisées à des problèmes repérés dans des quartiers en difficulté, elle peut élargir ses champs d'intervention en participant à la conception et la mise en œuvre de projets de territoire, et à la diffusion des approches plus préventives. Car il ne s'agit pas seulement de s'atteler au réarmement capacitaire des personnes, mais à œuvrer aussi pour une mise en solidarité de groupes d'habitants, de dynamisation des milieux de vie, d'initiation à des capacités collectives. La mission de la médiation sociale n'est pas seulement dans la réparation du lien social et dans la participation à l'accompagnement individuel des personnes mises à l'écart, mais aussi dans l'impulsion des dynamiques collectives pour prévenir les processus d'exclusion.

La médiation sociale s'est structurée, unifiée et professionnalisée.

- 21 De la même manière, pour prendre un autre exemple, la complexité de la question scolaire dans les quartiers nécessite l'implication de multiples acteurs professionnels et des collectivités, au plus près des besoins. La coordination locale des acteurs de l'éducation, du social, de l'insertion et de la formation est une orientation relative à la prévention du décrochage et à l'accompagnement des jeunes sortant sans diplôme du système scolaire. La mise en œuvre de nouvelles formes d'intervention visant la participation active des parents, des élèves, des acteurs de l'école et du quartier, dans une approche collective des questions éducatives et sociales, est une voie complémentaire à l'approche personnalisée. Dans cette perspective, la notion de projet éducatif local ouvre la possibilité d'une approche plus extensive et globale qui ne fixe pas l'éducation uniquement autour de l'école, mais prend en compte également les dimensions plurielles des apprentissages de l'enfant, qui vont de la réussite scolaire *stricto sensu* à l'apprentissage de la citoyenneté, en passant par les activités sportives et d'épanouissement culturel, ce qui élargit le nombre des acteurs éducatifs et offre ainsi un levier considérable de lutte contre les inégalités. Cette orientation implique, pour l'Éducation nationale, de favoriser le passage d'une mission d'instruction à l'ouverture d'une dimension éducative plus large, en partenariat avec les communes et les acteurs du territoire, notamment le service social, sans pour autant confondre instruction (mission de base de l'école) et éducation (mission partagée avec les acteurs de la cité). L'ouverture de l'école sur le territoire est une nécessité, non pas pour externaliser ce qui relève des prérogatives de l'école à des instances extérieures, mais pour intégrer une approche plus globale de l'élève, dans son environnement, pouvant traduire dans un même projet l'interdépendance croissante des questions sociales et de la question scolaire. Une fois encore, une des clés de la réussite des partenariats locaux repose sur la capacité des acteurs à sortir de leur seul rôle institutionnel, pour aller vers une conception partagée du territoire et de la mission éducative. Une posture nouvelle pour les acteurs, qui les engage à être moins administratifs et plus proactifs, moins dans la culture d'instruction des dossiers et plus dans la culture de l'animation territoriale.
- 22 Désenclaver les quartiers prioritaires reviendrait, en somme, à désenclaver les institutions et les cultures professionnelles. D'un côté, les

travailleurs sociaux ne doivent pas être seulement des professionnels de la relation d'aide individuelle, mais formés et positionnés comme des facilitateurs de l'action collective et des acteurs de territoire, en développant des dynamiques de prévention et de participation. De l'autre, la politique de la ville doit retrouver sa sève ascendante et se relever de son assèchement bureaucratique, qui a relégué au second plan la logique de développement social initiale, en faveur d'une remobilisation du droit commun (égalité urbaine). Au fil du temps, le processus s'est transformé en procédure.

- 23 La mise en place d'une certaine forme d'auto-organisation des habitants autoriserait à imaginer et concevoir les politiques sociales autrement que sur le seul registre de l'aide à la personne. Elles pourraient ainsi soutenir des projets collectifs dans les quartiers prioritaires, au lieu de redistribuer des aides individuelles qui entretiennent les bénéficiaires dans le sentiment d'être tout autant stigmatisés que protégés. En effet, les politiques sociales individualisées engendrent des effets qui désolidarisent et rendent alors les populations concernées plus dépendantes encore à l'égard des dispositifs d'assistance, dans la mesure où ces dernières ne peuvent plus véritablement s'appuyer sur des liens collectifs.

BIBLIOGRAPHIE

Autès, Michel. *Les paradoxes du travail social*. Paris : Dunod, 1999.

Avenel, Cyprien (coord.). « Les dynamiques du travail social ». *Informations sociales*, vol. 2, n° 152, 2009.

Avenel, Cyprien. *Sociologie des « quartiers sensibles »*. Paris : Armand Colin, 2010.

Avenel, Cyprien (coord.). « Politiques sociales locales. Enjeux et gouvernance ». *Informations sociales*, vol. 5, n° 179, 2013.

Avenel, Cyprien. « Le travail social au défi du développement social ». 2016. <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2016-1-page-115.htm>

Avenel, Cyprien. « Renouveler le travail social ». Dans Warin, Philippe (dir.). *Agir contre le non-recours aux droits sociaux. Scènes et enjeux politiques*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2019, p. 125-141.

Avenel, Cyprien, Bourque, Denis (dir.). *Les nouvelles dynamiques du développement social*. Nîmes : Champ social, 2017.

Avenel, Cyprien, Duvoux, Nicolas (coord.). « Le travail social entre pouvoir discrétionnaire et pouvoir d'agir ». *Revue française des affaires sociales*, n° 2, 2020.

Avenel, Cyprien, Martin, Cristelle (dir.). *Manuel de l'intervention collective pour les travailleurs sociaux. Des principes à l'action en faveur du développement social*. Paris : La documentation française, 2021.

Brévan, Claude, Picard, Paul. *Une nouvelle ambition pour les villes. De nouvelles frontières pour les métiers*. Paris : La documentation française, 2000.

Carrel, Marion. *Faire participer les habitants ? Citoyenneté et pouvoir d'agir dans les quartiers populaires*. Lyon : ENS Éditions, 2015.

Castel, Robert. « Du travail social à la gestion sociale du non-travail ». *Esprit*, numéro spécial « À quoi sert le travail social ? », 1998, p. 28-47.

Chopart, Jean-Noël (dir.). *Les mutations du travail social. Dynamiques d'un champ professionnel*. Paris : Dunod, 2000.

Dagbert, Michel. *États généraux du travail social. Développement social et travail social collectif*. La documentation française, Paris, 2015.

Ion, Jacques. *Le travail social au singulier. La fin du travail social ?* Paris : Dunod, 2006.

Madelin, Bénédicte. « Le travail social dans les quartiers "sensibles" : un rendez-vous manqué ». 2009. <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-2-page-82.htm>

Ravon, Bertrand. « Repenser l'usure professionnelle des travailleurs sociaux ». 2009. <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-2-page-60.htm>

Stébé, Jean-Marc. *La médiation dans les banlieues sensibles*. Paris : Presses universitaires de France, 2005.

NOTES

1 Les treize métiers du travail social [ce texte a retenu une qualification « générique » masculine des métiers ; leur pendant féminin existe, évidemment, pour chacun – N.d.R.] : accompagnant éducatif et social (AES) ; assistant de service social (ASS) ; assistant familial ; chef de service encadrant de proximité ; conseiller en économie sociale et familiale (CESF) ; diplômé d'État d'ingénierie sociale ; directeur d'établissement ou de service d'intervention sociale ; éducateur de jeunes enfants (EJE) ; éducateur spécialisé (ES) ; éducateur technique spécialisé (ETS) ; médiateur familial ; moniteur éducateur ; technicien de l'intervention sociale et familiale (TISF).

2 Selon l'article D. 142-1-1 du Code de l'action sociale et des familles, le travail social est une pratique destinée à « permettre l'accès des personnes à l'ensemble des droits fondamentaux, faciliter leur inclusion sociale et exercer une pleine citoyenneté [...] participer au développement des capacités des personnes à agir pour elles-mêmes et dans leur environnement ».

3 D'abord, pour la première fois de son histoire, le travail social français vient d'obtenir une définition officielle (mai 2017) qui intègre le Code de l'action sociale et des familles. Ensuite, des « États généraux du travail social » ont donné lieu à la mise en œuvre d'un Plan d'action interministériel en faveur du travail social et du développement social (2015). Enfin, la Stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté, annoncée en septembre 2018, conforte le rôle du travail social (refonte des diplômes supérieurs, participation des personnes accompagnées, lutte contre le non-recours, simplification des démarches administratives, promotion de l'intervention collective, premier accueil social inconditionnel de proximité, référent de parcours, développement social, etc.).

4 Ce constat, même s'il s'exprime, néanmoins, très fortement sur le terrain, est à relativiser, parce que cette crise, en fait, est ancienne, voire constitutive de l'identité même de la profession.

AUTEUR

Cyprien Avenel

Sociologue, chercheur associé à l'École urbaine de Sciences Po Paris.

La discrimination à l'école : déni scientifique ou problème de méthodes ?

Choukri Ben Ayed

DOI : 10.35562/diversite.3584

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Alors que l'école est une institution particulièrement sensible en matière de discriminations, les faits discriminatoires y sont peu déclarés. Au même titre les recherches permettant de rendre compte empiriquement des discriminations scolaires sont peu nombreuses. Pour éclairer ce paradoxe, l'article propose d'abord plusieurs grilles d'analyse dont l'une est centrée sur le non-recours des usagers aux droits sociaux et l'autre relative aux obstacles méthodologiques permettant d'établir des faits discriminatoires à l'école. Puis, l'article abordera la construction de dispositifs méthodologiques qui favorise une articulation plus équilibrée et complémentaire entre les discriminations peu visibles et les inégalités scolaires plus évidentes.

English

While schools are particularly sensitive to discrimination, there are few reports of discrimination. Similarly, little research has been carried out to provide an empirical account of discrimination in schools. To shed light on this paradox, the article first proposes several analytical grids, one of which focuses on users' non-recourse to social rights and the other on methodological obstacles to establishing discriminatory facts in schools. The article will then address the construction of methodological mechanisms that promote a more balanced and complementary articulation between less visible discrimination and more obvious school inequalities.

INDEX

Mots-clés

discrimination, école, ethnicité, inégalité scolaire, reproduction scolaire

Keywords

discrimination, school, ethnicity, school inequality, school reproduction

PLAN

Quels fondements d'un déni scientifique ?
Retour sur les usages de la notion de race
La « race » n'est pas une variable comme une autre
Que signifie « la race » pour les statisticiens ?
L'alternative de l'ethnicité
L'alternative des rapports majoritaires, minoritaires
Comment mesure-t-on la discrimination en France ?
Éducation et discriminations
Quel pouvoir explicatif des variables « raciales » ?

TEXTE

- 1 La question des discriminations mine la société française, qu'il s'agisse de l'accès à l'emploi, au logement, à divers services publics comme privés. L'école relève à ce titre d'une institution particulièrement sensible pour des raisons structurelles. Elle constitue, en effet, un espace par excellence de la mise à l'épreuve des individus, d'exposition à des risques de disqualification sociale, en raison de sa fonction de hiérarchisation et de classements (Cayouette-Remblière, 2016).
- 2 Pour autant, la situation de l'école en matière de discriminations est paradoxale à plus d'un titre. Elle demeure relativement peu documentée empiriquement, malgré l'émergence d'études relatives aux relations entre l'école et l'immigration, depuis la fin des années 1990 (Lorcerie, 1996 ; Payet, van Zanten, 1996 ; Perroton, 2000). On peut citer également la création, en 2014, du réseau national de lutte contre les discriminations au sein de l'Institut français de l'éducation. Plus surprenant encore, la recension des cas de discriminations dans le domaine de l'éducation est très faible, au vu du peu de données disponibles. Prenons, à titre d'exemple, le rapport du Défenseur des droits de 2018. L'éducation représente 9,3 % de l'ensemble des dossiers traités. Le nombre de saisines dans le domaine éducatif, en raison de « l'origine » notamment, ne représente que 0,8 % des 5 631 cas traités en 2018.

- 3 Ces données sont pour le moins étonnantes. Le Défenseur des droits en propose une interprétation sur le fond : « des services publics qui disparaissent, des inégalités qui augmentent et des droits fondamentaux qui régressent ». Au-delà de l'éducation, la lutte contre les discriminations et le droit aux recours sont bridés par la complexité de l'administration. Cette complexité est préjudiciable, tout autant pour les usagers que pour les agents des services publics confrontés à une instabilité réglementaire constante. Les recours devant une juridiction appellent au contraire une confiance dans les institutions, désormais en berne. Le Défenseur des droits dépeint alors une figure de l'utilisateur lésé, bafoué dans ses droits, qui finit par banaliser les non-réponses de l'administration.
- 4 Les signalements de cas de discriminations devant une juridiction sont une chose, la recherche scientifique en est une autre. Comment expliquer que le sujet des discriminations scolaires reste peu traité en sociologie de l'éducation ? Certains évoquent l'hypothèse du déni par les chercheurs eux-mêmes, pouvant aller jusqu'à la censure, voire à l'autocensure (Dhume, 2019 ; Dhume, 2020), cette hypothèse nous paraît discutable.

Quels fondements d'un déni scientifique ?

- 5 Elle s'appuie à la fois sur des considérations théoriques et éthiques. Elle repose notamment, selon Fabrice Dhume, sur l'idée d'une « concurrence des rapports sociaux » (Dhume, 2019). Pour l'auteur, si le sujet des discriminations scolaires est peu traité scientifiquement, c'est parce qu'il renvoie à une vision raciale du monde social, alors que la sociologie de l'éducation repose davantage sur une lecture stratifiée en termes de classes sociales. Cette dichotomie ne repose donc pas sur des fondements strictement scientifiques, mais également sur des présupposés « politico-moraux », selon l'auteur.
- 6 La non prise en compte de la « race » correspondrait à une vision conservatrice de l'ordre social, à l'adossement d'un paradigme « intégrationniste », voire à un « nationalisme épistémologique et méthodologique ». Le raisonnement, en termes de classe et non de race, serait ainsi, selon Fabrice Dhume, en conformité avec la pensée

d'État, celle consistant à privilégier une lecture nationaliste des rapports sociaux, donc à naturaliser les valeurs de la République, cautionnant ainsi le fonctionnement des institutions. En résumé, si les sociologues de l'éducation travaillent peu la question raciale à l'école, c'est qu'ils considèrent le racisme comme extrinsèque à l'école (Dhume, 2019).

- 7 Ce débat ne concerne pas uniquement l'éducation. Il concerne également des sujets comme la politique de la ville, l'accès à l'emploi, au logement, etc. Il a trouvé une vigueur particulière à propos d'autres formes de discriminations : les discriminations territoriales revenues dans le débat suite aux déclarations de Julien Denormandie, secrétaire d'État auprès du ministre de la Cohésion des territoires, le 13 juin 2020. Cette forme de dénonciation politique de la discrimination territoriale a émergé dès 2009 à l'occasion de la saisine de la Haute autorité de lutte contre les discriminations (HALDE) par les villes de La Courneuve et de Grigny. La notion de discriminations territoriales est d'une nature particulière. L'objet supposé des discriminations est le territoire, en tant qu'entité juridique, sous forme de sous-dotations des collectivités locales, des dysfonctionnements patents des services publics, bref d'un abandon de l'État de certains territoires. Les populations apparaissent certes comme discriminées, mais par le filtre des services publics et des collectivités locales qui les représentent.
- 8 Cette revendication, portée par les élus de ces territoires, n'a pas abouti, malgré le dépôt d'une proposition de loi à l'Assemblée nationale en décembre 2010¹, proposition non examinée. Elle a cependant permis d'ajouter un critère supplémentaire de discrimination : la discrimination liée au lieu de résidence. Celle-ci n'a aucune connotation raciale, elle est plutôt de nature géographique ou relevant de la vulnérabilité économique. Il serait en effet absurde de ne pas reconnaître que les désavantages subis sont cumulatifs par les populations qui résident dans ces territoires et mêlent leurs propriétés (populations massivement issues de l'immigration) à celles des territoires concernés.
- 9 Ces débats internes au champ politique et juridique ont leur pendant dans le domaine de la recherche. Thomas Kirszbaum, par exemple, considère que la discrimination territoriale ne serait qu'un « dernier

avatar des stratégies d'euphémisation de la discrimination ethnoraciale qui caractérisent depuis longtemps l'approche française des inégalités » (Kirszbaum, 2016, p. 1). Il ajoute que la discrimination territoriale a « l'immense avantage de s'accorder avec l'approche classique des inégalités », l'espace n'étant selon lui dans la vulgate marxiste que la « projection au sol des rapports de classe » ; et enfin il ajoute : « la prohibition du critère de l'adresse ne bénéficie en réalité qu'aux Blancs résidant en ZUS [zone urbaine sensible], seul groupe à subir cette pénalité spécifique sur le marché du travail. Elle risque de n'être qu'une avancée en trompe-l'œil pour les minorités ethniques » (*ibid.*).

- 10 Thomas Kirszbaum interprète ainsi l'adoption du principe de discrimination en fonction du lieu de résidence (qu'ont pu faire adopter, selon lui, les élus communistes avec l'appui d'élus du Parti socialiste proches de SOS Racisme), comme une résurgence de l'histoire : « La position des élus communistes qui, en érigeant leurs villes et leurs quartiers en victimes d'une discrimination territoriale, rappellent la position du PCF des années 1970 qui s'insurgeait contre le trop-plein d'immigrés, en présentant leur territoire comme victime des politiques ségrégatives organisées par l'État » (Maslet, 2003, p. 9). La discrimination territoriale serait ainsi le produit d'un ostracisme historique de la mouvance communiste à l'égard des immigrés, avec en toile de fond le principe selon lequel la question raciale ne serait pas soluble dans le marxisme. Il n'est pas sûr que cette thèse soit toujours d'actualité aujourd'hui.
- 11 La tension entre *racés* et *classes* constitue donc une importation dans le champ académique d'une querelle politique. L'homologie entre le débat politique et scientifique est repérable, lorsque s'opposent les tenants des thèses racialistes et classicistes (raisonnement en termes de classes sociales), incarnés, par exemple, par les courants de la sociologie marxiste, néo-marxiste ou se réclamant de Pierre Bourdieu. Comment alors la production de connaissances scientifiques peut reprendre ses droits, en assumant que le sujet à traiter est, de fait, sensible et que la frontière entre le savant et le politique est, de fait, tenue ?
- 12 Selon nous, la sous-documentation de la discrimination à l'école tient avant tout à son objet, à sa définition, ainsi qu'aux moyens dont

dispose le chercheur pour réaliser des démonstrations, en dépassant le seul registre de l'adhésion, du rejet ou de la dénonciation. Les obstacles à la démonstration des discriminations notamment dites « raciales » à l'école sont au moins de trois ordres : la difficulté à définir ce que recouvrent la notion de « race » et sa codification scientifique, la difficulté à mesurer la discrimination, les caractéristiques spécifiques de l'espace scolaire.

Retour sur les usages de la notion de race

- 13 Le débat sur les usages de la notion de race en sciences sociales a trouvé un regain d'intérêt au cours des dernières années, bien au-delà des questions éducatives. Si ce débat est particulièrement nourri, il repose au moins sur un consensus. La « race » ne désigne aucunement une propriété biologique, mais une propriété sociale. Elle est le produit d'une construction sociale dans des rapports d'altérité, considérée comme un attribut stigmatisant au sein de rapports de domination. La race est appréhendée par le sujet dominant à partir d'un ensemble de signes tels que le patronyme, la couleur de peau, la langue parlée, la religion, etc. Il s'agit ici, en quelque sorte, d'une définition psychosociale de la race à l'œuvre dans des interactions concrètes.
- 14 Cependant, comment passer de cette approche psychosociale de la « race » à une approche objectiviste, c'est-à-dire à la construction de données permettant de la coder pour les besoins de la recherche ? Rappelons, tout d'abord, que la Constitution française interdit la codification de la race ou de l'ethnie. Cependant, au cours des dernières décennies, cet étai législatif s'est desserré dans des conditions précises prévues par le législateur, notamment dans le cadre de la production de données statistiques pour les besoins de la recherche. Néanmoins le champ de la recherche est très dépendant des conditions politiques de réalisation. Ainsi le débat sur les statistiques ethniques a été fortement politisé lorsque le pouvoir politique l'a considéré comme nécessaire à la lutte contre les discriminations.
- 15 Relevons à ce titre un changement de sémantique, puisque ce n'est pas la question de la « race » dont il s'agit à propos des statistiques

ethniques, mais de l'appartenance ethnique. Dans certains cas le champ politique, voire scientifique, mobilise une autre expression, celle de « la mesure de la diversité ». Ces changements de registres sémantiques ne sont pas anecdotiques, ils traduisent l'embarras tant des politiques que des chercheurs sur ce qu'il convient de mesurer et de prendre en compte dans l'analyse des discriminations.

- 16 Pour comprendre ces hésitations, il convient d'introduire une incise historique. Le débat sur les statistiques ethniques a été porté par Nicolas Sarkozy dans les années 2008-2009. Nous ne reviendrons pas sur les détails de cette initiative, mais sur le fond.
- 17 C'est en effet le politique qui a été à l'initiative de la mise en œuvre de statistiques ethniques, même si elles existaient de manière lacunaire dans les travaux de l'Institut national d'études démographiques (INED) auparavant. Sans préjuger de la docilité des chercheurs, l'emprise politique est importante sur ce sujet à la fois sensible et complexe.
- 18 C'est le politique qui détermine les bornes juridiques acceptables, tant sur le plan juridique qu'éthique concernant la production de statistiques. C'est également lui qui a en charge la nomination de comités d'experts scientifiques pour la préfiguration de ces données. Bref, le sujet est donc bien à la frontière entre le politique, la recherche, si ce n'est l'idéologie.
- 19 Le débat sur les statistiques ethniques a en effet donné lieu à une querelle entre chercheurs dépassant de loin l'opposition simpliste entre « racistes » et marxistes, ou classicistes. Ce sont ainsi deux commissions qui se sont affrontées, celle officielle installée par le gouvernement : le Comité pour la mesure et l'évaluation de la diversité et des discriminations (COMEDD), présidé par François Héran, directeur de l'INED, institution plutôt favorable aux statistiques ethniques. La seconde commission relevait d'une autosaisine d'autres chercheurs : la Commission alternative de réflexion sur « les statistiques ethniques » et les discriminations, réunissant des personnalités diverses, telles qu'Élisabeth Badinter, Jean-Loup Amselle, Hervé Le Bras, Maryse Tripier ou encore Gwenaële Calvès, issues de différentes disciplines : sociologie, philosophie, anthropologie, histoire, droit, etc. Les débats entre ces deux commissions ne se limitaient pas à dénoncer le risque d'une racialisation de la société française, ils

portaient également sur la pertinence même des statistiques ethniques sur un plan strictement scientifique, sur leur faisabilité et surtout sur leur pertinence scientifique, tous ces sujets étant liés.

La « race » n'est pas une variable comme une autre

- 20 Les défenseurs des statistiques ethniques considèrent que la racialisation de la société française n'incombe pas aux statisticiens, mais qu'elle préexiste dans la société. Se priver d'informations relatives à la notion de « race » serait s'interdire de lutter contre les discriminations et le racisme. Les statistiques ethniques n'auraient pas pour finalité la constitution de fichiers raciaux, selon un référentiel ethno-racial fondé sur des phénotypes ou des morphotypes imposés par l'État, mais la constitution de bases de données scientifiques reposant sur l'autodéclaration et le consentement des enquêtés, conformément à la loi.
- 21 Ces précautions étant posées, quelle est la robustesse des données ainsi produites ? C'est sur ce terrain que se situent les opposants aux statistiques ethniques. Hervé Le Bras attire l'attention sur le fait que, quels que soient les points de vue défendus, il n'y a pas et il ne devrait plus y avoir de « science ethno-raciale » au risque d'accréditer une vision essentialiste, si ce n'est biologisante de la notion de « race ». La production des statistiques ethniques ne peut mener, selon lui, qu'à un « chaos empirique ». Cette réalité conduit inmanquablement les chercheurs qui souhaitent mobiliser la notion de race à des contributions, des compromis. L'ouvrage de Michèle Tribalat (2016), consacré aux statistiques ethniques, en fournit un bon exemple. Elle ne conteste en effet nullement que les statistiques ethniques en France pourraient se confondre avec l'officialisation d'un « référentiel ethno-racial », comme c'est le cas des recensements aux États-Unis ou en Angleterre. Pour contourner ce risque, elle proposait de prendre en compte la filiation, autrement dit la trajectoire sociale des immigrés et des descendants d'immigrés. Nous passons ainsi à un autre registre, de la race à l'ethnie, à la diversité, à présent à la filiation. Ce déplacement résout-il pour autant les risques éventuels d'essentialisation et d'assignation ? Dans son essai, *L'invention de l'immigré*, Hervé Le Bras montrait en 2012 comment la catégorie d'immigré est

essentialisante et symptomatique de la perpétuation des rapports d'altérité. À la différence de la condition d'étranger, qui peut en effet, selon Hervé Le Bras, se perdre à la faveur d'une procédure de naturalisation, celle d'immigré perdure de génération en génération, elle consiste en somme à une reproduction du stigmaté.

- 22 Il insiste également sur le fait que la distinction ainsi opérée entre « français » et « immigrés », ou « descendants d'immigrés », en revient à rejouer la hiérarchie entre droit du sol et droit du sang, et à remettre en cause le principe d'émancipation et de citoyenneté juridique (Le Bras, 2012). Avant lui, Abdelmalek Sayad avait alerté sur les mêmes craintes en écrivant : « En ces temps favorables à un retour en force de l'eugénisme, le terme de génération contient en lui le risque de devoir servir de terrain nouveau, nouvellement offert au sociobiologisme. Les tentations et les séductions de rapporter les différences sociales à des facteurs d'ordre génétique sont grandes et resteront toujours grandes » (Sayad, 1994, p. 155).
- 23 Si Michèle Tribalat appelle à ne pas confondre origine, filiation et référentiel ethno-racial, ce positionnement n'est pas si clair dans le cadre de certaines enquêtes. Le questionnaire de l'enquête « Trajectoires et origines »² (TeO) de l'INED, que l'on peut considérer comme « la référence » en matière de statistiques ethniques en France, mobilise, en effet, à plusieurs reprises, des questions relatives à la couleur de peau, à la religion, voire à une notion plus floue qu'est le rapport à la « francité ».
- 24 Certes, le recueil de la couleur de peau l'est sur le mode de l'autodésignation (par l'enquêté lui-même) et non de l'hétérodésignation (par le chercheur). Pour Hervé Le Bras, la pratique de l'autodésignation est cependant méthodologiquement ambiguë. Elle consiste à renvoyer à l'enquêté un panel d'items à remplir sans lui fournir les clés de compréhension de ce qu'en fera le chercheur. Le jeu des catégorisations en groupes, sous-groupes finit par reconstruire des groupes ethniques ou raciaux rigides. L'enquête TeO mobilise également les notions telles que « groupe majoritaire » et « minoritaire ». Les catégories figurant dans ces groupes varient d'un croisement à l'autre, comme c'est le cas notamment des natifs d'un département et région d'outre-mer (DROM), des rapatriés ou des Français nés à l'étranger.

- 25 Force est de constater que les « statistiques ethniques » recouvrent des acceptions hétérogènes et changeantes, justifiant ainsi les craintes exprimées par Hervé Le Bras d'un « chaos empirique ».

Que signifie « la race » pour les statisticiens ?

- 26 On peut attendre de la technicité d'un appareillage statistique qu'il lève certaines ambiguïtés. Il procède en réalité de sous-entendus ou de points aveugles. C'est le cas notamment de la notion de « race », dont on a vu qu'*in fine*, elle s'effaçait au profit d'autres catégories (origine, appartenance ethnique, etc.), même si elle est bien présente dans les sémantiques utilisées par certains chercheurs, lorsqu'ils évoquent la discrimination raciale. La notion de « race » renvoie typiquement à une catégorie polysémique et ambivalente. Elle peut faire l'objet de variables objectivées, comme c'est le cas dans les exploitations statistiques. Elle peut également être mobilisée pour décrire des systèmes de représentation, d'infériorisation de certains groupes, ou être associée à la notion d'identité, d'une identité assignée par autrui. Par exemple, lorsque le chercheur reprend à son compte la sémantique du « racisé » pour décrire les propriétés d'une population.
- 27 L'enquête réalisée par Patrick Simon et Martin Clément (Simon, Clément, 2006) de l'INED portait précisément sur la façon de « caractériser l'origine » en s'intéressant au point de vue des groupes concernés. Il ressort nettement de celle-ci une crainte, si ce n'est un rejet de la construction de catégories « ethno-raciales », notamment pour les populations d'origine « maghrébine » : crainte d'étiquetage, de production de stéréotypes. Cependant, les enquêtés font une distinction entre la production de données, pour les besoins de la recherche, et la codification officielle des origines dans les pratiques de l'administration française. On le perçoit aisément, la notion de « race » n'est pas une « variable » comme une autre, difficile à saisir, autant qu'à coder, particulièrement lorsque les appareillages statistiques reposent sur une autodéclaration des enquêtés à laquelle ils n'ont aucune obligation de se soumettre.

- 28 La façon dont par exemple est recueillie l'appartenance « raciale » ou « ethnique » dans le cadre de l'enquête TeO procède de la façon suivante. L'un des items du questionnaire s'intitule : « Image de soi et regard des autres ». La formulation exacte de la question est la suivante : « D'après vous, parmi les caractéristiques suivantes, quelles sont celles qui vous définissent le mieux ? Vous pouvez en choisir quatre au maximum ». L'enquêteur soumet alors une carte avec une liste de dix-sept items : 1. Votre génération ou votre âge ; 2. Votre sexe ; 3. Votre métier ou votre catégorie sociale ; 4. Votre niveau d'étude ; 5. Votre quartier ou votre ville ; 6. Votre état de santé (un handicap ou une maladie) ; 7. Votre nationalité ; 8. Vos origines ; 9. Votre couleur de peau ; 10. Votre région d'origine ; 11. Votre religion ; 12. Vos centres d'intérêt ou vos passions ; 13. Vos opinions politiques ; 14. Votre situation de famille (père, mère, grand-père, grand-mère, etc.) ; 15. Autre chose ; 98. Refuse de répondre ; 99. Ne sait pas. S'ajoute à ces items, une autre question, cette fois ouverte, permettant de mieux caractériser « l'origine », dans le cas où l'enquêté aurait répondu à l'item 4. « Vos origines » : « En pensant à votre histoire familiale, de quelle (s) origines (s) vous diriez-vous ? Vous pouvez donner plusieurs réponses ». Là aussi l'enquêté peut refuser de répondre.
- 29 L'appartenance « raciale » n'est donc jamais une question directe, frontale. Elle est reconstituée par le statisticien *via* des regroupements de variables et des questions indirectes, si l'enquêté a répondu favorablement à des items tels que « vos origines », « votre couleur de peau », « votre religion », etc. La compétence du statisticien n'est ici nullement en cause, ce type de questionnaire correspond clairement à ce qu'autorise la loi, et encore dans un régime d'exception. Il ne s'agit pas, en effet, d'un référentiel ethno-racial officiel, à la façon des recensements en Angleterre, où les catégories sont non seulement préétablies, mais bénéficient également d'un statut officiel tel que : « *white* », « *mixed* » (*multiple ethnic group*), « *asian* », « *black* », etc. (Tribalat, 2016). Nous voyons là toute la différence entre un pays « racialisé », reconnaissant officiellement l'appartenance à des groupes raciaux et/ou ethniques, et un pays universaliste comme la France, qui pour des raisons historiques, philosophiques et constitutionnelles, ne reconnaît pas officiellement ces groupes, sauf pour les besoins exceptionnels de la recherche.

L'alternative de l'ethnicité

- 30 On comprend mieux, en raison du caractère discutabile de la notion de « race », pourquoi les statisticiens lui préfèrent parfois celle d'appartenance ethnique, moins figée, plus éloignée de présupposés biologisants, pour s'inscrire davantage dans une perspective culturelle. Cela résoudrait en partie la question du métissage, des enfants nés de couples mixtes, difficilement codables par le biais de catégories de race. La « race » relève donc davantage d'une pratique sémantique usuelle dans certains propos de chercheurs que d'une variable scientifique construite faisant consensus.
- 31 C'est ainsi que l'on a pu voir dans certains questionnaires antérieurs à l'enquête TeO, telle que l'enquête MGIS (Mobilité géographique et insertion sociale) de 1992, qui constituait la base statistique de l'ouvrage de Michèle Tribalat, *Faire France* (Tribalat, 1995), des questions relatives à « la maîtrise du français », « au langage parlé à la maison », « à la déperdition de la langue d'origine », « aux pratiques matrimoniales traditionnelles » (polygamie, mariage préférentiel, arrangé), « aux sociabilités communautaires », « aux pratiques culinaires », etc. Cependant, ces variables supposées descriptives prennent parfois une coloration politique et idéologique, lorsque certaines catégories construites sont, par exemple, celle de : « français de souche » ou lorsque certaines sections du questionnaire s'intitulent : « volonté de composer avec la société d'accueil ». C'est ce même présupposé que l'on retrouve dans l'enquête TeO avec l'idée de « francité », de « sentiment d'être français », de « sentiment national ». Le statisticien n'outrepasse-t-il pas ici son rôle ? Ces questions peuvent-elles être raisonnablement traitées par la méthodologie du questionnaire et être constituées en simples variables comme n'importe quelles autres ? Certes, si le terme « race » n'est pas utilisé, lui sont substituées en revanche des catégories qui relèvent d'une certaine forme de nationalisme et qui ne peuvent en effet qu'exacerber les rapports d'altérité à la façon d'une prophétie autovérifiante.
- 32 En réalité, l'ethnicité n'est pas nécessairement mobilisée pour caractériser des « cultures », mais plutôt des écarts à la norme nationale. Cette conception de l'ethnicité n'est d'ailleurs pas nécessairement en

contradiction avec certaines de ses définitions, lorsqu'elle décrit le rapport entre le « eux » et le « nous », une « altérité irréductible », pour reprendre les propos de Françoise Lorcerie (Lorcerie, 2003). Pour les tenants de l'ethnicité, tous les groupes sociaux sont réputés appartenir à des « communautés ». Les espaces nationaux comme les États-nations sont considérés telles des « communautés nationales », comme l'exprime la notion d'« ethnonationalisme », considérant que le groupe « dominant » est lui-même porteur d'une appartenance ethnique (*ibid.*).

- 33 Tout se passe, néanmoins, comme s'il existait à propos de l'ethnicité un profond malentendu, si ce n'est un contresens. Max Weber affirmait en effet clairement que le concept d'ethnicité constitue un paradigme non objectiviste, c'est-à-dire non quantifiable. Il renvoie aux notions de croyances subjectives, de groupalité et de communalisation. Ce type d'objet devrait en principe s'appréhender dans une perspective strictement interactionniste et situationnelle. Autrement dit, l'ethnicité n'existe pas en soi, mais est rendue visible dans des rapports d'altérité, notamment lorsqu'un groupe d'individus en désigne un autre en fonction d'attributs supposés différents de lui, ou lorsque le même individu se les approprie et les revendique. L'objectivation statistique, qui en revient à attribuer des appartenances ethniques, constitue alors une sorte de coup de force méthodologique, de surcroît dans un contexte de brassage des populations, de multiappartenances, incompatibles avec l'idée de groupes statiques et cloisonnés. En bref, si dans le champ scientifique le terme « race » n'est pas utilisé ouvertement par les statisticiens, l'appartenance ethnique en constitue une forme euphémisée.

L'alternative des rapports majoritaires, minoritaires

- 34 Une alternative à la notion de « race » est celle de rapports majoritaires/minoritaires. Elle constitue une déclinaison à l'ethnicité avec un contenu moins culturaliste, mettant en exergue des rapports de force politiques, de « domination symbolique » (Lorcerie, 2003). Cette référence à la domination pourrait jeter un pont entre les tenants des thèses raciales et des thèses marxistes, néo-marxistes, ou classicistes, puisqu'elles auraient ce point commun. Cependant, les

analyses, en termes de rapports majoritaires/minoritaires, franchissent un pas supplémentaire lorsqu'elles évoquent l'existence de « minorités ethniques ».

- 35 Nous l'avons vu, notamment dans le texte de Thomas Kirszbaum lorsqu'il oppose « les blancs » et les « minorités ethniques » en France, ce qui revient en effet à mobiliser des catégorisations raciales qui contribuent dans ce cas à une mise en concurrence des groupes, voire une concurrence victimaire, comme si être « blanc » protégeait de toute forme de discrimination ou comme si celle-ci serait potentiellement moins grave que pour les « non blancs ». Là encore la frontière entre science et idéologie est mince.
- 36 Nous l'avons vu également dans la façon dont l'enquête TeO classe des groupes majoritaires/minoritaires. Les contours de ces groupes ne sont d'ailleurs pas toujours stables. Il s'agit de considérations strictement numériques, ou culturelles, ou filiales, en prenant en compte l'ascendance migratoire.
- 37 Il n'est pas plus aisé de définir un groupe minoritaire ou des « minorités ethniques », sauf dans les pays où elles font l'objet d'une reconnaissance officielle pour des raisons historiques. À propos de la France, Abdeljalil Akkari émet ainsi d'importantes réserves quant à la transposition de la notion de minorité raciale ou ethnique, telle que mobilisée aux États-Unis dans le cas français, à propos des descendants de l'immigration maghrébine (Akkari, 2001). Si certains éléments paraissent transposables, comme la dévalorisation de la culture « d'origine », l'exposition à des traitements désavantageux par l'institution scolaire, la légitimité de présence, d'autres limitent cette transposition. Il est, par exemple, difficile de considérer que les descendants de l'immigration « maghrébine » en France appartiennent à une minorité volontaire ou involontaire.
- 38 Pour Akkari, l'immigration maghrébine relève en quelque sorte des deux. Elle est en partie involontaire, à la suite de la décolonisation, mais également volontaire, pour ce qui concerne l'immigration pour des motifs économiques. Pourtant, pour l'anthropologue américain John U. Ogbu (1992), l'appartenance à une minorité volontaire ou involontaire est décisive pour raisonner en termes de minorité cohérente. Les minorités involontaires, pour John U. Ogbu, sont celles qui ont été déplacées involontairement aux États-Unis en raison de

l'esclavage, de la colonisation, des conquêtes. Elles font l'objet d'une relégation systématique dans la société américaine (*ibid.*). Ces minorités développent un « système culturel » qui se caractérise par différents traits, et notamment « une théorie de sens commun sur la réussite sociale », « un manque de confiance vis-à-vis du groupe dominant », « une identité culturelle d'opposition par réaction à un traitement discriminatoire », « l'émergence de deux cadres culturels ou de deux idéaux culturels influençant le comportement opposé : l'un convenant aux membres des minorités, l'autre étant attaché aux Américains blancs » (*ibid.*, p. 15).

- 39 Akkari souligne que, malgré l'importance des désavantages et des discriminations subies des descendants de l'immigration maghrébine en France, ceux-ci ne sont pas de nature à constituer une culture oppositionnelle cohérente et politisée à l'école, comme c'est le cas des minorités involontaires aux États-Unis. La notion de minorité est en effet indissociablement liée à un sentiment d'appartenance commune, à une histoire collective, un destin commun. Les descendants de l'immigration maghrébine³ descendent eux-mêmes d'immigrations différentes, éclatées, qui déterminent leur rapport différencié au présent et à ce que l'on pourrait considérer comme l'espace national. Ils partagent cependant en commun une forme de « communauté d'expérience » (Belbahri, 2006), celle d'une certaine forme de rejet dans le monde du travail, comme celui de l'éducation ou dans d'autres sphères de la vie sociale.

Comment mesure-t-on la discrimination en France ?

- 40 Au-delà de ces questions de conceptualisation de taille, comment mesure-t-on la discrimination en France ? Il s'agit en effet d'une question essentielle, étant entendu qu'il convient de distinguer les microdiscriminations présentes dans les interactions de face-à-face, comme peuvent l'être les interactions scolaires et les discriminations formelles correspondant à une codification juridique. Sans hiérarchiser ces deux formes de discriminations, elles relèvent d'enjeux différents en matière de mesure.

- 41 Il n'est pas sûr d'ailleurs, même pour ce qui concerne les discriminations « officielles », que nous disposions d'une définition claire. La définition usuelle, qui est celle mobilisée par le Défenseur des droits est celle-ci : « En droit, une discrimination est un traitement défavorable qui doit généralement remplir deux conditions cumulatives : être fondé sur un critère défini par la loi (sexe, âge, handicap, etc.) et relever d'une situation visée par la loi (accès à un emploi, un service, un logement, etc.) ».
- 42 La notion de « traitement » est relativement floue et peut englober des significations très diverses. Elle peut consister en un séparatisme, une différenciation, un refus d'accès, une sanction injustifiée, une atteinte à la dignité, etc. Ce rappel est important dès lors qu'il est question de mesure. C'est, en effet, sur des mesures que l'on peut se fonder pour faire le constat de « discriminations massives ». Trois types d'instruments sont habituellement mobilisés pour mesurer la discrimination. Nous les classons ici, de façon peut-être discutable, non pas des plus au moins rigoureuses, mais des moins aux plus robustes.
- 43 On peut distinguer un premier modèle méthodologique, que l'on pourrait qualifier de *subjectiviste, déclaratif*. Il s'agit, dans ce cas, d'interroger les potentiels discriminés, sur leur sentiment d'être discriminé, leur vécu des discriminations. C'est ce type de recherche qu'a mené par exemple François Dubet, par le biais d'une enquête qualitative (Dubet, 2016). Le modèle subjectiviste peut également s'appréhender de façon quantitative, lorsque l'enquête TeO, par exemple, interroge directement les enquêtés sur leur perception des discriminations : « Dans la vie quotidienne, à quelle fréquence vous demande-t-on vos origines ? ». On peut d'ailleurs demander ses origines à un tiers par curiosité, pour engager une conversation, pas nécessairement systématiquement avec un arrière-plan discriminatoire, tout dépend du contexte.
- 44 Une série de questions est posée aussi à propos de l'expérience scolaire en demandant aux enquêtés s'ils estiment avoir été traités différemment (le terme discrimination n'est pas formulé) dans le cadre des pratiques de notation, des décisions d'orientation, des sanctions, de la façon de s'adresser à eux. Si les enquêtés répondent oui à cette question, on leur demande alors, selon eux, d'après quels

motifs ils estiment avoir été traités différemment, en fonction d'une série d'items : sexe, état de santé ou handicap, couleur de peau, origines ou nationalité, façon de s'habiller, âge, autre, etc. Ce modèle *subjectiviste* demeure donc imprécis. Il est expérientiel, mais n'apporte pas directement la preuve de discriminations réelles, seulement d'une supposition d'avoir été discriminé.

45 Un second modèle méthodologique est le modèle *déductif*, que l'on pourrait qualifier aussi de probabiliste. Il consiste à mobiliser des bases de données quantitatives relatives à l'accès à l'emploi, à des diplômes, au logement, à des biens divers, rapportées aux propriétés des personnes. Les discriminations sont déduites des taux d'inégalités d'accès, en tenant compte des « origines » de groupes d'individus. La preuve des discriminations n'est pas non plus ici formellement établie, elle constitue, pour parler comme les juristes, une présomption, surtout si les écarts entre groupes sociaux sont déraisonnablement et ostensiblement très importants.

46 Cependant, pour réduire la marge de présomption et constituer un faisceau d'indices le chercheur peut mobiliser d'autres variables que celles de « l'origine » afin de pouvoir comparer des populations comparables. C'est ce qui, dans le langage statistique, est qualifié de variables cachées ou de contrôle telles que : diplômes, âge, revenus, adéquation au profil de poste, notes, origine sociale des parents, etc. Ainsi, la présomption de discriminations en raison de « l'origine » peut s'en trouver amoindrie à partir du moment où les variations observées entre groupes peuvent s'expliquer par l'origine sociale, les diplômes des parents, etc. À ce titre viennent alors s'entrechoquer deux paradigmes interprétatifs, l'un relevant de la discrimination, l'autre des inégalités, ce qui n'est pas en soi massif, les inégalités n'étant pas plus acceptables sur le plan politique et philosophique que les discriminations. Et surtout la combinaison entre les deux processus est pensable, mais plus difficilement démontrable.

47 Un troisième modèle méthodologique de mesure des discriminations, sûrement le plus performant, mais complexe à mettre en œuvre, correspond au modèle *expérimental* qu'est le *testing*. Dans ce cadre, l'enquêteur met en œuvre une situation réelle permettant de tester une situation de discrimination : envoi de CV à la suite d'une offre

d'emploi, demande d'accès à un service public, inscription dans une école, etc. en jouant sur l'usage d'un patronyme.

- 48 Le *testing* est complexe, de fait limité par son ampleur, et pose également des problèmes méthodologiques spécifiques. La restitution du séminaire organisé en mars 2007 par le centre d'analyse stratégique (aujourd'hui France Stratégie) sur les problèmes méthodologiques liés à la pratique du *testing* en propose une synthèse (Cédiey *et al.*, 2007). Ce séminaire croisait les comptes rendus d'expériences de trois équipes de recherche ayant mis en œuvre la méthode du *testing* dans le marché du travail et dans l'accès aux soins. L'objet du séminaire était de montrer que les résultats statistiques issus des méthodes de *testing* sont sensibles à différentes sources de variations.
- 49 La première est liée au nombre de variables testées, uniques ou multiples. Il s'agit de variables uniques lorsque l'on compare des candidats issus du « groupe majoritaire » ou de « groupes minoritaires », et de variables multiples lorsque sont ajoutées d'autres variables comme le lieu de résidence, le diplôme, l'âge, etc. Une autre source de variations résulte de la nature du *testing* lui-même : envoi uniquement de CV, envoi doublé d'un appel téléphonique, envoi suivi d'un entretien. Dans ce dernier cas, les enquêteurs recrutent des comédiens, et non des candidats réels. Les taux de discriminations mesurés varient en fonction des étapes du recrutement.
- 50 Une autre source de variations des taux de discriminations est liée aux types de métiers testés, notamment en fonction du degré d'exposition à des publics. Enfin, la méthode des *testings* suppose une très bonne connaissance du processus de recrutement, des facteurs qui vont influencer le choix du recruteur pour bien identifier à quel niveau « l'origine » peut interférer avec la décision. Par exemple, sont exclus des *testings* les concours anonymés de la fonction publique.

Éducation et discriminations

- 51 L'étude des discriminations scolaires est confrontée à l'ensemble de ces complexités conceptuelles et méthodologiques. Elle l'est d'autant plus avec la prééminence dans l'espace scolaire de la logique méritocratique. Comment repérer des mécanismes discriminatoires dissociés de la logique méritocratique ? La sociologie de l'éducation a par

ailleurs montré que la méritocratie scolaire n'est qu'une illusion, lorsque les performances et les parcours scolaires s'expliquent avant tout par l'héritage culturel familial (Bourdieu, Passeron, 1964). Étudier la discrimination scolaire, c'est comprendre les formes d'emboîtements complexes entre méritocratie, part d'arbitraire des décisions scolaires, et multiples désavantages qui pèsent spécifiquement sur les élèves en fonction de leurs « origines ».

- 52 Compte tenu de l'importance de ces facteurs entremêlés, on comprend mieux pourquoi, en sociologie de l'éducation, c'est le schème des inégalités qui s'est imposé comme cadre principal d'analyse, précisément parce qu'il permet une analyse des mécanismes cumulatifs qui déterminent les parcours scolaires. À ce titre, le poids de l'origine sociale et culturelle des élèves (niveau de diplôme des parents) a un pouvoir explicatif puissant, qui « écrase » les modèles statistiques, pourrait-on dire. Pour autant, peut-on repérer des spécificités relatives à la scolarisation des élèves issus de l'immigration en rapport avec des processus discriminatoires ?
- 53 Répondre à cette question suppose le rappel d'un préalable simple : les élèves issus de l'immigration sont également massivement issus des milieux populaires. Les particularités de leurs conditions de scolarisation ont été mises au jour, au milieu des années 1980, avec leur arrivée massive au collège, construit à la hâte dans les quartiers populaires pour les accueillir. Cette arrivée massive a engendré des pratiques d'évitement des familles contribuant à l'émergence de processus ségrégatifs. Les travaux qualitatifs réalisés auprès des familles ont montré que les pratiques d'évitement scolaire sont fortement liées à des rapports d'altérité, au refus de « l'autre », voire à l'expression de racisme (Léger, Tripier, 1986 ; van Zanten, 2009).
- 54 On pourrait objecter que le sujet de la ségrégation ne recouvre pas nécessairement celui de la discrimination, notamment lorsque l'on postule *a priori* qu'elle n'est que le produit de stratégies familiales ou corrélée à des facteurs géographiques. Les liens entre ségrégation et discriminations sont en revanche rendus possibles lorsque la ségrégation signifie bien un séparatisme des strates supérieures de l'espace social, qui ne peut relever que de simples aléas. Ce lien est encore plus convaincant dès lors que la ségrégation est également le produit de pratiques administratives. L'institution scolaire dispose

néanmoins de moyens divers pour exonérer ses responsabilités en matière de production des ségrégations, en considérant, notamment, qu'elle n'est que le reflet de la ségrégation urbaine ou que la constitution des classes ségréгатives dans les collèges s'explique par la prise en compte du niveau des élèves ou qu'elle résulte de pressions exercées par certains parents d'élèves.

- 55 C'est précisément sur ces tentatives d'esquives que la recherche peut apporter une contribution en enquêtant au cœur même des pratiques administratives, comme l'a fait Denis Laforgue auprès des inspections académiques, montrant l'indifférence de l'administration scolaire à l'égard des ségrégations, ainsi que les pressions exercées par les familles pour la constitution de « bonnes classes », avec le consentement de l'administration (Laforgue, 2005). On peut se référer également aux travaux de François Baluteau ou d'Agnès van Zanten qui ont pu montrer que l'offre éducative proposée dans les collèges populaires est moins riche et peut servir de repoussoir pour certaines familles. Il s'agit bien là de choix de politiques éducatives producteurs de ségrégations institutionnelles (Baluteau, 2013 ; van Zanten, 2012). Nos propres travaux ont pu montrer les choix arbitraires de l'administration scolaire de refus de demandes de dérogations pour l'inscription dans certains collèges, pour les élèves issus de l'immigration, ou plus globalement de milieux populaires, ainsi que les pratiques très sélectives d'accès à l'enseignement privé et d'exclusion en cours de parcours scolaire (Ben Ayed, 1998).
- 56 Identifier ces pratiques discriminatoires suppose ainsi d'ouvrir la boîte noire de l'administration scolaire jusque dans la classe, d'analyser le traitement des dossiers des élèves, le fonctionnement des commissions des dérogations ou encore des conseils de classe. Au-delà de la question des ségrégations, à partir des années 1990, s'est constitué au sein de la sociologie de l'éducation française un champ de recherche consacré à l'ethnisation de l'espace scolaire (Perroton, 2000), et aux relations entre l'école et les enfants d'immigrés (Felouzis *et al.*, 2005 ; Felouzis, Fouquet-Chauprade, 2015).

Quel pouvoir explicatif des variables « raciales » ?

- 57 Au-delà des travaux qualitatifs, la sociologie de l'éducation est-elle en mesure aujourd'hui de mieux éclairer les phénomènes discriminatoires à large échelle ? Nous disposons, pour l'heure, pour répondre à cette question, de différents types de travaux aux conclusions plutôt nuancées. Nous nous limitons ici aux questions ségrégatives, étant entendu que dans d'autres types de pratiques, notamment l'accès aux stages, la réalité des pratiques discriminatoires a bien pu être formellement démontrée (Dhume, 2011).
- 58 S'agissant des ségrégations, la première série de travaux concerne la mesure de leur importance numérique. L'enquête de Son Thierry Ly et Arnaud Riegert, réalisée pour le compte du CNESCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire) [Ly, Riegert, 2016], a montré l'ampleur statistique de la ségrégation entre établissements, mais surtout au sein des établissements entre les classes. La composition des classes est de la responsabilité propre des établissements scolaires. Cependant, nous l'avons vu précédemment, le système argumentatif des chefs d'établissements peut tout à fait s'adosser à des considérations externes, à « l'origine » des élèves pour justifier ses choix (notes des élèves, choix de langues, d'options, etc.).
- 59 Notons également que l'ampleur de cette ségrégation a été mesurée en fonction de l'origine sociale des élèves, et non de l'origine « ethnique ». Si cette enquête n'a pas mobilisé de « statistiques ethniques », c'est parce que la base de données utilisée, la base « scolarité », est un fichier administratif dépourvu de ces variables. Les résultats de cette enquête accréditent, néanmoins, le poids toujours considérable de l'origine sociale au sein de l'institution scolaire en termes de processus ségrégatifs. C'est pourquoi l'opposition entre *classe* et *race* mérite d'être discutée, car la saillance de la ségrégation est rendue pertinente par le croisement de ces deux types de variables et non en les opposant.
- 60 Pour contourner l'absence de variables « ethniques » dans les bases « scolarité » (bases de données administratives de l'Éducation nationale), certains chercheurs ont opté pour une autre méthode, en trai-

tant les dossiers des élèves directement dans les établissements et en opérant des codifications à partir des patronymes des élèves (Felouzis *et al.*, 2005). Par ce moyen, la ségrégation proprement « ethnique » a pu être démontrée. Cependant, cette méthodologie comporte également des limites. Elle est difficilement reproductible, car soumise à l'autorisation des autorités scolaires. Elle pose également des problèmes de codages. Le cas, par exemple, des élèves originaires d'Afrique subsaharienne, de confession chrétienne, dont les prénoms figurent sur le calendrier chrétien, ne permet pas de les identifier comme des élèves « allochtones ». L'enquête a néanmoins montré que les élèves les plus exposés aux ségrégations scolaires sont ceux issus de l'immigration turque, qui sont également les plus exposés aux discriminations dans différents secteurs de la vie sociale.

61 D'autres travaux se sont intéressés à l'impact des ségrégations scolaires sur les parcours scolaires des élèves. C'est dans les contextes scolaires les plus ségrégués que l'on observe les inégalités scolaires les plus fortes et les performances des élèves les plus faibles (Broccolichi *et al.*, 2010). Cette recherche a pu être effectuée également à partir des bases « scolarité » permettant de raisonner uniquement à partir de l'origine sociale des élèves. Cependant, en montrant que les élèves les plus désavantagés par les contextes ségrégués sont notamment ceux scolarisés dans les établissements de la banlieue parisienne ou de celle des grandes métropoles, elle apporte également une contribution à la connaissance des désavantages scolaires des élèves issus de l'immigration, compte tenu de leur concentration forte dans ces espaces géographiques.

62 La troisième série de travaux est issue de l'exploitation de l'enquête TeO. Comme nous l'avons vu plus haut, si cette enquête est la plus outillée en matière de codification de l'origine « ethnique », Mathieu Ichou montre qu'en matière de trajectoires scolaires, les variations les plus fortes ne sont pas celles observées entre les groupes « autochtones » et « allochtones », mais « au sein de chacun de ces groupes d'origine géographique ». Il ajoute : « Cette forte hétérogénéité scolaire de la “deuxième génération” démontre l'invalidité de la vision homogénéisante, qui associe de façon globale et indifférenciée les enfants d'immigrés et l'échec scolaire » (Ichou, 2016). Mathieu Ichou propose ainsi non pas de mettre en concurrence les explications culturalistes liées à l'origine, et les explications sociales,

mais : « d'élargir la définition de l'origine sociale par les propriétés sociales prémigratoires » (position sociale et culturelle occupée dans le pays d'origine de la lignée familiale) [*ibid.*].

- 63 Toujours à partir de l'enquête TeO, Jean-Luc Primon et Yaël Brinbaum constatent que le vécu scolaire des descendants d'immigrés « se singularise par une expérience de la discrimination ethno-raciale » (Primon, Brinbaum, 2014, p. 33) en s'appuyant sur le déclaratif des enquêtés. Ils constatent également que le niveau de diplôme atteint par ces élèves diffère, notamment pour les élèves descendant des immigrations nord-africaines, subsahariennes ou turques. Ils n'omettent cependant pas de préciser que 70 % des parents de ces élèves sont employés ou ouvriers et que plus de la moitié d'entre eux est non diplômée : « Les écarts scolaires entre descendants d'immigrés et population majoritaire sont étroitement liés aux différences de structure entre les populations (origines sociales différentes, niveaux scolaires des parents, contextes de scolarisation, etc.) et à la reproduction scolaire de ces différences » (*ibid.*, p. 34).
- 64 Nous avons voulu montrer dans cet article que la question de la discrimination raciale, notamment à l'école, appelle un débat conceptuel et méthodologique. Si la question des discriminations scolaires est encore sous-documentée, ce n'est pas en raison d'un déni, mais des nombreux obstacles méthodologiques et du caractère limitatif des sources disponibles. Néanmoins, différents indices issus des enquêtes disponibles prouvent que la discrimination scolaire est à l'œuvre à l'école, comme dans d'autres pans de la vie sociale. Cependant, son identification plus formelle appelle l'ouverture de nombreux chantiers empiriques encore peu explorés par ce prisme, dans le cadre des pratiques d'orientation, de notation des élèves, du régime des sanctions, de sollicitations différenciées en classe, d'attitudes personnelles de certains enseignants, des équipes de direction, de l'administration scolaire, particulièrement dans la constitution des classes.

BIBLIOGRAPHIE

Akkari, Abdeljalil. « Les jeunes d'origine maghrébine en France. Les limites de l'intégration par l'école ». 2001. <https://www.espritcritique.org/0308/article1.html>

Baluteau, François. *Enseignement au collège et ségrégation sociale*. Paris : L'Harmattan, 2013.

Belbahri, Abdelkader. « Politiques publiques territorialisées et production d'identités collectives. L'exemple de la politique de la ville ». Dans Biase (de), Alessia, Rossi, Cristina (dir.). *Chez nous. Territoire et identité dans les mondes contemporains*. Paris : Éditions de la Villette, 2006.

Ben Ayed, Choukri. *Approche comparative de la réussite scolaire en milieu populaire dans l'enseignement public et privé. Type de mobilisation familiale et structures d'encadrement*. Université René Descartes, Paris V Sorbonne, 1998.

Bourdieu, Pierre, Passeron Jean-Claude. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit, 1964.

Broccolichi, Sylvain, Ben Ayed, Choukri, Trancart, Danièle (coord.). *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*. Paris : La Découverte, 2010.

Cayouette-Remblière, Joanie. *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*. Paris : PUF, 2016.

Cédiey, Éric, Desprès, Caroline, L'Horthy, Yannick. « Le testing scientifique, problèmes de méthodes ». *Horizons stratégiques*, vol. 3, n° 5, 2007, p. 75-91.

Dhume, Fabrice. *Entre l'école et l'entreprise, la discrimination ethno-raciale dans les stages. Une sociologie publique de l'ethnisation des frontières et de l'ordre scolaires*. Université de Provence, Aix-Marseille I, 2011.

Dhume, Fabrice. « En finir avec la concurrence des rapports sociaux ». *Travail, genre et sociétés*, vol. 1, n° 41, 2019, p. 167-173.

Dhume, Fabrice. « Racisme et discriminations raciales à l'école et à l'université. Où en est la recherche ? ». *Le français d'aujourd'hui*, vol. 2, n° 209, 2020, p. 17-27.

Dubet, François. *Ce qui nous unit. Discriminations, égalité et reconnaissance*. Paris : Seuil, 2016.

Felouzis, Georges, Liot, Françoise, Perroton, Joëlle. *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris : Seuil, 2005.

Felouzis, Georges, Fouquet-Chauprade, Barbara. « Les descendants d'immigrés à l'école. Débats, questions et perspectives ». *Revue française de pédagogie*, vol. 2, n° 191, 2015, p. 5-10.

Ichou, Matthieu. « Le destin scolaire des enfants d'immigrés. Culture d'origine ou origine sociale ? ». 2016. <https://metropolitiques.eu/Le-destin-scolaire-des-enfants-d.html>

Kirszbaum, Thomas. « La reconnaissance publique des discriminations territoriales. Une avancée en trompe-l'œil ». Dans Hancock, Claire, Lelévrier, Christine, Ripoll,

- Fabrice et al. (dir.). *Discriminations territoriales. Entre interpellation politique et sentiment d'injustice des habitants*. Paris : L'Œil d'Or, 2016, p. 57-72.
- Laforgue, Denis. *La ségrégation scolaire. L'État face à ses contradictions*. Paris : L'Harmattan, 2005.
- Le Bras, Hervé, Badinter, Élisabeth et. al. *Le retour de la race. Contre les « statistiques ethniques »*. La Tour d'Aigues : L'Aube, 2009.
- Le Bras, Hervé. *L'invention de l'immigré*. La Tour d'Aigues : L'Aube, 2012.
- Léger, Alain, Tripiet, Maryse. *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris : Méridiens Klincksieck, 1986.
- Lorcerie, Françoise. « Laïcité 1996. La République à l'école de l'immigration ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 117, 1996, p. 53-85.
- Lorcerie, Françoise. *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*. Paris – Issy-les-Moulineaux : INRP – ESF, 2003.
- Ly, Son Thierry, Riegert, Arnaud. *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ? Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter- et intra-établissement dans les collèges et lycées français*. CNESCO, Paris, 2016.
- Masclat, Olivier. *La gauche et les cités. Enquête sur un rendez-vous manqué*. Paris : La Dispute, 2003.
- Ogbu, John U. « Les frontières culturelles et les enfants des minorités ». *Revue française de pédagogie*, n° 101, 1992, p. 9-26.
- Payet, Jean-Paul, van Zanten, Agnès. « École et immigration ». *Revue française de pédagogie*, n° 117, 1996, p. 5-6.
- Perroton, Joëlle. « Les dimensions ethniques de l'expérience scolaire ». *L'année sociologique*, vol. 50, n° 2, 2000, p. 437-468.
- Primon, Jean-Luc, Brinbaum, Yaël. « Une école discriminante ? ». *Plein droit*, vol. 4, n° 103, 2014, p. 32-35.
- Sayad, Abdelmalek. « Le mode de génération des générations "immigrées" ». *L'Homme et la société*, n° 111-112, 1994, p. 155-174.
- Simon, Patrick, Clément, Martin. « Comment décrire la diversité des origines en France ? Une enquête exploratoire sur les perceptions des salariés et des étudiants ». *Population et Sociétés*, n° 425, 2006, p. 1-4.
- Tribalat, Michèle. *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*. Paris : La Découverte, 1995.
- Tribalat, Michèle. *Statistiques ethniques, une querelle bien française*. Paris : L'Artilleur, 2016.
- Van Zanten, Agnès. « Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 5, n° 180, 2009, p. 24-34.

Van Zanten, Agnès. *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF, 2012.

NOTES

1 Proposition de loi n° 2965 « visant à lutter contre les discriminations territoriales pénalisant les habitants des villes populaires », déposée par le député François Asensi le 23 novembre 2010.

2 À consulter sur le site teo1.site.ined.fr.

3 ... qui concerne trois pays aux rapports différents à la France, l'Algérie, le Maroc et la Tunisie. Si l'Algérie a fait l'objet d'une colonisation par la France, le Maroc et la Tunisie ont fait l'objet d'un protectorat par la République française.

AUTEUR

Choukri Ben Ayed

Professeur de sociologie à l'université de Limoges, chercheur au GRESCO, membre du comité scientifique de Diversité.

Intervention collective dans le champ de l'éducation au Québec

Denis Bourque et Frédérick Gagnon

DOI : 10.35562/diversite.3198

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

La pratique du travail social au Québec s'inscrit dans le contexte institutionnel du domaine de la santé et des services sociaux, mais aussi au sein d'associations définies comme des organismes communautaires. Bien que les méthodes d'intervention individuelle et familiale soient particulièrement utilisées, la méthode d'intervention collective est aussi portée par des professionnels formés en travail social. Appelée organisation communautaire, cette méthode permet de soutenir la mission des associations qui contribuent au développement des communautés territoriales. L'article propose d'explorer en quoi une approche de développement des communautés peut avoir un effet sur les conditions de réussite des élèves de l'école publique.

English

The practice of social work in Quebec falls within the institutional context of the health and social services sector, but also within associations defined as community organizations. Although the methods of individual and family intervention are particularly used, the method of collective intervention is also carried out by professionals trained in social work. This method, known as community organization, supports the mission of associations that contribute to the development of local communities. The paper explores how a community development approach can affect the success conditions of public-school students.

INDEX

Mots-clés

intervention collective, travail social, organisation communautaire, communauté territoriale

Keywords

collective intervention, social work, community organization, territorial community

PLAN

Le travail social au Québec

La formation en travail social

La pratique professionnelle de l'intervention collective

Soutenir le développement des communautés territoriales

Un levier pour les collaborations école-communauté ?

Action intersectorielle et proximité organisée

TEXTE

- 1 La pratique du travail social est caractérisée par des savoirs, des conduites et des règles qui en font une discipline. Elle cherche à prendre en compte la globalité des personnes, à travers une conception de l'intervention qui se déploie le plus près possible de leurs conditions de vie (Couturier et *al.*, 2014). Elle prend forme autour de trois méthodes : la méthode individuelle, la méthode de groupe ou familiale et la méthode collective. Notre contribution vise à situer ces trois méthodes afin de faire ressortir la spécificité de l'intervention collective dans le contexte québécois. L'intervention collective promeut une approche de développement de la communauté territoriale par une action intersectorielle reposant sur des principes démocratiques, c'est-à-dire la coordination d'une action globale impliquant la population et les différents acteurs institutionnels et associatifs qui interviennent au sein de cette communauté territoriale. L'intervention collective est particulièrement reconnue dans le secteur de la santé et des services sociaux, tout comme le secteur municipal et celui du milieu associatif, mais demeure un défi dans le secteur de l'éducation (Robitaille, 2016). Nous proposons un survol de cette méthode dans le contexte québécois, tout en présentant en quoi une intervention collective ancrée dans le territoire, qui cible les conditions de vie des élèves, pourrait favoriser la collaboration entre l'école, les parents et la communauté. Cette collaboration vise à

ouvrir la réflexion sur la réussite des élèves dans une perspective qui dépasse la vision de la réussite scolaire.

Le travail social au Québec

2 L'Ordre des travailleurs sociaux énonce que :

Le travailleur social vise l'amélioration du fonctionnement social d'une personne, d'une famille, d'un groupe ou d'une collectivité lorsque ces derniers désirent rendre plus satisfaisante une situation selon leurs aspirations. Le travailleur social croit en la valeur intrinsèque de la personne, son droit à l'autodétermination et à l'autonomie. Par ses activités professionnelles, il met en place avec les personnes, les groupes et les collectivités, des conditions favorisant le développement de leur pouvoir d'agir et la réalisation de leurs potentiels et de leurs ambitions. Il vise à répondre à leurs besoins psychosociaux et communautaires, par des interactions sociales et une participation satisfaisante à la vie de la société. (Office des professions du Québec, 2012, p. 14)

3 La majorité des travailleurs sociaux au Québec effectue presque exclusivement des interventions individuelles ou familiales. Ils exercent leur profession dans les établissements du réseau public de santé et de services sociaux : hôpitaux généraux et psychiatriques, centres d'hébergement ou de réadaptation, centres de protection de la jeunesse, centres locaux de services communautaires dans le cadre de services de consultation sans rendez-vous, de services à domicile ou dans les écoles, etc. Le secteur associatif est aussi un employeur important que ce soit les organismes d'aide aux familles et à l'enfance, les maisons d'hébergement pour femmes violentées, les maisons de jeunes, les centres de désintoxication, les centres de prévention du suicide, etc.

4 Les tâches des travailleurs sociaux sont fonction du type de milieu dans lequel ils exercent. En protection de la jeunesse, ils procèdent à l'évaluation des cas d'abus et de négligence envers les enfants et mettent en œuvre les mesures de protection appropriées, dont le placement d'enfants en famille d'accueil. Les travailleurs sociaux en milieu scolaire aident les jeunes et leur famille aux prises avec des difficultés d'adaptation, de comportement, les conséquences des

troubles du développement, et les problèmes familiaux. Dans les centres de santé et de services sociaux, les travailleurs sociaux accompagnent des individus ou des familles confrontés à divers problèmes sociaux (relations parents-enfants, problèmes conjugaux, crises situationnelles, précarité matérielle, etc.), ainsi que des personnes en perte d'autonomie. En milieu associatif, la pratique du travail social est plus diversifiée selon la mission des associations, mais elle comporte généralement des tâches d'évaluation, de consultation, d'accompagnement individuel ou de groupe, de la représentation (*advocacy*) auprès de tiers, de médiation, l'animation de groupes d'entraide ou thérapeutiques, l'action en promotion et défense de droits, etc.

- 5 Les tâches des travailleurs sociaux sont fonction du type de milieu dans lequel ils exercent.
- 6 En 2020, on compte près de quatre cents organisateurs communautaires qui pratiquent exclusivement l'intervention collective dans les centres de santé et de services sociaux, dont 70 % de femmes, ce qui représente environ 10 % des intervenants sociaux de ces établissements (Bourque *et al.*, 2018).

La formation en travail social

- 7 Neuf universités offrent un programme de baccalauréat en travail social (équivalent à la licence 3 en France) qui représente l'exigence minimale pour accéder à la profession. Il est aussi possible de faire des études supérieures menant à une maîtrise ou à un doctorat en travail social. Le baccalauréat en travail social est décerné au terme de trois années d'études de premier cycle composées de cours théoriques et méthodologiques, ainsi que d'une formation pratique dispensée sous forme de stages dans les milieux où s'exerce le travail social. Ces stages se réalisent soit en milieu institutionnel, c'est-à-dire dans un des établissements publics du réseau de la santé et des services sociaux, soit en milieu associatif. Il y a environ 10 % des cohortes en travail social qui s'orientent vers la méthode de l'intervention collective.
- 8 Historiquement, l'institutionnalisation du service social au Québec s'est construite autour d'une tension entre une orientation relevant

de l'ordre de la charité et une autre de la réforme sociale qui remonte à l'origine même du service social aux États-Unis avec la mise en place des Charity Organization Societies et des University Settlements. La première, représentée par Mary Richmond, accordait une priorité à la relation d'aide individuelle alors que la deuxième, représentée par Jane Addams, donnait la priorité à l'action sociale, à l'éducation populaire et aux réformes urbaines (Groulx, 2007).

- 9 En pratique, 90 % des futurs travailleurs sociaux se dirigent vers l'intervention individuelle et familiale puisque cette méthode domine le cursus de formation. Peu de cours permettent d'approfondir l'intervention collective, même si elle constitue un socle du travail social et qu'une profession spécifique s'exerce à la fois dans le secteur public et les milieux associatifs. S'orienter vers des programmes de formation spécialisée en intervention collective du type baccalauréat ne serait pas viable du point de vue du recrutement des étudiants dans la plupart des universités du Québec, et surtout ouvrirait la porte à l'évacuation de l'intervention collective de la formation de 1^{er} cycle en travail social. La réponse imparfaite à ce dilemme repose jusqu'à présent sur la formation pratique qui permet aux étudiants de développer sur le terrain les connaissances spécifiques à l'intervention collective et un début de maîtrise des pratiques qui lui sont propres.

La pratique professionnelle de l'intervention collective

- 10 L'intervention collective se déploie au Québec depuis plus de cinquante ans en tant que domaine de spécialisation du travail social qui s'appuie sur les potentialités de l'action collective (Avenel, Bourque, 2017). Elle possède des savoirs spécifiques et postule que les problèmes sociaux sont de nature collective et doivent faire l'objet de solutions collectives. Elle se différencie de l'action collective, synonyme d'action associative et citoyenne. Elle est une forme d'intervention professionnelle qui vise à agir sur l'action collective à différents niveaux (mobilisation, planification, accompagnement, structuration, soutien à l'évaluation) pour transformer les problèmes collectifs en réponses pertinentes. L'action collective existe indépendamment de l'intervention collective, mais elle gagne à être soutenue par l'exper-

tise et les ressources de cette pratique professionnelle qui visent à influencer l'action collective pour contribuer au développement de la société autant que des groupes qui la composent.

- 11 L'intervention sociale d'intérêt collectif (ISIC), tout comme l'intervention collective au Québec, est présentée comme complémentaire à la logique d'intervention sociale d'aide à la personne (ISAP). Or, contrairement au Québec, l'ISIC n'est pas conçue comme un domaine de spécialisation en travail social : « Il ne s'agit donc pas de former des spécialistes de l'ISIC, mais bien de former des travailleurs sociaux à l'ISIC tout comme ils sont formés à l'ISAP » (CSTS, 2010, p. 14). Il nous apparaît que si le même choix avait été fait au Québec, l'intervention collective n'aurait pas pu se développer de manière aussi probante.
- 12 Depuis 1988, les organisateurs communautaires se sont dotés d'une association, véritable communauté de pratiques, qui réunit la majorité d'entre eux. Le Regroupement québécois des intervenants et intervenantes en action communautaire leur permet d'influencer le cadre structurel de leur pratique qui relève non seulement de leur contexte institutionnel, mais aussi des stratégies des intervenants pour faire face aux nouveaux enjeux et défis qui les confrontent. Ce regroupement (Lachapelle, 2003, p. 16) définit l'intervention collective comme une méthode d'intervention professionnelle qui :
 - s'adresse prioritairement aux collectivités affectées par les inégalités, les dépendances, la marginalité, l'exclusion et l'appauvrissement, dans une perspective de justice sociale ;
 - est pratiquée en soutien au processus planifié d'action collective par lequel le groupe ou la collectivité identifie ses besoins, mobilise ses ressources et développe une action pour y répondre ;
 - et est orientée vers le changement social par le renforcement de l'autonomie du groupe ou de la collectivité, de la solidarité de ses membres et de leur participation sociale au moyen de pratiques démocratiques.

Soutenir le développement des communautés territoriales

- 13 La notion de communauté est au cœur de la pratique professionnelle de l'intervention collective et exprime toujours une appartenance

sociale, un dénominateur commun, et renvoie à la dynamique ascendante des forces présentes sur un territoire. Klein *et al.* (2014) démontrent qu'en Amérique du Nord, la dynamique communautaire est en fait un vecteur d'expression citoyenne en tant qu'appartenance territorialisée permettant à des groupes sociaux de sortir de leur dépendance et de promouvoir leurs droits. La communauté rend légitime et permet la capacité d'auto-organisation collective « admettant l'égalité des participants dans une interdépendance assumée » (*ibid.*, p. 33), et constitue un lieu qui facilite l'exercice d'une liberté citoyenne. Les intervenants collectifs sont des catalyseurs et des connecteurs de l'action collective. Ils visent à transformer les problèmes collectifs en solutions collectives en s'inscrivant dans des processus de priorisation qui mobilisent un ensemble de partenaires, dans une logique de transversalité, tout en favorisant la prise en charge collective qui vise les transformations sociales comme finalité. L'intervention collective est une pratique qui a appris à composer avec les paradoxes et à se situer à l'interface des logiques ascendante en provenance de la société civile et descendante en provenance des pouvoirs publics, dans la recherche constante d'innovations ou d'arrangements favorables à l'amélioration des conditions de vie et du bien-être des groupes et des communautés.

- 14 La notion de communauté est au cœur de la pratique professionnelle de l'intervention collective.
- 15 Le développement des communautés territoriales se construit à partir des représentations et des logiques d'une pluralité d'acteurs (associations, économie sociale, institutions, secteur privé, élus, etc.), jumelées à des actions morcelées en plusieurs réseaux d'action collective concertée de type thématique, pour passer d'un état de fragmentation à un état de connexion, un espace symbolique d'action collective qui permet l'expression d'une identité territoriale partagée (Gagnon, 2019). L'objectif stratégique est d'impulser le passage d'une logique de problématique ou de public-cible à une logique de territoire et de développement axée sur la mobilisation de ressources internes et externes au territoire. Cette impulsion génère l'engagement des acteurs favorisé et soutenu par l'action publique et non instrumentalisé par cette dernière. Le résultat escompté est de faire en sorte que la communauté territoriale puisse travailler sur elle-même en tant que vecteur de transformation des problèmes, besoins,

enjeux et défis collectifs en réponses satisfaisantes qui peuvent rejaillir sur toute la société, car l'innovation est généralement locale. Les innovations sociales qui émergent des processus de développement territorial ne font pas qu'offrir des réponses à des problèmes locaux, car elles contribuent également à transformer plus largement les cadres institutionnels et les conditions sociales à l'intérieur desquels se reproduisent ces problèmes (Klein *et al.*, 2014).

- 16 Au Québec, la contribution des acteurs de la communauté territoriale dans la mission éducative est de plus en plus reconnue. En 2017, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur présentait une politique de la réussite éducative afin de mobiliser davantage les acteurs et les partenaires des communautés territoriales autour de la réussite éducative. Les relations de complémentarité entre les acteurs scolaires et les acteurs de la communauté juxtaposent les enjeux exclusifs au milieu éducatif avec les enjeux sociaux (Saysset, 2006). Les logiques sectorielles perdurent dans les nouvelles dynamiques territoriales, même si elles se transforment graduellement dans leurs applications sur le plan local pour laisser place à d'autres formes de pouvoir (Robitaille, 2016). Les expériences de collaboration école-communauté territoriales documentées au Québec depuis dix ans illustrent que l'ouverture du système scolaire à la communauté demeure un enjeu important (Leclerc *et al.*, 2016). Les enjeux éducatifs portés par les acteurs scolaires concernent le contexte pédagogique et l'amélioration des services visant spécifiquement la réussite scolaire des élèves. Quant aux enjeux sociaux portés par les acteurs de la communauté, ils font référence aux problématiques sociales de la population qui sont identifiées par le milieu et qui ont un impact sur la réussite éducative (Saysset, 2006).

Un levier pour les collaborations école-communauté ?

- 17 Depuis plus de trente ans au Québec, les relations école-famille-communauté territoriales se sont développées avec l'intention de rapprocher les divers milieux de vie des jeunes (Deslandes, 2012). Le but est de contrer les mécanismes d'élimination occasionnés par le cursus scolaire, à travers les classes sociales (Bourdieu, 1966). La stratégie visant à mailler l'école et la communauté est de faire face à la

complexité grandissante des problèmes sociaux qui concernent les jeunes et les familles (Deslandes, 2012). La mission traditionnelle de l'école s'est élargie à une éducation à la santé et à la citoyenneté, tout en y intégrant des services communautaires, culturels, de loisirs, de santé et des services sociaux destinés aux jeunes et aux familles (Jacobson *et al.*, 2014). Les transformations qui s'opèrent au sein des politiques publiques en éducation cherchent à reconnaître la compétence de tous les acteurs qui s'intéressent à la réussite éducative des jeunes (Gagnon, 2019). Les nouvelles législations proposent de déléguer davantage de pouvoirs et de responsabilités aux établissements scolaires en leur permettant de collaborer au développement social et culturel des communautés auxquelles ils appartiennent (MEES, 2017). Notamment, les dispositifs ciblent la participation d'une diversité d'acteurs locaux intéressés par la réussite éducative des jeunes, en tenant compte des réalités locales et régionales afin de bien les intégrer aux décisions du secteur scolaire.

- 18 La mission traditionnelle de l'école s'est élargie à une éducation à la santé et à la citoyenneté.
- 19 L'approche de développement des communautés repose sur une intervention professionnelle qui met en avant les stratégies de renforcement de la capacité des communautés à s'approprier leur propre développement (INSPQ, 2002). La réussite éducative est dorénavant un enjeu de développement territorial au Québec puisqu'elle s'intéresse aux contextes familiaux, scolaires et sociocommunautaires dans lesquels les jeunes évoluent (Simard *et al.*, 2016). Ce type d'intervention collective implique nécessairement une participation des acteurs de la communauté aux actions qui les concernent, en considérant particulièrement les multiples composantes du territoire qui influencent le parcours scolaire des jeunes, en lien avec la réussite éducative. L'action coordonnée qui s'érige entre les organisations, l'école et les citoyens peut alors contribuer à générer un sentiment d'appartenance au territoire de proximité à travers les dispositifs complexes de collaboration et de partenariats qui bénéficieraient aux établissements d'enseignement. L'approche de développement des communautés s'appuie sur des fondements de la méthode d'intervention collective en offrant des savoirs spécifiques et un savoir-faire professionnel qui permet d'accompagner les processus de partenariat entre les acteurs de l'école et ceux de la communauté territoriale. Il y

a toutefois un risque d'accroissement des inégalités en éducation si la mobilisation de la communauté autour des écoles contribue à donner davantage de place aux parents plus favorisés, ou ayant un plus grand capital politique, pouvant nourrir la logique concurrentielle et favoriser le développement d'écoles publiques à vocation particulière dans une logique marchande.

Action intersectorielle et proximité organisée

- 20 L'école n'est pas en mesure d'œuvrer seule dans la complexité des problèmes sociaux qui affectent la réussite éducative (Perron, Veillette, 2011). L'agencement organisationnel de l'école, en lien avec sa mission de socialisation, amène donc un croisement nécessaire des modes d'opérationnalisation des professionnels de l'intervention éducative (enseignement) avec ceux des métiers de l'intervention socio-éducative auprès de l'enfant et de sa famille (Bilodeau *et al.*, 2011 ; Larose *et al.*, 2013). La mise en partenariat des acteurs scolaires et des acteurs périscolaires peut se présenter comme une « expression agissante » de la communauté territoriale et peut permettre de structurer une capacité d'action collective (Caillouette *et al.*, 2007) autour de la réussite éducative.
- 21 La capacité d'action collective facilite en retour la construction d'une identité commune, sur la base d'une réalité partagée et de pratiques de sens qui rendent possible un projet d'émancipation (Jeffrey, 2007) comme celui de constituer une communauté pour soutenir la réussite des jeunes. La communauté présente alors le potentiel d'être reconnue comme un lieu de décision permettant de rapprocher l'établissement scolaire des élèves, des familles et des autres acteurs qui la composent.

BIBLIOGRAPHIE

Avenel, Cyprien, Bourque, Denis (dir.). *Les nouvelles dynamiques du développement social*. Nîmes : Champ social, 2017.

Bilodeau, Angèle, Lefebvre, Chantal, Deshaies, Suzanne *et al.* « Les interventions issues de la collaboration école-communauté dans quatre territoires montréalais pluriethniques et défavorisés ». *Service social*, vol. 57, n° 2, 2011, p. 37-54.

Bourdieu, Pierre. « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture ». *Revue française de sociologie*, vol. 7, n° 3, 1966, p. 325-347.

Bourque, Denis, Comeau, Yvan, Lachapelle, René. *L'intervention collective. Convergences, transformations et enjeux*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2018.

Caillouette, Jacques, Dallaire, Nicole, Boyer, Ginette *et al.* « Territorialité, action publique et développement des communautés ». *Économie et solidarité*, vol. 38, n° 1, 2007, p. 8-23.

Couturier, Yves, Belzile, Louise, Siméon, Frantz. « Le travail social comme forme réalisée d'interdisciplinarité ». Dans Jaeger, Marcel (dir.). *Le travail social et la recherche. Conférence de consensus*. Paris : Dunod, 2014, p. 143-152.

CSTS (Conseil supérieur du travail social). *Développer et réussir l'intervention sociale d'intérêt collectif*. Rennes : Presses de l'EHESP, 2010.

Deslandes, Rollande. « Les relations école-famille-communauté au cœur des apprentissages et du développement des jeunes ». 2012. <https://rire.ctreq.qc.ca/les-relations-ecole-famille-communautaire-au-coeur-des-apprentissages-et-du-developpement-des-jeunes/>.

Gagnon, Frédéric. *En quoi l'approche de développement des communautés est-elle prise en compte dans la collaboration entre les acteurs scolaires et les acteurs périscolaires autour de la réussite éducative ?* Université du Québec en Outaouais, 2019.

Groulx, Lionel-Henri. « L'histoire du service social. Éléments d'analyse ». Dans Deslauriers, Jean-Pierre, Hurtubise, Yves (dir.). *Introduction au travail social*. Québec : Presses de l'Université Laval, 2007, p. 41-68.

INSPQ (Institut national de santé publique du Québec). « La santé des communautés. Perspectives pour la contribution de la santé publique au développement social et au développement des communautés ». 2002. https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/082_SanteCommunautes.pdf.

Jacobson, Reuben, Stefanski, Amanda, Valli, Linda. « Typologizing School-Community Partnerships. A Framework for Analysis and Action ». *Urban Education*, vol. 51, n° 7, 2014, p. 719-747.

Jeffrey, Denis. « La modernité morale et la question de l'identité ». Dans Boudreault, Pierre-W., Jeffrey, Denis (dir.). *Identités en errance. Multi-identité, territoire impermanent et être social*. Québec : Presses de l'Université Laval, 2007, p. 3-16.

Klein, Juan-Luis. « Innovation sociale et développement territorial ». Dans Klein, Juan-Luis, Laville, Jean-Louis, Moulaert, Frank (dir.). *L'innovation sociale*. Toulouse :

Érès, 2014, p. 115-139.

Klein, Juan-Luis, Laville, Jean-Louis, Moulaert, Frank (dir.). *L'innovation sociale*. Toulouse : Érès, 2014.

Lachapelle, René (dir.). *L'organisation communautaire en CLSC. Cadre de référence et pratiques*. Québec : Presses de l'Université Laval, 2003.

Larose, François, Couturier, Yves, Bédard, Johanne et al. « L'arrimage de l'intervention éducative et socioéducative en contexte de réussite éducative. Empowerment en perspective écosystémique et impact sur l'intervention ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 16, n° 1, 2013, p. 24-49.

Leclerc, Bernard-Simon, Lessard, Sabrina, Hauteceur, Maeve. *Analyse de l'implantation et de la collaboration interorganisationnelles d'une intervention de type « École-Famille-Communauté »*. Centre de recherche et de partage des savoirs InterActions, CIUSSS du Nord-de-l'Île-de-Montréal, Montréal, 2016.

MEES (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec, 2017.

Office des professions du Québec. « Le projet de loi 21. Des compétences professionnelles partagées en santé mentale et en relations humaines : la personne au premier plan ». 2012. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/248873>

Perron, Michel, Veillette, Suzanne. « Territorialité, mobilisation des acteurs et persévérance scolaire. Le cas du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean ». *Économie et Solidarités*, vol. 41, n° 1-2, 2011, p. 104-127.

Robitaille, Martin. *Les métiers du développement territorial au Québec. Être un agent de développement aujourd'hui*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2016.

Saysset, Valérie (coord.). *L'école en partenariat avec sa communauté. Synthèse d'une étude exploratoire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, 2006.

Simard, Jean-Guillaume, Morin, I., Perron, M. et al. « L'approche territoriale au service de l'action locale et régionale en matière de persévérance et de réussite scolaires au Québec ». Dans Némery, Jean-Claude, Thuriot, Fabrice (dir.). *Les instruments de l'action publique et les dispositifs territoriaux*. Paris : L'Harmattan, 2016, p. 145-160.

AUTEURS

Denis Bourque

Professeur au département de Travail social, Université du Québec, Outaouais.

Frédéric Gagnon

Chargé de cours à l'Université du Québec en Outaouais et candidat au doctorat à l'École de travail social de l'Université de Montréal.

Écouter les professionnels de la jeunesse en milieu ouvert au sujet du confinement

Joëlle Bordet

DOI : 10.35562/diversite.3457

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Dès le début du confinement dû au Covid 19, les participants du réseau de recherche intervention « Jeunes, inégalités sociales et périphéries » ont pris l'initiative d'écouter des jeunes, des parents, des éducateurs et animateurs en France sur dix-sept sites des quartiers populaires urbains. Ayant constaté une grande évolution des situations sociales due au renforcement de la précarité, de la socialisation des jeunes, en particulier de l'ubérisation pour les jeunes garçons et le retrait des jeunes filles, une évolution rapide des enjeux de la santé psychique, nous avons ensuite réalisé des monographies sur six villes. En référence à ces travaux, nous analysons les effets de ces temps de confinement, nous faisons l'hypothèse que cette épidémie a transformé la temporalité de la vie des habitants à long terme combinant immédiateté et incertitude. Nous identifions aussi les multiples initiatives collectives et les transformations des métiers et des modes d'accompagnement des jeunes et de leurs familles à court et plus long terme. C'est aussi une façon de rendre visible cet effort collectif d'adaptation de tous en solidarité, habitants et professionnels de proximité dans ces temps difficiles.

English

From the beginning of the confinement caused by Covid 19, the participants of the intervention research network "Young people, social inequalities and peripheries" took the initiative to listen to young people, parents, educators and facilitators in France at seventeen sites in working-class urban neighbourhoods. After observing a great change in social situations due to the increase in precariousness, the socialization of young people, in particular the uberization of young boys and the withdrawal of young girls, and a rapid change in mental health issues, we then carried out monographs on six cities. With reference to this work, we analyze the effects of these confinement times, we hypothesize that this epidemic has transformed the temporality of life of the inhabitants in the long term combining immediacy and uncertainty. We also identify the many collective initiatives and changes in the professions and ways of supporting young people and their families in the short or longer term. It is also a way of making visible the collective

effort to adapt in solidarity by all residents and local professionals in these difficult times.

INDEX

Mots-clés

Covid-19, confinement, initiative solidarité, évolution de la socialisation, animateur, éducateur, communauté de vie, responsable stratégique

Keywords

Covid-19, confinement, solidarity initiative, evolution of socialization, animator, educator, community of life, strategic leader

PLAN

Un réseau d'écoute et d'analyse

Un processus commun, des initiatives pluriprofessionnelles

De la sidération à l'adaptation

Face à la précarité, développement des solidarités

Retrouver des dynamiques d'équipes

Les analyses des effets du confinement

TEXTE

- 1 Le temps du Covid est de longue durée : le premier confinement, la sidération produite, les solidarités immédiates, les inquiétudes par rapport aux protocoles nous paraissent loin, aujourd'hui, presque deux ans plus tard... tellement de bonds et de rebonds... une grande épreuve collective. Dans cet article, nous avons écouté les professionnels de l'éducation en milieu ouvert : les analyses de ces enquêtes mettent au jour les caractéristiques de cette phase inaugurale d'entrée dans la pandémie et nous pensons qu'il faut les prendre en compte pour comprendre le processus de transformation que nous traversons.
- 2 Le premier confinement consécutif à la pandémie de Covid-19, du 17 mars au 11 mai 2020, soulève de nombreuses questions. S'agissant des professionnels de la jeunesse en milieu ouvert dans les quartiers populaires, nous aborderons leurs analyses sur les effets du confine-

ment sur les jeunes et les familles, mais aussi la manière dont ils ont pu intervenir dans ces conditions inédites.

- 3 Pendant la durée du confinement, vingt professionnels constitués de pédagogues, psychosociologues et chercheurs ont mené une série d'entretiens auprès de quarante-trois professionnels sur dix-sept sites avant de les analyser. Ce travail alerte tous les responsables publics sur les effets du confinement et attire l'attention sur les nouvelles solidarités immédiates qu'ont pu développer les professionnels, malgré la « condensation » des difficultés vécues par les habitants, et sur la conservation des liens avec les familles et les jeunes qu'ils ont pu préserver grâce aux espaces numériques.

Un réseau d'écoute et d'analyse

- 4 La veille du confinement, Henri Cohen Solal, psychanalyste, fondateur de l'association des Maisons chaleureuses, et moi-même, chercheuse psychosociologue, nous avons souhaité créer un dispositif d'écoute et d'analyse des représentations des professionnels de la jeunesse et des jeunes des quartiers populaires. Il nous était très difficile de penser être privé de ces liens et de ne pas être présent auprès des professionnels et des jeunes dans cette période si particulière du confinement, due à la pandémie de Covid. Nous ne comprenions pas exactement ce que cela signifiait, mais nous avons tout de suite pensé que ce serait un événement inédit, compliqué et dont les effets risquaient de s'inscrire sur le long terme.
- 5 Nous avons alors pris contact avec les participants du réseau de recherche-intervention, « Jeunes, inégalités sociales et périphéries » et nous leur avons soumis cette proposition. J'ai créé ce réseau international, depuis plus de quinze ans, dans le cadre de mes travaux de recherche au CSTB (Centre scientifique et technique du bâtiment). Il associe des chercheurs, en particulier des psychanalystes de l'adolescence, des psychosociologues, des pédagogues experts, des artistes issus de neuf pays, ainsi que pour la France des animateurs des services de la jeunesse de municipalités, des centres sociaux, des éducateurs de la prévention spécialisée. Cette proposition a été accueillie positivement, car nous étions nombreux à éprouver la même inquiétude. Chercheurs, philosophes, psychosociologues nous ont rejoints. Un groupe de vingt personnes a été constitué, quinze

ont eu le rôle « d'écoutants », quatre ont produit les analyses et j'ai, quant à moi, coordonné l'ensemble tout en étant « écoutante ». Nous savions que nous nous engageons dans un travail prenant et non rémunéré, puisque ce dernier ne répondait pas à une commande. Cependant, très rapidement, nous avons informé de notre démarche des responsables de l'ANCT (Agence nationale pour la cohésion des territoires) et Michel Didier, conseiller-expert, direction déléguée à la politique de la ville, qui nous a accompagnés tout au long de ces travaux et a contribué au dialogue entre les représentants des sites.

- 6 Puis, nous avons contacté des responsables de structures (centres sociaux, services jeunesse, associations de prévention spécialisée) que nous connaissions, grâce à la participation de certains à des recherches-interventions. Nous leur avons fait la proposition de travail suivante : réaliser, auprès de professionnels qu'ils nous suggéreraient, des entretiens confidentiels d'environ trente à quarante-cinq minutes, trois à quatre fois durant la période du confinement (de près de deux mois et demi). Puis, ces entretiens analysés leur seraient communiqués. Treize sites ont accepté cette proposition dont Saint-Étienne-du-Rouvray, quartier Bellevue à Nantes, Roubaix, Faubourg de Béthune à Lille, Joué-lès-Tours, Choisy-le-Roi, Saint-Nazaire, Marseille, Paris, Saint-Ouen, Montreuil, Dieppe, Dunkerque.
- 7 Sur chaque site, trois professionnels, souvent inscrits dans des structures différentes, ont participé à ces travaux. Très rapidement, ils ont exprimé un vif intérêt pour cette écoute extérieure et se sont beaucoup impliqués. Il a été convenu dès le début de cette démarche que nous produirions des notes transversales par phase du déconfinement. De façon un peu arbitraire, nous avons découpé cette durée incertaine en trois phases : la phase initiale, la phase intermédiaire, la phase finale liée à la sortie du confinement. Nous avons fixé des dates aléatoires à aménager en fonction de l'évolution du confinement et du rythme de réalisation des entretiens. L'adaptation à ces deux contraintes a constitué un challenge de rigueur pour lequel nous remercions tous les participants.
- 8 À chaque phase, environ trente entretiens ont été réalisés et ont fait l'objet de notes qui rendent compte de leur contenu. Nous avons privilégié l'écriture de vignettes ou de situations significatives vécues par les professionnels interviewés. Ainsi, ces entretiens ne visaient

pas à repérer de façon exhaustive les pratiques des professionnels, mais à saisir des situations significatives de ce que les jeunes, les familles, les professionnels vivaient lors de cette phase de confinement. Très à l'écoute du vécu subjectif de nos interlocuteurs, nous visons à les soutenir pour faciliter leur intervention auprès des jeunes pendant cette période. L'ensemble de ces travaux nous a permis de recueillir cent deux notes.

- 9 À chaque phase du confinement, les notes d'entretiens transmises par les « écoutants » ont été analysées par Daniel Boitier, Jacques Ould Aoudia, non spécialisés dans la vie des jeunes des quartiers populaires, mais aux méthodes rigoureuses d'analyse qualitative. Tous deux sont par ailleurs engagés dans des champs connexes, pour Daniel Boitier celui des droits de l'homme, et pour Jacques Ould Aoudia celui des rapports Nord-Sud et du développement. Ainsi, trois notes transversales ont été rédigées en référence aux entretiens réalisés et lors de la quatrième note, chaque écoutant et analyste a produit un texte de réflexion sur ce moment si particulier vécu par les jeunes, les familles et les professionnels de la jeunesse dans les quartiers populaires. Durant cette démarche, nous avons restitué des résultats intermédiaires et nous en avons débattu avec les responsables des structures où travaillent les professionnels interviewés, en présence de Michel Didier pour l'ANCT, le secrétaire général de la Ligue des droits de l'Homme et le responsable des actions de jeunesse pour Solidarité laïque.
- 10 À la fin du travail et avant de communiquer le rapport final, nous avons organisé des réunions avec des professionnels des différents sites pour restituer les résultats et débattre des analyses. Le rapport final privilégie de rendre compte du processus du confinement et des situations significatives. Les analyses proposées à ce sujet peuvent bien sûr être poursuivies. Dans ce travail, nous avons choisi d'être « témoin-interprète » de ce moment singulier et plutôt inquiétant où tous, dans des modalités cependant très différentes, nous vivions le confinement. Ce rapport constitue ainsi une mémoire de ce moment qui, de fait, crée des effets de rupture et de changements importants à prendre en compte pour comprendre les évolutions actuelles et les nouveaux enjeux à transformer.

- 11 Aujourd'hui, ce travail a fait l'objet d'une émission de web radio avec les Centres d'entraînements aux méthodes d'éducation active (CEMEA) et a été restitué sur plusieurs sites, en lien avec les structures qui ont participé au projet. Les débats à Lille, Roubaix, Dunkerque ont permis de partager ces réflexions à l'issue du confinement. Une conférence nationale a été organisée en multiplex le 14 décembre 2020, avec les CEMEA, pour analyser et échanger sur l'évolution des situations dans les quartiers populaires à la suite du confinement.

Un processus commun, des initiatives pluriprofessionnelles

- 12 En suivant les évolutions sur les sites et le rythme de réalisation des comptes rendus d'entretiens, nous avons découpé le temps du confinement en trois phases : la première du 17 mars 2020 au 12 avril 2020, la deuxième du 13 avril 2020 au 27 avril 2020 et la troisième du 28 avril 2020 au 11 mai 2020.

De la sidération à l'adaptation

- 13 La mise en œuvre immédiate du confinement, sans aucune préparation, a eu à la fois un effet de sidération et de perte de repères quotidiens, pour les habitants comme pour les professionnels. Pour les familles les plus fragiles financièrement, les conséquences du confinement ont été quasi instantanées et ont contribué, outre la crise sanitaire, à créer une crise alimentaire. Unanimement, le rapport au quartier, à la ville a soudainement changé et les institutions publiques présentes au quotidien, telles que l'école, les services de l'éducation et de la jeunesse, de la culture, des sports ou encore le centre communal d'action sociale et la mission locale, ou Pôle emploi ont immédiatement fermé. L'absence de présence directe ou la difficulté d'accès à des services publics comme la Protection de l'enfance, les structures judiciaires de la jeunesse ont eu des effets négatifs considérables pour les professionnels et les familles, se trouvant souvent sans relais face à des situations difficiles. Le retour dans le quartier de jeunes en prison et sans suivi clairement organisé a également eu des effets sur les dynamiques de socialisation des jeunes et l'emprise

des économies parallèles. Malgré les nombreux efforts des professionnels, en particulier les enseignants pour continuer à être présents auprès des jeunes et des familles *via* les espaces numériques, le sentiment d'isolement s'est malgré tout fait ressentir. Dès lors, la fracture numérique s'est affirmée et nombre de familles ont eu de sérieuses difficultés à accompagner la scolarité de leurs enfants, et encore davantage des adolescents. Certains ont vécu cette situation dans une grande impuissance, d'autres avec un sentiment de honte.

- 14 Les professionnels que nous écoutions, en particulier les éducateurs, ont maintenu les liens avec les jeunes grâce aux réseaux sociaux, ce qui a été plus difficile pour les animateurs, dont le cœur de métier est l'accueil des jeunes et la pratique d'activités. La plupart des animateurs n'avaient pas, à l'inverse des éducateurs, créé de liens individuels numériques avec les jeunes.
- 15 De nombreux responsables de structures d'intervention éducative en milieu ouvert n'ont pas tardé à éprouver un malaise, car, de fait, le télétravail ne permettait pas de préserver les liens et de soutenir jeunes et familles. Beaucoup ont rapidement visé à combiner le télétravail avec une présence à la fois numérique sur les réseaux sociaux et concrète dans les quartiers. De nombreuses démarches et protocoles ont favorisé le retour des professionnels « en présentiel ».

Voici quelques extraits de vignettes significatives de cette période :

Éducation nationale : Mis en face du confinement, K. E., CPE dans un collège, s'est jugé inutile et a senti son lieu de travail se désintégrer. L'espace contraint et protecteur pour les élèves a disparu aussi pour tous, chef d'établissement, enseignants, personnel éducatif. La relation personnelle, virtuelle ne peut pas remplacer « cette enveloppe de l'école », insister sur la continuité des apprentissages des savoirs ne crée pas une continuité pédagogique, car le lieu de vie, de relations spécifiques à l'école, ainsi que toutes les relations entre pairs ont été interrompus.

Prévention spécialisée : L'évaluation de l'équipe de prévention a porté sur le fait qu'une trentaine de jeunes se trouvaient en dehors de leurs familles durant la journée, l'équipe d'éducateurs est très attentive à ces jeunes. Rapidement A1 et l'équipe d'éducateurs de prévention se

sont rendu compte que parler avec les jeunes sur les réseaux sociaux était insuffisant. Ils ont donc mis en place, dès cette première phase, un protocole de sécurité présenté aux responsables du département et de la préfecture qui rapidement leur a permis, deux fois par semaine, de reprendre « le travail de rue », tout en poursuivant leur dialogue individuel et virtuel.

Centre social : Tous les professionnels du centre social sont très peinés d'avoir dû interrompre les activités essentielles de solidarité. Même si le quartier « est très calme, les familles ont peur et regardent la télévision toute la journée ». Les horaires sont souvent très décalés. Les familles peinent à tenir un engagement scolaire, encore plus difficilement avec les adolescents au collège. Le directeur du centre social, malgré ses difficultés professionnelles, souhaite rapidement pouvoir réintervenir auprès des jeunes et des familles du quartier, et réunit en visio tout le personnel pour envisager des modalités de présence.

Face à la précarité, développement des solidarités

- 16 L'arrêt de nombreuses activités, dont celles qui sont informelles, conjugué à la fermeture des cantines scolaires a intensifié la précarité de nombreuses familles. Face à la crise alimentaire, la Caisse d'allocations familiales (CAF) a mis en place les « paniers CAF ». Malgré tout, cette situation a été souvent vécue comme honteuse par les familles. Pour faire face à ce sentiment, les professionnels ont mis en place des solutions solidaires des familles entre elles, mais aussi avec les personnes isolées ou avec des étudiants en détresse ; parfois aussi des ateliers de fabrication de masques ou de visières pour les habitants et les soignants. Cette possibilité d'exercer des solidarités a engendré des dynamiques positives dans les quartiers pour faire face ensemble à cette situation inattendue.
- 17 Les jeunes sont restés plutôt éloignés de ces initiatives, particulièrement les jeunes garçons, qui, la plupart du temps, ont quitté leur famille et ont constitué entre eux de nouvelles formes de squats à distance. Beaucoup ont décroché de la scolarité, à l'inverse de nombreuses jeunes filles, enfermées dans les familles, souvent sous le contrôle étroit de la mère et du frère. La question scolaire a beau-

coup mobilisé les familles dans l'accompagnement des enfants. Dans certains cas, les parents ont pu initier de nouveaux dialogues avec les enseignants, grâce à l'effort des sites ayant équipé les familles en matériel numérique. De façon générale, les activités numériques se sont intensifiées et ont donné naissance à des situations collectives imprévues sur les réseaux. La confrontation policière a été relativement faible, même si, aujourd'hui encore, de nombreuses familles doivent faire face aux contraventions. Au-delà de l'ampleur de la crise sanitaire, et pour certains alimentaire, les habitants ont dû faire face à la condensation de plusieurs crises, celle de l'emploi et des revenus, du logement et de la scolarité.

Voici quelques extraits de vignettes significatives de cette période :

Centre social : Créer des solidarités au niveau du quartier est devenu un objectif immédiat, partagé, par cette quarantaine de personnes du centre social, qui, en petits groupes projets, ont engagé une série d'actions ayant reçu le soutien de la ville. Le directeur est très content, avec son équipe, d'impulser cette dynamique qui lutte contre l'impuissance et l'isolement. Mais il n'est pas facile de faire participer les jeunes du quartier à ces activités. Pendant cette période, les communications au sein du quartier s'effectuent plutôt avec les familles : un animateur a créé une chaîne YouTube, sur laquelle, tous les jours, il propose des activités d'animation avec les enfants. Après discussions avec les familles, il propose des jeux, des visites virtuelles, parfois des activités physiques. La préoccupation importante du moment est de retrouver les jeunes, et de définir leurs urgences. On les a laissés, il y a un mois et demi, et même si on reste en contact, on ne sait pas exactement où ils en sont aujourd'hui. On essaie de maintenir le lien, on va les chercher avec des éléments qui leur ont plu dans le travail, on propose des jeux en réseau, on lance parfois des défis. Mais il n'y a pas de règles préétablies, il faut surtout être spontané et trouver des idées. Rester en contact est plus important que de travailler sur des projets. C'est trop complexe à distance.

Ce qui inquiète le directeur aujourd'hui, c'est la violence dans les familles, parfois la maltraitance des enfants, les femmes battues. Avant, elles avaient le prétexte du centre social pour sortir de chez elles. Maintenant, elles n'ont plus d'échappatoire. Mais elles préfèrent rester chez elles, quitte à être battues pour protéger leurs enfants. Il

se demande comment l'inventivité de cette période va pouvoir se poursuivre avec le déconfinement.

Maison de quartier : Avec toute l'équipe de la maison de quartier, ils ont réalisé une vidéo sportive. Chaque membre de l'équipe s'est filmé en proposant des exercices d'échauffement ou en mobilisant une partie du corps. L'informaticien de l'équipe a monté les vidéos que chacun envoyait et a posté la vidéo de l'équipe sur Facebook. Elle a eu un gros succès auprès des jeunes et des parents et a été l'occasion à la fois de rigolade, de pratique sportive et d'échanges. L'ancienne présidente s'est également mobilisée : tous les vendredis et samedis, elle envoie des tutos de recettes de cuisine diffusés sur la page Facebook de la maison de quartier. Globalement, les habitants sont « hyper reconnaissants que l'on ait repris le lien avec eux », « notre présence, c'est la bouffée d'oxygène ». L'équipe a appris par les habitants que les regroupements de jeunes près de la maison de quartier, autour du trafic, étaient plus nombreux que d'habitude, que des jeunes squattaient des cages d'escalier et qu'il y avait eu des nuisances sonores importantes, la police intervenant peu sur le quartier.

Retrouver des dynamiques d'équipes

- 18 À l'approche du déconfinement, les préoccupations des directions des structures se sont priorisées sur la mise en place, complexe et instable, des protocoles sanitaires pour accueillir le public. Très rapidement, la mobilisation des équipes pour reprendre le travail ensemble est apparue comme un défi, chacun ayant vécu très différemment les expériences du confinement avec les jeunes et les familles, selon que les professionnels soient sortis dans les quartiers, qu'ils aient ou non assuré une présence numérique ou qu'ils aient limité leurs activités au télétravail. A cette étape de la sortie du confinement, les préoccupations normatives liées à l'application du protocole sanitaire et au retour de l'activité tendent à effacer les inventions de la période précédente où les directions des institutions étaient moins présentes. Ainsi, selon les sites, les activités de solidarité, source d'invention, ont été confortées par les institutions ou ont été suspendues. Beaucoup de professionnels pensent à la période estivale et commencent à établir des propositions de sorties pour les familles et les jeunes, à défaut pour nombre d'entre elles de ne pas pouvoir

partir à l'étranger. Le ministère chargé de la politique de la ville encourage cette anticipation des vacances d'été par l'apport de moyens financiers et humains, et annonce de nouvelles formes d'actions collectives avec l'Éducation nationale comme « les colonies apprenantes ».

Voici quelques extraits de vignettes significatives de la période :

Prévention spécialisée : La question de la reprise du travail de rue a été abordée entre direction et cadres. La direction s'oppose à une présence dans la rue, à cause des conditions de protection des salariés insuffisantes, et du manque de matériel. « Les jeunes ne vont rien comprendre aux mutations dans les pratiques ». « Le Covid-19 a rebattu nos objectifs, on repart avec des inconnues ».

Service de la jeunesse : La lassitude s'est installée dans l'utilisation des réseaux sociaux. « Quand on regarde bien, on s'aperçoit que les familles, les jeunes ont été bombardés de mails de la part du système scolaire, de la mairie, des structures d'animation, de services divers, sans parler des commerces... Un écran de smartphone pour 10, ça ne va pas ». Combien de temps faudra-t-il rester dans la virtualité du télétravail ? Ce dernier avait du sens, mais à présent saturation, agacements, insatisfactions à travailler de la sorte. Les professionnels doivent répondre de plus en plus régulièrement aux exigences et aux demandes institutionnelles accompagnées de notes de cadrage qui interrogent l'efficacité du télétravail.

Prévention spécialisée : Le déconfinement fonctionne comme un levier retrouvé. Il est prévu, dès le 11 mai, d'effectuer en binôme trois heures par jour de travail dans l'espace public. Les éducateurs porteront des masques et les protections nécessaires. L'équipe espère vraiment « récupérer » les jeunes, perdus de vue depuis longtemps.

Centre social : Mise à jour de la grande précarité des familles. Avant la crise, il y avait la cantine scolaire, l'épicerie solidaire tenue par des lycéens et des enseignants et des animateurs du secteur jeunesse. Rapidement, les familles ont été confrontées à une sérieuse baisse de revenus. Un autre facteur de fragilité est la saleté du quartier. Les services de la propreté ne sont pas passés pendant le confinement et ne reprendront leurs activités qu'après le 11 mai. Aujourd'hui, de

nombreux collégiens ne répondent plus aux animateurs, malgré les propositions d'aide aux devoirs. Il faut les ramener à la scolarité par le biais d'activités de proximité, puis plus tard, par des propositions de miniséjours, si possible pendant la période estivale.

Les analyses des effets du confinement

- 19 Les analyses des entretiens effectués pendant cette période de confinement mettent au jour des transformations dont nous observons actuellement les conséquences. Voici les transformations les plus couramment observées :
- 20 Dès le début du confinement, tous les lieux d'accueil qui permettaient de traiter des difficultés quotidiennes ont été fermés. Cette absence d'interlocuteurs quotidiens en matière de logement, de scolarité, d'éducation, de santé, d'enjeux sociaux, voire judiciaires, a créé une condensation des crises. Les habitants ont dû faire face, seuls, à l'ensemble de ces enjeux. La fermeture de l'école, en particulier de la cantine scolaire, a été ressentie comme un abandon. La possibilité de garder des liens avec des professionnels connus a souvent renforcé la relation avec le professionnel de proximité, qui, parfois, vivait en miroir la même situation. Ce phénomène a accentué la mise à distance des institutions et favorisé pour certains habitants une approche complotiste et manipulatoire de la société. Cependant, ce moment exceptionnel pourrait être pris comme une opportunité par les institutions et leurs représentants pour établir un autre dialogue avec les familles, à la fois individuel et collectif, car, de fait, elles ont dû inventer, exercer du pouvoir pour faire affronter ces situations difficiles. De nombreuses dynamiques de solidarités collectives se sont créées, elles peuvent être identifiées et soutenues, car la concentration des crises se poursuit, et de nombreuses familles y sont confrontées. Les entretiens montrent que les liens de solidarité quotidienne sont devenus un axe de travail collectif dans de nombreuses structures, comme les centres sociaux. Faire confiance à ces dynamiques de communauté de la vie locale, mettant parfois en lien des représentants de la municipalité, mais aussi de la mosquée

ou d'autres espaces privés, est très important pour renouer avec les institutions publiques.

- 21 Pendant le confinement, l'usage des espaces numériques s'est imposé. Les professionnels, comme les éducateurs de prévention spécialisée, qui avaient déjà créé des moments de rencontre et de dialogue avec les jeunes sur les réseaux sociaux ont été moins démunis pour conserver ce lien dans l'urgence. Pour les animateurs, habitués à accueillir les jeunes dans des lieux dédiés et lors d'activités éducatives, le contact numérique a été plus difficile, mais rapidement ils ont créé des espaces de jeux et d'activités. Ces acteurs de l'éducation ont fortement expérimenté et ont inventé des situations pédagogiques totalement inédites. Je pense notamment à cet éducateur invité par les jeunes à arbitrer un concours de pompes, chacun dans leur appartement. La situation la plus complexe et la plus douloureuse a été celle vécue avec l'Éducation nationale ; dans ce cadre, la fracture numérique a généré de nombreuses tensions. Malgré l'effort considérable des professionnels de l'Éducation nationale et des conseils généraux pour équiper les familles de matériel numérique, faire l'école à la maison s'est avéré très difficile, parce que prendre le relais des enseignants est complexe pour les parents. Les jeunes filles se sont efforcées de poursuivre leur scolarité, à l'inverse des jeunes garçons, en particulier les élèves de lycée professionnel, préférant se retrouver entre pairs, à distance de leur famille et de la police. Reprendre aujourd'hui la formation et les études constitue un défi pour les institutions éducatives. De nombreuses initiatives tentent de s'appropriier les outils et les espaces numériques, car la situation actuelle incertaine ne permet pas d'accueillir en toute sérénité les enfants et les jeunes dans les espaces éducatifs, comme l'école. Ces nouvelles approches des espaces numériques transforment, pour tous, les pratiques des professionnels, des militants associatifs et la vie des institutions. Nous ignorons leur devenir à long terme, mais nous pouvons parier sur leur influence pérenne sur la vie des institutions, les pratiques des professionnels et les rapports avec les jeunes et leur famille.
- 22 Les pratiques, voire les métiers des animateurs et des éducateurs, ont beaucoup évolué et se sont rapprochées. Pour garder le lien avec les jeunes et les familles, les professionnels de l'intervention éducative en milieu ouvert ont changé d'espace de référence. Tous ont été amenés

à les rencontrer, en particulier les jeunes filles, dans leurs espaces privés, puisque l'espace public n'était plus un lieu d'accueil. Rapidement, les éducateurs de prévention spécialisée ont souhaité retrouver cette pratique de la rue, de la rencontre dans des espaces tiers publics ; cependant, *quid* de ce rapport à l'espace privé, à ces espaces numériques ? Nous devons mieux comprendre ce que l'espace numérique transforme et ouvre comme possibilité, mais aussi comme défi pour garder ces principes de libre adhésion, porteurs de liberté et de liens spécifiques avec les jeunes. Pendant cette période, les éducateurs et les animateurs ont créé des espaces d'activités, de jeux et ont tous accompagné les jeunes et les familles. À terme, que devient la distinction des métiers ? En quoi ces rapprochements, déjà à l'œuvre, peuvent-ils se concrétiser, créer des nouvelles formes de coopération ? En quoi la distinction des caractéristiques des publics suffit-elle à distinguer les métiers ? Il serait intéressant, dans la période actuelle, d'observer précisément ces changements avec les institutions publiques, mais aussi avec les associations de formation de ces professionnels de l'intervention éducative en milieu ouvert.

- 23 Au-delà de cette période du confinement, et de ses suites, il est important d'observer ces changements, d'en prendre acte, de les analyser, car il n'y aura d'évidence pas de retour à « l'avant Covid » ; les professionnels de proximité sont en première ligne pour les vivre et les entendre. Il est donc nécessaire, plus que jamais, qu'ils soient entendus par les représentants des institutions, leurs propres directions, mais aussi par les responsables des institutions publiques de l'État, des conseils généraux, des municipalités.

AUTEUR

Joëlle Bordet

Psychosociologue, directrice de recherche émérite du Centre Scientifique et Technique du Bâtiment (CSTB).

Restauration d'une école sinistrée et leçons tirées

Sylvain Broccolichi et Brigitte Larguèze

DOI : 10.35562/diversite.3594

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Dans une école d'un quartier d'habitat social de la banlieue parisienne, les difficultés et tensions se sont accrues pendant cinq ans : troubles et dégradations, arrêts maladie et départs répétés des enseignants, résultats calamiteux aux évaluations nationales, mécontentement grandissant des parents. Un comité de pilotage a chargé notre équipe d'analyser la situation, puis de contribuer à l'améliorer, en prenant appui sur les enquêtes précédemment réalisées dans cette ville. En nous référant aussi à d'autres recherches portant sur l'évolution d'établissements de quartiers précarisés, nous interrogeons les possibilités de prévenir ou d'enrayer plus rapidement des spirales d'échec et d'instabilité, lourdes de conséquences pour le travail des enseignants et des élèves.

English

In a school in a social housing district of the Paris suburbs, difficulties and tensions increased for five years: disturbances and degradation, sick leave and repeated departures of teachers, disastrous results in national assessments, and growing discontent among parents. A steering committee tasked our team with analysing the situation and helping to improve it, building on previous investigations in the city. Referring also to other research on the development of institutions in precarious neighbourhoods, we examine the possibilities of preventing or reversing more quickly the spirals of failure and instability, which have serious consequences for the work of teachers and pupils.

INDEX

Mots-clés

anomie, coopérations, étayage, fragilisation, pouvoir d'agir, perturbation, spirale d'échec, stratégie de régulation

Keywords

anomy, cooperation, support, weakening, power to act, disruption, failure spiral, regulatory strategy

PLAN

Le contexte

Des processus cumulatifs longuement étudiés

Difficultés croissantes à l'ouest, puis seulement dans l'école E. (est)

Stratégie adoptée

Observations et échanges initiaux dans l'école

Évaluation concertée des priorités

Prises de contact et accompagnement

Inadaptations scolaires et situations familiales

Amorcer les régulations et les coopérations utiles

Évolutions observées

Des progrès plus rapides en agissant plus tôt

Quel rôle de parent d'élève « réellement tenable » ?

Un contexte en évolution

Risques d'échecs persistants et solutions proposées

Trois problèmes identifiés

Réponses proposées aux trois problèmes identifiés

Comment prévenir de tels « désastres scolaires » ?

Des modes de régulation diversement mobilisables

Réguler plus vite s'avère essentiel

Étayer les enseignants débutants des écoles « à risques »

TEXTE

- 1 De nombreuses recherches sur des écoles et collèges des quartiers les plus touchés par la crise économique ont fait suite au livre *Fuir ou construire l'école populaire* (Léger, Tripier, 1986). Elles ont d'abord, et le plus souvent, constaté une dégradation des conditions d'enseignement et d'apprentissage, là où la concentration des difficultés sociales et scolaires était exacerbée par la fuite croissante des familles et des professionnels en mesure de trouver place ailleurs ; certaines ont aussi relevé de notables améliorations du climat et des résultats scolaires dès lors que des équipes pédagogiques parvenaient à construire des coopérations en mobilisant les ressources appropriées dans et autour de l'école (Bautier, 1995 ; Ben Ayed *et al.*,

2004 ; Broccolichi *et al.*, 2010 ; Canter-Khon, Famery, 1995 ; Kherroubi, Rochex, 2002 ; Larguèze, 2010 ; Reuter, 2007). Ces recherches ont ainsi rendu intelligible l'extrême dispersion des résultats des écoles et des collèges de l'éducation prioritaire constatée depuis trente ans conjointement à d'importantes évaluations (Moisan, Simon, 1997) qui ont concouru à la décision de graduer les mesures compensatoires entre les réseaux d'éducation prioritaire (cas des REP+ actuels).

- 2 Beaucoup reste à faire cependant pour réduire l'inégalité des conditions de travail et des résultats obtenus selon le profil social des écoles, d'après les recherches et les évaluations nationales à ce sujet (Azéma, Mathiot, 2019 ; Broccolichi, 2021 ; CNESECO, 2016 ; Rochex, 2008 et 2011)¹. Il est donc nécessaire de bien identifier les principaux facteurs de perturbation et de préservation des situations de travail dans les écoles « à risques », en banlieue notamment. Nous cherchons ici à y contribuer en analysant les évolutions observées dans une école ayant connu des dysfonctionnements majeurs de longues années durant ; au préalable, nous résumons les travaux qui ont inspiré nos objectifs et nos modalités d'intervention sur un terrain étudié précédemment.

Le contexte

Des processus cumulatifs longuement étudiés

- 3 Depuis une dizaine d'années, il semble acquis que les sommums d'inégalités sociales de réussite scolaire observés en France sont à relier aux processus ségrégatifs incontrôlés qui n'ont cessé d'affecter les écoles et collèges publics des secteurs urbains les plus touchés par la crise économique (Blanchard, Cayouette-Remblière, 2017 ; Broccolichi *et al.*, 2010 et 2013 ; CNESECO, 2016 ; Merle, 2012).
- 4 Les perturbations des situations de travail, induites par ces processus cumulatifs, nous avons commencé à les étudier dans divers écoles et collèges de banlieue dès les années 1990 (Broccolichi, 1998a et 1998b ; Broccolichi, Ben Ayed, 1999 ; Broccolichi, Larguèze, 1996 ; Broccolichi, Œuvrard, 1993). Mais c'est surtout dans le cadre d'un programme de

recherche interministériel (DEPP/Éducation nationale-Dataministère de la Recherche) sur les disparités territoriales d'éducation, que nous avons pu analyser à plusieurs échelles ces spirales d'échec et de perturbation des situations scolaires, mais aussi d'improbables réussites en secteur socialement défavorisé, au cours d'une longue recherche pluridisciplinaire. À cette fin, notre équipe de dix-sept chercheurs avait conjugué des analyses statistiques et des approches monographiques de REP (réseaux d'éducation prioritaire) et d'établissements scolaires de cinq académies, entre 2002 et 2009 (Broccolichi *et al.*, 2006, 2010 et 2013). Nous (les coauteurs de ce texte), avons alors investi le terrain d'une petite ville de la banlieue parisienne (que nous appellerons Frassy) principalement composée de logements sociaux : la situation de l'un des deux REP s'y était en effet dégradée de façon extrême, alors que le collège en question avait suscité l'intérêt de chercheurs et de délégations étrangères pour son dynamisme pédagogique et ses résultats hors du commun, en éducation prioritaire, au cours de la décennie précédente (Larguèze, 2010). Étudier ce terrain, théâtre de telles évolutions, pour tenter ensuite de les infléchir positivement, a ainsi présenté d'emblée pour nous un grand intérêt.

Difficultés croissantes à l'ouest, puis seulement dans l'école E. (est)

- 5 Dès les années 1980, la fermeture de la plupart des grandes entreprises proches de Frassy y avait intensifié le chômage et la précarité. Mais c'est seulement après l'ouverture d'un collège flambant neuf, à l'est de la ville, au début des années 1990, que le « vieux » collège et les écoles de son secteur, plus à l'ouest (avec une forte concentration de familles nombreuses en situation précaire), avaient périclité selon le schéma des spirales d'échec, de fuite et de ghettoïsation décrit précédemment². D'où l'idée d'instaurer un observatoire des parcours scolaires à Frassy (dans le cadre d'un grand projet de ville) pour objectiver et mieux maîtriser les difficultés devenues extrêmes dans le REP ouest. À la suite d'un appel à projets à destination d'équipes de recherche, nous avons obtenu la responsabilité scientifique de cet observatoire de 2003 à 2009.

- 6 Les échecs et tensions extrêmes relevés dans le collège s'originaient dans les écoles primaires du REP, au vu notamment des nombreux élèves restés non-lecteurs et des très faibles résultats aux évaluations nationales à l'entrée en 6^e, au début des années 2000³. Après 2005, les actions qui ont pu être menées dans ces écoles avec les ressources supplémentaires en personnel (avec le statut « ambition réussite » pour le REP ouest) ont alors permis une amélioration dans l'acquisition des apprentissages des élèves et du climat scolaire ; à un moindre degré cependant dans l'école E., où l'équipe enseignante s'est montrée la moins réceptive aux propositions d'action et d'appui faites par les professeurs référents du REP et où les échecs et les orientations en SEGPA sont demeurés les plus nombreux entre 2003 et 2009.
- 7 En 2009, après le départ de toute l'équipe enseignante de l'école E., l'instabilité y est restée maximale jusqu'en 2013, avec un très fort *turnover* des professeurs et directeurs, de nombreux incidents et arrêts maladie, des résultats de plus en plus faibles aux évaluations (surtout en cycle 3) et de nombreuses demandes de dérogation de la part des familles de son secteur. En 2013, face à ce grave dysfonctionnement d'un établissement public, un comité de pilotage a finalement été constitué : il a chargé notre équipe d'analyser la situation et de formuler des propositions, puis, dans un deuxième temps, de contribuer aux démarches de régulation validées par ce comité.

Stratégie adoptée

- 8 Les données et témoignages recueillis sur le climat dans l'école, les principales actions partenariales et les acquis des élèves ont mis en évidence la prédominance d'une logique de gestion de crise focalisée sur les comportements les plus problématiques des élèves⁴ (bien plus que sur leurs apprentissages) ; en lien, de toute évidence, avec les arrêts maladie et les départs répétés des enseignants.
- 9 Pour cerner les principaux facteurs qui entretenaient cette situation extrême d'échec, de tension et d'instabilité, puis surtout pour contribuer à son amélioration et tirer leçon des évolutions observées, cinq objectifs ont sous-tendu nos démarches.

- **Prendre connaissance des problèmes perçus par les enseignants**, des évaluations réalisées et des données sociodémographiques concernant le secteur et la population de l'école. Préparer ainsi le terrain d'investigations auprès des familles des élèves dont les apprentissages et comportements s'avéraient les plus problématiques.
- **Mieux saisir l'origine des problèmes en question en comprenant mieux les situations familiales et les points de vue des parents** (notamment sur leurs difficultés à répondre aux attentes de l'école).
- **En dégager par étapes des propositions (aux décideurs locaux) sur des moyens de mieux résoudre les problèmes identifiés**, afin de stabiliser un premier noyau d'enseignants et de rassurer les parents du secteur.
- **Promouvoir des communications et coopérations** entre parents et enseignants, ainsi qu'avec d'autres partenaires. Nous effacer (désétayer) afin que le processus se poursuive sans nous.
- **Analyser les évolutions observées et les obstacles persistants aux progrès visés, afin d'en dégager des propositions complémentaires.**

Nous précisons plus loin quels risques et quelles opportunités perçus dans le contexte immédiat nous ont conduits à infléchir certaines des démarches initialement prévues.

Observations et échanges initiaux dans l'école

- 10 Fin 2013, les premières heures passées dans l'école avec le directeur, puis avec la psychologue du RASED (réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté), nous ont vite donné la mesure du bruit, des tensions et de l'épuisement qui y régnaient. Il fallait donc que notre approche soit comprise comme une tentative de soutien – et surtout pas comme une évaluation –, afin que ces enseignants « à bout » veuillent bien nous confier leurs expériences et leurs éventuelles idées d'amélioration. Lors des rencontres (collectives, puis individuelles), la plupart d'entre eux ont surtout exprimé leur sentiment d'usure et leur volonté de partir, mais aussi des doléances (à propos d'équipements défectueux et de travaux à réaliser), que nous nous sommes engagés à transmettre à la municipalité. Nous avons aussi prêté attention aux récriminations et soupçons exprimés sur les situations familiales des élèves posant le plus de problèmes à l'école.

Nous avons alors proposé d'étudier ces situations, souvent mal connues, afin d'en dégager des pistes d'action adaptées.

- 11 Nos expériences antérieures et l'objectif de promouvoir une logique de prévention et de régulation (en remplacement d'une logique de crise réactive aux troubles extrêmes) nous incitaient à nous concentrer sur la fin du cycle 1 et le cours préparatoire, en nous inspirant notamment de ce qu'un professeur référent avait impulsé avec succès dans les autres écoles du REP ouest, dix ans auparavant⁵. Nous avons toutefois infléchi cette stratégie, en fonction d'une priorité perçue lors d'un échange collectif avec les enseignants, en janvier 2014.

Évaluation concertée des priorités

- 12 Durant cet échange collectif, l'enseignante de CE1, seule titulaire à vouloir rester l'année suivante dans l'école, avait exprimé une grande inquiétude à propos de ses nombreux élèves très en retard dans leur apprentissage de l'écrit. Amorcer une collaboration avec elle nous a alors semblé prioritaire, notamment pour prévenir le risque que ses élèves n'évoluent, au cours des années suivantes, aussi négativement que ceux de la classe la plus explosive de l'école (CM2). En effet, en plus d'être restés en échec dans leur apprentissage de l'écrit, le comportement de ces élèves – majoritaires dans la classe – n'avait cessé de se dégrader durant leur scolarité élémentaire. Un processus de régulation s'imposait donc pour prévenir une dégradation du même type.
- 13 Pour déterminer la douzaine de familles à contacter en priorité, nous avons pris en compte les informations transmises par l'enseignante et les éléments que nous avons pu nous-mêmes recueillir auprès des élèves, lors de brefs entretiens, sur leur fluence, leur situation familiale et leur réaction à une perspective d'aide. Nous avons aussi consulté les enseignants de l'école maternelle – implantés sur ce terrain depuis plus longtemps que ceux de l'école élémentaire – et ceux du RASED ayant connu les enfants et parents concernés. Ces échanges ont permis d'amorcer des coopérations et de relever des divergences d'appréciations sur les enfants ou sur l'implication de leurs parents.

- 14 Les services de santé, contactés à propos des élèves le plus en échec en élémentaire, ont confirmé l'existence de retards de langage ou de troubles détectés en maternelle, mais non traités par la suite. Si les enseignants de l'école élémentaire tendaient à incriminer la négligence des parents, ceux de la maternelle et du RASED pointaient les obstacles en cause : très longs délais d'attente pour obtenir une consultation, manque de spécialistes à proximité et manque de mobilité des parents (souvent seuls avec des enfants en bas âge), etc. Même les plus compréhensifs peinaient cependant à envisager des solutions, et il semblait donc utile de travailler ces questions avec les services de consultation concernés, ainsi qu'avec les parents eux-mêmes.

Prises de contact et accompagnement

- 15 La plupart des parents contactés, par téléphone ou à leur domicile, ont réagi positivement dès qu'ils ont bien perçu l'objectif d'aide pour leur enfant (en lecture notamment). En tenant compte de leurs contraintes pour les prises de rendez-vous, nous avons ainsi amorcé les échanges avec tous, malgré, parfois, de sérieux problèmes de santé ou de maîtrise de la langue française. Ils ont ensuite unanimement approuvé (puis, en général, assumé) le projet d'une aide régulière, associée à la recherche de solutions tenant compte des difficultés de leurs enfants et d'eux-mêmes, à répondre aux attentes de l'école. Grâce au soutien de la municipalité et d'une association, cet accompagnement a pu s'effectuer régulièrement, le mercredi, au sein de la Maison des associations (MDA) située à proximité de l'école, et d'abord intensivement durant les vacances de printemps 2014 (que toutes ces familles passaient à Frassy), avec l'objectif de rétablir le plus rapidement possible un espoir de progrès pour ces familles d'élèves en échec (voir l'encadré).
- 16 L'inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) aurait préféré que notre approche reste centrée sur les parents, sans aller sur le terrain des apprentissages des élèves, mais notre option a produit les effets espérés : adhésion des parents, remotivation des enfants, puis, l'année suivante, davantage de ressources mobilisées pour mieux répondre aux besoins d'assistance pédagogique des élèves au sein

même de l'école. Car nos premiers mois d'accompagnement intensif des élèves en échec et de leurs parents ont permis d'établir combien ces derniers étaient démunis pour encadrer eux-mêmes le travail de leurs enfants, et aussi très favorables et parties prenantes envers des actions en ce sens. Alors que, jusque-là, ces parents très peu visibles à l'école étaient soupçonnés d'être indifférents aux enjeux scolaires, comme c'est souvent le cas (Payet, 2017 ; Périer, 2012 ; Thin, 2009).

Jusque-là, ces parents très peu visibles à l'école étaient soupçonnés d'être indifférents aux enjeux scolaires.

Inadaptations scolaires et situations familiales

- 17 Les échanges avec les parents ont rendu parfaitement intelligibles leurs difficultés à répondre aux attentes de l'école en matière de suivi du travail scolaire ou de consultations d'orthophonistes, pédiatres ou psychologues. En effet, presque tous vivaient des situations de précarité sociale importantes et avaient un très faible niveau d'étude, proche de l'illettrisme ; certains n'avaient quasiment pas été scolarisés et maîtrisaient mal le français. La moitié d'entre eux élevaient seuls plusieurs enfants, dont trois pères parmi les douze premières familles contactées. Plusieurs, souffrant de graves problèmes de santé, ne pouvaient pas se déplacer jusqu'à l'école et *a fortiori* accompagner leurs enfants pour des consultations éloignées de leur domicile. La charge d'autres enfants en bas âge ou leurs horaires de travail expliquaient souvent aussi leur invisibilité à l'école.
- 18 Le constat-clé était donc l'impossibilité, pour ces parents, de répondre aux attentes habituelles des enseignants, sans que ces derniers n'en connaissent bien les raisons. Le manque du temps qu'aurait nécessité l'exploration de ces situations familiales problématiques et l'excès de difficultés que les enseignants éprouvaient eux-mêmes (au point de vouloir quitter l'école au plus vite) ne les poussaient guère à se montrer compréhensifs à l'égard de ces « mauvais clients », au sens donné à ce terme par l'école sociologique de Chicago (Hugues, 1996). Ainsi, la conjonction des fragilités parentales et des logiques de protection de soi des enseignants faisait le lit d'une aggravation quasi systématique des difficultés des élèves,

imputées à des carences parentales. Cette vision simplificatrice a pu être rectifiée, notamment à propos de deux mères gravement malades qui maîtrisaient mal le français (écrit surtout) et les codes scolaires, mais qui ont très volontiers favorisé la mise en place d'une aide régulière pour leur enfant, en mobilisant des frères ou sœurs aînés pour l'accompagner à la MDA tous les mercredis.

Amorcer les régulations et les coopérations utiles

- 19 Notre accompagnement régulier des élèves et des parents le moins à même de répondre aux attentes de l'école a rempli deux fonctions :
- amorcer rapidement une régulation de leurs difficultés (par des étayages adaptés) tout en essayant de les aider à surmonter les obstacles qui empêchent la réalisation des demandes de l'école (d'effectuer des bilans orthophoniques notamment) ;
 - mieux identifier les obstacles en question pour préparer un terrain d'échanges constructifs avec les enseignants (notamment avec tous ceux qui allaient arriver en septembre 2014) ainsi qu'avec les professionnels de la réussite éducative et des autres services publics concernés.
- 20 Cet accompagnement constituait d'abord une réponse à notre constat initial sur le manque d'initiatives prévues dans l'école pour remédier aux difficultés d'apprentissage des élèves et pour que le travail demandé hors temps scolaire puisse se réaliser⁶. Il nous a ensuite permis de cerner quels modes de suivi les parents pouvaient assumer eux-mêmes, en y étant initiés, et quelles mesures complémentaires s'avéraient nécessaires, en concertation avec les enseignants⁷.

L'accompagnement mis en place

Au cours du premier trimestre 2014, nous avons recruté et commencé à former deux intervenantes aptes à étayer les élèves et à communiquer positivement avec leurs parents. À partir d'avril, nous sommes intervenus conjointement avec

elles, puis séparément, en mutualisant nos observations et interrogations en fin de journée.

Dans la MDA, où tout se déroulait, nous pouvions organiser simultanément plusieurs activités dans des pièces séparées avec un nombre variable d'enfants et de parents. Nous y avons complété le matériel pédagogique, notamment par l'apport minutieux de manuels et albums de jeunesse qu'élèves et parents pouvaient emprunter.

Les horaires ont été négociés avec les parents. Une heure était prévue par enfant en tout petit groupe (de 2 ou 3 le plus souvent) et chacun pouvait ensuite participer à des activités en plus grand groupe (jeux, dessin, écriture, lecture d'album, etc.) ; la plupart des enfants restaient volontiers jusqu'à la fin des activités proposées. La participation des parents (ou d'aînés de la fratrie) était vivement encouragée et complétée par des échanges téléphoniques ou des visites au domicile, selon les besoins.

Évolutions observées

Des progrès plus rapides en agissant plus tôt

- 21 Peu après le début du travail avec les élèves de CE1 et leurs parents, deux mères nous ont demandé d'aider leurs filles, en échec dans l'apprentissage de l'écrit en CP. Avec l'accord des enseignants concernés (du CP et du réseau d'aide), nous avons intégré ces deux fillettes dans le dispositif d'accompagnement. Au cours de l'année qui a suivi, nous avons alors constaté que leurs progrès étaient bien plus rapides que ceux des élèves de CE1 qui se trouvaient en échec à l'école depuis un an de plus.
- 22 La moindre efficacité d'actions intervenant après une phase d'échec plus longue s'est vérifiée aussi pour les trois élèves de CE1 qui avaient

été maintenus en CP, sans bénéficier d'aide adaptée, et dont les troubles étaient devenus difficiles à gérer par les enseignants. Pour deux d'entre eux, deux ans ont été nécessaires pour qu'ils deviennent capables de lire des albums, puis des petits livres soigneusement choisis (en fonction de leurs acquis et motivations) que nous leur prêtions ; le troisième est devenu lecteur plus tard, quand il a enfin pu bénéficier d'une rééducation orthophonique dont la mise en place a nécessité plusieurs interventions de notre part (d'abord pour aider le père à régulariser sa situation vis-à-vis de l'assurance maladie, puis pour convaincre une orthophoniste d'abréger son délai d'attente habituel, et enfin pour organiser l'accompagnement de l'enfant aux séances, en un lieu éloigné de Frassy).

- 23 Lors de notre deuxième année d'intervention, nous avons plus systématiquement ciblé les élèves ayant le moins d'acquis à l'arrivée en CP, mais aussi d'autres élèves de l'école élémentaire dont des difficultés moindres commençaient à s'aggraver, car aucun accompagnement de leur travail n'avait pu être mis en place (ni chez eux, ni à l'école). Là encore, il s'est avéré bien plus facile de redynamiser ces élèves en intervenant avant que leurs difficultés ne se soient longuement aggravées.

Quel rôle de parent d'élève « réellement tenable » ?

- 24 En travaillant régulièrement avec les enfants et leurs parents, nous avons bien compris que les possibilités de tenir leur rôle de parent d'élève étaient très différentes selon les cas : selon les parcours et compétences scolaires des parents, leur état de santé et leur disponibilité, mais aussi selon le passé d'échec de leur enfant et leur difficulté à se mettre au travail. À titre d'exemple, nous avons aiguillé deux mères vers des possibilités d'alphabétisation existant à Frassy, en réponse à leur demande, tout en discutant avec elles des possibilités immédiates de trouver dans leur famille ou leur entourage des interlocuteurs en mesure d'assurer un suivi du travail scolaire de leur enfant.
- 25 À propos de ce suivi, la plupart des parents exprimaient les sentiments d'incompétence et peurs de mal faire décrits par Daniel Thin (2009) et Pierre Périer (2010 et 2012), dans leurs enquêtes en milieux

populaires. Toutefois, leurs inhibitions pouvaient souvent être atténuées par de simples encouragements et conseils (par exemple, de pratiquer des activités de lecture ou d'écriture de courte durée que leurs enfants avaient déjà effectuées et réussies avec nous, parfois en leur présence, et autres conseils de réactions face aux erreurs de leur enfant). Quant aux plus dépourvus de compétences scolaires ou trop marqués par leurs échecs passés, assumer leur rôle de parent d'élève pouvait consister à chercher pour leur enfant un interlocuteur capable d'assurer le suivi pédagogique attendu par l'école (notamment durant la phase d'apprentissage de la lecture), ou à l'inscrire dans un dispositif d'accompagnement à la scolarité (voir section suivante) ; et nous les avons encouragés à le faire également avec l'enseignante de leur enfant.

- 26 Quand nous connaissons bien les enfants suivis et que nous avons acquis une certaine confiance de leurs parents, nous leur recommandons aussi des activités culturelles ou sportives ajustées au profil des enfants et que les parents imaginaient plus coûteuses qu'en réalité, ou dont ils ignoraient l'existence.

Un contexte en évolution

- 27 Dès l'année scolaire 2014-2015, les responsables locaux de l'Éducation nationale et de la « réussite éducative » ont développé des offres d'aide et d'accompagnement qui ont pu être discutées avec les parents, en fonction des besoins perçus par les enseignants. Puis, devant la fréquence des obstacles à la réalisation du travail scolaire dans le cadre familial, un temps de la fin de journée scolaire a été consacré à ce travail, trois jours par semaine.
- 28 Dans ce contexte en évolution, les nouveaux enseignants se sont étonnamment bien adaptés et même stabilisés dans l'école, au cours des années suivantes. En pleine découverte du territoire et disposant d'un maximum de deux ans d'expérience d'enseignement, nous avons prévu un temps d'information pour les aider à identifier les possibilités d'aide à la réussite des élèves proposées dans l'école et en dehors ; dès les semaines suivantes, nous avons pu commencer à échanger avec les trois enseignantes de CP, CE1 et CE2 principalement concernées par notre recherche-action, avant ou juste après une rencontre avec les parents (sur notre conseil le plus souvent). Par

la suite, elles se sont toujours montrées compréhensives et constructives vis-à-vis des difficultés de ces élèves et des limites de l'accompagnement que leurs parents pouvaient eux-mêmes assurer ; et cela a contribué à ce qu'elles pratiquent volontiers l'accompagnement éducatif prévu en éducation prioritaire pour les enseignants volontaires, deux heures par semaine. Les apprentissages et comportements des élèves ont ainsi évolué bien plus positivement, dans ce nouveau contexte, que précédemment, quand les enseignants percevaient les parents comme démissionnaires ou avaient le réflexe défensif d'essentialiser les difficultés des élèves.

- 29 Si certaines classes restaient très difficiles à gérer, le climat de l'école a commencé à s'améliorer dès l'année scolaire 2014-2015. Cette tendance s'est confirmée l'année suivante, avec l'arrivée d'une nouvelle directrice, expérimentée et très coopérative. Pour preuve, une seule des cinq enseignantes arrivées dans l'école entre 2014 et 2015 a choisi d'en partir en 2016 (pour devenir directrice d'une école à proximité). La stabilisation de l'équipe enseignante, confirmée par la suite, s'est accompagnée d'implications plus poussées dans diverses actions pédagogiques et partenariales, fort appréciées par les parents d'élèves (par exemple, l'aménagement du grand hall de l'école a été rendu plus convivial et des sorties pédagogiques ont été organisées avec la participation de parents ; une opération « classe ouverte aux parents » a aussi donné lieu à un bilan très positif, notamment à un sentiment accru de confiance). Tous ces nouveaux engagements laissent néanmoins persister des risques d'échecs, appelant de nouvelles propositions d'amélioration.

Risques d'échecs persistants et solutions proposées

- 30 Fréquemment, en effet, des parents se trouvaient démunis devant certaines difficultés de leurs enfants, sans pouvoir non plus passer le relais à des personnes compétentes. Nos expériences et investigations nous ont alors conduits à identifier trois facteurs d'échecs persistants nécessitant de nouveaux changements.

Trois problèmes identifiés

- 31 **Le manque de professionnels spécialisés accessibles**, notamment pour remédier aux retards de langage oral en maternelle et aux troubles du langage écrit en élémentaire, signalés par tous les directeurs d'école de Frassy. Ce manque était de surcroît aggravé par la réduction des personnels et des temps d'ouverture du centre médico-psychologique infantile de Frassy. Nous avons nous-mêmes constaté à quel point il était difficile d'obtenir un rendez-vous avec les orthophonistes des villes voisines (même quand l'urgence de la prise en charge était incontestable). Des travaux sur les pseudo-dyslexies liées aux manques persistants d'initiation et de régulation durant les années d'apprentissage de l'écrit montrent pourtant la nécessité de prévenir ces troubles par des actions pédagogiques appropriées (Garcia, 2013 ; Ouzoulias, 2004 et 2011 ; Reuter, 2013). Mais l'insuffisance des ressources pédagogiques mobilisées constituait le deuxième obstacle identifié.
- 32 **Des ressources pédagogiques restées insuffisantes en cycle 3**. La situation s'est en effet améliorée dans les classes du cycle 2, grâce au meilleur soutien des enseignantes et à leur engagement volontaire dans l'accompagnement éducatif prévu en éducation prioritaire (en complément du temps scolaire). Ce n'était pas le cas pour les classes du cycle 3, où les difficultés des élèves s'étaient accumulées et enkystées durant la longue période d'anomie dans l'école, et où peu d'enseignants se chargeaient de l'accompagnement éducatif. De surcroît, la coordonnatrice de la réussite éducative, qui tentait d'organiser des accompagnements à la scolarité dans l'école, peinait systématiquement à recruter et garder des intervenants compétents, notamment pour le difficile travail avec les élèves du cycle 3, fragilisés depuis plusieurs années. Pour ces élèves, la pénurie des ressources pédagogiques requises pour assurer des étayages efficaces s'avérait donc à la fois quantitative et qualitative.
- 33 **Des soutiens à la parentalité bien trop rares et tardifs**. Dans le cadre général de la protection sociale, ces soutiens sont réglementairement prévus pour préserver la santé des membres de la famille et le développement des enfants (Nézos, 2016). Ils sont toutefois souvent instaurés de façon partielle et tardive dans les territoires où les

besoins en la matière sont exacerbés et où la rotation des professionnels des services publics limite les coordinations entre eux (Périer, 2010). C'est ainsi que de nombreux parents n'ont pas accès aux aides sociales auxquelles ils ont droit, ni aux accompagnements qui leur permettraient de comprendre les implications d'évaluations ou de résultats d'examens de leurs enfants qui leur sont transmis.

- 34 Ce problème était flagrant à Frassy, notamment pour les parents de l'école E. En effet, sur ce territoire, l'accès aux parcours personnalisés de réussite du Programme de réussite éducative (PRE) impliquait l'agrément d'une équipe pluridisciplinaire d'une vingtaine de professionnels, auxquels des cas d'élèves et de familles en difficulté devaient être présentés mensuellement par les directeurs d'école. Chacun d'entre eux se trouvait ainsi contraint de ne présenter qu'un petit nombre de cas manifestement problématiques, et ce système empêchait d'évaluer les risques d'aggravation de difficultés émergentes pour de nombreuses autres familles. Or, l'école E. était celle où les difficultés étaient les plus nombreuses et où les situations familiales restaient souvent imparfaitement connues des directeurs qui s'y succédaient, presque chaque année.

De nombreux parents n'ont pas accès aux aides sociales auxquelles ils ont droit.

Réponses proposées aux trois problèmes identifiés

- 35 1. Au sujet du manque de professionnels spécialisés accessibles localement, nous avons transmis le bilan de nos investigations et incité les responsables municipaux à obtenir que le centre médico-psychologique infantile de Frassy réponde davantage aux besoins de la population, en alertant les services compétents de la région.
- 36 2. Divers moyens de mieux prévenir les troubles résultant d'échecs durables :
- compléter la formation des enseignants en matière de compréhension et de régulation des difficultés des élèves. Développer leur maîtrise théorique et pratique des facteurs de (dé)motivation des élèves, des techniques d'étayage visant à développer leur autonomie, des moyens de

promouvoir des coopérations entre élèves, des façons de communiquer utilement avec leurs parents, etc. ;

- prévoir des taux d'encadrement des élèves compatibles avec les régulations visées ;
- fidéliser des intervenants de la réussite éducative en accompagnement à la scolarité à mieux former, tant que les enseignants et le réseau d'aide ne peuvent répondre en totalité aux besoins d'accompagnement des élèves et de leurs parents.

37 3. Enfin, pour que les soutiens et régulations soient moins retardés par l'ignorance des difficultés familiales, nous avons proposé que les directeurs d'école puissent demander au coordonnateur du PRE de mandater un professionnel de la réussite éducative susceptible d'évaluer ces difficultés. Une telle approche, similaire à celle que nous avons pu mener, éviterait de méconnaître la gravité de certaines situations familiales et l'urgence des réponses à leur apporter, tout en aidant à évaluer la nécessité de mobiliser l'équipe pluridisciplinaire pour décider de certaines orientations. Des préconisations du même ordre ont d'ailleurs été formulées à l'issue d'un bilan qualitatif approfondi des PRE (Trajectoires, 2015).

Comment prévenir de tels « désastres scolaires » ?

38 Les graves et durables perturbations constatées dans l'école E. alertent sur la nécessité de mieux prévenir de tels « désastres scolaires ». Là, comme ailleurs, il demeurerait possible de redresser la situation, par étapes, mais pas d'effacer les dégâts humains induits par la longue phase de déshérence antérieure. Il reste donc crucial d'apprendre à repérer et contrecarrer beaucoup plus vite ce risque d'emballement de processus d'échec et d'instabilité lourds de conséquences, tant pour les professionnels que pour les usagers de ce type d'école. C'est dans cette optique qu'après un bref rappel des facteurs de risques et de la vigilance nécessaire pour agir à temps, nous attirons l'attention sur un levier d'action publique encore peu mobilisé.

Des modes de régulation diversement mobilisables

39 Les enquêtes de terrain et les analyses statistiques mettent en lumière les risques très accrus de perturbation des situations de travail scolaires associés aux cas extrêmes de ségrégations socio-urbaines et scolaires (Broccolichi *et al.*, 2010 et 2013 ; Merle, 2012). Celles-ci exacerbent en effet les disparités visibles entre écoles et quartiers voisins, donc les processus cumulatifs de fuites et de ghettoïsation qui menacent les écoles des quartiers de banlieue les plus précarisés. Pour atténuer ces risques, il serait utile que des politiques de logement œuvrent en faveur d'une meilleure mixité socio-urbaine, et que des politiques de sectorisation et d'affectation des élèves limitent l'ampleur des disparités de recrutement entre établissements. Mais en France, depuis trente ans, les politiques en question ont laissé les ségrégations urbaines et scolaires s'accroître, ou ont tout au plus freiné leur essor, les expérimentations réussies restant rares et localisées (Ben Ayed, 2016 et 2021). Des bilans d'expériences étrangères attestent la possibilité de progrès plus importants, mais à des conditions que le contexte institutionnel français ne permet guère d'envisager à court terme⁸. Il paraît donc essentiel de jouer sur des leviers moins hypothétiques et plus vite mobilisables, en tenant compte des évolutions étudiées à Frassy et de ce qui ressort d'autres recherches réalisées en France.

Il serait utile que des politiques de logement œuvrent en faveur d'une meilleure mixité socio-urbaine.

Réguler plus vite s'avère essentiel

40 Dans l'école E. (comme dans d'autres situations problématiques étudiées), nous avons noté la forte incidence des durées des situations d'échec et d'anomie sur la prégnance des troubles et résignations qui en résultaient, et donc sur l'efficacité des régulations entreprises. Ce point déjà mentionné pour les élèves est en cohérence avec les travaux sur la prévention des décrochages et des violences à l'école⁹. Il vaut aussi pour les parents d'élèves, moins faciles à mobiliser quand ils avaient déjà vécu de longues phases d'échecs scolaires

de leurs enfants que quand ils bénéficiaient assez vite d'aides pour mieux gérer les difficultés d'un premier enfant.

- 41 La tendance est encore plus nette dans le cas des enseignants de l'école E., si l'on met en regard leurs départs répétés de 2009 à 2014 (ainsi que l'état d'abattement de ceux qui étaient présents à notre arrivée) et l'implication durable des enseignants arrivés en septembre 2014 (la directrice arrivée en septembre 2015 nous a indiqué que la plupart de ces jeunes enseignants étaient toujours en poste dans l'école E., cinq ans plus tard) qui, bien qu'aussi inexpérimentés que leurs prédécesseurs, restaient confrontés à de nombreux problèmes. Tout s'est passé comme si, à l'inverse des années précédentes, les informations et coopérations proposées dès leur arrivée leur avaient permis d'entrer rapidement dans une logique de résolution de problèmes, porteuse de progrès encourageants. Ce constat est très convergent avec ce qui ressort des recherches sur l'évolution des positionnements et priorités des professeurs débutants, selon les configurations leur permettant (ou non) d'apprendre à résoudre les problèmes auxquels ils sont très tôt confrontés (Ambroise *et al.*, 2017 ; Bécue, 2015 ; Daguzon, Goigoux, 2012 ; Philippot, 2014). Et c'est ce qui nous incite à émettre la proposition suivante.

Étayer les enseignants débutants des écoles « à risques »

- 42 En effet, à l'issue de leur formation, les professeurs des écoles débutants s'avèrent particulièrement sensibilisés à des objectifs ambitieux d'inclusion, d'évaluation et de régulation des difficultés des élèves¹⁰, tout en étant peu outillés pour opérationnaliser ces objectifs et maîtriser les problèmes professionnels qu'ils ont à gérer. D'après les suivis longitudinaux effectués, ils sont donc initialement prêts à beaucoup s'investir, mais se trouvent souvent mis en échec et fragilisés en étant nommés sur les postes les plus précaires délaissés par leurs prédécesseurs (Broccolichi *et al.*, 2018 ; Broccolichi, Kurdziel, 2019 ; Mamede, Netter, 2018). Dans les situations les plus problématiques, le risque est alors grand qu'« une impuissance résolument démobilisatrice » résulte de déboires répétés, puis qu'ils « rejettent en bloc les prescriptions du centre de formation et renoncent à l'idéal pédagogique qu'il promeut », s'ils restent livrés à eux-mêmes

(Daguzon, Goigoux, 2012, p. 39). En revanche, quand leurs aspirations sont assez vite étayées et stimulées par des échanges et coopérations avec des professionnels compétents, ils parviennent souvent à surmonter d'importantes difficultés initiales (comme dans l'école E. après 2014). Étayer ainsi les professeurs débutants nommés dans les écoles « à risques » présenterait le double intérêt de développer leur pouvoir d'agir et d'éviter l'emballement des processus d'échec et d'instabilité qui menace ce type d'école. C'est donc en particulier sur ce point que des investissements supplémentaires pourraient favoriser d'importants progrès, en prévoyant suffisamment de ressources en professionnels compétents et disponibles pour ce genre d'étayage, là où la concentration de difficultés induit d'ordinaire la présence d'une forte proportion de professeurs débutants¹¹.

BIBLIOGRAPHIE

Ambroise, Corinne, Brunot, Sophie, Toczek, Marie-Christine. « Les enseignants débutants : vécu et transformations. Panorama des connaissances sur l'entrée dans le métier ». 2017. <https://journals.openedition.org/edso/2656>

Azéma, Ariane, Mathiot, Pierre. *Rapport Mission, Territoires et Réussite*. La documentation française, Paris, 2019.

Bautier, Élisabeth (dir.). *Travailler en banlieue. La culture de la professionnalité*. Paris : L'Harmattan, 1995.

Bécue, Alain. « L'entretien-conseil dans l'accompagnement des enseignants débutants : un espace de coopération ? ». Communication présentée à la Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, 2015.

Ben Ayed, Choukri. « Mixité sociale contre ségrégation scolaire ». *L'école et la ville*, n° 22, 2016, p. 1-6.

Ben Ayed, Choukri (dir.). *Grande pauvreté, inégalités sociales et école. Sortir de la fatalité*. Boulogne-Billancourt : Berger-Levrault, 2021.

Ben Ayed, Choukri, Broccolichi, Sylvain, Quinson, François. « Variations du travail collectif selon les contextes d'école. Difficultés locales, instabilité des équipes et rôle de l'institution ». Dans Marcel, Jean-François (dir.). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris : L'Harmattan, 2004, p. 147-160.

Blanchard, Marianne, Cayouette-Remblière, Joanie. « Penser les inégalités scolaires : quelques travaux contemporains en sociologie ». 2017. <https://www.cairn.info/revue>

[-idees-economiques-et-sociales-2017-1-page-6.htm](#)

Broccolichi, Sylvain. « Inégalités cumulatives, logique de marché et renforcement des ségrégations scolaires ». *VEI enjeux*, n° 114, 1998a, p. 35-52.

Broccolichi, Sylvain. « Inquiétudes parentales et sens des migrations d'élèves. L'évitement croissant de collèges publics dans un district de la banlieue parisienne ». *Les dossiers d'éducation et formations*, n° 101, 1998b, p. 103-124.

Broccolichi, Sylvain. « Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture ». *VEI enjeux*, n° 122, 2000, p. 36-47.

Broccolichi, Sylvain. « L'espace des inégalités scolaires. Une analyse des variations socio-spatiales d'acquis scolaires dégagée des optiques évaluatrices ». 2009. <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2009-5-page-74.htm>

Broccolichi, Sylvain. « L'efficacité des actions d'accompagnement : comment l'évaluer et l'optimiser ? ». Dans APFEE. *Accompagnement à la scolarité. À quelles conditions est-il efficace en termes de réussite scolaire ?* Lyon : Aléas, 2010, p. 113-127.

Broccolichi, Sylvain. « Les inégalités scolaires en France. Éléments de cadrage et pistes de réflexion ». Dans Ben Ayed, Choukri (dir.). *Grande pauvreté, inégalités sociales et école. Sortir de la fatalité*. Boulogne-Billancourt : Berger-Levrault, 2021, p. 53-66.

Broccolichi, Sylvain, Ben Ayed, Choukri. « L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui. "Pourrait mieux faire" ». 1999. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_129_1_1063

Broccolichi, Sylvain, Ben Ayed, Choukri, Trancart, Danièle (coord.). *Les inégalités socio-spatiales d'éducation. Processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales*. Ministère de l'Éducation nationale, Paris, 2006.

Broccolichi, Sylvain, Ben Ayed, Choukri, Trancart, Danièle (coord.). *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*. Paris : La Découverte, 2010.

Broccolichi, Sylvain, Ben Ayed, Choukri, Trancart, Danièle (coord.). « Les inégalités territoriales d'éducation secondaire ». Dans Laurent, Éloi (dir.). *Vers l'égalité des territoires. Dynamiques, mesures, politiques*. Paris : Ministère de l'Égalité des territoires et du Logement, 2013, p. 126-140.

Broccolichi, Sylvain, Couturier, Catherine, Joigneaux, Christophe. « Comment les jeunes maîtres appréhendent-ils les difficultés de leurs élèves ? Aspirations initiales, obstacles actuels et possibilités de les surmonter ». *Recherche et formation*, vol. 1, n° 87, 2018, p. 29-45.

Broccolichi, Sylvain, Kurdziel, Jean. « Aspirations initiales et (dés)engagements des maîtres d'école primaire. Quelles combinaisons de contraintes et de ressources en jeu ? ». *Administration & Éducation*, vol. 3, n° 163, 2019, p. 11-20.

Broccolichi, Sylvain, Larguèze, Brigitte. « Les sorties sans qualification du système éducatif moins de cinq ans après l'entrée au collège ». *Éducation et formations*, n° 46, 1996, p. 81-102.

Broccolichi, Sylvain, Œuvrard, Françoise. « L'engrenage ». Dans Bourdieu, Pierre (dir.). *La misère du monde*. Paris : Seuil, 1993, p. 639-648.

Canter-Kohn, Ruth, Famery, Krystyna. « Le réseau comme analyseur des professionnalités en banlieue. Pratiques de réseau et processus de réticulation ». Dans Bautier, Élisabeth (dir.). *Travailler en banlieue. La culture de la professionnalité*. Paris : L'Harmattan, 1995, p. 301-388.

Chauveau, Gérard, Rogovas-Chauveau, Éliane. « Relations école/familles populaires et réussite au CP ». 1992. https://www.persee.fr/doc/AsPDF/rfp_0556-7807_1992_num_100_1_1314.pdf

CNESCO. *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités*. 2016. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Inegalites_sociales_rapport_Cnesco.pdf

Crinon, Jacques, Rochex, Jean-Yves (dir.). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : PUR, 2011.

Daguzon, Marc, Goigoux, Roland. « Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance ». 2012. <https://doi.org/10.4000/rfp.3898>

Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance (DEPP). « *Cedre 2008-2014-2019 Mathématiques en fin d'école : des résultats en baisse* ». Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, Paris, 2020.

Galand, Benoît, Carra, Cécile, Verhoeven, Marie (dir.). *Prévenir les violences à l'école*. Paris : PUF, 2012.

Garcia, Sandrine. *À l'école des dyslexiques. Naturaliser ou combattre l'échec scolaire ?* Paris : La Découverte, 2013.

Garcia, Sandrine, Oller, Anne-Claudine. *Réapprendre à lire. De la querelle des méthodes à l'action pédagogique*. Paris : Seuil, 2015.

Gouyon, Marie. « Années scolaires 1991-1992 et 2002-2003. L'aide aux devoirs apportée par les parents ». *Insee Première*, n° 996, 2004.

Hugues, Everett C. *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris : EHESS, 1996.

Kherroubi, Martine, Rochex, Jean-Yves. « La recherche en éducation et les ZEP en France. 1. Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche ». *Revue française de pédagogie*, n° 140, 2002, p. 103-132.

Larguèze, Brigitte. « Splendeur et déclin d'un collège déshérité des Yvelines ». Dans Broccolichi, Sylvain, Ben Ayed, Choukri, Trancart, Danièle (coord.). *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*. Paris : La Découverte, 2010, p. 185-206.

Léger, Alain, Tripiet, Maryse. *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris : Méridiens-Klincksieck, 1986.

Mamede, Maïra, Netter, Julien. « Former pour lutter contre les inégalités ». 2018. <https://journals.openedition.org/rechercheformation/3414>

Merle, Pierre. *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte, 2012.

Ministère de l'Éducation nationale (MEN). « La lutte contre le décrochage scolaire ». 2021. <https://www.education.gouv.fr/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire-7214>

Moisan, Catherine, Simon, Jacky. « Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire ». 1997. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/984001171.pdf>

Nézosi, Gilles. *La protection sociale*. Paris : La documentation française, 2016.

Ouzoulias, André. *Favoriser la réussite en lecture*. Les MACLÉ, modules d'approfondissement des compétences en lecture-écriture. Paris : Retz, 2004.

Ouzoulias, André. « Les difficultés en lecture-écriture : et si on cherchait aussi à les prévenir ». *Dialogue*, hors-série « Prendre pouvoir sur l'écrit », 2011, p. 17-27.

Payet, Jean-Paul. *École et familles. Une approche sociologique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2017.

Périer, Pierre. *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Rennes : PUR, 2010.

Périer, Pierre. « Décrochage parental ». *L'école des parents*, vol. 6, n° 599, 2012, p. 26-28.

Philippot, Thierry. « L'entrée dans le métier des enseignants débutants à l'école primaire française. Préoccupations, tensions et compromis professionnels ». 2014. <https://formation-profession.org/pages/article/22/8/81>

Plaisance, Éric (dir.). *L'échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Paris : CNRS Éditions, 1985.

Reuter, Yves (dir.). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan, 2007.

Reuter, Yves. *Panser l'erreur à l'école. De l'erreur au dysfonctionnement*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2013.

Rochex, Jean-Yves. « Vingt-cinq ans de politique d'éducation prioritaire en France. Une spécificité incertaine et des résultats décevants ». Dans Demeuse, Marc, Frandji, Daniel, Greger, David et al. (dir.). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon : INRP, 2008, p. 133-174.

Rochex, Jean-Yves. « La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 177, 2011, p. 5-10.

Thin, Daniel. « Un travail parental sous tension. Les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires ». 2009. <https://www.cairn.info/revue-informatio->

[ns-sociales-2009-4-page-70.htm](#)

Trajectoires (Groupe Reflex). *Enquête qualitative du programme de réussite éducative*. CGET, Paris, 2015.

NOTES

- 1 La plus récente d'entre elles signale ainsi qu'entre 2008 et 2019, les scores des élèves de CM2 en mathématiques ont décliné de 13 % dans le quart des écoles situées en bas de l'échelle alors qu'ils ont décliné respectivement de 8,5 %, 7 % et 2 % (non significatif) dans les trois autres quarts d'école situés plus haut dans la hiérarchie sociale des écoles (DEPP, 2020).
- 2 Pour plus de précisions sur le contexte urbain et les évolutions antérieures du collège, voir Larguèze (2010), car nous ne détaillons ici que les recherches et actions relatives à l'école E. conduites entre 2013 et 2015.
- 3 Ces résultats anormalement faibles (y compris en tenant compte des caractéristiques sociales des élèves) avaient conduit la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance à douter de leur fiabilité et à « lisser » la base des collèges publics en retirant ce collège, comme nous l'avons constaté au début de la recherche sur les disparités territoriales d'éducation.
- 4 De façon symptomatique, les demandes adressées à des partenaires de la réussite éducative portaient quasi exclusivement sur des élèves de fin de cycle 3 dont le comportement problématique motivait une prise en charge hors l'école sur le temps scolaire (Broccolichi, 2000).
- 5 Inspirées des travaux d'André Ouzoulias (2004 et 2011) sur les modules d'approfondissement des compétences en lecture-écriture, les actions pédagogiques intensives impulsées par petits groupes d'élèves avaient puissamment contribué à éradiquer l'échec dans l'apprentissage de l'écrit et les troubles associés (hormis dans l'école E. où peu d'enseignants s'étaient prêtés à ces actions). D'autres travaux ont inspiré aussi nos démarches ultérieures concernant l'école E. (Chauveau, Rogovas-Chauveau, 1992 ; Garcia, 2013).
- 6 Début 2014, nous avons su que seulement trois élèves bénéficiaient d'un accompagnement à la scolarité proposé par la réussite éducative (et se déroulant dans l'école), soit beaucoup moins que dans toutes les autres écoles élémentaires de Frassy. Dès l'année suivante, une vingtaine d'élèves y

ont eu accès et le RASED a été davantage mobilisé pour les élèves de cette école, à la demande de l'IEN.

7 Les grandes enquêtes statistiques (Gouyon, 2004) et les enquêtes de terrain (Thin, 2009) convergent vers le constat que les parents les moins diplômés se sentent vite incompetents pour assurer le suivi du travail scolaire de leurs enfants (Broccolichi, 2010).

8 Consulter Galand *et al.*, 2012 et « Comparaisons internationales. Quelle politique de mixité ? » sur cnesco.fr, Rubrique Conférences internationales > Mixité sociale > Comparaisons internationales.

9 Consulter « Lutte contre le décrochage scolaire », sur eduscol.education.fr, Rubrique Scolarité de l'élève > Prévention et lutte contre le décrochage > Lutte contre le décrochage scolaire.

10 Voir à ce sujet Broccolichi *et al.*(2018) qui montrent, par exemple, qu'entre 40 et 50 % des étudiants et professeurs des écoles (PE) stagiaires trouvent insuffisant le degré de priorité accordé à l'évaluation et à la régulation des difficultés des élèves par la majorité des PE titulaires qu'ils ont eu l'occasion d'observer ou de côtoyer.

11 Une majorité de professeurs avec une très faible ancienneté dans le métier, associée à un affaiblissement des résultats dans l'école pourraient constituer un indice simple de situations « à risques » (d'emballement désastreux de processus cumulatifs d'échec et d'instabilité de l'équipe enseignante) nécessitant d'investir dans l'accompagnement de ces néophytes pour renforcer leur formation et les aider à préserver la qualité des conditions d'enseignement dans leur école.

AUTEURS

Sylvain Broccolichi

Professeur de sociologie à l'université de Lille et formateur d'enseignants à l'INSPE de Lille, site d'Arras, membre du comité scientifique de Diversité.

Brigitte Larguèze

Sociologue chargée d'étude, RES-Recherche et Sociétés.

Adolescence et radicalisation : une nouvelle conduite à risque

Céline Chantepy-Touil

DOI : 10.35562/diversite.3611

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Qui sont ces jeunes qui s'engagent dans un processus de radicalisation islamiste ? Comment comprendre leur fascination pour une croyance religieuse aussi radicale et violente dans ses préceptes ? Quel sens, trouver à ces parcours d'adolescents qui « bifurquent » de leur histoire familiale pour s'engager dans un processus jusqu' à renier leur propre filiation ? Telles sont les premières questions que Céline Chantepy-Touil, sociologue, a pu se poser au cours des 6 années où elle a dirigé un dispositif dédié à la prise en charge des personnes signalées radicalisées dans le Rhône. Au contact de ces profils jeunes, elle livre ici sa compréhension de ce phénomène, que l'on pourrait associer par certains égards à une nouvelle conduite à risques.

English

Who are these young people who engage in a process of Islamist radicalization? How can we understand their fascination for such a radical and violent religious belief in its precepts? What meaning do we find in these teenagers who “fork” from their family history to engage in a process to the point of denying their own filiation? These are the first questions that Céline Chantepy-Touil, a sociologist, has been able to ask herself during the 6 years that she has been running a system dedicated to the care of reported radicalized people in the Rhône. In contact with these young people, she presents her understanding of this phenomenon, which in some respects could be associated with new risky driving.

INDEX

Mots-clés

radicalisation, adolescence, conduite à risques, conversions, rites de passage, affiliation, requalification sociale

Keywords

radicalization, teenagers, adolescence, risky driving, conversions, rites of passage, affiliation, social re-skilling

PLAN

Qui sont ces jeunes qui « se radicalisent » ?

Rôle inédit et croissant des filles

Comprendre les motivations des jeunes

Affiliation et requalification sociale

Une nouvelle conduite à risque

TEXTE

- 1 Comment comprendre la radicalisation chez les adolescents ? En quoi cette envie d'engagement pour l'utopie djihadiste vient-elle les rassurer et les combler ? Et si les processus de radicalisation n'étaient qu'une nouvelle conduite à risque, entre maîtrise et abandon de soi, permettant de relancer le sens de la vie. Durant six ans, l'auteure a été responsable du dispositif de prévention à la radicalisation, à l'institut régional Jean Bergeret, à Lyon, et a pris en charge des personnes mineures et majeures faisant l'objet d'un signalement ; elle nous présente ici l'accompagnement des jeunes pris dans des processus de radicalisation tel qu'elle l'a mis en œuvre, partant du principe qu'ils relèvent de conduites à risque.
- 2 Lorsqu'est évoquée, une fois encore, cette notion de radicalisation, et plus spécifiquement la radicalisation islamiste, la plupart de nos concitoyens sont envahis d'images et de représentations : jeunesse, banlieue, immigration, délinquance, violence, etc. « C'est la télé qui le dit ! Je l'ai lu dans le journal », autant de certitudes construites par les médias. Si les médias le disent, c'est que c'est vrai... ou alors « on nous ment » ! Pour ma part, je veux croire que la compréhension de ces processus est tellement complexe et multifactorielle qu'il est plus simple, parfois, de n'en présenter que l'écume.
- 3 Responsable depuis 2015, à Lyon, d'un dispositif dédié à l'accompagnement de personnes en voie de radicalisation, je me suis rapidement heurtée à ce paradoxe : les représentations communément

émises ne correspondaient pas aux situations que je rencontrais sur le terrain. En effet, loin des clichés médiatiques, je me suis retrouvée en présence de jeunes certes, mais d'adolescents ou de jeunes adultes, issus de familles françaises n'ayant jamais connu l'immigration ou l'exil, habitant des secteurs urbains ou ruraux non précarisés ni ostracisés, loin des banlieues lyonnaises à la réputation parfois sulfureuse. Autre constat : nous étions en présence d'une majorité de filles : jeunes femmes en devenir, nées dans des familles sans stigmates apparents, loin des tensions sociales des banlieues et des files actives des travailleurs sociaux de prévention ou de l'aide à l'enfance.

- 4 Qui sont ces jeunes, et notamment ces jeunes filles, qui s'engagent et revendiquent leur appartenance soudaine à ce courant extrême de l'islam que l'on désigne par *djihadisme* ? Comment comprendre alors cette fascination exercée sur cette catégorie de public par une croyance religieuse, aussi radicale et violente dans ses préceptes ? Et quel sens, quelles motivations pouvons-nous trouver à ces parcours d'adolescents qui « bifurquent » de leur histoire familiale, de leur « terreau originel » en s'engageant dans un processus qui non seulement va à l'encontre des valeurs républicaines de notre pays, mais qui nie (et renie) aussi leur propre filiation ?

Qui sont ces jeunes qui « se radicalisent » ?

- 5 En France, jusqu'en 2016, les jeunes signalés en voie de radicalisation auprès des dispositifs de prévention étaient souvent issus de quartiers populaires, au parcours de petite délinquance, et constituaient un vivier non négligeable pour les recruteurs. En mal de vivre, au vécu chaotique, ils ont nourri un sentiment de non-appartenance, voire d'étrangeté dans une société qu'ils estiment discriminante. Depuis 2016, les nouvelles recrues (notamment pour l'EI, État islamique) sont désormais constituées de jeunes de classe moyenne, certes en quête de sens et d'utopie, d'un idéal de société, mais qui n'ont pas « la haine » de la France, qui ne vivent pas leur existence comme des victimes, mais plutôt comme désillusionnés, en rejet d'un « système ». Leur problème est d'abord celui de l'autorité et des normes : à quelles normes sociales se « raccrocher » aujourd'hui ? Qui fait autorité autour d'eux ? À quelle figure s'identifier ? Comme ils ne

trouvent pas de cadres rassurants, ils se mettent alors en quête de règles. L'islam rigoriste va leur proposer ce cadre normatif, explicite et sacralisé, tel un contenant psychique et social fort, porté par les discours bien rodés des sites de propagande, qui foisonnent sur le Net, et des recruteurs à l'affût.

- 6 Certes, il est impossible d'établir un portrait-robot précis. Mais au fil des années, il nous a été possible de repérer des dénominateurs communs, et notamment des facteurs de risque significatifs parmi les personnes en voie de radicalisation. Ainsi, il est noté un contexte individuel porteur de fragilités et de carences (histoire de vie marquée par des traumatismes, abus sexuels, ruptures, échecs, etc.), une histoire familiale mal assumée ou méconnue, un sentiment de « disqualification sociale » (Paugam, 2013) [ne pas être reconnu à sa juste valeur], un modèle parental et familial défaillant (souvent des rôles confus, un père absent), un isolement social ou un réseau social limité. Associés à ces facteurs, nous avons relevé des traits de personnalité particuliers, comme la difficulté à gérer et exprimer ses émotions, à assumer ses choix de vie et notamment son orientation sexuelle, la confusion face aux changements de vie (séparations ou ruptures), un tempérament impulsif, narcissique, une forte intolérance à la frustration, une incapacité à faire des compromis, un sentiment de toute-puissance, une tendance à la victimisation, une mésestime de soi. L'histoire de Léo en est un exemple représentatif. Lorsque nous le rencontrons, il est âgé de 17 ans. Ses parents sont divorcés depuis trois ans. Sa mère est française et exerce le métier d'infirmière. Son père, d'origine marocaine, est commerçant. Il a un frère cadet âgé de quatorze ans. Après le divorce de ses parents, son père est parti vivre loin d'eux, sans donner de nouvelles à ses enfants ; la mère a refait sa vie. Léo a alors choisi de vivre avec sa grand-mère, réfutant l'autorité, jugée illégitime, de son beau-père. Au lycée, c'est un élève brillant ; il obtient son bac à 17 ans avec la mention très bien, puis il s'inscrit en faculté de médecine. Mais progressivement, il s'isole, ne sort plus de chez lui, devient colérique, s'emporte facilement contre sa mère et sa grand-mère. Il se montre parfois menaçant et violent avec elles. Ce changement de comportement est justifié par la pression de ses études, le manque de temps libre et la peur de l'échec. Il n'a aucune vie sociale en dehors de la faculté, ne sort pas et passe beaucoup de temps sur Internet, plus

particulièrement sur les réseaux sociaux. Sur ces derniers, il a multiplié ses profils et ses comptes, et dialogue régulièrement avec un groupe de « frères » qui le soutiennent et l'encouragent dans sa voie. Mais quelle voie ? Son discours change, ses références aussi ; Léo traite ses proches de *kouffar*¹ et de mécréants, sa mère de « pute » ; il se montre haineux envers les juifs et les homosexuels... Il invoque Allah, le Saint Coran, tout en restant accroché au dictionnaire médical Vidal et à ses cours de médecine. Il se décrit comme au-dessus des autres, ayant une mission à remplir. Sa mère procédera alors à son signalement auprès du numéro vert national et demandera de l'aide pour mieux comprendre son fils.

Rôle inédit et croissant des filles

- 7 Annie Anzieu, psychanalyste, disait de l'adolescence au féminin : « C'est aussi le temps des secrets et parfois de la rencontre ratée avec la féminité » (Anzieu, 1993, p. 81). Dès les années 1990, les femmes font leur apparition au sein de certains groupes islamistes combattants de type nationaliste (Palestine, Tchétchénie), peu en Algérie ou en Afghanistan. Elles restent au second plan de la lutte armée : souvent limitées aux tâches domestiques (sauf quelques cas, en Palestine et en Tchétchénie, où elles sont utilisées comme kamikazes). Parmi les 5 000 aspirants au djihad partis d'Europe en Syrie et en Irak, plus de 500 étaient des femmes ou des jeunes filles (dont 220 Françaises), ce qui révèle l'étendue de la fascination exercée par l'EI sur les jeunes Européennes. Depuis l'éclatement de la guerre civile en Syrie en 2013, et jusqu'en 2016 (avec l'attentat déjoué à la cathédrale de Paris), le rôle des femmes reste assez stéréotypé : elles sont souvent présentées comme « femmes de djihadistes », ou attirées par un « djihad du sexe ». En tous cas, aucune analyse des diversités des parcours de ces filles n'est proposée, comme si elles n'étaient réduites qu'à l'état de naïves, « suiveuses » ou « simples sympathisantes ». Sur le profil de ces jeunes femmes, il est relevé une majorité de jeunes converties – du christianisme, du judaïsme (quelques cas), ou issues de familles agnostiques ou athées, avec une tranche d'âge, 15-25 ans, surreprésentée. Elles vivent surtout dans l'habitat pavillonnaire, loin des banlieues urbaines et réussissent plutôt bien leur parcours scolaire ou universitaire.

- 8 Leurs témoignages sont pourtant édifiants, tant ils bousculent nos préjugés et nos représentations. À l'instar d'Alice, 17 ans, lycéenne, prise en charge par notre dispositif après un signalement de ses parents : « Je veux vivre une expérience de vie de vraie femme, pas comme ma mère ! En me mariant religieusement à 18 ans avec un vrai musulman, j'aurai des enfants que j'élèverai dans le droit chemin et qui serviront notre cause et notre communauté... Mon mari, ce n'est pas moi qui le choisirai, ce sont mes "sœurs", car elles savent ce qui est bon pour moi ».
- 9 À travers ce processus de radicalisation islamiste, les filles s'inscrivent dans une expérience de vie « post-féministe », avec souvent le désir de se marier, d'avoir des enfants avec un homme viril, de se soumettre à une forme d'autorité dont elles disent manquer. Déçues par les garçons de leur génération, parfois trompées ou abusées, elles se détournent de leur entourage et décident de porter le voile. Pour elles, c'est une façon de reprendre le contrôle sur soi et sur l'autre, tout en se protégeant de la difficulté à grandir et à s'exposer comme objet sexué. Il s'agit bien du choix d'une servitude volontaire, notamment à des hommes qui les fascinent par « leur courage et leur engagement ». Mais au-delà de cette hypothèse, j'en formulerai une autre : la plupart de ces jeunes femmes veulent assumer une mission au sein de la communauté des croyants (*l'oumma*) qui leur confère un vrai pouvoir, et pas seulement domestique. Leur mission est de construire, par l'enfantement, une société nouvelle où elles vivraient un profond sentiment d'appartenance, scellée par un islam imaginaire. Elles semblent éprouver un mélange de désirs plus ou moins ambivalents dont le trait d'union est l'aspiration à devenir adulte avant l'heure, en même temps qu'un défi contre un modèle de société qui prolonge souvent l'adolescence indéfiniment.
- 10 *In fine*, nous sommes face à des jeunes filles dont le fantasme n'est pas la quête d'un homme idéal leur donnant l'amour, mais la quête d'un homme censé leur donner la possibilité d'endosser une nouvelle identité : celle de parent et de chef de clan. Le mariage religieux devient ici un rite de passage qui leur permet d'être enfin reconnues comme des adultes à part entière. Leur mission dans la cause djihadiste est non pas de combattre avec les armes, mais de forger les générations à venir : faire naître « les lionceaux du califat », dans un

système de valeurs et de croyance radicale, extrémiste, de rupture avec notre socle sociétal. Ce qui est attendu d'elles : la pérennisation de l'idéologie par l'éducation. Elles ont le pouvoir de donner la vie, de faire don de leur enfant à une communauté musulmane imaginaire, tout en gardant le contrôle social sur leur enfant.

Comprendre les motivations des jeunes

- 11 Le contexte individuel associé à un terreau sociétal particulier (contexte sociétal de crise, incertitude économique, guerres civiles et conflits mondiaux) livre une combinaison singulière qui va porter le besoin de justice de l'adolescent, à travers le cheminement dans un islam appréhendé par les courants fondamentalistes et rigoristes ; car ce sont d'abord ces courants extrêmes qui attirent les jeunes, séduits par un discours simpliste, de ruptures, exclusif et parfois violent. Devenir un « surmusulman » (Benslama, 2016), pour rechercher toujours l'extrême, le plus radical dans la croyance. Les adolescents et adolescentes sont généralement animés d'un besoin de métamorphose, qui résonne bien avec la proposition djihadiste. L'adolescence est une période de la vie caractérisée par une forme d'anxiété et une difficulté à la gestion des émotions face aux situations nouvelles. Cela nous permet de formuler l'hypothèse que l'expression de cette croyance radicale pourrait remplacer, chez les adolescents, l'expression de leurs émotions.
- 12 Assurément, on ne se radicalise pas en quelques jours et identifier un processus de radicalisation ne se fait pas sur la base d'un seul indicateur. Ce dernier s'enclenche toujours dans un contexte particulier chez l'adolescent, avec un affaiblissement de nombreuses institutions autour de lui (famille, école), de tensions personnelles, de rupture et de carences majeures. L'émergence de cette activité idéologique, religieuse va l'inonder de sens et l'absorber, le captiver. Avec cette activité, tout est prévu, encadré, pensé. Elle remplit sa vie alors qu'il traverse des zones d'incertitudes, dans un sentiment profond d'incomplétude.
- 13 Si l'islam rigoriste attire autant les jeunes, c'est aussi sans doute en raison de son attachement à un certain ritualisme. La mise en

pratique de rites, de gestes codifiés a sans doute un effet rassurant pour ces jeunes évoluant dans une société en perte de repères. C'est une religion dynamique, dotée de références puissantes qui parle de combat (dijhad), de résistance, d'honneur, de fraternité, de mort et de paradis. Elle affirme avec rigueur la loi (religieuse), avec des repères structurants : elle édicte ce qui est bien ou mal. Elle efface également les doutes, les ambivalences, tranche dans le vif (vrai/faux, moral/immoral), ce qui est rassurant pour des esprits en mutation et en quête d'identification. Ces adolescents s'inscrivent rapidement dans une radicalité assumée par les courants fondamentalistes qui s'appuient sur une lecture réductrice, sans aucune contextualisation des préceptes de l'islam. L'islam « radical » est ainsi porteur de normes et d'autorité. Les normes de genre, de virilité et de féminité sont codifiées de façon exacerbée, dans une vision simpliste et manichéenne de la place de chacun. Beaucoup d'adolescents pris en charge par notre dispositif témoignent de cette envie de « règles », proposées par l'islam, qu'ils adoptent ; à la question posée à Jessica : « Qu'est-ce qui t'a plu dans cette religion ? », sa réponse : « Ce sont les règles que j'aime, c'est droit, je sais ce que je dois faire et je comprends tout ! ».

- 14 Cet attrait pour l'islam fondamentaliste se concrétise par un mouvement des jeunes vers des conversions rapides et non usuelles. En effet, les jeunes que nous rencontrons se sont convertis pour la plupart sans aucune médiation avec un religieux reconnu et légitime, la rencontre avec un imam, par exemple. Ces conversions se produisent même souvent « en ligne », sur Internet : « Convertis-toi à l'islam », promet un site ; un clic suffit ! Autre paradoxe : ces conversions se déroulent de façon secrète, en groupes imperméables, sans que les parents, les proches ne décèlent un changement. Immense plaisir pour un adolescent qui trouve ainsi le moyen de transgresser la tradition familiale.
- 15 Ces conversions ont des allures de rites de passage : elles amènent à la fois une séparation (avec son enfance, ses parents, sa famille), une mise en marge (être reconnu en se distinguant) et une démarche d'agrégation (à un groupe d'appartenance, une nouvelle famille choisie). Pour reprendre Émile Durkheim, ces rites serviraient à « dicter à l'individu sa relation au sacré et, se faisant, ils l'intègrent à la communauté » (Durkheim, 2013, p. 552). Ce qui semble important

ici, c'est que des individus soient réunis, que des sentiments communs soient ressentis, partagés, et qu'ils s'expriment en actes collectifs. Tout nous ramène donc à l'idée que les rites sont aussi les moyens par lesquels le groupe social se réaffirme et se réassure, car l'efficacité du rite se situe en définitive dans « l'acte de croire à son effet, à travers des pratiques de symbolisation » pour reprendre les termes de Martine Segalen (2005). Mais ici, il s'agit finalement de *rites de contrebande*, allant à contre-courant de la société qui cherche à les prévenir. Certains jeunes, parfois tout à fait socialement intégrés, mais qui cherchent à se distinguer, vont alors se servir des rituels et du comportement ritualisé pour mettre en scène leur propre communauté, « se démarquer dans une situation de seuil, [...] intensifier le sentiment d'appartenance à la communauté [...] Ils revendiquent leur droit à la spontanéité, la non-structure, l'immédiateté et la liberté » (Wulf, 2002, p. 1072).

- 16 Pour faire partie du groupe, la nécessité d'en adopter les codes s'impose, au travers notamment du langage, des comportements, des codes vestimentaires, de la nourriture, des lectures, des prières. Ces conduites collectives codifiées sont autant d'espaces-temps qui réaffirment l'autorité du groupe et font rupture avec le quotidien de la personne. Le rappel répété de ces rituels va faciliter la « mise en condition » de l'adolescent et signer son appartenance au groupe.

Affiliation et requalification sociale

- 17 S'engager et adhérer au djihadisme est aussi un moyen d'être inclus dans un groupe, une famille choisie, qui accueille le jeune « comme il est », pour reprendre le slogan de Mac Donald. Il trouve ainsi dans la guidance des « recruteurs », un moyen de s'affilier à un groupe d'appartenance, avec des *leaders* qui viendront compenser les défaillances de figure parentale, familiale et d'autorité. Par ailleurs, le jeune intériorise très vite dans le discours qui lui est adressé par ces « guides », des motivations à « s'ancrer » à ces nouveaux « frères et sœurs ». Personne ne peut se passer de cette interrogation fondamentale pour sa vie : « Qu'est-ce que je vaudrais ? ». Et ne pas croire à sa propre valeur est très destructeur comme le précise David Le Breton : « Si je perds le sentiment de ma valeur personnelle, je suis confronté

à une forme d'impuissance et d'abandon de soi » (Le Breton, 2002, p. 224). L'adolescent intériorise ici à travers les groupes djihadistes des raisons de se sentir « digne de respect » : il se sent valorisé, apprend et partage un savoir, fait ainsi partie du « peuple d'élus », de « ceux qui savent », qui « ont été choisis ». Il est valorisé, choisi pour des compétences et capacités supposées. Quel est aujourd'hui l'adulte ou le professionnel qui appréhende davantage son enfant ou son usager par l'angle de la qualité ou de la ressource, plutôt que par celui du problème ou de la différence ?

- 18 Ainsi, l'histoire de Mélanie nous apparaît significative : jeune fille de 15 ans, signalée en catastrophe par sa mère *via* le numéro vert national : en rangeant sa chambre, elle avait découvert un sac de voyage contenant un *djilbeb* (voile intégral), un exemplaire du Coran, un tapis de prière... et un billet d'avion pour la Turquie. De prime abord, rien ne permettait d'éclairer ce projet de départ pour vraisemblablement rejoindre la Syrie. Rien n'avait été décelé par les parents en amont de cette découverte brutale. Quant à la famille, elle renvoyait une image unie, équilibrée : une mère au foyer, catholique pratiquante et un père très occupé par son entreprise de BTP. Elle vivait dans une belle villa d'une banlieue chic de Lyon. Mélanie semblait avoir une vie rythmée par une scolarité sans heurt et des vacances en Bretagne chez les grands-parents maternels. À 14 ans, tout s'enraye : Mélanie ne veut plus aller en vacances chez ses grands-parents, ses résultats scolaires déclinent, elle prend du poids, s'isole de ses copines, puis s'enferme dans des TOCS de propreté qui rythment et épuisent ses journées. Tous ces signes sont considérés par son environnement comme inhérents à la crise pubertaire, sans autre forme de procès. Au fil des semaines, des mois, puis des années d'accompagnement de cette jeune fille, nous avons pu dénouer les fils et comprendre ce qui l'avait poussée à projeter ce voyage, pour rejoindre l'EI où elle aurait été « mariée » à un combattant et destinée à la vie de femme de djihadiste. Des attouchements répétés de la part de son grand-père, une peur de parler, l'incompréhension des siens vécue comme un rejet face à son mal-être, font partie des facteurs qui l'ont amenée peu à peu à se tourner vers d'autres voix et voies, croisées sur son réseau social préféré, où elle a noué des liens et des solidarités sororales. Son besoin de métamorphose a dès lors rencontré l'utopie djihadiste : communauté, rédemption et purifica-

tion ont rimé avec rupture et haine des siens. « Je voulais faire mon Koh-Lanta », nous dira-t-elle en guise de préliminaire.

Une nouvelle conduite à risque

- 19 Le terme de conduites à risque, appliqué aux jeunes générations, désigne « une série de conduites disparates, dont le trait commun consiste dans l'exposition de soi à une probabilité non négligeable de se blesser ou de mourir, de léser son avenir personnel ou de mettre sa santé en péril » (Le Breton, 2009, p. 61). Elles ne se réduisent pas à un jeu symbolique avec l'éventualité de mourir ou de se heurter violemment au monde, elles se déroulent aussi parfois dans la discrétion, le silence, mais elles mettent en danger les potentialités du jeune ; elles altèrent en profondeur ses possibilités d'intégration sociale, son amour de la vie et elles culminent parfois, comme dans l'adhésion à une secte, en une démission identitaire. Empruntant des formes diverses, elles relèvent de l'intention (démarche volontaire), mais aussi de motivations inconscientes. En référence à David Le Breton, le jeune se perd dans des croyances extrêmes, fugue, développe un rejet des siens, de son corps pour « endiguer provisoirement la souffrance de vivre dans une société devenue, comme l'individu, sans repère et sans nouvelles idéalités ».
- 20 Émettons ici l'hypothèse que cette jeunesse, en quête de sens et de valeurs, prise dans les turbulences d'une métamorphose physique et psychique douloureuse, va trouver dans ces processus de radicalisation comme un « rite privé d'institution de soi » (Le Breton, 2007), mais aussi un véritable acte de passage, marquant l'altération du goût de vivre dans une société occidentale qui nourrit la désillusion. « Les conduites à risque sont des formes de fabrique personnelle de sens et de sacré [...], une tentative paradoxale de reprendre le contrôle de son existence, de décider enfin de soi » (Le Breton, 2016, p. 166).
- 21 C'est dans l'histoire personnelle et affective de l'adolescent que l'on décèle le sens des conduites à risque qui sont souvent le symptôme d'un événement traumatique (les abus sexuels, un dysfonctionnement familial, une carence affective, une maltraitance, souvent des pères absents, indifférents, des familles peu contenantes, tensions affectives, hostilité d'un beau-père ou d'une belle-mère dans une famille recomposée, une déception amoureuse).

- 22 L'adolescent grandit avec l'impression d'être étouffé ou dans le vide, et il va alors formuler des tentatives d'exister plutôt que de mourir en bouleversant les routines familiales, pour dire sa détresse, être reconnu comme digne d'exister. Quand les limites manquent, le jeune les cherche, comme des « tentatives d'ajustement au monde en essayant de ne pas renoncer tout à fait » (Bass, Le Breton, 2020, p. 52). Les conduites à risque sont une manière radicale de s'extraire de son histoire, de forcer le passage pour accéder à un autre sentiment de soi, avec parfois aussi, dans ses formes extrêmes, un pari pour exister, un jeu symbolique avec la mort qui se révèle l'ultime moyen de « maintenir le contact ». Telle est la structure de l'ordalie, une figure radicale du sacrifice : jouer le tout pour le tout, au risque de se perdre, mais avec l'éventualité de donner une légitimité à son existence.
- 23 Les personnes affectivement importantes aux yeux de l'adolescent ne le rassurent pas sur la valeur de son existence. Puisque la société est disqualifiée, il interroge une autre instance. La conduite ordalique présente toujours deux faces : abandon ou soumission au verdict du destin, mais aussi tentative de maîtrise, de reprise du contrôle sur sa vie. Dans le sacrifice, le jeune abandonne une part de soi pour sauver l'essentiel ; la démarche n'est nullement suicidaire, elle vise à relancer le sens de sa vie.
- 24 Pour pousser encore plus loin le parallèle avec les conduites à risque, nous pouvons aussi trouver dans les processus de radicalisation des similitudes fortes avec les processus des conduites addictives. Dans ses modalités d'entrée tout d'abord, une personne va se rapprocher d'un groupe d'appartenance, afin d'être initiée et expérimenter un produit. Ce qu'elle recherche avant tout réside dans la quête de plaisir, d'un mieux-être, d'une expérience inédite. Puis s'installeront dans la répétition les pratiques addictives, qui vont peu à peu occuper ses journées. Dès le réveil, la personne pense à son produit : où, quand, comment s'en procurer ? Elle veille à s'aménager des espaces-temps pour consommer, se mettre en marge et s'isoler pour se consacrer à la consommation de son produit devenu peu à peu le centre de sa vie. Tout va s'organiser autour de cet objet qui comble son manque, ses angoisses, son mal-être. Dans le déroulement des pratiques, les gestes, les habitudes de consommation encadrent, ritualisent et balisent le quotidien, pour donner ainsi du sens et du

corps à sa vie en comblant ses vides. Enfin, les modalités de sortie d'une addiction rappellent aussi celles d'un processus de radicalisation avec le sentiment envahissant chez la personne de se sentir en décalage avec son entourage, dans une grande difficulté à reprendre confiance en soi, à retrouver un sens à sa vie, jusqu'à glisser parfois dans la dépression, voire la rechute.

- 25 Pour comprendre la logique de ces processus adolescents de radicalisation, il s'avère nécessaire de puiser dans les itinéraires biographiques de chacun d'entre eux, mettre en lumière les indicateurs individuels qui peuvent construire un parcours de plus en plus radical et violent.
- 26 Ces processus trouvent ancrage sur du vide, de la carence, de la fragilité, et l'adolescent reste toujours avide de signes de reconnaissance venus de ses aînés. Pour accompagner ces jeunes, mieux vaut « remplir les vides », contenir, cadrer et rassurer, accrocher le jeune à du sens, à du concret, afin de le détourner de cette croyance radicale pouvant le conduire à un passage à l'acte ou à un départ. Mais pour ce faire, un impératif s'impose : être présent à lui ou elle afin de franchir un palier difficile, un espace-temps où s'affrontent en lui le sentiment de maîtrise du risque et l'angoisse du vide, une envie de croire et de s'abandonner.
- 27 L'accès à l'âge adulte est un passage délicat : être en pleine construction identitaire, en quête d'un idéal qui élève, « devenir soi » et trouver sa place. La vision excessive d'un idéal religieux permettrait-elle alors de supporter cette période de transition difficile et de combler les « vides » d'une existence où les zones d'incertitude et de turbulence sont trop prégnantes ? Comme nous le rappellent Philippe Jeammet et Nathalie Sarthou-Lajus : « C'est le risque de vivre que doivent encourager les adultes » (Jeammet, Sarthou-Lajus, 2008, p. 40).

BIBLIOGRAPHIE

Anzieu, Annie. « L'inquiétante féminité. À propos de l'adolescence ». *Adolescence*, t. 11, n° 1, 1993, p. 81-93.

Bass, Henri-Pierre, Le Breton, David. « Anthropologie du corps et modernité d'un parcours ». *Le Journal des psychologues*, vol. 5, n° 377, 2020, p. 49-55.

Benslama, Fethi. *Un furieux désir de sacrifice. Le surmusulman*. Paris : Seuil, 2016.

Durkheim, Émile. *Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie*. Paris : PUF, 2013.

Jeammet, Philippe, Sarthou-Lajus, Nathalie. « Les contradictions de l'adolescence ». *Études*, vol. 7-8, t. 409, 2008, p. 30-40.

Le Breton, David. *Conduites à risque. Des jeux de mort au jeu de vivre*. Paris : PUF, 2002.

Le Breton, David. « Des rites intimes d'institution de soi ». Dans Le Breton, David. *En souffrance. Adolescence et entrée dans la vie*. Paris : Métailié, 2007, p. 313-325.

Le Breton, David. « Conduites à risque et scarifications à l'adolescence ». Dans Nassikas, Kostas (dir.). *Le corps dans le langage des adolescents*. Toulouse : Érès, 2009, p. 45-66.

Le Breton, David. « Conduites à risque ». Dans Le Breton, David, Jeffrey, Denis, Lachance, Jocelyn (dir.). *Penser l'adolescence. Approche socio-anthropologique*. Paris : PUF, 2016, p. 163-175.

Paugam, Serge. *La disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté*. Paris : PUF, 2013.

Segalen, Martine. « L'invention d'une nouvelle séquence rituelle de mariage ». *Hermès*, n° 43, 2005, p. 159-168.

Wulf, Christophe. « Rituels ». Dans Wulf, Christophe (dir.). *Traité d'anthropologie historique. Philosophies, histoires, cultures*. Paris : L'Harmattan, 2002, p. 1072.

NOTES

1 Désigne des personnes mécréantes, qui ne croient pas en Allah, infidèles à l'islam.

AUTEUR

Céline Chantepy-Touil

Sociologue, coordinatrice du Dispositif d'Appui pour la Prévention des Risques liés aux Radicalisations (D.A.P.R.).

« La complexité des situations familiales rencontrée impose davantage d'interventions de professionnels dans le secteur social ou médical »

Matthieu Coste de Bagneaux

DOI : 10.35562/diversite.3572

Droits d'auteur

CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

L'entretien a été réalisé par Régis Guyon, rédacteur en chef, en juillet 2021.

TEXTE

Régis Guyon : Vous êtes actuellement principal du collège Les Provinces à Cherbourg-en-Cotentin, et copilote du REP+ (réseau d'éducation prioritaire renforcée) du même nom : pouvez-vous nous présenter l'établissement et le quartier ?

Matthieu Coste de Bagneaux : Je travaille, effectivement, dans un collège situé en plein cœur d'un quartier prioritaire de la politique de la ville de la métropole de Cherbourg-en-Cotentin, quatrième plus grande ville de Normandie. En 2014, le collège Les Provinces a parfaitement réussi le passage du dispositif Éclair en REP+ et s'inscrit pleinement dans la refondation de l'éducation prioritaire. Ses diverses spécificités en font un établissement riche à piloter : spécificité du public accueilli ; spécificité des équipes exigeantes et engagées ; spécificité des actions mises en place, innovantes et encadrées par l'institution ; spécificité du projet réseau dont l'écriture en 2015 a été le fruit d'une réflexion collective, d'une culture commune et partagée sans cesse questionnée.

J'ai la chance d'être entouré par des équipes, notamment enseignantes, qui ont choisi de travailler en éducation prioritaire, qui s'investissent notamment dans les nombreux projets, qui se ques-

tionnent sans cesse. Ce REP+, véritable laboratoire d'idées et vecteur de diffusion de pratiques pédagogiques, a changé radicalement ma façon de travailler. Il a fallu que je m'adapte, que je découvre les grands noms d'enseignants-chercheurs connus nationalement. Et si le quartier est socialement et culturellement défavorisé, le collège, quant à lui, bénéficie d'une image positive qui rayonne au-delà de son secteur de recrutement. Également reconnu pour sa capacité à intégrer et favoriser la réussite de tous les élèves, les plus fragiles comme les plus brillants, le collège a misé sur la différenciation pédagogique : l'idée que la difficulté scolaire se traite dans la classe est un des principes, connu et accepté par tous, fondateurs du projet d'établissement. La mixité sociale et scolaire des élèves est une de ses richesses : les communes périurbaines nous renouvellent leur confiance et le solde de dérogation positif à l'entrée en 6^e confirme notre attractivité.

En 2013, le quartier de 6 672 habitants détient le revenu médian le plus faible de l'agglomération et les « îlots » de pauvreté, en son sein, persistent (45 % des habitants vivent sous le seuil de pauvreté). La complexité des situations familiales rencontrée impose davantage d'interventions de professionnels dans le secteur social ou médical. Les équipes pédagogiques à l'école et au collège ont également constaté une augmentation du mal-être des élèves, ressenti difficilement mesurable. Néanmoins, le réseau a enregistré depuis quatre ans une hausse sensible du nombre d'informations préoccupantes et du nombre de familles allophones ou de demandeurs du droit d'asile dans le quartier. Enfin, signalons que le personnel du réseau – contrairement aux enseignants de l'éducation prioritaire, jeunes et nouveaux dans leur poste – est stable, expérimenté et connaît peu de *turn-over*.

RG : Quelles ont été votre trajectoire et votre rencontre professionnelle avec l'éducation prioritaire et la politique de la ville ?

MCDB : J'ai d'abord été enseignant en sciences physiques de 1996 à 2011, avant d'être nommé pendant un an principal adjoint dans un collège et de réussir le concours de personnel de direction en 2012. Puis, pendant cinq ans, j'ai été proviseur adjoint dans un important lycée polyvalent cherbourgeois, et enfin, en 2017, j'ai pris la direction du collège Les Provinces. Ma première rencontre avec l'éducation

prioritaire date de l'époque où j'étais proviseur adjoint en charge de la relation avec les collèges de secteur, et notamment la mise en place des parcours d'excellence nécessitant l'écriture d'une convention de partenariat entre le collège Les Provinces, support de ce dispositif, et les lycées de l'agglomération cherbourgeoise. S'agissant de la politique de la ville, c'est lors de ma prise de fonction et la passation avec mon prédécesseur que j'ai pris connaissance de l'aspect « politique » du poste, appris à gérer les partenariats variés et à contribuer au pilotage d'un réseau complexe d'acteurs et de partenaires.

RG : A posteriori, que diriez-vous à votre successeur qui arriverait sur ce poste ? En quoi est-il identique et différent d'autres postes ?

MCDB : Je lui dirais que c'est un poste extrêmement enrichissant tant humainement que professionnellement, jalonné de belles rencontres avec les équipes comme avec les partenaires extérieurs. Que c'est un poste où la capacité d'adaptation, de réactivité est constante, qu'il faut savoir – si j'ose une comparaison – tenir les rênes de ce pur-sang qu'est ce réseau, tantôt pour freiner les ardeurs des équipes avides de monter des projets, tantôt pour lâcher la bride et les orienter avec confiance vers d'autres objectifs.

Ce poste reste identique à d'autres dans les responsabilités d'un chef d'établissement et premier pédagogue de l'EPL (établissement public local d'enseignement) avec une équipe de direction complète (chef d'établissement adjoint, adjoint gestionnaire, directeur SEGPA [section d'enseignement général et professionnel adapté], etc.) et un projet d'établissement à mener.

Mais il diffère évidemment – et à ce titre, requiert un recrutement spécifique – dans sa portée « politique », au sens noble du terme, et la nécessité du multipartenariat (ville, préfecture, etc.). Il exige à la fois d'être acteur des instances inhérentes à son exercice (que ce soit le COPIL [comité de pilotage] propre au réseau ou le contrat de ville avec son comité de suivi) et de piloter des actions spécifiques comme les parcours d'excellence, l'École ouverte ou le dispositif OEPRE², etc. Et ce travail-là n'existe dans aucun autre poste !

RG : Comment envisagez-vous le pilotage de l'action éducative à l'échelle non pas seulement d'un établissement, mais aussi d'un réseau et d'un territoire ?

MCDB : Un réseau est copiloté par trois personnels : le chef d'établissement du collège tête de réseau, l'IEN (inspecteur de l'Éducation nationale) 1^{er} degré de circonscription et une IA-IPR (inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional) 2nd degré. Mais le pilotage ne se borne pas – et heureusement ! – à ces trois personnes. Il repose également sur l'ensemble des membres du COPIL (les directrices d'écoles, la coordonnatrice du réseau, les conseillers pédagogiques, les professeurs référents) et tous les partenaires (élus locaux, CAREP [centre académique de ressources pour l'éducation], délégué à la préfecture) et sur la contribution des compétences de chacun. Les différences de statuts, la spécificité des personnes et du territoire peut complexifier le pilotage. Sur l'ensemble du réseau Les Provinces (quatre écoles et un collège), j'ai eu la chance de disposer d'équipes avec une exigence et une culture communes.

En effet, connaissez-vous beaucoup de salles des profs qui parlent du dernier rapport de Jean-Paul Delahaye sur la grande pauvreté, qui s'intéressent aux rapports des enseignants-chercheurs Sylvie Cèbe et Roland Goigoux sur la lecture, aux dernières recherches en neurosciences de Jean-Philippe Lachaux ou aux pratiques coopératives développées par Sylvain Connac ? Car, ici, c'est le cas et c'est une véritable nouveauté par rapport à mes expériences passées. De même, les enseignants des 1^{er} et 2nd degrés participent volontairement à une journée supplémentaire de prérentrée pour échanger, pour faire vivre un réseau où la culture commune et le travail en équipe ne sont pas de vains mots. Ce mode de pilotage a constitué pour moi une vraie rupture en même temps qu'une continuité dans mes pratiques professionnelles.

Rupture dans le sens où il a fallu que je m'adapte aux demandes des équipes, à leurs pratiques et leur souhait sans cesse renouvelé de bénéficier de témoins, de chercheurs pour les aider à progresser, à comprendre, à expliciter certaines notions : j'ai dû me documenter, prendre contact avec des laboratoires de recherches universitaires comme le LIRDEF (Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation) à Montpellier, l'IFE-ENS, l'INSERM (Institut national de la santé et de la recherche médicale), etc.

Rupture également par la dimension politique du poste, spécifique au REP+, qui nécessite de connaître les contrats de ville et leur structure, et de travailler avec des partenaires jusque-là inconnus (PRE [programme de réussite éducative], délégué à la sous-préfecture en charge des quartiers prioritaires de la politique de la ville).

Mais continuité dans le partage de valeurs et d'une vision commune de l'éducation en général et de l'éducation prioritaire en particulier.

RG : Dans ce contexte, le travail avec les familles est essentiel. Comment les associez-vous au quotidien, dans votre établissement comme dans le réseau ?

MCDB : Dans ce contexte, l'accueil des familles et leur confiance dans l'école sont effectivement primordiaux. La qualité de prise en charge de leur enfant au sein de la classe y contribue fortement. Le principe d'éducabilité est ancré dans nos pratiques.

La relation avec les familles autour du concept de coéducation a été travaillée et renforcée même si des progrès restent à réaliser. Un effort considérable d'accompagnement sur la mobilisation du droit commun a été engagé. Les recommandations du rapport « Grande pauvreté et réussite scolaire » ont nourri l'action, en procédant notamment à un état des lieux des distorsions entre le taux de professions et catégories socioprofessionnelles défavorisées et le taux de boursiers, de manière à réduire par un travail collectif de proximité le nombre des non-recours. L'écart est d'ailleurs passé de 9 points à 3,5 points.

Nous sommes également très attentifs au vocabulaire employé : par exemple, on « invite » les familles, on ne les « convoque » pas.

Enfin, les équipes savent qu'elles doivent se rendre particulièrement disponibles et ne pas imposer des horaires aux familles. Les portes de nos bureaux, à la direction, sont ouvertes pour que les familles puissent passer à n'importe quel moment. C'est ainsi que nous avons renforcé la confiance et nos familles le savent très bien (trop même !).

NOTES

- 2 Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants.

AUTEUR

Matthieu Coste de Bagneaux

Principal du collège des Provinces, Cherbourg-en-Cotentin.

Les régies de quartiers : la banlieue comme inspiration

Tarek Daher

DOI : 10.35562/diversite.3504

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Un groupe de directeurs et de bénévoles du réseau des régies de quartier s'est réuni pour réfléchir à la contribution que le réseau pourrait apporter à la thématique « Travailler en banlieue ». Spontanément, la commande passée par la revue *Diversité* nous a semblé poser le cadre de cette réflexion dans une logique « enfermante » ; parce que la problématique à traiter aurait pu être celle des passerelles et du décroisement entre la banlieue et « le dehors », et non pas celle de la banlieue qui regarde la banlieue. Pour autant, le travail en banlieue est une réalité pertinente à interroger, pour un réseau comme le nôtre, et ce à bien des égards.

English

A group of directors and volunteers from the network of neighbourhood boards met to reflect on the contribution that the network could make to the theme of “Working in the suburbs”. Spontaneously, the commission placed by the magazine *Diversité* seemed to us to set the framework for this reflection in a “closing” logic, because the problem to be addressed could have been that of the bridges and the decay between the suburbs and “outside”, and not that of the suburbs looking at the suburbs. However, working in the suburbs is a relevant reality to question, for a network like ours, in many ways.

INDEX

Mots-clés

régie de quartier, gouvernance collective, gouvernance partagée, innovation sociale, quartier prioritaire, implication des habitants

Keywords

neighbourhood governance, collective governance, shared governance, social innovation, priority neighbourhood, involvement of residents

TEXTE

- 1 Les régies de quartier ont sans aucun doute une pierre à apporter à cette réflexion. Nées dans les années 1970, d'une lutte urbaine à l'Alma-Gare en banlieue de Roubaix, elles se sont depuis installées dans le paysage économique, social, institutionnel et politique des quartiers populaires. En plus de trente années d'existence, elles ont prouvé leur capacité de résistance et la pertinence de leur projet politique (combien de structures à vocation économique et sociale peuvent se targuer d'une longévité de trente-cinq ans, comme la régie de Meaux, de trente ans pour Grenoble ou de vingt ans à Carcassonne ?) ; mais elles ont aussi pollinisé la « géographie prioritaire ». Alors qu'on comptait 115 régies de quartier début 2021 (plus 15 « régies de territoire »), ce sont près de 300 quartiers prioritaires de la politique de la ville (QPV) sur 1 296 au total qui sont touchés de près ou de loin par l'intervention d'une régie. Alors qu'une forme de désertification économique se développe dans ces quartiers, les régies, elles, les investissent – et participent, à leur mesure, d'une certaine attractivité de ces territoires... nous y reviendrons.

- 2 Or le projet « Régie » est en lui-même l'incarnation de la nécessité, sur certains territoires – ici la banlieue –, de créer de « nouveaux métiers » ou à tout le moins de nouvelles modalités d'intervention. En effet, une régie n'est pas un outil pertinent seulement sur « les territoires qui en ont besoin » (Clotilde Bréaud, présidente d'honneur du CNLRQ), parce qu'elle y installe deux dynamiques indispensables sur des tissus économiques et sociaux fragiles comme ceux des quartiers prioritaires de la politique de la ville (QPV) :
 - d'une part, la reconnaissance de ces territoires comme devant être des « biens communs »¹ et donc, la nécessité de trouver une voie intermédiaire entre l'intervention du marché et la régulation par l'État. C'est la gouvernance collective et partagée mise en place par les régies autour du triptyque « habitants/collectivités/bailleurs sociaux » ;
 - et d'autre part, l'exigence d'apporter une réponse globale à des « besoins du territoire », que cette réponse soit d'ordre marchand (une régie recrute des salariés-habitants, qui deviennent les opérateurs de la gestion urbaine de proximité), social (une régie lance des services de

proximité – épicerie solidaire, auto-école sociale, café associatif...) ou politique (une régie travaille à valoriser la parole des habitants et leur place dans les processus de décision locaux).

- 3 L'expérience a montré que ces ingrédients étaient décisifs dans le succès d'un projet de régie d'un quartier populaire. Les acteurs dotés d'une légitimité incontournable (le triptyque) doivent se parler et se percevoir comme de véritables partenaires. Et la régie doit travailler ses interventions sociales en s'appuyant sur ses interventions économiques et ses ressources propres : c'est là la condition de son indépendance et de sa capacité à s'autosaisir de problématiques et de projets utiles pour les habitants et le territoire.
- 4 Mais ce succès du projet – et la visibilité acquise par cette appellation « Régie de quartier »² – a souffert d'une limite perçue et assez caractéristique du « travail en banlieue » : celui qui y travaille a-t-il vocation à en sortir ? Cette question se pose pour les habitants, mais aussi pour les professionnels (ces derniers étant eux-mêmes souvent « habitants »). Combien de fois avons-nous dû expliquer qu'une régie pouvait « sortir » de son quartier d'implantation ? Que c'était bien le sens du projet d'être ancré au plus près des habitants, certes, pour contribuer à en faire des acteurs de leur espace de vie, certes, mais aussi plus largement, des acteurs de la ville, de l'agglomération, du territoire au sens large et de la vie de la cité, pour ainsi s'exprimer pleinement en tant que citoyens.
- 5 C'est là que notre projet utopique doit être réaffirmé et reprécisé : il est un projet de territoire sans la connotation « banlieue » ; il est « territoire » en fonction des habitants ; il ne dépend pas d'un qualificatif administratif. Une régie n'est pas cloisonnée, intégrée au projet de banlieue. Elle y est, mais elle ne s'y enferme pas. Elle crée des passerelles entre les territoires de banlieue et au-delà. Une régie n'est pas un « projet de banlieue », c'est un projet d'habitants.
- 6 Les exemples qui le prouvent sont nombreux : des salariés-habitants du quartier de Barriol, à Arles, qui entretiennent (et s'approprient) le patrimoine historique du centre-ville ; des salariés-habitants du Mirail, à Toulouse, qui entretiennent (et s'approprient) les jardins publics du centre-ville – pour finir par y aller en famille le week-end ; des habitants de Grasse et de l'agglomération qui se rendent dans la recyclerie du quartier des Fleurs, après y avoir acheté des objets en

ligne. Travailler en banlieue, c'est – ou ce doit être – travailler aussi en direction de l'extérieur.

- 7 Une fois posé ce constat sur le projet, il est incontestable que deux réalités s'imposent à tout intervenant professionnel qui travaille en banlieue : apporter une réponse fine et « sur-mesure », toujours et autant que possible ; et faire avec un contexte économique et social précaire et mouvant.
- 8 Sur le premier point, le sur-mesure consiste parfois à créer de nouveaux métiers, adaptés aux enjeux locaux. Après les premières expériences du métier des correspondants de nuit, dans les années 1990, le réseau des régies a souhaité formaliser cette pratique et s'est d'abord questionné sur l'origine de cette action si typique des interventions de proximité des régies : « [Elle] s'inscrit dans la réponse à des problèmes et des carences qui affectent les quartiers en difficulté : dégradations des parties communes, réparations et réfections dans des délais souvent longs ; faible présence des services publics qui se transforme en absence totale passée une certaine heure ; [...] sentiment d'isolement pour les personnes âgées, sentiment de promiscuité lié au bruit pour d'autres [...] »³. On le voit bien ici, c'est la banlieue et ses difficultés propres qui rendent pertinent ce genre d'activité.
- 9 Ce métier de correspondant de nuit était donc utile pour répondre à un besoin spécifiquement analysé et identifié. Mais l'enjeu était alors de bien définir ce métier et ses cadres d'intervention pour permettre à la mission de réussir et garantir le succès de ces médiateurs. « La démarche consiste [...] en la mise en place, de la tombée du soir jusqu'au milieu de la nuit (ou jusqu'à l'aube) et sur un territoire précis, d'un service à vocation double : assurer une veille matérielle et technique [...] ; intervenir, à la demande des locataires, pour régler à l'amiable d'éventuels problèmes de voisinage [...], écouter les demandes ou récriminations [...], orienter ces demandes vers les services d'urgence [...], accueillir toute personne en situation de détresse »⁴. Ni gardien, ni auxiliaire de police, ni travailleur social, le correspondant de nuit réussit parce que, comme le dit un jeune médiateur d'une régie du Maine-et-Loire : « Les habitants, ils savent qu'on est de leur côté ».

- 10 Le sur-mesure consiste également à créer de nouvelles modalités de travail avec les partenaires. La gestion urbaine de proximité, dont les régies essaient de se faire les principaux opérateurs, est un bon exemple de l'adaptation qu'il a fallu opérer pour le réseau et les structures.
- 11 À l'origine du projet, le partenariat politique et économique avec la Ville et les bailleurs se traduisait par des conventions signées entre la régie et le donneur d'ordre, sans mise en concurrence et à la discrétion de ce dernier. La structuration du droit de la commande publique a progressivement fait entrer ce genre de conventionnements dans le champ des marchés publics. Comment, dès lors, maintenir ce levier de développement économique local indispensable pour les quartiers populaires qu'est la commande publique ? Il a fallu s'adapter, se former, innover, se saisir de la nouvelle boîte à outils législative et réglementaire. Et les régies sont devenues au cours des années 2000 les premières ambassadrices du « marché d'insertion », bien avant que les « achats inclusifs » et la « commande publique responsable » ne soient à la mode.
- 12 Il était impératif de trouver une issue à cette problématique fondamentale pour nos structures implantées dans les quartiers populaires : sécuriser nos leviers d'activité, d'emploi et de développement économique local. Il a donc été décidé de faire de la commande publique un nouveau moyen de capter des richesses et de les flécher vers les quartiers populaires. Parce que travailler en banlieue, c'est aussi parfois être choqué qu'une activité d'intérêt général soit réalisée par quelqu'un de l'extérieur. À cette aune, le marché public est un outil de régulation et de redistribution de la richesse produite sur les territoires.
- 13 Cette nécessité de faire du sur-mesure nous oblige à déployer une ingénierie complexe et coûteuse ; et ce alors même que les partenaires demandent toujours à faire plus (et mieux) avec moins de moyens. Cette ingénierie est donc à trouver en interne, avec plus ou moins de succès – c'est ainsi que des projets pourtant pertinents ne voient jamais le jour.
- 14 Quant au second point, il part du constat que la banlieue n'est pas figée, ni dans ses configurations urbaines, ni dans sa sociologie, et cela a des impacts forts sur la réalité du travail au cœur des quartiers.

Et un réseau aussi attentif aux problématiques de mobilisation et d'insertion professionnelle ne peut qu'être très directement touché par ce phénomène.

- 15 Comme le relevait l'État au moment des quarante ans de la politique de la ville, « les quartiers HVS ont beaucoup évolué : dans leur forme urbaine, dans la qualité de leur cadre de vie, dans l'intégration à leur environnement, et dans l'accueil régulier de nouvelles populations », les quartiers étant encore aujourd'hui le lieu d'« accueil temporaire ou durable des ménages parmi les plus modestes et souvent parmi les plus exclus »⁵. Quelles incidences pour le travail d'une régie ?
- 16 Sur le front de l'emploi et de l'insertion, rappelons d'abord qu'une régie est conventionnée par l'État et reconnue en tant que « structure d'insertion (par l'activité économique – SIAE) », et donc attendue sur le champ de la « sortie positive » de ses salariés-habitants. Ainsi les dialogues de gestion avec les financeurs publics poseront-ils toujours cette même question : à l'issue de leur passage dans votre structure, vos salariés(-habitants) en insertion ont-ils trouvé un contrat de travail pérenne ? une formation certifiante ? Bref, pouvez-vous valoriser une « sortie dynamique » dans l'emploi ou la formation ?
- 17 À cela, les acteurs implantés dans les quartiers s'appuieront sur deux arguments pour justifier des chiffres de sorties éventuellement décevants aux yeux des agents du ministère.
- 18 Un premier argument autour du profil des personnes : parce que les quartiers populaires concentrent les difficultés (niveau d'éloignement à l'emploi, problématiques sociales, maîtrise de la langue, etc.), les structures qui y interviennent doivent composer avec les profils « les plus éloignés » du marché du travail. Elles voient donc les problématiques d'accompagnement social (autour du logement, de l'accès aux droits, du numérique, de l'alimentaire, etc.) se multiplier et s'ajouter au travail directement lié à la qualification professionnelle.
- 19 Un second argument autour des caractéristiques du territoire : comment favoriser la sortie en emploi sur un territoire économiquement déprimé ? où, bien souvent, la plus grosse structure employeuse pour ces personnes est... la régie de quartier ! À l'impossible nul n'est tenu, et se voir opposer des arguments déconnectés de

ces réalités face à l'immensité de la mission d'insertion qui leur incombe peut parfois être décourageant pour les professionnels.

- 20 Ce n'est sans doute pas un hasard si tant de directeurs de régies, interrogés sur la situation du ou des quartier(s) où ils interviennent, ont cette réponse spontanée et sincère : « Ici, c'est un des quartiers les plus pauvres/les plus difficiles/les plus compliqués de France » – et ce, même quand les indicateurs prouvent qu'ils se trouvent dans la « fourchette haute » des QPV.
- 21 L'évolution de la sociologie des quartiers influe aussi sur la pratique associative, les régies se doivent donc d'être portées par des collectifs et des dynamiques d'habitants mobilisés, bénévoles, engagés. C'est la condition de la légitimité du projet, de son efficacité comme de sa reconnaissance par les habitants et les partenaires.
- 22 Mais où trouver des bénévoles disponibles, déterminés et compétents quand la mixité sociale a disparu des quartiers et quand les difficultés sociales s'accumulent et bouchent tout horizon possible de mobilisation ? Et où trouver des bénévoles compétents (ou ayant le temps et l'envie de se former) face à des structures associatives devenues techniciennes, gestionnaires et donc complexes à piloter ? Ce qui faisait la force de ces quartiers (le brassage, les mobilisations spontanées, le « lien civil ordinaire »⁶ qui s'y créait) s'est érodé et les structures qui s'appuyaient sur ces richesses doivent maintenant composer sans. Quels nouveaux leviers de mobilisation trouver ? Comment parler aux habitants et leur donner envie ? Comment ne pas être noyé par l'urgence sociale ou l'exigence de rentabilité ? C'est là quelques-unes des grandes problématiques qui se posent aux professionnels d'aujourd'hui.
- 23 Pour conclure, il est intéressant de relever quatre perspectives intéressantes pour l'avenir.
- L'attractivité de nos structures... et de nos quartiers !
- 24 Longtemps, les directions de régies ont été occupées par des militants de la politique de la ville, des professionnels de l'associatif, par des profils plutôt homogènes. Aujourd'hui, quand une régie a grandi, s'est installée, a réussi à devenir une institution dans le quartier et la ville sans s'être pour autant institutionnalisée, elle rayonne et sa contribution au bien commun et au vivre ensemble est reconnue :

alors arrivent dans le réseau des gestionnaires chevronnés, d'anciens cadres du secteur privé « classique », de nouveaux profils aguerris et désireux d'aller sur ces territoires où les enjeux sont nombreux, mais passionnants.

- Le témoignage d'un projet réussi à nos yeux : que les habitants ne parlent pas de « la » régie, mais de « leur » régie

25 Cette appropriation du projet témoigne en creux du fort sentiment d'appartenance et de solidarité qui existe encore aujourd'hui dans les quartiers populaires et qui rend le travail en banlieue enthousiasmant à bien des égards. On peut s'y sentir intégrés à part entière dans une communauté de vie, dans un collectif d'habitants et d'acteurs, dans une dynamique sociale et humaine forte.

- La capacité d'innovation et de réaction de projets ancrés au plus près des habitants

26 La longévité des acteurs du réseau ne peut s'expliquer que par leur capacité permanente d'adaptation. Qui aurait cru, en 1988, que les régies développeraient des filières de valorisation de déchets, gèreraient des recycleries, porteraient des centres d'appels ou des plateformes de mobilité ? Être en prise avec le réel est une obligation pour qui travaille en banlieue – savoir se réinventer, une exigence.

- La banlieue comme inspiration

27 Tout ce qui est pensé, construit et créé en banlieue a souvent valeur de laboratoire. À l'échelle du réseau, c'est par exemple le projet « Régie de quartier » qui s'est avéré être une réponse pertinente aux problématiques des territoires ruraux ; d'où la déclinaison du label en « Régie de territoire » pour le monde rural. La banlieue reste ce territoire d'expérimentation, d'innovation sociale, de solutions nouvelles.

28 Souhaitons qu'à l'avenir, le « travail en banlieue », loin des clichés, serve toujours plus de référentiel et de modèle.

NOTES

1 « C'est cette transformation des mondes vécus qui entraîne l'efficacité technique des Régies : en permettant la recréation du lien social ordinaire

de civilité, des relations de respect et d'attention à l'autre, les Régies créent les conditions sociales premières pour que les dégradations cessent et que le quartier devienne un bien commun à l'ensemble des habitants. » Bernard Eme. « Généalogie des régies de quartier ». *Écologie et politique*, n° 28, 2004, p. 45-65.

2 Déposé à l'INPI, le terme « Régie de quartier » est la propriété du CNLRQ – qui attribue ce label aux associations respectant ses textes fondateurs et son projet politique. Choisi par les habitants de l'Alma-Gare, il fait référence à la terminologie du théâtre et au métier de régisseur, qui met en mouvement les acteurs sur une scène et veille à la bonne organisation des choses.

3 *Les correspondants de nuit. Le guide*. 1998. <https://www.regiedequartier.org/wp-content/uploads/2014/10/correspondants-de-nuitLight.pdf>

4 *Ibid.*

5 *Le devenir des quartiers Habitat Vie Sociale (HVS). Diversité des trajectoires de 1977 à nos jours*. CGET, octobre 2018.

6 Bernard Eme. « Généalogie des régies de quartier », art. cit.

AUTEUR

Tarek Daher

Délégué général du Comité national de liaison des régies de quartier (CNLRQ).

Mes deux leviers pédagogiques pendant la crise : le numérique et l'empathie

Journal de ma prise de conscience

Clélia Diracca

DOI : 10.35562/diversite.3574

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Ce récit retrace les événements survenus à partir du jour de l'annonce du confinement. Je suis enseignante dans une école classée en réseau d'éducation prioritaire renforcée (REP +) depuis plus de dix ans. Cette année, j'ai en charge une classe de CM1. Le groupe est composé de vingt et un élèves. Travailler en REP +, c'est travailler auprès d'un public spécifique, pour lequel les normes scolaires ne vont pas de soi. Avec le confinement, mon instinct me pousse à faire preuve de créativité, d'innovation pour entraîner les élèves dans mon enseignement à distance. Les parents ne sauront pas toujours les aider. Enseigner en REP+ réclame une motivation extrinsèque plus forte qu'ailleurs, pour donner du sens à l'école.

English

This article tells the story of the events that took place from the day the lockdown was announced. I have been a teacher in a school classified as a "réseau d'éducation prioritaire renforcée" (REP +) for over ten years. This year, I am in charge of a class of CM1. The group is composed of twenty-one students. Working in a REP + means working with a specific public, for whom school standards are not self-evident. With confinement, my instinct drives me to be creative, innovative, to engage students in my distance learning. Parents won't always be able to help them. Teaching in REP+ requires a stronger extrinsic motivation than elsewhere, to give meaning to the school.

INDEX

Mots-clés

Covid-19, école primaire, éducation prioritaire, enseignement à distance

Keywords

Covid-19, elementary school, priority education, distance learning

PLAN

Vendredi 13 mars 2020. Jour J

Lundi 16 mars 2020, je ne laisserai pas s'écrire cette tragédie

La société d'exposition

Et leurs parents ?

Le confinement, un révélateur

TEXTE

Vendredi 13 mars 2020. Jour J

1 8 h 20

2 Je suis à l'école, dans ma salle de classe, j'accueille mes élèves.

3 Un groupe difficile cette année. Comme tous les trois ans.

4 Tous les élèves ne seront pas avec moi durant cette journée.

5 Ma jeune élève allophone ira à 8 h 45 avec la maîtresse UPE2A¹.

6 En début d'après-midi, les délégués rejoindront le conseil des délégués.

7 Trois d'entre eux prépareront des gâteaux avec les élèves de CP et leur maîtresse.

8 11 h 15

9 C'est officiel !

10 « Il faut l'annoncer à vos élèves. Vous enseignerez à distance. »

11 Dès lundi, nous sommes confinés, nous ne venons plus à l'école.

12 12 h 15

13 Réunion exceptionnelle en salle des maîtres.

- 14 Ce qui n'arrive jamais arriva, toute l'équipe pédagogique déjeune ensemble.
- 15 12 h 30
- 16 La photocopieuse tourne à plein régime. Les enseignants pollinisateurs de savoir entrent en action. Dans le tumulte des questions qui fusent en salle des maîtres, je sais.
- 17 Un *flash* traverse ma pensée. Une image s'impose à mon esprit, une sensation me saisit. Les murs de ma classe se pixélistent sous mes yeux, je vois apparaître sa structure numérique. Transformation du contact humain en un lien émotionnel dématérialisé. Le vrombissement du moteur à deux temps, qui anime ma cohorte d'élèves, ne s'est pas arrêté, je ne les verrai plus, mais je les entends. Ce bruit me rassure. Je veux leur apprendre à s'évader au-delà de l'exposition du savoir, qui se décroche déjà des parois défraîchies de ma salle. Les murs de ma classe ne sont qu'une illusion, une impasse. Le confinement nous offre une voie d'issue. Elle me happe. C'est viscéral, c'est vital ! Les WAV des paroles de la chanson de notre *flashmob* s'écrivent devant moi, j'entends son couplet : « L'espoir, l'ardeur sont tout ce qu'il te faut, Mes bras, mon cœur, mes épaules et mon dos, Je veux te voir des étoiles dans les yeux »...
- 18 Avant tout, nous resterons en contact. Je n'abandonnerai pas ces familles défavorisées. Ces familles pour lesquelles l'école est un échec, un couperet, un obstacle. Ils la savent indispensable, mais n'osent pas en être acteurs, ou si lointains. Beaucoup de parents d'élèves de ma classe n'ont pas été sur les bancs de l'école de la République française. Ils ne se pensent pas à la hauteur, parce qu'ils ont oublié ce qu'ils avaient appris. Parce qu'ils ne comprennent pas les mots de notre système éducatif que j'emploie. À eux, on ne leur parlait pas pour qu'ils se disciplinent. Moi, je ne comprends pas toujours leur langue. Et puis, le week-end, il y a l'école coranique pour leur enfant. L'école de la République, c'est bien, mais ce n'est pas tout.
- 19 D'autres ne la pensent pas à la hauteur de l'enjeu de la vie de leur « petit ». Ils ont conscience du quartier où ils habitent. Un quartier défavorisé. Ils savent par les cousins du quartier voisin que les programmes ne seront pas terminés. Ils connaissent les longs interludes éducatifs du retour des récréés. Alors, ils s'inquiètent et

demandent à leurs enfants de redoubler d'effort à la maison. Le week-end, c'est cahier d'entraînement de la grande surface située deux rues plus loin !

Lundi 16 mars 2020, je ne laisserai pas s'écrire cette tragédie

20 Après avoir mis tant de temps à créer une dynamique de travail dans ce groupe, tout s'arrête. Mon instinct de survie s'exprime. Je leur proposerai un chemin, que je ne connais pas encore, mais vers lequel ils pourront continuer de progresser et d'avancer, ensemble.

La société d'exposition

21 Par chance, j'ai une fille de douze ans. Je connais les habitudes communicationnelles de ces enfants de cycle 3. Je sais leur goût pour les jeux vidéo et Internet. J'observe leur préférence pour les messages vocaux plutôt que pour les messages rédigés. Je connais leurs nouveaux modèles : les yYouTubeurs. Ils suivent toutes les anecdotes de leur vie et leurs conseils sont une règle, une nouvelle loi.

22 Je connais leurs nouveaux pèlerinages.

23 De chez eux, ils font le tour du monde, ils remontent le temps. Ils voyagent déjà demain, à travers la manette de leur PS4, en créant des contrées inédites, en regardant des films d'anticipation, de science-fiction, confortablement installés au milieu des coussins moelleux du canapé de leur salon. Maman, à côté, est aux petits soins.

24 Septembre 2019. Classe physique. Préhistoire en histoire.

25 « Maîtresse, Denyzee² a vécu vingt-quatre heures dans la peau d'un homme préhistorique ! »

26 Écho intrigant au discours de ma fille, qui veut vivre vingt-quatre heures dans la peau d'un Sims, comme Dooms l'a vécu.

Et leurs parents ?

27 Garde alternée, parents violents, absents, trop présents, isolés...

- 28 J'en fais partie, j'en suis. J'élève ma fille en garde alternée. De mes vingt-trois collègues, je suis la seule dans l'école à connaître cette réalité. Comme si les enseignants étaient le dernier bastion du modèle traditionnel de la famille. Un père, une mère et des enfants.
- 29 Avec mes élèves, nous faisons partie des familles mutantes : monoparentale ou recomposée. Mon conjoint n'est pas le père de ma fille et sa belle-mère n'est pas sa mère. Nous ne communiquons pas. Elle vit chez lui, puis chez moi, une semaine sur deux, dans deux mondes étanches et imperméables l'un à l'autre.
- 30 Ma fille a ses repères que son collège ignore. À l'école, elle doit y aller, elle doit apprendre. Mais qu'y apprend-elle vraiment ? Qu'est-ce que l'école connaît de notre « *deal* » pour qu'elle accepte de jouer le jeu de ses principes éducatifs ?
- 31 Elle est séduite par les propos des youtubeurs et m'invite si souvent à *liker* ce qui m'intéresse, m'interpelle, me plaît, m'enseigne. Le confinement m'a fait admettre cette réalité de la séduction de celle ou celui qui s'exprime à travers l'écran. Mais avons-nous d'autres choix que d'être séduit par l'identité singulière de celle ou celui qui s'exprime ?
- 32 Voici leur nouveau monde.
- 33 Et si c'était elle et eux, mes élèves, qui avaient quelque chose à apprendre à l'école ? Et si le paradigme avait changé ? Dans l'enseignement à distance, comment se frayer une place dans leur quotidien fait de divertissement numérique ? Non pas seulement pour qu'ils remplissent une feuille d'exercices et qu'ils me renvoient la photo par WhatsApp. Ça, ils savent mieux que nous. Mais bel et bien qu'ils continuent d'apprendre, de s'élever, de grandir.
- 34 J'ai pris plus que jamais en compte leur histoire personnelle, leur vécu familial, leur rythme de vie, leur mode de communication. J'observe ma fille dans son propre travail à distance, j'écoute ses remarques. Je me rappelle ma salle de classe, j'y cherche l'écho de ce qu'elle dit. Mon levier sera la culture. Pour les faire voyager à mon tour, dans d'autres temps, découvrir le monde.
- 35 Le jour de l'annonce du confinement, mon objectif était clair : j'embarquerai mes élèves et leur famille dans un moment inattendu,

surprenant, dès le matin. Apprentie youtubeuse de l'Éducation nationale, j'aiderai notre part humaine, plus que jamais, à émerger. J'y engagerai ma personne. À n'importe quelle heure de la nuit ou du jour, je regarderai les notifications de leurs messages de désespoir ou d'envie, pour les accompagner au mieux. Je les sens rapidement à l'aise dans ce nouveau mode de communication. Ils commencent à participer, à surmonter leur réticence à s'exprimer. J'élargis les possibilités et je mets de la souplesse dans les horaires scolaires, je m'adapte à la vie de mon public. Ils font preuve d'indépendance dans le choix des disciplines qu'ils travaillent et je n'y peux rien. Mais ils travaillent, ils sont là bien présents. Plus qu'en classe. Je ne peux que valoriser leur bonne volonté.

- 36 Les vidéos que je leur envoie sont essentiellement pour créer du lien. Elles me permettent de leur dire « Bonjour », d'organiser mes journées scolaires à distance, inscrites dans une dynamique telle que nous la connaissions avant le confinement ; de leur présenter une image positive de moi. Oui, aujourd'hui, je ne sortirai pas, mais cette impression d'absence de contrainte ne me submergera pas. C'est ma façon de les soutenir pour qu'ils en fassent autant. Levez-vous ce matin à 8 h 30, vous aurez votre envoi ! Habillez-vous, préparez-vous pour notre rencontre virtuelle ! J'ai l'impression de maintenir un rythme de vie à peu près normal. Beaucoup sont là, présents et beaux pour notre rendez-vous. C'est gagné !
- 37 Ensuite, j'essaye de leur proposer des supports de travail ludique. Je ne perds pas de vue mes objectifs pédagogiques et les programmations prévues. J'accompagne de mon image, de ma personne, l'explicitation de mes attendus, je montre, je lis les supports comme je le ferai depuis mon tableau. L'avantage est que je peux zoomer pour focaliser leur attention. Je prévois des retours sous la forme de questionnaires pour leur éviter d'écrire. Je sais que mes élèves n'aiment pas écrire. Craignant que cela soit un prétexte au décrochage, je cherche toutes les stratégies possibles pour les surprendre, leur donner envie de s'accrocher en découvrant de nouveaux procédés. Ils sont plus réactifs que certains adultes en formation. Plus coopératifs que certains collègues pour coconstruire ensemble à distance.
- 38 Mais loin de ma salle de classe, c'est différent. On n'est pas tranquille chez soi après avoir fermé la porte.

Le confinement, un révélateur

- 39 Cet enseignement à distance ouvrira-t-il enfin sur le futur ?
- 40 J'ai vécu ce confinement entre deux espaces-temps. Je m'adresse toujours aux mêmes élèves, aux mêmes familles, avec les mêmes objectifs. J'ai simplement ajusté le filtre de la réalité.
- 41 Et si le confinement était un révélateur, s'il avait rendu visible l'image latente de ce que sera, demain, la relation entre l'école et les familles ?
- 42 J'écarte tout de suite la communication par téléphone. Car, à partir du moment où nous ne pouvons pas utiliser notre téléphone personnel, que nous devons faire la queue dans les locaux de la directrice pour appeler depuis son bureau, l'appel téléphonique est devenu obsolète, inutile dans ce monde où le présent, le passé et le futur de nos actions se sont agglomérés pour ne former qu'une durée unique du temps. Il n'y a plus de conjugaison. Avec majoritairement les mamans de mes élèves, j'ai communiqué quand elles étaient disponibles. Dans leur cuisine, le plus souvent. WhatsApp, tout le monde connaît. Et si finalement un véritable dialogue, moins solennel, plus quotidien s'était installé. Comme celui que nous entretenons avec nos familles, nos amis.
- 43 Le confinement aurait-il permis de rendre visible, à l'instar du film photographique, une nouvelle forme de communication ; comme le révélateur permet, après la prise de vue, de passer d'images latentes aux images négatives visibles.
- 44 J'ai l'impression que ma relation aux familles n'est plus sensible à la lumière crue des néons de ma classe. Le support de communication, le cahier de liaison maintenant virtuel, n'a plus aucune aspérité qui détériore cette relation dans le temps. Nous parlons vrai, nous parlons aujourd'hui, ici et maintenant.
- 45 Je montre ce que je suis, avec mes défauts, mes qualités, à travers des images et des paroles vues, entendues qui peuvent défiler à l'infini. Les parents sont touchés et me remercient. Les élèves osent me dire qu'ils ne comprennent pas, parce que nous découvrons ensemble que les barrières du groupe dans une classe n'existent plus, parce que nos

échanges sont individuels, d'un téléphone à un autre. Le regard des autres dans le collectif n'est présent que pour les visios WEBEX. Et encore, libres à eux de brancher la caméra. Je n'ai aucune certitude et ils le savent parce que je le leur dis : j'avance à tâtons, ils comprennent que j'ai besoin de leurs retours pour me guider, m'aider à les rejoindre, à les trouver. Ils sont sympas, ils parlent fort pour que je les entende.

- 46 Mais dans tout cela, le cahier de liaison papier ? Existe-t-il encore ? Est-il réellement un outil suffisant pour entretenir une communication ayant pour objectif la coconstruction éducative ? Je n'en suis pas sûre. Depuis que j'essaie d'utiliser les procédés des youtubeurs, en me montrant, en racontant mon humanité, et alors l'humanité, la communication deviennent pleines, riches et me paraissent tellement plus vraies, spontanées. Les personnes auxquelles je m'adresse s'ouvrent à moi. Nous sommes sur un pied d'égalité durant le confinement. Le cadre a explosé, nous nous retrouvons d'humain à humain. Je ne peux qu'accepter que je n'en sais pas plus, que nous sommes obligés de coconstruire, car personne ne sait vraiment où nous allons.
- 47 Le cahier de liaison papier n'est-il pas un leurre ? N'est-ce pas le luxe des élites de savoir écrire un message court, explicite sur seulement trois lignes d'une feuille sèyès³, format 17 par 22 ? Dans un monde régi par la peur de l'échec, la honte de ce que l'on ne sait pas, je les trouve courageux, mes chers parents, d'oser prendre leur plume pour essayer de communiquer avec moi sans l'aide d'un correcteur orthographique, sans le soutien d'un traducteur. Ah oui... et si Esmail a retrouvé son cahier de liaison et que la sœur d'Élif n'a pas dessiné dessus, faute de papier à la maison...
- 48 Les normes communicationnelles n'auraient-elles pas intérêt à évoluer pour répondre au plus près des besoins, des compétences et des capacités des familles ?
- 49 L'écrit des cahiers de liaison, dans des secteurs REP+, est-il suffisant pour se faire comprendre des personnes qui ne parlent pas le français ? Invite-t-il réellement à établir une communication d'égal à égal, si tu ne sais pas écrire, lire et parler ma langue, que tu ne connais pas mes codes de présentation ? N'est-il pas qu'un moyen de respecter le plan Vigipirate, de cadrer les rencontres avec les parents, de faire

vivre des usages désuets ? Vous, écrivez-vous souvent des courriers papier pour vous exprimer ? Dans votre boîte aux lettres, trouvez-vous souvent des billets d'amour, d'humeur ou de colère ? N'étions-nous plus, jusqu'ici, privés des rencontres informelles, si riches de sens et fondatrices d'une relation constructive ?

NOTES

- 1 Unité pédagogique pour les élèves allophones nouvellement arrivés en France.
- 2 Nom d'une youtubeuse.
- 3 Séyès désigne le quadrillage d'un cahier.

AUTEUR

Clélia Diracca

Enseignante en REP+, ingénieure mission Innovation – Expérimentation (CARDIE), pôle DFIE à Lyon.

Faire table rase et tout recommencer

Géraldine Doutriaux

DOI : 10.35562/diversite.3277

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Travailler en collège REP, ça n'est pas comme travailler dans un collège ordinaire. Ce témoignage d'une professeure en REP explique les remises en question par lesquelles elle est passée : penser en termes de projet, valoriser l'oral, repenser sa pratique professionnelle, la modifier souvent. Pour bien le vivre, le prof doit se faire caméléon.

English

Working in an REP college is not like working in an ordinary college. This testimony from a teacher in REP explains the challenges she has faced: thinking in terms of a project, valuing oral skills, rethinking her professional practice, changing it often. To live it well, the teacher must become a chameleon.

INDEX

Mots-clés

réseau d'éducation prioritaire, pédagogie, méthodologie, enseignement du français, professeur, personnalisation, projet

Keywords

priority education network, pedagogy, methodology, teaching of French, teacher, personalization, project

TEXTE

Quand je suis arrivée dans le collège où j'avais été mutée, un établissement classé REP¹ (réseau d'éducation prioritaire) situé en banlieue sud de Paris, j'ignorais que j'allais devoir repartir de zéro. Professeur de français pour des élèves de la 6^e à la 3^e, dans un collège qui

desservait uniquement les habitants de la cité HLM. Aucune mixité, public réticent, agité, aux acquis très fragiles. Sans expérience REP, pleine de préjugés liés à l'ignorance et à la peur, mes débuts furent chaotiques.

- 1 Face à l'ambiance agitée qui régnait dans mes cours, mon premier réflexe de débutante fut de ressortir les notes prises pendant mes années de formation. Je n'ai plus le choix, me disais-je, je suis acculée, il faut m'y mettre... À quoi ? Aux travaux de groupe, à la classe inversée, à l'organisation des élèves en « îlots », etc., toutes ces nouvelles pratiques qu'on nous invitait à exercer en formation pour électriser l'émulation de nos élèves, les remettre « dedans », sur les rails du savoir. Il fallait au moins ça, une bonne révolution dans mes façons de faire pour espérer capter mes élèves. Et en bon petit soldat, je m'y attelai.
- 2 Sauf que quand je voulus organiser pour mes élèves, la mine enfarinée, « un atelier d'écriture créative et collective en îlot », je ne récoltai guère, à l'issue d'une séance dominée par un gros nuage de brouhaha, vacarme et mini conflits, que quelques copies chiffonnées où trois phrases surnageaient, me cantonnant au rôle de professeure-gendarme trop submergée pour m'occuper des rares élèves volontaires au travail. Échec et mat. J'en ressortis laminée, découragée, écoeurée par « la nouvelle pédagogie » et bien décidée à me recroqueviller derrière mon bureau. Je décidais alors, par instinct de survie, de reculer de quelques pas pour revenir à ce qui est considéré, un peu vite, comme la préhistoire de la pédagogie : cours magistral, à la verticale, sans aller plus loin qu'à des échanges oraux, questions-réponses, avec les élèves.
- 3 J'étais à un carrefour : soit je repartais de zéro et réinventais mon métier, soit je démissionnais. J'optais pour la première solution, en me laissant un an. Ce serait bien plus. Des années à être une prof autodidacte, une apprentie prof, des années à tester, expérimenter, remettre en cause, et surtout comprendre où était l'essentiel, annulant tout ce que j'avais appris auparavant dans des établissements où la gestion de classe n'était pas un problème.
- 4 D'abord, observation de mon environnement. En menant l'enquête en salle des profs et dans les couloirs, je constate vite que les profs épanouis dans l'exercice de leur métier, dont les salles de classe ne

ressemblent pas à « Beyrouth », comme on disait entre nous, et dont les élèves ressortaient à peu près sereins, ne sont pas le plus au fait des nouvelles pédagogies, mais ceux qui ont un « truc », une présence, une aisance. Ce genre de truc qu'on ne vous apprend hélas pas (encore) en formation.

- 5 Donc, avant de vouloir changer mes contenus et mes pratiques, il fallait que je me trouve un *ethos*, autrement dit une assise, un corps, un style. Que j'arrête d'être un brouillon de moi, une apparence variable aux manières de faire instables et changeantes.

- 6 En rhétorique, l'*ethos* est l'image que le locuteur donne de lui-même à travers son discours, le style que doit prendre l'orateur pour capter l'attention et gagner sa confiance, pour se rendre crédible et sympathique. Mais si je veux appliquer cet *ethos* sur la durée, il doit être proche de ce que je suis pour que je m'y sente bien, à l'aise, en sécurité, que j'y puise de quoi m'aider à surmonter le stress, le trac, la peur, cette peur dont on ne parle pas assez en formation. Cette peur qui semble aller de soi pour un comédien ou une chanteuse, mais qui n'est que rarement abordée lorsqu'il s'agit du prof – pourtant lui aussi doit parler en public dans des conditions parfois très difficiles, voire périlleuses, face à un auditoire loin d'être acquis et surtout qui ne ressemble souvent pas à l'élève qu'on était soi-même, ce qui complique encore la prise de parole. Donc, si je voulais avoir une chance de m'épanouir dans mon métier, il fallait que je trouve mon style, un style qui me ressemble suffisamment pour que je m'y sente à l'aise et assez travaillé pour qu'il fonctionne auprès des élèves. Un vrai travail d'élève acteur, à la façon de l'Actors Studio.

- 7 Pour le, ou me trouver, un seul moyen : tester différents rôles auprès de mes élèves changés provisoirement en public-cobayes. En vrac, j'ai testé en cours plusieurs versions de moi-même, piochées dans mon imaginaire et mes références culturelles : militaire, offensive et ne laissant rien passer à la Terminator ; passionnée et dynamique à la mister Keating (*Le cercle des poètes disparus*) ; juste et exigeante à la docteur Itard (*L'enfant sauvage* de Truffaut) ; ironique, hautaine et austère à la Severus Rogue (*Harry Potter*) ; douce et à l'écoute à la Sybill Trelawney (toujours *Harry Potter*), etc., etc. Pour complexifier cet *autocasting*, il y avait les conseils contradictoires de mes collègues qui bourdonnaient dans ma tête, allant de : « Les premiers

mois, sois très dure, ne laisse rien passer, pas un sourire ne doit franchir tes lèvres ! », à : « Il faut être compréhensive, à l'écoute, ne pas punir, sortir de la logique de la répression ».

- 8 Ensuite, j'ai passé au crible mon langage corporel en me demandant : qu'est-ce qui apaise et détend ? Qu'est-ce qui stimule ? Qu'est-ce qui éteint les débuts de conflits ? Qu'est-ce qui montre mon aisance, mon aplomb, et qui va susciter le respect ? Posséder l'espace en le parcourant du fond de la salle au tableau, contrôler ma voix, son volume, son débit, savoir me taire, saisir le poids du silence, apprendre à ne pas avoir peur de lâcher du lest, à ne pas toujours répliquer, savoir ignorer, savoir se taire pour éviter l'escalade, savoir passer à autre chose et changer de sujet, apprendre à ne pas donner trop d'importance aux élèves turbulents pour mettre en valeur les autres, savoir éteindre un feu par l'humour ou l'ironie, etc.
- 9 Toutes ces petites notes qui font l'harmonie d'une partition et qui assurent la bonne musique d'une heure de cours, j'ai mis des années à les comprendre, avec des pas en arrière, des défaites. Mais avec la conviction que ces questions étaient prioritaires pour obtenir une sérénité nécessaire à la transmission du savoir, du respect, de l'écoute, des règles ; une confiance et un calme sans lesquels je ne pourrais rien mettre en place.
- 10 Désormais, je savais qui j'étais et comment je serai en classe et, très important, mes élèves aussi, ce qui facilita considérablement nos relations. J'avais un langage stable, avec des signes clairs et cohérents, les élèves savaient chez qui ils entraient quand ils passaient la porte de la salle 206, ce qui était un bon début pour une communication apaisée.
- 11 Maintenant que j'avais à peu près retrouvé mon calme, je pouvais m'intéresser au reste, à savoir le contenu de mon cours. Un contenu qu'il me fallait adapter à mes élèves. Très vite, j'appris à désobéir au programme officiel. Faire le tri, ne piocher dans les différents domaines de savoir que l'essentiel. Réduire mes ambitions au lire et écrire. Tirer parti de la moindre minute pour les faire lire, et pour ce, installer une petite bibliothèque en accès libre dans mon armoire et, à la fin d'un contrôle rendu avant l'heure par exemple, les inviter à prendre un ouvrage et lire silencieusement. Réduire le nombre d'objets d'étude dans chaque domaine. Par exemple, en orthographe :

mettre de côté la règle d'accord du participe passé et le passé simple, et se concentrer plutôt sur les accords singulier-pluriel et les terminaisons verbales du présent et passé composé. En écriture : insister sur la ponctuation, l'unité de la phrase, et sa longueur, repoussant à plus tard la description d'une armure.

- 12 Supprimer donc, mais aussi rajouter des éléments un peu négligés du programme : la culture générale, considérée à tort comme un savoir désuet, « *has been* ». J'avais noté en effet que bien des passages de textes antérieurs à 1970 sonnaient creux pour mes élèves. Prenons *La cafetière* de Théophile Gautier, tarte à la crème du récit fantastique dans les manuels scolaires de 4^e. À chaque ligne du texte, un obstacle : « éventail en ivoire », « portraits peints d'un chevalier bardé de fer, d'un conseiller en perruque, d'une dame au visage fardé et aux cheveux poudrés à blanc », « tabatière d'écaille », « style Régent ». Sans Google images pour leur montrer les objets mentionnés, comment espérer qu'ils visualisent le décor évoqué et saisissent la beauté descriptive du passage ? Négliger le contexte historique des textes étudiés, c'est renoncer à la littérature. Car ce n'est pas seulement un problème de compréhension lexicale, c'est aussi une difficulté à appréhender le passé de manière générale.
- 13 Travailler en banlieue, c'est souvent faire face à un environnement atemporel, aseptisé, vierge de toute trace de l'ancien. Comment espérer faire comprendre une description réaliste ou naturaliste, quand on vit enclavé dans un territoire de jeu de bataille navale, quadrillé de lignes verticales et horizontales, d'immeubles récents et homogènes, de grandes surfaces, de voitures, de *snacks* et de parkings ? Dans ce contexte, impossible de faire l'impasse sur des rappels historiques, quitte, parfois, à m'improviser prof d'histoire-géo. Chaque nouveau texte, le situer sur la frise chronologique, mais aussi sur les cartes de France et du monde collées dans le cahier en début d'année. Montrer des images, des photos, des tableaux, des mini documentaires, n'importe quoi qui puisse donner une idée mentale des mots lus. Et bien sûr, sortir les élèves de l'établissement souvent trop enclavés : musées, parcs, quartier historique, n'importe quoi qui ouvre leur horizon.
- 14 Enfin, il fallait que je passe par une série de deuils professionnels : non, mes cours ne seraient pas revus, appris, relus à la maison, la

plupart des élèves ne faisaient pas leurs devoirs ou alors de manière très superficielle. Mon heure de cours devait intégrer ce temps parascolaire. Si mémorisation je visais, elle devait se faire sur place, avec moi comme répétitrice. Avant une évaluation, leur faire mémoriser collectivement la leçon. Avant une nouvelle leçon, lire tous ensemble la leçon précédente. Ce n'est qu'à ce prix que je pouvais espérer qu'ils retiennent quelque chose du cours.

- 15 La liste de mes « adaptations » est longue, et vouée à varier, et je n'en ai cité que les principales. La place manque pour évoquer les casquettes assistante sociale, éducatrice, psychologue, sans parler de l'orientation post-3^e, souvent très complexe dans ce type d'établissement, que le professeur doit régulièrement porter pour garder le lien avec ses élèves. Être polyvalente et caméléon, tout en gardant une assise forte et solide, me fut nécessaire pour enseigner dans ces conditions.

NOTES

- 1 Géraldine Doutriaux a publié par la suite *Chercheurs de diamants. Prof en REP* (La Chambre d'échos, 2019).

AUTEUR

Géraldine Doutriaux
Professeure de français en collège REP.

« L'entrée dans le métier par le territoire est un levier pour apaiser les nouveaux enseignants »

Stéphanie Foselle

DOI : 10.35562/diversite.3528

Droits d'auteur

CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Régis Guyon en octobre 2020.

TEXTE

Régis Guyon : Pouvez-vous nous présenter, en quelques mots, le collège Aimé-Césaire de Vaulx-en-Velin dans lequel vous travaillez ?

Stéphanie Foselle : Ce collège, où j'enseigne depuis la rentrée 2008, est situé au cœur du quartier du Mas-du-Taureau à Vaulx-en-Velin, quartier tristement célèbre pour ses émeutes dans les années 1970. Aujourd'hui, il est au cœur du Nouveau programme national de renouvellement urbain (NPNRU) qui vise à lancer sa réhabilitation, avec de nouveaux logements à taille humaine en remplacement des grandes barres vétustes. Le collège classé REP+ (réseau d'éducation prioritaire renforcée), en zone APV² violence, est réputé « difficile ». L'établissement a connu depuis 2008 une forte hausse des effectifs (une multiplication par deux en cinq ans), scolarisant désormais environ 650 élèves. Il dispose d'une SEGPA [section d'enseignement général et professionnel adapté] (ateliers hygiène-alimentation-service et vente), d'une UPE2A (unité pédagogique pour élèves allophones arrivants), d'un dispositif d'accompagnement personnalisé pour les élèves en rupture scolaire et d'une unité localisée pour l'inclusion scolaire (troubles des fonctions cognitives). Le collège propose également des sections sportives (handball et futsal), des options (bilangue allemand/latin) et a développé un important dispo-

sitif d'aide aux élèves pour faire leurs devoirs le soir au collège. Le taux de réussite du diplôme national du brevet est en dessous des moyennes académiques et nationales, même si une hausse des résultats ces dernières années est à noter. L'orientation en fin de 3^e se situe aux alentours de 50 %, accompagnée d'une part croissante de réorientation en fin de 2nde. Mais au-delà des résultats, les chiffres de vie scolaire, et notamment ceux des exclusions de cours, sanctions et conseils de discipline donnent parfois le vertige. Durant l'année scolaire 2013-2014, 2 941 exclusions de cours ont eu lieu et vingt-deux conseils de discipline ont été organisés. Conscients que ces chiffres ne sont que des indicateurs, nous constatons, malgré tout, que le climat scolaire apparaît à cette époque comme très difficile et tendu.

RG : En 2014, vous avez mis en place le DAANE – dispositif d'accueil et d'accompagnement des nouveaux enseignants – dans votre établissement : pour quelle raison ?

SF : L'accueil et l'accompagnement des nouveaux collègues affectés ont été au centre de nos préoccupations en fin d'année scolaire 2013-2014. Avec l'équipe de personnes-ressources du DAANE composée d'un professeur d'histoire-géographie et d'un CPE (conseiller principal d'éducation), avec le soutien du principal de l'établissement, nous sommes partis du constat d'un *turn-over* important des enseignants (entre vingt-cinq et trente nouveaux collègues chaque année). Les causes en sont diverses : nombreux postes vacants, collègues TZR, contractuels ou vacataires qui ne restent pas. Notre établissement REP+ est rarement un vœu d'affectation, du fait d'une image négative qui suscite stress et angoisse. Les conséquences sont multiples : les élèves ont la possibilité de « tester » chaque année de nouveaux professeurs, l'implication des personnels s'essouffle sur des projets à long terme et une culture commune au niveau de l'établissement peine à s'établir. De plus, un mal-être professionnel s'est fait particulièrement ressentir au printemps 2014 avec des arrêts maladie dus à une fragilité émotionnelle, non sans contagion sur l'ambiance générale de la salle des professeurs.

RG : Quels étaient les objectifs du DAANE à ce moment-là ?

SF : À court et long terme, le dispositif vise à accueillir les enseignants dès la prérentrée et à les accompagner au mieux tout au long de l'année scolaire. En effet, nous sommes conscients de la pénibilité

d'enseigner dans notre établissement, notamment la première année : prise en charge des difficultés scolaires des élèves, gestion du conflit et de la violence. Nous voulons, par cet accueil, préserver les nouveaux et partager leurs épreuves.

Dans le cadre de la réforme de la Refondation de l'éducation prioritaire (ministère de l'Éducation nationale [MEN], 2014), l'objectif est de créer un espace d'échanges professionnels pour évoquer les doutes et les réussites. À long terme, l'accompagnement doit poursuivre l'accueil : l'échange autour des gestes professionnels permet de conseiller et d'améliorer la gestion des classes et du conflit interpersonnel, élément fréquent en éducation prioritaire. Mais aussi d'amorcer une réflexion pédagogique à l'échelle de l'établissement, avec l'ensemble des enseignants du collège et du réseau. La finalité est de contribuer à l'amélioration du climat scolaire : le bien-être professionnel des enseignants est corrélé au bien-être des élèves, et donc favorable à la réussite et à l'épanouissement de tous.

Après cinq ans d'exercice et une phase de stabilisation des équipes, le DAANE est devenu le DAADeP – dispositif d'accueil, d'accompagnement et de développement professionnel. En effet, avec l'arrivée décroissante de nouveaux enseignants au collège et convaincus du bienfait de l'analyse de l'activité, le DAADeP a pour ambition de poursuivre le travail amorcé lors de la 1^{re} année d'arrivée des collègues : permettre aux enseignants de disposer d'un espace de parole, d'un lieu pour discuter métier, d'un temps pour échanger, mutualiser et controverser.

RG : Comment se passent concrètement la phase d'accueil et l'accompagnement qui suit ?

SF : Lors de la prérentrée, il s'agit de présenter l'établissement, la spécificité d'un réseau d'éducation prioritaire et les règles de fonctionnement communes. Dès les premiers mois d'expérimentation du DAANE, nous avons constaté une grande diversité de l'expérience passée des enseignants, mais une angoisse partagée d'enseigner dans notre collège. Le DAANE mise aussi sur la convivialité : nous voulons permettre aux collègues de se connaître pour se sentir immédiatement intégrés à l'équipe éducative. Un nouvel enseignant, de surcroît s'il est néo-titulaire, a besoin d'être conforté par un soutien collectif. Les premières séances sont ensuite centrées sur les rituels d'entrée

et de fin de cours. À l'aide de notre banque de vidéos, nous proposons aux collègues un panel de rituels d'entrée en classe. Nous essayons d'en lister les avantages et les éléments communs. Ensuite, nous proposons aux enseignants d'expérimenter un des rituels visionnés ou bien de décrire le leur pour la séance suivante. L'heure de concertation, heure blanche au collège, issue de la réforme (MEN, 2014) permet d'inviter les collègues à un temps de présence au collège. Les effets remarquables, issus de différents recueils de données faits auprès des enseignants sous forme d'entretiens d'autoconfrontations et de questionnaires, sont que les enseignants se sentent rassurés, en sécurité. Ils savent qu'ils peuvent se confier, qu'ils ne sont pas seuls. Certes, il y a aura sûrement des difficultés, mais des solutions existent et ils peuvent faire appel à des relais. Le mois de septembre est un mois où les pilotes remplissent un travail de « *hot line* », ils répondent à des questions en salle des professeurs, par téléphone, par SMS et essaient de manifester leur présence et soutien, et de s'assurer de manière discrète et bienveillante du bien-être des nouveaux collègues. Un travail de coobservation entre pairs est proposé aux enseignants avec un dossier d'aide à l'analyse pour amorcer le dialogue et les échanges.

De septembre à décembre, les questions relèvent surtout de la gestion du conflit et de la difficulté à instaurer un cadre de travail propice aux apprentissages. Des séances sont consacrées à des thèmes précis comme la rédaction d'un rapport d'incident ou bien les moyens d'adapter nos cours aux élèves à besoins spécifiques. De même, des séances sont consacrées à la présentation aux enseignants des différentes instances de l'établissement et du réseau. Avant les conseils de classe, une séance de recommandations pour la rédaction des bulletins et la réunion parents-professeurs est proposée. Chaque début de séance commence par un temps de parole avec l'humeur du jour ou bien la météo de leur sentiment de bien-être. L'objectif est de permettre aux enseignants de pouvoir partager leurs émotions, de « vider leur sac » et de discuter entre pairs. Ensuite, une grande partie du dispositif est consacrée à l'analyse de l'activité enseignante. D'abord, nous proposons aux collègues des séances d'alloconfrontation, puis d'expérimenter notre protocole vidéo.

Le protocole vidéo mis en place pour accompagner les enseignants a été scientifiquement étoffé au fur et à mesure des années, nous avons

ajouté des concepts théoriques à nos pratiques intuitives. Ainsi, les collègues volontaires ont la possibilité de se faire filmer en classe. Le collègue choisit l'horaire et la classe et justifie ses choix : besoin de se rassurer, se confronter à la difficulté d'une classe, se voir enseigner. Lors de la séance, la caméra est placée au fond de la salle, avec un point de vue large et fixe. Le « pilote » qui filme ne zoome pas, afin de préserver un regard objectif au recueil de données. À la fin de la séance, une clé USB est remise au professeur qui pourra alors visionner la vidéo, seul, chez lui. La démarche mise en place ne respecte pas la démarche canonique proposée en clinique de l'activité, à savoir : une séance d'autoconfrontation simple dès la fin du recueil de données. Les contraintes d'emploi du temps et personnelles des enseignants ne nous permettent malheureusement pas cette pratique.

L'enseignant part avec la consigne de choisir trois ou quatre moments-clés de sa séance, des moments qui l'ont questionné, qui lui ont déplu ou, au contraire, qui l'ont satisfait. Les deux pilotes visionnent chacun également la vidéo et font de même. Dans un délai d'une semaine, le collègue volontaire et les pilotes se retrouvent sur le temps de midi pour faire une autoconfrontation simple, moment d'analyse où les pilotes aident le collègue à faire ressortir l'activité réelle, mais surtout le réel de l'activité. À la suite de cette séance, filmée, et en fonction de l'accord du collègue volontaire, un extrait du recueil de données est choisi. Ainsi, le collègue offre des traces de son activité au collectif. Dès lors et selon la thématique (voix, posture, mise en activité des élèves, gestion du groupe, interactions verbales), les pilotes organisent une séance collective. Afin de garantir une certaine déontologie commune coconstruite, gage de la professionnalité des échanges, les membres du collectif signent chaque année une charte de confiance qui établit explicitement les règles de « bonne conduite » au cours des séances d'analyse de l'activité, avec quatre mots-clés : bienveillance, écoute, liberté et professionnalisme.

RG : Quels sont les effets constatés et les perspectives ?

SF : Depuis 2015, chaque année, entre quatre et cinq collègues nouvellement nommés expérimentent le protocole et organisent des séances riches en analyse. En fonction du thème abordé, les pilotes renvoient les enseignants vers des articles scientifiques ou des

ressources telles que des ouvrages ou des conférences en ligne afin d'approfondir les éléments discutés et de garantir un ancrage pédagogique et didactique aux échanges entre pairs. Ce qui étaye le travail d'analyse et légitime le travail de pilotes.

Enfin, le protocole vidéo peut effrayer. La première crainte des collègues est de se voir en activité, et ensuite sur l'usage des vidéos et sur les personnes susceptibles de les regarder (personnels de direction, inspecteurs). Aussi, pour rassurer les collègues réticents, nous avons à deux reprises expérimenté ce protocole avec des photos. Seule la mise en œuvre diffère, le pilote photographie au lieu de filmer et l'analyse de l'activité enseignante n'en est pas moins riche et source d'échanges entre pairs.

En plus des séances d'analyse de l'activité, les pilotes du DAANE-DAADeP ont, suite à leurs diverses formations au sein de l'Institut français de l'éducation (IFE), développé d'autres types de séances pour diversifier cet espace d'analyse et ses méthodes. Suite à une formation de Jean Duvillard, nous avons monté un dispositif composé de trois séances autour de la voix, du corps et de la posture basées sur des jeux de chant, de diction, des apports en termes de médecine et des exemples de mise en œuvre pédagogiques. Ce module est d'ailleurs en cours d'approfondissement.

Enfin, des séances de jeux de rôles, très sollicitées, sont également proposées. Les enseignants tiennent le rôle des élèves, tandis qu'un enseignant reprend le sien à partir du récit d'un moment vécu en classe. Ces séances remportent un vif succès grâce, entre autres, au rôle cathartique des tensions accumulées qu'elles représentent. Elles interviennent lors de périodes particulières (avant les vacances, au moment des conseils de classes où la fatigue accumulée se fait particulièrement ressentir) et même si elles ne sont pas riches en analyses, elles offrent un espace d'expression, de lâcher-prise et de compréhension du comportement des élèves. En effet, le temps d'un jeu, les enseignants appréhendent la distance à prendre en tant qu'adultes vis-à-vis des enfants que sont leurs élèves afin de mieux affronter et relativiser les tensions. Finalement, environ une vingtaine de séances d'analyse de 1 h 30 sont proposées dans l'année. Et nous observons depuis une diminution du nombre de demandes de mutation, une stabilisation des équipes et une amélioration du climat

scolaire. Le DAANE-DAADeP reste un élément parmi l'ensemble du travail mené à l'échelle de l'établissement, mais nous parions malgré tout sur son impact dans la culture d'établissement, qui suppose de se coobserver et d'échanger sur le métier.

RG : Vous avez également développé un travail de géographie prospective avec vos élèves, notamment à travers un lieu d'éducation (LÉA) associé de l'IFE : on retrouve la nécessaire connaissance de l'espace vécu et des formes « d'enquêtes de territoire ». Quelles passerelles percevez-vous entre ces deux démarches ?

SF : Depuis la rentrée de 2017, en m'appuyant sur le programme de géographie de 6^e (thème 1 : habiter une métropole – la ville de demain), sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, et sur le projet d'établissement du collège Aimé-Césaire de Vaulx-en-Velin, j'ai développé, en lien avec le LéA géographie et prospective, le projet « Vaulx-en-Velin : hier, aujourd'hui, demain – Géographie et prospective ». Il a pour ambition de faire pratiquer la géographie aux élèves et de les initier à la géoprospective en leur permettant de se questionner sur leur territoire et ses enjeux, par une approche réflexive et citoyenne.

L'objectif est donc de construire des connaissances et des compétences, géographiques et civiques, mais aussi de motiver les élèves par l'ancrage du projet dans leur espace de vie. Et de nouer des liens avec les partenaires locaux (Grand projet de ville, Robins des Villes) pour amener les élèves à comprendre le rôle des acteurs, les différentes formes d'actions, de prise de décision et les enjeux des territoires urbains à l'horizon 2050. Ainsi, le projet s'appuie sur trois temps : comprendre le passé du territoire de Vaulx-en-Velin, découvrir les enjeux actuels de la politique d'aménagement du territoire (NPNRU) et appréhender la ville en 2050.

RG : Comment concrètement initiez-vous les élèves à cette démarche ?

SF : Le projet commence par une approche sensible. À l'aide d'une fiche « géobiographique », les élèves répondent à un questionnaire dans lequel ils peuvent exprimer leurs sentiments, leurs ressentis, sur leur quartier et leur ville. À partir de ce travail-là, je leur propose de photographier des lieux symboliques de leur quartier. Puis, à partir

d'un plan du quartier du collège, je leur demande d'imaginer l'itinéraire d'une balade urbaine avec l'objectif de présenter ce quartier à un nouvel enseignant. Les élèves doivent alors justifier leurs choix d'itinéraire et d'étapes en effectuant une recherche sur les lieux symboliques choisis. La première année, nous avons expérimenté la balade urbaine entre élèves accompagnés des chercheurs du LÉA. Puis, durant deux années, les anciens 6^e devenus 5^e ont, sur la base de ce travail mené en classe, organisé la balade urbaine de septembre proposée aux nouveaux enseignants dans le cadre d'un accueil territorialisé.

Enfin, la prospective consiste à explorer quels sont les futurs possibles, en germe dans la situation actuelle, pour aider à la détermination des futurs souhaitables et à l'identification de moyens à mettre en œuvre pour les atteindre. Ainsi, la prospective questionne les territoires, sans que ce soit de la prédiction ou de la science-fiction, mais une activité de création qui consiste à imaginer plusieurs possibilités d'évolutions d'un territoire. Elle aspire également à créer de la discussion et à promouvoir une citoyenneté plus active.

Le but pour les élèves est de les sensibiliser aux enjeux de la ville de demain pour qu'ils s'engagent dans leur citoyenneté. Par ailleurs, cette démarche permet d'aborder l'ensemble des notions de géographie du programme par le travail mené autour du diagnostic territorial, d'appréhender la notion d'échelle, de les initier à penser sur du long terme, de les amener à raisonner de manière constructive et proactive, et de redonner sens au futur.

Pour ce faire, après un travail conceptuel et un diagnostic élaboré autour de la notion d'habiter, les élèves ont formulé des hypothèses. En les combinant, ils ont développé des scénarios qu'ils ont mis en forme en maquette sur plan et argumenté. Leurs idées débattues ont abouti, après discussions et vote, à un projet collectif pour la zone d'aménagement concerté du Mas-du-Taureau en 2050. J'aimerais dans les années futures que nos élèves puissent présenter leur projet aux enseignants, mais aussi au conseil municipal de Vaulx-en-Velin.

RG : Quels sont les points de rencontre de ces deux démarches ?

SF : Depuis septembre 2018, nous proposons en effet, dans les premières semaines, en partenariat avec l'institution, la métropole et la mairie de Vaulx-en-Velin, une balade urbaine organisée par le DAANE-DAAeP et animée par les élèves, afin que les nouveaux enseignants puissent découvrir le territoire du collège.

Du fait de mes deux missions de professeure de géographie et de pilote du dispositif DAANE-DAADeP, j'ai pu mêler les deux projets et analyser les effets de ces balades urbaines. Les élèves éprouvent une réelle fierté à présenter, sans idéalisation, leur quartier avec leurs mots et évoquer leur quotidien avec un réalisme plein de sensibilité. En tant qu'enseignant, nous découvrons leur cadre de vie, leurs habitudes et parfois leurs difficultés. En effet, de nombreux enseignants, habitant loin, viennent en voiture et ne connaissent que le parking du collège. Ils ont apprécié cette balade et ont été touchés de découvrir, à travers les récits des élèves, le collège et le quartier, avec les espaces de jeu et de sociabilisation des jeunes. Ils ont ainsi pu comprendre et appréhender en quoi le quotidien de leurs élèves peut être différent du leur. Et enfin, ils ont pu déconstruire, grâce aux lieux choisis par les élèves, les clichés fréquemment véhiculés par la banlieue, et notamment par l'image négative du Mas-du-Taureau. En fin de balade, les élèves se réjouissent de discuter avec les enseignants et de répondre aux questions sur leur quartier. Les postures s'inversent pour les « détenteurs du savoir ». Les enseignants se trouvent face à des élèves curieux, soucieux et à l'écoute, et je reste certaine que cette forme de partage, voire presque d'acculturation, est positive autant pour les uns que pour les autres. En effet, enseigner en banlieue, à Vaulx-en-Velin, n'est pas comme enseigner ailleurs, et l'entrée dans le métier par le territoire est un levier positif. Voir derrière l'élève, un citoyen, un habitant du quartier permet de mieux saisir ses codes, ses rituels et son mode de vie. Pour les élèves qui manquent de confiance en eux et vivent comme un obstacle d'habiter au Mas-du-Taureau, c'est un moyen de valoriser leur quartier. Ce travail que je mène depuis trois ans consistant à ancrer mon enseignement de géographie de 6^e sur l'étude du territoire des élèves, qui leur apparaît plus concret, plus proche, et les études de cas sur Lyon et Vaulx-en-Velin recueillent leur motivation. Pour une fois, c'est leur vie, leur quartier qui est cœur du programme. Dans le cadre du travail de prospective, ils sont force de proposition et manifestent

tout au long du projet un réel sérieux et engagement. On pourrait penser qu'ils vont imaginer des voitures volantes ou des parcs d'attractions en plein centre, mais, au contraire, ils pensent aux maisons de retraite, aux pistes cyclables et aux stations de recharge des voitures électriques. Par le biais du territoire, on découvre des élèves citoyens, acteurs de leur cadre de vie et fins connaisseurs des enjeux de la population en termes de logement, déplacement, travail, etc. Source de propositions, ils sont de sérieux atouts, bienveillants et pragmatiques dans un accueil des enseignants.

NOTES

2 Affectation prioritaire justifiant une valorisation.

AUTEUR

Stéphanie Foselle

Enseignante d'histoire-géographie à Vaulx-en-Velin.

La médiation sociale : un métier en attente de sa reconnaissance officielle

Laurent Giraud

DOI : 10.35562/diversite.3628

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Les quartiers urbains et les zones rurales en déclin restent des espaces où se concentre l'ensemble des difficultés que la société peut connaître, en termes de précarité et de pauvreté. Pour des raisons diverses, comme l'absence d'information, la complexité administrative, la méfiance à l'égard de l'institution ou même la perte de la conviction d'avoir des droits, un grand nombre de personnes ne demandent rien et ne bénéficient pas des droits auxquels elles peuvent légitimement prétendre. Dans ce contexte de transformation à marche forcée de notre société et d'évolution des relations sociales, la médiation sociale est interpellée, à la fois dans ses finalités et valeurs de référence, mais aussi dans ses pratiques professionnelles.

English

Urban neighbourhoods and rural areas in decline remain areas where all the difficulties that society may experience, in terms of precariousness and poverty, are concentrated. For a variety of reasons, such as lack of information, administrative complexity, mistrust of the institution or even loss of belief in rights, many people do not ask for anything and do not enjoy the rights to which they are entitled. In the context of the forced transformation of our society and the evolution of social relations, social mediation is called into question, both in its aims and reference values, but also in its professional practices.

INDEX

Mots-clés

médiation sociale, politique de la ville, quartier populaire, pauvreté, accès aux droits

Keywords

social mediation, urban policy, working class area, poverty, access to rights

PLAN

La longue marche de la médiation

Quelles sont les missions du médiateur social ?

Les différents types d'emploi

Le médiateur social et culturel

Le médiateur social dans l'espace public

Le médiateur social en milieu scolaire

Le médiateur social dans le champ de la santé

Le médiateur social dans les transports

Le médiateur social dans les points d'information et de services publics

(par exemple : PIMMS, MSAP, maison France Services)

Les enjeux actuels

Une reconnaissance pleine et entière du métier

TEXTE

- 1 La société dans laquelle nous vivons a changé, il n'est pas question de se le cacher. Les quartiers urbains et les zones rurales en déclin n'ont pas été encore résorbés. Les derniers chiffres publiés par l'INSEE¹ dressent un constat sans appel sur la pauvreté en France. Son intensité devrait encore continuer d'augmenter durant les prochaines années, notamment avec la crise sanitaire qui aggrave les situations sociales et économiques des populations, l'isolement et le sentiment de rupture sociale des personnes, la perte de repères.
- 2 Pour des raisons diverses, comme l'absence d'information, la complexité administrative, la méfiance à l'égard de l'institution ou même la perte de la conviction d'avoir des droits, un grand nombre de personnes ne demandent rien et ne bénéficient pas des droits auxquels elles peuvent légitimement prétendre. Ces situations exacerbent les tensions avec les institutions dont les réponses tardent à être mises en œuvre.
- 3 Dans ce contexte de transformation à marche forcée de notre société et d'évolution des relations sociales, la médiation sociale est interpellée, à la fois dans ses finalités et valeurs de référence, mais aussi dans ses pratiques professionnelles.

La longue marche de la médiation

- 4 La médiation sociale en France est une pratique encore relativement récente, même si les premières pratiques de médiation sont apparues dans les années 1980. Le recours à des tiers, qu'ils soient élus, syndicalistes, voisins, aux amis, dans la perspective de gérer les problèmes sociaux ou de régler les conflits, a toujours constitué un préalable avant tout recours ultime aux instances dirigeantes ou judiciaires. Le « chacun pour soi », la complexité des démarches administratives des institutions, qui se détériorent encore plus avec la fin des accueils inconditionnels dans les services publics et une dématérialisation à outrance, accroissent la précarité et l'exclusion, engendrent beaucoup d'incompréhension et génèrent des situations conflictuelles qui nécessitent maintenant l'intervention d'un tiers extérieur professionnel.
- 5 C'est dans ce contexte qu'apparaît la médiation dite sociale dans les années 1980, au sein de la société civile, des collectivités territoriales et d'entreprises de services publics. Cette émergence et ce développement de la médiation sociale peuvent être interprétés pour le meilleur ou pour le pire. D'un côté, la médiation sociale est le signe d'un abandon ou d'un repli des services publics avec des besoins non couverts par les institutions et, en même temps, l'évolution ou la recomposition nouvelle des rapports sociaux.
- 6 Avant son institutionnalisation et sa professionnalisation progressive, deux profils de médiateurs sociaux se démarquaient nettement : les femmes-relais médiatrices, centrées sur des activités de cohésion sociale, et les agents locaux de médiation sociale (ALMS), centrés sur des tâches de tranquillisation publique, et issus du dispositif Nouveaux services-Emplois jeunes créé en 1997.
- 7 Les femmes-relais médiatrices, issues des quartiers d'habitat social et de l'immigration, s'appuyaient sur leur propre parcours de vie et leur connaissance des modes de vie des publics pour lesquels elles intervenaient. Leurs premières missions se sont organisées autour du décodage culturel auprès des populations immigrées, mais également des familles en situation d'exclusion sociale et économique et en perte de repères, pour prévenir les différends liés à des codes sociaux et/ou culturels et pour favoriser la compréhension mutuelle. C'est

toute l'action des premières femmes-relais dans les services de protection maternelle et infantile, les services sociaux, l'hôpital ou l'école.

- 8 Pour les ALMS, dans le cadre des contrats locaux de sécurité, les pouvoirs publics, les collectivités locales et certaines sociétés de transport ou de bailleurs sociaux ont recruté des jeunes issus des quartiers et ayant la capacité d'intervenir auprès des bandes de jeunes. Malgré des problèmes de positionnement, un manque de formation et parfois d'encadrement, les premières expérimentations, renommées abusivement période des « grands frères », ont jeté les premières bases de ce métier en pleine structuration et reconnaissance.
- 9 Malgré la divergence des objectifs de départ entre les femmes-relais médiatrices et les ALMS, l'expérience de terrain va porter au jour une parfaite convergence dans les pratiques, dès lors que les éléments de la professionnalisation sont posés.
- 10 C'est ainsi qu'en septembre 2000 à Créteil, quarante-trois experts de douze pays européens se sont accordés sur une définition commune de la médiation sociale comme « processus de création et de réparation du lien social et de règlements des conflits de la vie quotidienne, dans lequel un tiers impartial et indépendant tente à travers l'organisation d'échanges entre les personnes ou les institutions de les aider à améliorer une relation ou de régler un conflit qui les oppose ».
- 11 À partir de cette définition, la médiation sociale va progressivement se professionnaliser et se structurer. Les premiers principes déontologiques sont élaborés². Ils vont garantir le processus de médiation :
 - le libre consentement et la participation des habitants ;
 - l'indépendance ;
 - la discrétion et la confidentialité ;
 - la protection des droits et des personnes et le respect des droits fondamentaux.
- 12 Et la posture de médiateur :
 - la position de tiers ;
 - l'impartialité ;
 - la responsabilisation et l'autonomie des personnes en médiation sociale ;

- la possibilité de refuser ou de se retirer d'une médiation ;
- la réflexion sur sa pratique professionnelle.

Quelles sont les missions du médiateur social ?

- 13 Le contexte économique et social avait brutalement changé autour des années 1975 avec la fin des Trente Glorieuses et de l'État providence, les restructurations industrielles et la croissance continue du chômage, les lois de décentralisation et les réformes successives liées à l'habitat qui ont eu pour effet de spécialiser les quartiers d'habitat social dans l'accueil des populations le plus en difficulté, et notamment des populations immigrées.
- 14 Mais, avec le développement de la médiation sociale, la première mission devient sans doute aujourd'hui le renforcement de la présence humaine : les médiateurs sociaux garantissent une présence humaine active nécessaire au vivre ensemble, mais également au bon fonctionnement des services. En effet, au-delà de cette présence, les médiateurs sociaux exercent une fonction d'interface : entre les éducateurs et les familles, entre le bailleur et un locataire, entre voisins, entre les professionnels de l'école et les parents d'élèves, entre les usagers dans les transports en commun, entre les patients et les équipes soignantes à l'hôpital. Ils préviennent et gèrent aussi les conflits de la vie quotidienne des habitants.
- 15 Ainsi, après plus de quarante ans de tâtonnements, d'expérimentations, d'innovations, les fonctions de la médiation sociale se déclinent en métier et en emploi.
- 16 Les médiateurs sociaux sont employés majoritairement par des associations³ même si des collectivités locales, des bailleurs sociaux, des transporteurs peuvent aussi avoir leur propre service de médiation sociale. Selon le secteur dans lequel ils interviennent et selon leur employeur, ils assureront des missions différentes. Chaque profil de poste dépendra des besoins spécifiques du territoire, des habitants et des partenaires concernés.

Les différents types d'emploi

Le médiateur social et culturel

- 17 Le médiateur social et culturel assure une fonction d'interface entre les familles, les intervenants sociaux, les associations ou les institutions. Il cherche à rompre l'isolement des personnes, à renforcer leur autonomie et leur intégration dans la société locale. Son mode d'action place les codes culturels – et leur décryptage – au cœur de l'intervention.

Le médiateur social dans l'espace public

- 18 Par sa présence de proximité visible, de jour comme de nuit, le médiateur social contribue à assurer un environnement apaisé aux habitants du quartier.
- 19 Par des actions d'information, de veille et de médiation dans les relations de voisinage, il intervient de façon préventive ou réactive face aux difficultés constatées dans les espaces publics. Il parcourt le quartier, répond aux appels, va à la rencontre des habitants. Les relations qu'il entretient avec différentes institutions le positionnent comme un passeur de relais utile pour faire face aux difficultés de la vie quotidienne.

Le médiateur social en milieu scolaire

- 20 Il travaille dans les écoles et les collèges pour limiter les incivilités et renforcer les liens écoles/familles, en particulier auprès des familles éloignées du milieu scolaire et des parents d'enfants décrocheurs ou absentéistes. En partenariat avec les acteurs du quartier, il tisse des liens pour améliorer les relations entre l'école et son environnement. Il intervient pour rétablir des relations entre les équipes éducatives et les familles ou les enfants en difficulté en levant les peurs et les représentations réciproques. Par ses actions, il favorise le dialogue et la tolérance entre les enfants.

Le médiateur social dans le champ de la santé

- 21 Il pratique ses activités de prévention, d'information individuelle et collective ou d'accompagnement des patients vers les hôpitaux, ou les lieux de soin, ou de prévention. Il facilite l'accès à la santé pour les personnes précarisées ou éloignées du système médical. Il favorise, enfin, l'accès aux droits (complémentaire santé solidaire – ex-CMU –, caisse primaire d'assurance maladie).

Le médiateur social dans les transports

- 22 Par sa présence, le médiateur social contribue à humaniser les transports en commun, à prévenir et apaiser les situations génératrices de conflits entre les usagers, et entre les usagers et le transporteur. Facilement repérable, sa présence vise notamment à prévenir les situations de tensions dans un espace clos. À cette fin, il veille au respect des usagers entre eux et à celui des règles communes d'utilisation des transports.

Le médiateur social dans les points d'information et de services publics (par exemple : PIMMS, MSAP⁴, maison France Services)

- 23 Il accueille et participe à l'animation d'un point d'accueil en vue de faciliter l'accès des habitants aux services publics marchands et non marchands ; il met les usagers en relation avec les agences institutionnelles ou avec les structures dédiées compétentes (administrations, services sociaux, structures emploi-formation, associations, etc.).

Les enjeux actuels

- 24 La pérennisation des emplois est liée à la capacité des structures à garantir la qualité des prestations de services, c'est-à-dire garantir tout à la fois l'intervention dans le cadre prévu et la qualité du service

rendu. Le développement de la qualité de service est un des enjeux majeurs de la maturation et du développement de ce secteur professionnel qui passe par la professionnalisation des personnes, des métiers et des structures.

- 25 C'est tout l'enjeu de l'élaboration de la norme volontaire de l'Association française de normalisation (AFNOR) « médiation sociale » élaborée en 2016 par l'ensemble des acteurs du secteur sous l'égide de l'État (Agence nationale de cohésion des territoires et du Comité interministériel de prévention de la délinquance et de la radicalisation). Cette norme a définitivement été homologuée au mois de décembre 2021 sous la dénomination NF X60-600.
- 26 L'objectif de cette norme n'est pas « de rigidifier des pratiques qui ont fait la preuve de leur pertinence et dont l'intérêt réside le plus souvent dans leur inventivité, leur faculté d'adaptation et leur non-assujettissement à des normes institutionnelles. Il s'agit en fait de répondre à une demande largement exprimée d'élaborer une norme volontaire de la médiation sociale qui offre une série de points de repère aux intervenants pour guider leurs pratiques, à leurs employeurs, ainsi qu'aux pouvoirs publics »⁵.
- 27 À travers cette norme, les acteurs de la médiation sociale ont voulu montrer leur capacité à garantir une intervention de qualité du service rendu et à développer les compétences et l'expertise des médiateurs sociaux. Cette question de la qualité de l'intervention de médiation renvoie donc à celle de la professionnalisation de toute la chaîne des acteurs de la médiation : du médiateur social à l'équipe de direction.

Une reconnaissance pleine et entière du métier

- 28 La médiation sociale n'est pas une réponse à l'ensemble des situations de difficultés sociales ou de conflits. Il serait très présomptueux de penser et considérer que la médiation est, à elle seule, l'ultime solution au délitement. Néanmoins, parce qu'elle nécessite un processus d'adhésion, de liberté, elle peut réussir là où d'autres formes d'intervention ont échoué.

- 29 La médiation sociale libère la parole, permet de « reprendre langue », lève les incompréhensions, les peurs qui entravent et redonne à chacun sa capacité à agir par soi-même.
- 30 Au-delà même de cette liberté retrouvée, la médiation reconnaît la même équité entre les individus, puisque son cadre est fondé sur l'absence de pouvoir institutionnel. Elle permet à chacun de sortir grandi, en ayant bâti une solution équitable pour tous.
- 31 La médiation sociale porte donc en son sein les valeurs humanistes nées des Lumières : la tolérance, la liberté et l'égalité.
- 32 Elle favorise la prise de conscience par cette nouvelle approche de l'autre. Elle agit contre toute forme d'intolérance et de discrimination. Elle apporte des solutions pour améliorer l'avenir.
- 33 Il y a eu des avancées significatives, avec la publication en 2012 par Pôle emploi de la fiche « Médiation sociale et facilitation de la vie en société » du répertoire opérationnel des métiers de l'emploi, avec les formations qui se sont développées et qui aujourd'hui permettent d'améliorer le service rendu et la publication de la norme AFNOR « médiation sociale ». Il s'agit maintenant de favoriser son développement sur l'ensemble des territoires et sa reconnaissance par les différents utilisateurs et commanditaires.
- 34 C'est dans ce sens qu'une proposition de loi a été déposée en novembre 2021 par plusieurs députés de la majorité parlementaire. Elle vise à insérer la médiation sociale dans le livre IV du Code de l'action sociale et des familles. De plus, le Premier ministre a confié à Patrick Vignal, député de la 9^e circonscription de l'Hérault, une mission parlementaire visant à dresser un état des lieux des dispositifs de la médiation sociale sur le territoire et à formuler des propositions d'amélioration de l'existant en matière d'organisation, de formation, de financement et de coordination avec les autres acteurs.
- 35 C'est dans ce nouveau cadre que la médiation sociale pourra répondre aux enjeux auxquels la société doit faire face. Ce qui est en jeu constitue un vrai projet de société, celui d'une société plus inclusive.

NOTES

- 1 Delmas, Fabien, Guillaneuf, Jorick. « En 2018, les inégalités de niveau de vie augmentent ». 2020. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4659174>
- 2 Un groupe de travail interministériel sous la présidence d'Yvon Robert va asseoir ses premiers principes.
- 3 L'association est susceptible d'assurer une meilleure garantie des conditions d'impartialité, d'indépendance et de neutralité exigées par la médiation.
- 4 Réseau de quarante points information médiation multi-services (PIMMS) fondés par EDF, GDF, La Poste, Keolis et Veolia en 1995 et les maisons de services aux publics (MSAP).
- 5 Introduction de la norme métier AFNOR « médiation sociale » XP X60-600.

AUTEUR

Laurent Giraud

Directeur de France Médiation, membre du Conseil national des villes et du Haut conseil du travail social (HCTS).

Travailler en partenariat en éducation prioritaire

Éric Gougeaud

DOI : 10.35562/diversite.3385

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Comment travailler en partenariat sur les territoires prioritaires ? Mon expérience de principal guidera ma réflexion sur les pratiques professionnelles dans ce domaine. Après avoir défini tout l'intérêt de travailler en partenariat, de faire se rencontrer établissements scolaires et quartiers populaires afin d'œuvrer de concert et engager des actions efficaces, nous soulignerons que malgré les bonnes volontés de nombreux freins peuvent exister. Collaborer avec différents partenaires ne peut être fructueux qu'à la condition de construire une communauté éducative, mettant consciemment en œuvre une « intelligence territoriale ». Ces partenariats méritent donc un cadre clair pour l'ensemble des acteurs, qui trouveront toute leur place et s'engageront dans des projets structurants au bénéfice des jeunes.

English

How can we work in partnership in priority areas? My experience as principal will guide my thinking about professional practices in this area. After defining the value of working in partnership, bringing schools and working-class neighbourhoods together to work and take effective action, we will point out that despite the good there may be many obstacles. Collaborating with different partners can only be fruitful if we build an educational community, consciously implementing a "territorial intelligence". These partnerships therefore deserve a clear framework for all actors, who will find their place and engage in structuring projects for the benefit of young people.

INDEX

Mots-clés

partenariat, territoire, éducation prioritaire, réseau, pilotage, coopération

Keywords

partnership, territory, priority education, network, steering, cooperation

PLAN

Pourquoi travailler en partenariat ?

La difficulté de travailler en partenariat

Travailler ensemble

Quelles pistes pour travailler en partenariat ?

TEXTE

- 1 Si les quartiers populaires sont souvent associés à des zones défavorisées, en proie à de multiples difficultés et marqués par diverses carences, force est de reconnaître qu'ils regorgent également de ressources et de dynamiques riches, notamment grâce à la présence de nombreuses structures institutionnelles ou associatives, publiques ou privées. Cependant, une difficulté persiste : recenser la multitude des dispositifs partenariaux en œuvre sur un territoire. Le travail récurrent à mener consiste donc à mieux se connaître, mieux comprendre les organisations spécifiques de chacun et les collaborations possibles, à construire une représentation partagée des problèmes rencontrés sur le territoire et des objectifs communs.

Pourquoi travailler en partenariat ?

- 2 Dans un réseau d'éducation prioritaire, la réussite scolaire des enfants de milieu populaire dépend principalement de la nature des interactions entre l'école et le quartier, notamment avec les familles, bien évidemment, mais également avec l'ensemble des structures impliquées dans la vie du quartier. Et, inversement, l'image d'un quartier dépend de la qualité de son école et des actions éducatives menées. Établissements scolaires et quartiers populaires se doivent d'œuvrer de concert pour assurer leur bon fonctionnement. Une coopération choisie et construite en partenariat permet, dans ces lieux dits difficiles, d'engager des actions pédagogiques et éducatives, dynamiques et efficaces.

- 3 La raison principale qui fonde ce travail partenarial, me semble-t-il, est d'apporter aux familles et aux jeunes une sécurité et une lisibilité des actions de l'État, des collectivités et des différents partenaires associatifs et institutionnels en montrant l'engagement de tout un collectif au service de la réussite de leurs enfants. C'est ainsi que peut être porté un discours, qui tend à être commun, et que peut être renforcée la qualité des apprentissages scolaires : en créant des ponts avec les structures qui assurent un suivi et un accompagnement du jeune.
- 4 Par ailleurs, travailler de concert améliore également l'univers de travail des acteurs de terrain et des personnels de l'Éducation nationale. Cela permet de (re)connaître le travail de chacun, la place de chaque institution dans les quartiers, les efforts des acteurs, et de stimuler la motivation des uns et des autres au profit de la réussite des jeunes. D'autre part, on encourage les enseignants à modifier leur rapport au quartier en leur présentant le dynamisme, les possibilités et les atouts du territoire ; par un effet similaire, on modifie le regard que les acteurs extérieurs au système éducatif portent sur l'école.
- 5 En outre, l'environnement de l'école se trouve enrichi d'un point de vue éducatif, social et culturel ; des projets se construisent, qui permettent d'inscrire l'établissement dans son territoire, de croiser des propositions qui nourrissent les pédagogies, qui complètent, prolongent ou différencient les savoirs transmis au sein de la classe dans tous les domaines (culturel, sportif, artistique, éducatif, etc.). Enfin, les compétences des acteurs se développent grâce à la collaboration mise en place avec d'autres professionnels de l'éducation, du social et de l'éducatif (éducateurs, animateurs culturels, chargés de mission, travailleurs sociaux, etc.), qui permet les réflexions ou les formations conjointes.

La difficulté de travailler en partenariat

- 6 Il est évident que, au sein des quartiers populaires, des moyens importants, propres ou extérieurs à l'Éducation nationale sont déployés pour renforcer l'équité républicaine : qu'ils soient financiers, matériels, ou humains. Néanmoins, l'appui seul de ces moyens ne

crée pas *ipso facto* des liaisons fertiles école/quartier, et donc une meilleure réussite scolaire des élèves.

- 7 Les acteurs conçoivent, depuis les années 1980, des dispositifs souvent expérimentaux ou innovants pour accompagner des jeunes en difficultés scolaires et pour les amener vers une plus grande réussite éducative. Un des écueils essentiels à éviter est de concevoir la qualité de l'intervention sociale et éducative dans ces quartiers par la seule dimension des budgets alloués et des moyens déployés.
- 8 Un autre écueil, certes ancien, mais encore trop persistant, est la logique du dispositif adapté au public, et pouvant conduire à une forme d'exclusion. Il ne s'agit nullement de supprimer des dispositifs qui peuvent se révéler une réponse adaptée, mais d'éviter la systématisation. Cela se vérifie, par exemple, dans l'implantation des sections d'enseignement spécialisé, puis des sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). Ces dispositifs ont trop souvent servi de modalité d'orientation des publics des quartiers et persistent parfois, à cause du discours selon lequel il faut combler les carences sociales, éducatives ou culturelles ; cette orientation peut être systématisée, en s'appuyant sur un discours théorique partiellement assumé et aboutissant à une stigmatisation plus ou moins consciente des élèves, et à une mise au second plan des objectifs pédagogiques. L'éducation a des allures davantage médico-sociales que didactiques ; cette volonté de traiter des déficits ou des carences, d'installer des préalables sociaux ou médicaux peut conduire à un enseignement dévalorisé, avec des objectifs moindres. L'autre écueil est la logique de l'animation, parfois dominante dans ce type de structures ; on privilégie les projets – souvent pluridisciplinaires, en collaboration avec des partenariats artistiques et culturels –, on recherche l'expression de soi et l'aspect ludique de la prise en charge reléguant alors les objectifs scolaires – en termes de compétences purement disciplinaires – au second plan. Là encore, derrière des apparences d'épanouissement, d'ouverture culturelle ou de prise en compte de l'identité, riche et valorisée, on rabaisse une part des exigences auxquelles finalement les élèves ont droit. Dans les deux cas, cela s'effectue au détriment d'un enseignement de qualité ; la question, pourtant cruciale, de la maîtrise des savoirs scolaires par le plus grand nombre est plus ou moins explicitement éclipsée.

- 9 Un autre risque est celui d'externaliser les problèmes d'éducation et de reléguer à des acteurs extérieurs toutes les problématiques en lien avec l'éducatif, le social, la difficulté scolaire, etc. Il est inconcevable de considérer que l'enseignant en éducation prioritaire n'a que sa propre discipline à dispenser, que les élèves présentant telle ou telle difficulté scolaire devraient être pris en charge par des « spécialistes ». Plus généralement, s'il est vrai qu'historiquement le partenariat dans les quartiers prioritaires s'est construit autour de dispositifs qui venaient développer des actions « en plus » pour ceux qui auraient « moins », on a pu constater que l'interrogation sur le fonctionnement de l'école devenait secondaire. L'école a, par exemple, mis en place de multiples dispositifs autour de l'accompagnement à la scolarité et de l'aide aux devoirs, sans jamais interroger la question des devoirs à la maison et du travail personnel de l'élève, quand bien même cela peut être une des premières inégalités entre les enfants.
- 10 Un dernier risque est de penser se substituer à certains professionnels ou faire mieux que d'autres. Le militantisme de certains acteurs, les certitudes de certains partenaires ou les carences d'autres peuvent conduire à penser que son action, son dispositif ou son projet est plus pertinent, efficace, et répond plus justement aux besoins de la population. Ces attitudes nocives pour l'ensemble des acteurs de terrain brouillent les discours adressés aux habitants du quartier. Il convient d'être modeste dans la réussite de son action et d'être attentif à l'importance de la cohérence des actions et de la collaboration partenariales.

Travailler ensemble

- 11 Diriger un établissement de l'éducation prioritaire invite donc à travailler, pour les élèves et les personnels, à la mise en œuvre d'un projet, fortement axé sur des objectifs pédagogiques. Cependant, moins qu'ailleurs on ne peut ignorer le contexte et l'on doit concevoir son métier de manière plus ouverte, en associant un volet social au volet pédagogique. Nous sommes invités à travailler en équipe, à collaborer avec des intervenants extérieurs, à dialoguer davantage avec les usagers, à agir en complémentarité avec les multiples structures éducatives et culturelles. D'autre part, l'action de l'école impacte plus fortement le quartier, parce qu'elle essaie de se coordonner avec

l'action d'autres secteurs (économique, social, urbain, culturel, etc.), dans le cadre d'une politique territoriale globale. Cette façon de concevoir l'éducation n'est pas à proprement nouvelle, c'était déjà celle des mouvements d'éducation populaire, mais elle n'est plus confidentielle et, en dehors des institutions, elle se doit d'être une posture professionnelle, nécessitant de la part des personnels des compétences plus diversifiées et effectivement actives dans leur travail quotidien.

- 12 Dans un collège REP+, on croise des collègues recrutés sur des postes spécifiques aux compétences reconnues : médiateurs scolaires, assistants pédagogiques, assistants de prévention et de sécurité, coordonnateurs de ZEP, maître inter-degré, enseignant de dispositif NSA (non scolarisé antérieurement) / chargé de mission politique de la ville. De la même façon, dans les structures institutionnelles, des métiers propres aux quartiers existent : référents des projets éducatifs, éducateurs de maison de quartier, animateurs engagés dans l'accompagnement scolaire, etc. On constate également de nouvelles formes d'intervention, qui peuvent favoriser l'assiduité des élèves dans les classes, la présence des intervenants extérieurs dans le collège, organiser des emplois du temps aménagés avec en fin de journée la mise en place d'ateliers, de prises en charge extérieures, avec la collaboration d'équipes pluridisciplinaires dans le cadre d'équipes éducatives.
- 13 Le réseau d'éducation prioritaire est marqué par une fragilité structurelle importante, n'étant pas considéré par les personnels de l'Éducation nationale comme au cœur de leur travail quotidien. Le faire exister nécessite un engagement fort des pilotes de construire le projet de réseau en lien avec les équipes.
- 14 Ce contexte, tellement particulier qu'il en devient un terrain riche, nécessite de trouver des moments et des lieux de rencontres entre les praticiens du terrain, mais également avec les services administratifs et les personnels d'encadrement. L'incitation des circulaires ministérielles à établir des projets d'établissement amène l'administration à s'impliquer dans ces travaux par les contrats de ville. Les initiatives trop locales, déconnectées des objectifs territoriaux ou nationaux, risquent de nous isoler ou de nous couper des réglementations ou des politiques publiques ; les projets tous azimuts peuvent desservir la cohérence et la lisibilité des actions. D'autre part, tout ne

doit pas reposer sur la seule bonne volonté des acteurs locaux, car les financements découlent de projets validés par les politiques, les acteurs de terrain ne sont pas immuables, et le risque du « mille-feuille » nuit à l'efficacité. Dans les quartiers défavorisés, l'innovation est vitale, mais n'est pas suffisante. Si elle ne s'inscrit pas dans une réflexion plus large visant à transformer des usages, des organisations, des procédures contractuelles, les efforts multiples se diluent et perdent toute efficacité. On ne peut que souligner l'intérêt majeur de construire, en amont de toute action, des documents ressources : projet de réseau, notamment.

Quelles pistes pour travailler en partenariat ?

- 15 La nécessité de se rencontrer pour travailler efficacement ensemble s'impose. Les différents professionnels ont des parcours diversifiés, des approches hétérogènes et des sensibilités très variées. Le partenariat n'étant évidemment pas une évidence, il est important de réaliser une analyse de nos propres pratiques. Il prend par ailleurs, à chaque fois, des formes diverses selon le contexte, les acteurs, l'histoire, les organisations institutionnelles toujours différenciées.
- 16 Pour que la coopération dépasse les bonnes volontés théoriques et atteigne le stade pratique, elle peut se créer dans un processus parfois long, mais nécessairement continu, conduisant à une compréhension partagée de la nature des difficultés (éducatives, scolaires, relationnelles, sociales, etc.), afin que chacun puisse dépasser progressivement les *a priori* et que l'action partenariale puisse s'ancrer dans un projet commun. Les différentes réformes que l'ensemble des acteurs ont connues depuis trente ans (réforme de l'éducation prioritaire de la politique de la ville, décentralisation, projets éducatifs de territoire, etc.), si elles ont cherché à répondre aux problématiques sociales et éducatives soulevées dans la vie des quartiers, ont souvent bouleversé les représentations et les pratiques de chacun. Ces évolutions invitent à faire bouger les professionnalités, les constructions partenariales oscillant en permanence entre la résistance au changement de pratiques ou au *statu quo*, et la redéfinition quotidienne des pratiques, des méthodes et des projets. Ce travail-là exige une vigilance extrême sur la légitimité de chacun.

Aucun des acteurs ne détient la vérité sur le quartier, sur les jeunes ou sur les modalités d'actions à mener.

17 Cependant, trouver le temps de s'extraire de l'urgence permanente que peut imposer ce type d'établissement n'est pas aisé. Les acteurs engagés dans ces quartiers expriment, tous, régulièrement, une surcharge de travail, qui peut parfois aboutir à une forme de démobilisation. La tâche immense et les ambitions élevées que chacun se donne avec sincérité font ressortir régulièrement le sentiment d'un manque de moyens et d'écoute, d'une complexité administrative et d'une absence de reconnaissance institutionnelle.

18 Une réunion de plusieurs personnes ne crée pas nécessairement et *de facto* un collectif, mais une collection de personnes, avec des cultures différentes, des postures et des attendus variables. Il est donc impératif dans ce contexte particulier de :

- **recenser les acteurs et connaître les structures** dont ils dépendent, ainsi que leurs missions et leur historique dans le quartier. Un réseau d'éducation prioritaire a ses caractéristiques territoriales propres, aux contours souvent complexes, aux frontières fluctuantes et aux délimitations administratives nombreuses et non superposables (zone Police, zone de sécurité prioritaire, éducation prioritaire, circonscriptions 1^{er} degré, quartier prioritaire politique de la ville, etc.), son histoire et ses coutumes, ses structures associatives, etc. Prendre la mesure de cette diversité pour agir de manière cohérente constitue un véritable enjeu pour les pilotes ;
- **trouver des temps et des lieux permettant les rencontres et les échanges** ; constituer pour ce faire des calendriers, des répertoires partagés, rédiger des comptes rendus de réunion ;
- **établir un diagnostic partagé sur les caractéristiques du quartier**, préalable évidemment à la définition d'objectifs et la construction d'actions. Sans objectif commun, le travail collectif est voué à l'échec. La définition des objectifs communs n'interviendra pas immédiatement, chacun ayant une vision différente, des habitudes et des fonctionnements hétérogènes. La confrontation est un préalable à la construction d'un réel commun. Le partenariat ne s'impose pas et ne doit pas être une modalité de gouvernance ; il est une réponse à un moment et un temps donnés, à un besoin clairement identifié par les acteurs du terrain. En ce sens, un partenariat n'a pas, non plus, vocation à être pérennisé par

défaut ; il doit être réinterrogé régulièrement, pour en définir ses évolutions, ses contours, ses objectifs ;

- **prendre le temps nécessaire, parfois long et déroutant, mais toujours fructueux, de se connaître les uns les autres**, afin de supprimer peu à peu les réticences et les *a priori* ; étape indispensable à l'aboutissement de tout travail et projet commun. Un point important est d'une part, de considérer au plus près le travail réel et non pas seulement le travail tel qu'on se le représente, et d'autre part, l'écart entre le travail de terrain au quotidien, les statuts de chacun et les politiques publiques. Discuter de la définition que chacun donne à son travail est sujet à controverses, néanmoins salvatrices à moyen terme. Grâce aux échanges, même opposés, chacun peut exprimer et clarifier son point de vue, son opinion et trouver un consensus possible ;
- **envisager des *modus vivendi*, notamment concernant des questions parfois sensibles relatives au secret professionnel** : les questions de déontologie sont prégnantes dans ce contexte-là, l'éthique professionnelle se trouvant au centre des difficultés de compréhension entre chaque métier ; une charte corédigée aide à clarifier les positionnements de chacun ;
- **construire progressivement des professionnalités**, par des échanges de pratiques, des formations transversales, etc. ;
- **s'appuyer sur des valeurs** : la justice sociale ; la démocratie ; la bonne gestion/le rendement des moyens, le mérite, l'équité, l'éducabilité, les valeurs de la République (fondement du Code de l'éducation). Valeurs *a priori* évidentes, qui peuvent parfois être déformées, voire dénaturées par les propos, actions ou engagements de certains acteurs. Je citerai, par exemple, la question de l'équité ou de l'éducabilité dans le cadre de l'orientation des élèves de telle origine prioritairement en SEGPA, de l'inclusion scolaire des élèves EANA (élèves allophones nouvellement arrivés en France) ou des valeurs de la République dans des contextes sensibles où l'attention portée aux origines ethnoreligieuses de certains jeunes sera excessive ;
- **organiser un pilotage lisible** : l'éducation prioritaire et la politique de la ville sont structurées autour de plusieurs niveaux de décision (Éducation nationale, préfecture, collectivités locales). Sur le territoire, opèrent des fonctionnements différents, notamment en raison de la multiplicité des acteurs en capacité de prendre des décisions. Le risque majeur est alors de finir par désigner des *leaders*, plutôt que d'opérer un réel pilotage. Construire un consensus sur un système de valeurs autour de l'idée

d'intérêt collectif ne suffit pas à statuer sur un pilotage clair et efficace. Le pilotage favorise les partenariats qui font consensus, avec un objet commun clairement identifié, porteur de sens pour chaque partie prenante et qui s'inscrit dans une temporalité précise ;

- **s'appuyer sur des ressources extérieures**, notamment des chercheurs ou des structures associatives extérieures au quartier, qui porteront un regard plus neutre sur le travail mené et nourriront les réflexions de leurs apports scientifiques ou leurs expériences réalisées sur d'autres territoires ;
- **diversifier les partenaires** : il convient de ne pas se restreindre à travailler uniquement avec certaines structures, qui peuvent se trouver en position hégémonique en raison de leur engagement historique et de leur notoriété, mais qui apportent un regard et des propositions d'une permanence sclérosante. Mieux vaut donc diversifier les partenariats avec :
 - des structures culturelles hors du quartier qui permettent de construire des projets différents et de faire sortir les jeunes de leur quartier,
 - des partenaires liés au monde économique (entreprises, fondations, associations de promotion sur le monde professionnel, etc.) ;
- **s'appuyer sur des ressources humaines**, qui aident à comprendre les enjeux, les dispositifs, les financements, les historiques :
 - le chargé de mission politique de la ville de la DSDEN (direction des services départementaux de l'Éducation nationale), qui a une vision vaste des dispositifs, des actions menées dans les différents quartiers, des projets de réseau, etc.,
 - le coordonnateur du réseau éducation prioritaire, qui, par son implantation, connaît les structures associatives et les personnes et l'histoire d'un territoire,
 - le délégué à la politique de la ville de la préfecture, qui apporte son expertise sur les enjeux de politiques, les dossiers de financement et les projets à monter,
 - et les services des collectivités en charge de la ville et de l'éducation.

19 La mise en œuvre de partenariats contribue à enrichir les projets éducatifs, à placer l'école au cœur d'un territoire et à améliorer la réussite des élèves. Réussite qui doit être garantie par la construction d'une communauté éducative, mettant consciemment en œuvre une « intelligence territoriale »¹. Ces partenariats méritent donc un cadre clair pour l'ensemble des acteurs, qui peuvent alors trouver toute leur

place et s'engager dans des projets riches et structurants au bénéfice de la réussite et de l'épanouissement des jeunes.

NOTES

1 Champollion, Pierre, Floro, Michel. « Du diagnostic à la prise en compte du territoire. La démarche d'«intelligence territoriale» ». *Diversité*, hors-série n° 16, 2015.

AUTEUR

Éric Gougeaud

Proviseur de la Cité scolaire d'Arsonval de Brive-la-Gaillarde.

Acteurs du développement social et urbain : derrière les intitulés de postes, des individualités

Khalid Ida-Ali

DOI : 10.35562/diversite.3530

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Voilà près de quarante ans que la politique de la ville innove et agit sur les territoires dits tantôt fragiles, tantôt sensibles, aujourd'hui « prioritaires ». Parfois objet de critiques, elle n'a pour autant jamais cessé d'influencer les politiques publiques par sa modernité et son agilité. Mais la conduite du changement ne s'envisage pas sans médiateur. Au cœur de cette politique publique se dessine une figure : l'agent de développement social et urbain. De la figure historique du militant associatif au jeune technicien diplômé de hautes études, tous s'attachent à réduire l'impact des inégalités que l'ensemble de la société produit allègrement.

English

For almost forty years, city policy has been innovating and acting on what are sometimes called fragile, sometimes sensitive, and now "priority" territories. Sometimes the subject of criticism, however, it has never ceased to influence public policy through its modernity and agility. But the conduct of change cannot be envisioned without a mediator. At the heart of this public policy is a figure: the social and urban development agent. From the historical figure of the. Associative activist to the young technician with a university degree, everyone is working to reduce the impact of the inequalities that society as a whole happily produces.

INDEX

Mots-clés

métier, développement social et urbain, ingénierie territoriale, politique de la ville, posture professionnelle, conduite du changement, développement social des quartiers, développement local

Keywords

job, social and urban development, territorial engineering, city policy, professional posture, change management, neighbourhood social development, local development

TEXTE

- 1 Derrière le cliché du professionnel du développement social urbain, il y a un kaléidoscope de singularités. En effet, le terme recouvre un champ très vaste de métiers et une grande diversité de ses cadres d'intervention. Pour peu que vous soyez positionné dans une fonction de pilotage (directeur général adjoint d'un pôle Cohésion sociale d'une métropole, par exemple) ou très opérationnelle (chargé de mission Gestion urbaine de proximité), la nature de vos missions peut recouvrir des réalités très différentes. Si cela s'explique assez aisément lorsque les professions sont différentes par les intitulés et les lettres de mission, on le comprend moins lorsque derrière le même poste, avec le même statut, vos manières d'exercer votre métier divergent. Cela tient simplement au fait que les territoires sont très variés et que l'environnement et le contexte impactent directement le métier. Pour aller plus loin, sans évoquer les disparités géographiques, le même territoire peut se vivre différemment dans le temps et interagir avec le métier au point d'en modifier la mission en fonction du mouvement d'une de ses composantes : changement d'élus, d'habitants, de dynamique locale, de situation économique, etc.
- 2 De toutes ces réalités contrastées ressort régulièrement une spécificité professionnelle que les commentateurs décrivent par l'image du « mouton à 5 pattes ». Un profil : polyvalent, ressource, « multicasquettes », « multitâches ». Et cet éventail très large, je l'ai interprété au travers de l'évolution structurelle de la figure du professionnel du DSU (développement social et urbain) que j'ai pu analyser comme une inversion fondamentale de sa perception par ses interlocuteurs. À l'origine du métier, nous étions face à des acteurs de terrain à qui nous demandions de faire de l'administratif. Or, aujourd'hui, nous sommes face à des techniciens à qui nous demandons de faire du terrain. Si vous savez lire ce mouvement, vous comprenez la profession. En effet, à l'origine, à l'époque du DSQ (développement social

des quartiers), cette politique publique s'est construite en partant du bas, avec des acteurs de terrain, associatifs ou autres personnes ressources, dont la légitimité était leur ancrage territorial. On a souhaité leur donner un statut et structurer leur action en les institutionnalisant et en leur donnant une mission reconnue. Ces postes hybrides étaient d'ailleurs comandatés par les collectivités et l'État qui cofinançaient des équipes de maîtrise d'œuvre urbaine et sociale sous différents portages (GIP, association, collectivité...) avec une certaine autonomie ou indépendance. Mais de par la nécessité de coordonner les différentes dynamiques locales, y compris celles des différents quartiers prioritaires, en les planifiant et en leur donnant du sens, le DSU a remplacé le DSQ pour lui permettre de sortir de la logique quartier et venir s'intégrer à un projet de territoire plus large. Ces mouvements de complexification des procédures et d'ancrage des métiers au niveau local ont été accompagnés par la municipalisation des missions et les profils ont commencé à changer pour être remplacés par des techniciens de la fonction publique. Les injonctions bureaucratiques, les projets complexes, leur montage financier, la mise en concurrence des territoires par appel à projets, ont nécessité une élévation du niveau de qualification importante et une administration ne permettant plus à une partie des figures historiques de se retrouver. On reproche ainsi souvent le caractère froid, administratif, éloigné du terrain. On regrette en réalité la période militante.

- 3 Une autre clé de lecture pour comprendre la diversité des réalités réside dans le positionnement de cet acteur lui-même. À l'interface entre la mise en œuvre d'une politique publique nationale, d'un mandat d'élu local, d'une administration, d'opérateurs et de bénéficiaires, certains sont tentés de déplorer le flou de son positionnement qui ne serait ni habitant, ni élu, ni technicien. Or, mon expérience m'invite à défendre l'idée complètement opposée qui affirme qu'il est en réalité et technicien et élu et habitant, en fonction des situations dans lesquelles il se trouve.
- 4 Mais de mon point de vue, ce n'est pas dans ces grilles d'analyse que nous pouvons lire ce qui distingue fondamentalement les acteurs du DSU, mais plutôt dans la manière dont ils habillent leur mission. Or il n'est question ici ni de fiche de poste ni de plan de charge, mais de posture et d'éthique professionnelle. La question de la posture est centrale parce qu'elle dit des choses de la manière dont on aborde le

métier, mais aussi la couleur qu'on lui donne. Elle dit des choses de la manière dont on aborde l'habitant, son environnement. Cette approche fait qu'en définitive on comprend plus simplement pourquoi certains vont être vecteurs de dynamique, facilitateurs de transversalité permettant les coopérations et dépassant la question des statuts et des institutions. Ils le rendent possible, car ils posent la question du fond avant celle de la forme. Mais cela demande d'accepter de sortir de sa zone de confort pour interroger sa pratique professionnelle. Le faire : c'est accepter de faire sa place à l'autre et poser l'humilité comme préalable à sa démarche. Or si certains s'y emploient en l'investissant et en y recherchant du sens, d'autres vont l'aborder avec la froideur et la distance d'un métier. Mais c'est le cas dans tous les métiers qui touchent l'humain, et notamment celui qui se trouve en situation de fragilité sociale. Ce sera par exemple le même cas de figure avec les enseignants qui n'investiront pas du tout de la même manière dans la réussite des élèves qu'ils accompagnent, certains le plaçant de fait derrière leurs considérations personnelles (confort professionnel et vie privée). L'objet du DSU est hautement plus important, et ses déterminants aussi. On ne gère pas le *process* de fabrication de brosses à dents. Les piliers du DSU sont connus de tous : transversalité (pluridisciplinaire ou interministérielle), partenariat, contractualisation, participation des habitants, territorialisation. Leur mise en œuvre quant à elle est complexe, soumise à des impératifs liés à la conduite du changement, dont le professionnel du DSU doit être le médiateur. Ce *process* doit sortir du non-dit, de l'implicite, pour être formalisé et sinon accepté, au moins entendu de tous. C'est à ce prix que nous saurons dépasser l'urgence qui conduit les gouvernements successifs à accumuler les petites réformes qui mettent souvent les acteurs locaux en tension. C'est aussi cette approche qui nous permet de dépasser les injonctions contradictoires qui s'expriment localement. Essayer de comprendre la complexité de nos sujets passe par l'humilité individuelle et l'intelligence collective. Et c'est pour moi, là, la vraie ligne de démarcation des professionnels du développement social et urbain.

Khalid Ida-Ali

Président de l'Inter-réseaux des professionnels du développement social urbain (IRDSU), expert en politique de la ville.

Des ZEP aux Cités éducatives, les interférences institutionnelles négligées

Gilles Monceau

DOI : 10.35562/diversite.3653

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

L'année 1981 marque le lancement de l'éducation prioritaire en France. Rapidement, une invitation devenant injonction institutionnelle à travailler en partenariat est faite aux enseignants et plus largement aux professionnels exerçant dans les quartiers concernés à proximité de l'école. Si une certaine attention est portée par les décideurs et chercheurs aux interactions entre professionnels, les interférences institutionnelles occasionnées par le travail partenarial sont souvent ignorées aujourd'hui encore. Ce sont pourtant ces interférences qui renouvellent les manières de faire et de penser en produisant de nouvelles pratiques et de nouveaux dispositifs.

English

The year 1981 marked the launch of priority education in France. Teachers and, more generally, professionals working in the neighborhoods concerned close to the school were invited to work in partnership before an institutional injunction. While some attention is paid by policy makers and researchers to interactions between professionals, the institutional interference caused by partnership work is often ignored even today. Yet it is these interferences that renew ways of doing and thinking by producing new practices and new devices.

INDEX

Mots-clés

éducation prioritaire, partenariat professionnel, cité éducative

Keywords

priority education, professional partnership, educational city

PLAN

Faire travailler ensemble, une prescription récurrente

Partenariat et interférences institutionnelles

Des interactions aux interférences institutionnelles

L'interprofessionnalité, une interférence institutionnelle

TEXTE

- 1 Depuis la création des zones d'éducation prioritaire (ZEP), en 1981, l'injonction institutionnelle à travailler en partenariat est faite aux professionnels, qu'ils appartiennent à une même institution ou à des institutions différentes. Si une certaine attention est portée aux interactions entre acteurs, les interférences institutionnelles occasionnées par le travail partenarial sont encore peu analysées. Pourtant, en produisant du neuf et de l'imprévu, elles peuvent inspirer de nouvelles manières de faire et de penser.
- 2 Le mot « interaction » désigne les actions réciproques de plusieurs éléments (humains ou non) les uns sur les autres. C'est le cas lorsque la collaboration entre un enseignant et un travailleur social les conduit tous deux à revoir leurs pratiques respectives. Les « interférences institutionnelles » se produisent à la rencontre de plusieurs phénomènes institutionnels préexistants. Elles produisent de nouvelles manières de faire et de dire. C'est le cas lorsque l'institution scolaire interfère avec l'institution familiale dans l'instruction en famille ou lorsqu'une institution culturelle (théâtre, musée..) intervient dans l'espace et le temps scolaire. Dans ces exemples, deux institutions interfèrent et produisent des phénomènes institutionnels qui se distinguent de chacune d'elles. Des cultures professionnelles et institutionnelles, parfois antagonistes mais toujours différentes, se rencontrent plus ou moins facilement dans un nouvel espace institutionnel. Ainsi définies, les interférences institutionnelles se nourrissent de diverses interactions et les dépassent.
- 3 Les exemples d'interférences donnés par les dictionnaires concernent souvent les ondes, qu'elles soient visibles à la surface de l'eau, sonores ou électromagnétiques. Dans l'usage courant, dire que

des « interférences » se manifestent suggère bien souvent qu'il s'agit de « perturbations », c'est-à-dire de dérèglements, de troubles ou d'autres effets considérés comme négatifs. C'est le cas, lorsqu'il est dit qu'un homme ou une femme politique interfère dans une procédure judiciaire, ou qu'un État interfère dans les affaires intérieures d'un autre. Si la volonté de faire travailler ensemble des professionnels appartenant à des institutions différentes, mais œuvrant sur les mêmes territoires, est une constante de l'éducation prioritaire depuis quarante ans en France, les effets de ce travail partenarial restent peu analysés. Si les interactions entre partenaires font l'objet de recherches portant sur les transformations respectives de différentes parties impliquées, les interférences institutionnelles, qui produisent de nouveaux phénomènes institutionnels, sont peu prises en compte. La généralisation de la nouvelle gestion publique (NGP), qui vise la rationalisation des pratiques, aggrave cette tendance à ignorer les effets imprévus des interférences institutionnelles (Monceau, 2014).

Faire travailler ensemble, une prescription récurrente

- 4 La volonté régulièrement réaffirmée – au moins depuis la création des zones d'éducation prioritaire, en 1981 – de faire travailler ensemble des professionnels appartenant à des institutions différentes, mais travaillant sur les mêmes territoires, est motivée par des arguments politiques et mise en œuvre selon des modalités variables. Zones d'éducation prioritaire (1981), réseau d'éducation prioritaire (1998), veille éducative (2001), programme de réussite éducative (2005), projets éducatifs territoriaux (2013), complétés par d'autres politiques, programmes ou actions plus ou moins durables, ont tous insisté sur le nécessaire partenariat entre les différentes entités concernées par l'école et, plus largement, l'éducation.
- 5 Depuis 1981, toute une littérature scientifique en sciences de l'éducation a cherché à définir ce qu'était le partenariat, et à quelles conditions il pouvait être favorable aux objectifs poursuivis par l'éducation prioritaire. Ce partenariat souhaité – entre l'école, les collectivités territoriales et les associations – s'actualise dans la coordination des différents acteurs au sein d'instances locales, mais aussi dans la réalisation concrète des actions mises en œuvre avec les enfants et éven-

tuellement leurs parents. Au fil des années et des programmes, les objectifs et modalités des projets (plus ou moins centrés sur les apprentissages) et du pilotage (plus ou moins décentralisé et ouvert à l'extrascolaire) ont varié.

- 6 Le récent programme Cités éducatives en est le dernier avatar. Il ne recouvre cependant pas tous les territoires et populations ciblés par l'éducation prioritaire. D'une part, il ne concernait initialement que 80 communes alors qu'il y a un millier de réseaux d'éducation prioritaire (REP et REP+), d'autre part il vise les jeunes de 0 à 25 ans. Il se singularise en outre, dans ses arguments, par une insistance à vouloir soutenir des dispositifs existants plutôt que d'en créer de nouveaux. Son objectif est donc, tout d'abord, d'améliorer la coordination entre les différentes parties impliquées, cela dans les « grands quartiers » labellisés en septembre 2019 conjointement par le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports et celui de la Ville et du Logement. Le pilotage départemental de ce programme est confié aux préfets et aux services de l'Éducation nationale. Les municipalités sont positionnées comme « porteuses de projets ». Le milieu associatif et les parents d'élèves sont aussi appelés à s'y impliquer. La manière dont ils sont associés au pilotage dépend des modes d'organisation retenus localement.
- 7 Le dossier de presse¹ diffusé le 5 septembre 2019 précisait les critères de sélection suivants :
 - Le label d'excellence Cités éducatives sera attribué aux territoires qui montrent leur détermination à faire de l'éducation une grande priorité partagée.
 - La sélection des territoires labellisés repose sur un référentiel qui met l'accent sur la qualité du diagnostic initial, la force du pilotage proposé, et la précision des indicateurs de suivi et de résultat.
 - Les territoires doivent présenter les actions, moyens et indicateurs envisagés pour répondre à trois objectifs principaux : conforter le rôle de l'école, organiser la continuité éducative, ouvrir le champ des possibles.
- 8 Explicitement inspiré par l'expérience de la ville de Grigny (91), dirigée par un maire communiste, le programme Cités éducatives propose une démarche pragmatique et fédératrice. Pragmatique, en ce qu'elle repose sur des réalisations effectives, faisant l'objet d'une évaluation, indépendamment des couleurs politiques locales, et fédé-

ratrice, parce qu'elle reprend à son compte l'impératif partenarial. Mais le programme se présente d'abord comme un appel à projets pour l'obtention d'un « label d'excellence » pourvoyeur de crédits pour trois ans. Les termes *label*, *excellence*, *référentiel*, *qualité*, *diagnostic*, *pilotage*, *indicateurs* et *objectifs* qui figurent dans les trois phrases reproduites ci-dessus, ainsi que la durée prédéterminée de trois années inscrivent clairement le programme dans la logique de la NGP.

- 9 Le programme Cités éducatives propose une démarche pragmatique et fédératrice.
- 10 Des municipalités idéologiquement opposées aux principes de la NGP ont cependant présenté des dossiers et obtenu le label et les financements du fait de la dynamique partenariale qu'elles avaient déjà réussi à insuffler sur leur territoire. Bien entendu, entrer dans le programme suppose aussi d'accepter son mode de pilotage et son référentiel. L'habileté et le volontarisme politique des élus locaux peuvent ou non permettre aux singularités locales de continuer à s'exprimer. La démarche de labellisation peut être vue comme une « récupération » des initiatives locales ou inversement comme l'« instrumentalisation » d'une politique nationale à des fins de politique municipale. L'analyse de la manière dont le programme sera piloté et évalué durant les trois années renseignera sur ses effets et son efficacité en termes d'action publique, mais aussi, plus localement, sur la manière dont les « acteurs de terrain » en auront tiré profit pour poursuivre leurs objectifs propres.
- 11 La nouvelle modalité de management de l'éducation prioritaire qu'expérimente le programme Cités éducatives propose donc un cadre qui constitue en lui-même un dispositif impliquant des partenaires ayant entre eux des différences, y compris idéologiques. Dans la continuité des politiques précédentes, ce mode de gouvernance valorise la rencontre et la collaboration entre partenaires différents, suscite des opportunités d'interactions entre eux, mais aussi d'interférences, c'est-à-dire l'apparition de phénomènes institutionnels nouveaux. Ce dernier point n'est cependant guère pensé, probablement parce qu'il est antinomique de la logique de la NGP, qui donne priorité à la rationalisation de l'usage des fonds publics. L'efficacité se

juge donc, *via* des indicateurs, à l'atteinte des objectifs initialement fixés, et non pas sur des critères liés à la créativité et à l'imprévu.

Partenariat et interférences institutionnelles

- 12 Différents chercheurs en sciences de l'éducation ont travaillé la notion de partenariat, tout particulièrement développée dans l'éducation prioritaire. C'est en citant certains des travaux de Dominique Glasman et Danielle Zay (considérés comme des références) que Pascale Garnier, dans la notice « Partenariat et réseaux éducatifs » du *Dictionnaire de l'éducation* dirigé par Agnès van Zanten, insiste sur le fait que le partenariat constitue d'abord une « injonction institutionnelle », même s'il en appelle au « volontarisme des acteurs » (Garnier, 2008). Rejoignant les constats d'autres chercheurs, en particulier ceux qui étudient les enjeux et les résultats des politiques d'éducation prioritaire, elle précise, à propos des pratiques enseignantes :

Mais, une chose est d'analyser le travail en partenariat en soi, une autre est de comprendre comment il participe d'une culture collective des enseignants et des pratiques quotidiennes avec les élèves. Autrement dit, une analyse en profondeur du partenariat ne saurait s'arrêter à l'examen du travail conjoint entre les acteurs. (*ibid.*, p. 516)

- 13 Cette citation met en exergue deux enjeux du travail en partenariat, d'une part sa dimension interactive (comment le fait de travailler avec d'autres transforme les pratiques d'un professionnel), et d'autre part ses effets (en particulier ses effets pédagogiques sur les élèves dans le cas de l'institution scolaire). Ces enjeux, peu présents explicitement dans les années 1980, ont pris politiquement et scientifiquement de l'importance dans les quarante années suivantes. Sur le plan politique, les années 2000 ont été celles de la recherche d'efficacité, c'est-à-dire de l'efficacité rapportée à son coût, dans le cadre de la NGP. Sur le plan scientifique, les chercheurs ont développé des analyses critiques des effets, jugés limités, de l'injonction partenariale, et plus largement de la « politique ZEP » dès les années 1990 (Kherroubi,

Rochex, 2002 et 2004). Certaines de leurs analyses ont été reprises par les gouvernements successifs pour justifier leurs réformes éducatives.

- 14 En sociolinguistique, le concept d'« interférence linguistique » décrit ce qui se produit lorsque deux langues se rencontrent : apparition de mots nouveaux et de formulations inédites (Hamers, Blanc, 1983). Par analogie, c'est aussi ce qui se produit quand différentes professions ou institutions interfèrent sur un territoire. La manière de dire et d'écrire est aussi manière de penser. Professions et institutions partenaires peuvent travailler en concertation – tout en conservant dans leurs relations une logique de division du travail –, interagir (en être chacune transformée) ou interférer (contribuer volontairement ou non à produire de nouveaux phénomènes). Selon ces différentes déclinaisons, un partenariat destiné à mener à bien un projet commun peut avoir des effets très différents selon les circonstances et les contextes.
- 15 La manière de dire et d'écrire est aussi manière de penser.
- 16 Le terme « partenariat », comme le terme « réseau », empruntés au monde de l'entreprise, véhiculent « des catégories de pensée et d'action que l'on peut qualifier de néolibérales » (Garnier, 2008, p. 517). Ces mots manifestent une interférence entre des mondes (l'école et l'entreprise privée lucrative) restés étrangers l'un à l'autre jusque dans les années 1980, en France. Ce n'est pas seulement l'institution scolaire qui a été transformée, comme ce serait le cas pour de « simples » interactions école/entreprises ; c'est une nouvelle réalité institutionnelle qui a été créée et cela au niveau international. L'instruction, en France comme dans le reste du monde, n'est plus le monopole de l'école d'État, elle est un marché sur lequel coopèrent et s'affrontent des puissances économiques de diverses natures, des services publics et des acteurs privés.
- 17 Une thèse soutenue en 2018 a identifié ces interférences institutionnelles dans la pratique d'un groupe de « consultants qualité » chiliens, pratique reposant sur l'usage d'une « boîte à outils » mobilisée dans l'accompagnement des établissements scolaires, afin qu'ils améliorent leurs résultats à des évaluations répondant elles-mêmes à une logique extrascolaire (González Carpanetti, Monceau, 2021). Le Chili a été l'un des premiers pays à avoir fait du « pilotage par la qualité » le

mode de régulation de son système éducatif, cela sous influence nord-américaine. Le principe d'*accountability*, selon lequel les acteurs doivent rendre compte de la manière dont ils s'organisent pour atteindre les objectifs qui leur sont fixés, est désormais banalisé, sur le plan international, dans les services publics (Maroy, 2013).

- 18 Ces considérations peuvent sembler éloignées des pratiques éducatives, bien qu'elles en décrivent le contexte institutionnel et politique d'exercice. Les établissements scolaires de l'éducation prioritaire ont, plus que d'autres, à rendre compte de leurs actions et des résultats obtenus. Les chefs d'établissement l'ont intégré à leur fonctionnement ordinaire.
- 19 Localement, des interférences institutionnelles se produisent aussi entre les différents partenaires impliqués dans des projets éducatifs sur les territoires : municipalités, Éducation nationale, autres administrations publiques, organismes du secteur social et médico-social, associations (dont les associations de parents), équipements culturels publics et privés. Lorsque ces partenaires collaborent, ils contribuent ensemble à produire de nouvelles réalités institutionnelles. Ils ne sont pas seulement ou éventuellement transformés par leur partenariat. Ils peuvent produire, de façon formelle ou informelle, de nouveaux canaux de communication, de nouvelles manières d'occuper le territoire, de nouveaux dispositifs de régulation, de nouvelles références, voire un imaginaire collectif inédit.

Des interactions aux interférences institutionnelles

- 20 Dans l'article publié en 2011 dans cette même revue (Monceau, 2011), j'évoquais plusieurs recherches sociocliniques institutionnelles (Monceau, 2018), achevées ou en cours, qui m'ont conduit à travailler la notion d'interférence dans le contexte de dispositifs éducatifs.
- 21 C'est en travaillant durant cinq années avec des équipes de classes-relais (structures créées par une circulaire de 1998 visant à prévenir la déscolarisation et à rescolariser des élèves dans le second degré) que la nécessité de dépasser l'analyse du partenariat en termes d'interactions, s'est imposée à moi. Au fil des rencontres avec les équipes, composées de personnels scolaires, de travailleurs sociaux et

d'acteurs de l'éducation populaire, j'ai constaté que ces équipes devaient développer une capacité à traiter les tensions entre leurs logiques institutionnelles respectives (Monceau, 2003). Appartenir à une profession et à une institution, c'est y être impliqué. Les différences entre institutions ne sont pas seulement de nature réglementaire, elles sont aussi idéologiques et ancrées dans des histoires longues qui échappent bien souvent aux individus. Les équipes qui parvenaient à composer avec ces tensions développaient, bien souvent, une sorte de culture propre. C'est en résistant collectivement à certaines commandes qui leur étaient adressées que ces équipes réussissaient à construire aussi une histoire singulière, rythmée par les départs et les arrivées de collègues. Les interférences entre leurs institutions respectives produisaient des difficultés à se comprendre et à travailler ensemble, mais aussi des situations inédites dans lesquelles il fallait imaginer de nouvelles façons de penser et de faire. Ces inventions locales (manière de réguler la violence et les conflits, manière de travailler avec les parents ou les chefs d'entreprise recevant des élèves en stage, etc.), parfois repérées par un responsable hiérarchique, pouvaient inspirer d'autres équipes sans jamais pouvoir être répliquées en l'état. Pour parvenir à un transfert ou à une généralisation de ces innovations, il aurait fallu aussi transférer ailleurs tout ce qui faisait la singularité de leur contexte d'apparition (spécificités de l'établissement, du territoire, des professionnels, des élèves et des parents).

- 22 L'une des attentes adressées aux classes-relais était qu'elles participent à la transformation des pratiques enseignantes afin de prévenir davantage la déscolarisation. Dans certains établissements, des enseignants travaillant en classe dite « ordinaire » et en classe-relais ont effectivement déclaré que leurs pratiques avaient été transformées par cette expérience. Cependant, il faut bien reconnaître que la présence d'une classe-relais dans un collège a plus souvent eu pour effet de renforcer, chez les enseignants, l'idée que les élèves dits « décrocheurs » ne relevaient pas de leurs compétences et devaient être orientés vers un dispositif spécialisé comme la classe-relais. En revanche, j'ai pu observer des effets non attendus sur le fonctionnement de l'établissement lorsque les principaux de collège s'appuyaient sur l'expertise de l'équipe de la classe-relais pour élaborer et conduire leur politique de prévention de la déscolarisa-

tion, mission que les textes officiels ne prévoyaient pas (Monceau, 2005).

- 23 Par la suite, j'ai investi le domaine des pratiques et politiques de la parentalité. J'ai eu l'occasion d'observer divers dispositifs dans des contextes institutionnels différents. Qu'ils soient portés par des services municipaux, des associations, l'Éducation nationale ou des services sociaux ou médico-sociaux, tous ont à rendre compte de leur efficacité, selon la logique déjà évoquée précédemment. Cette évaluation se fait selon les objectifs fixés lors de la validation du projet et de l'obtention du financement. Cependant, les tentatives d'évaluer ainsi les dispositifs de soutien à la parentalité ont échoué. Il est en effet bien difficile d'établir un lien entre la fréquentation d'un « café de parents » (groupe d'échange sur les pratiques parentales) par une mère d'élève et l'évolution de sa manière d'éduquer ses enfants. Les enquêtes qui tentent de le faire en sont réduites à s'appuyer sur les déclarations des parents, plus rarement des enfants.
- 24 Pourtant, certains effets de ces dispositifs sont régulièrement observables, bien que ne s'inscrivant pas dans les objectifs de la politique de soutien à la parentalité. C'est, par exemple, le cas de l'entrée en formation ou en recherche d'emploi de femmes participant aux groupes. Le soutien à la parentalité risque ainsi de produire des effets imprévus qui peuvent cependant être jugés intéressants par les différents partenaires impliqués dans le montage du projet (Monceau, 2014). Là aussi, les interférences institutionnelles entre les différentes parties peuvent engendrer à la fois perturbations et inventivités institutionnelles. Il n'est pas garanti que les animateurs des cafés de parents considèrent qu'il est dans leur mission d'orienter une participante (car ce sont essentiellement des femmes) vers Pôle emploi.

L'interprofessionnalité, une interférence institutionnelle

- 25 Dans le domaine de la santé, depuis les années 1960, une attention particulière est portée à l'interprofessionnalité. Si l'on peut actuellement définir ce terme par le travail conjoint de plusieurs professions, il s'est progressivement chargé d'attentes et de significations plus complexes. L'idée s'est en effet imposée que travailler ensemble ne

pouvait se réduire à juxtaposer des professions, chacune apportant ses compétences propres.

- 26 Des chercheurs britanniques ont très tôt considéré que travailler ensemble n'était toutefois pas une évidence et qu'une formation était nécessaire. Un nouveau domaine, intitulé *Interprofessional education*, est alors apparu et une revue a été créée (Barr, 2010). En 1988, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) utilise le terme « multiprofessionnalité » pour désigner le fait de « se former ensemble à travailler ensemble » (OMS, 1987). Cette évolution, qui peut sembler très logique, fait néanmoins apparaître une contradiction fondamentale : comment former simultanément des professionnels spécialisés à des savoirs spécifiques, et les former collectivement à travailler ensemble ?
- 27 Travailler ensemble n'était toutefois pas une évidence.
- 28 Cette contradiction génère des tensions permanentes dans toutes les formations qui tentent de former ensemble des professionnels différents. Dans le cas de la santé, des dispositifs pédagogiques de simulation permettent de former ensemble futurs médecins et personnels paramédicaux (infirmiers et masseurs kinésithérapeutes, principalement). Leur conduite nécessite de traiter les tensions, voire les conflits interprofessionnels, dans le moment pédagogique lui-même. Pour cela, les formateurs ne doivent pas réduire les tensions entre étudiants à des questions psychologiques, mais prendre en compte les interférences institutionnelles qui se jouent dans les exercices proposés, au-delà des interactions entre individus (Mesquita Lago et al., 2020).
- 29 Comme dans les classes-relais ou au sein des dispositifs de soutien à la parentalité, différentes professionnalités collaborent avec plus ou moins de facilité dans les actions de l'éducation prioritaire. Les enseignants sont souvent ceux qui expriment le plus fortement le sentiment que leur identité professionnelle est menacée, lorsqu'il leur est proposé de collaborer avec d'autres professions pour des actions qui diffèrent de l'enseignement de leur discipline face à une classe ou un groupe d'élèves. D'autres professionnels, comme les travailleurs sociaux ou les animateurs sociaux, expriment également, si on les écoute, leur inquiétude de perdre leur spécificité et, dans l'éducation prioritaire, d'être considérés comme des auxiliaires des enseignants.

- 30 « Travailler les interférences institutionnelles » est une nécessité croissante sur les territoires de l'éducation prioritaire, mais aussi, bien au-delà. Le découpage institutionnel des actuels REP et « cités éducatives », par définition provisoire, est soumis aux aléas politiques.
- 31 Des recherches sont aujourd'hui menées avec les professionnels et usagers (enfants, adolescents, parents) sur différents territoires où interfèrent de multiples institutions. Prendre au sérieux la production d'interférences institutionnelles dans l'analyse des pratiques partenariales et de leurs effets suppose des dispositifs appropriés, en mesure d'échapper à une focalisation trop étroite sur les interactions locales et les résultats à court terme (Monceau, 2018). Ces dispositifs doivent rester ouverts à l'imprévu, ce qui se révèle de plus en plus difficile au temps de la NGP. Les projets éducatifs ont cela de commun avec les projets scientifiques en sciences humaines et sociales qu'ils nécessitent la définition d'objectifs, l'établissement d'une programmation et de modalités d'évaluation. Cette rigueur peut écarter la prise en compte de l'inattendu, par crainte d'en être perturbée. L'attention portée aux effets des interférences institutionnelles est une manière d'y prendre garde.

BIBLIOGRAPHIE

- Barr, Hugh. « Medicine and the Making of Interprofessional Education ». 2010. <https://doi.org/10.3399/bjgp10X484039>
- Garnier, Pascale. « Partenariat et réseaux éducatifs ». Dans van Zanten, Agnès (dir.). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF, 2008, p. 515-517.
- González Carpanetti, Manuel, Monceau, Gilles. « Implications des consultants qualité dans l'institutionnalisation du nouveau mode de pilotage du système éducatif chilien ». 2021. <https://journals.openedition.org/edso/15068>
- Hamers, Josiane F., Blanc, Michel. *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Pierre Mardaga, 1983.
- Kherroubi, Martine, Rochex, Jean-Yves. « La recherche en éducation et les ZEP en France. 1. Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche ». 2002. http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_140_1_2905
- Kherroubi, Martine, Rochex, Jean-Yves. « La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP. Résultats, analyses,

interprétations ». 2004. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_14_6_1_3101?q=revue+fran%C3%A7aise+de+p%C3%A9dagogie

Maroy, Christian. « Politiques et outils de “l'école de la performance”. Accountability, régulation par les résultats et pilotage ». Dans Maroy, Christian (dir.). *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles : De Boeck, 2013, p. 11-32.

Mesquita Lago (de), Luana Pinho, Matumoto, Silvia, Chervin, Jacques et al. « L'interprofessionnalité dans les formations paramédicales en France. Regards croisés sur le processus d'universitarisation ». 2020. <https://educationsantesocietes.net/publications/9782813003485>

Monceau, Gilles. « Implication et “logique” institutionnelles ». Dans *Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants. Programme national de pilotage*. Paris – Caen : Scérén – CRDP Basse-Normandie, 2003, p. 39-47.

Monceau, Gilles. « Pratiques enseignantes en classes-relais. Quelles interférences avec les pratiques ordinaires ? ». Dans Marcel, Jean-François, Piot, Thierry (dir.). *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants*. Lyon : INRP, 2005, p. 73-86.

Monceau, Gilles. « Travailler les interférences institutionnelles dans la ville ». *Diversité*, n° 166, 2011, p. 42-47.

Monceau, Gilles. « Effets imprévus des dispositifs visant à rapprocher les parents éloignés de l'École ». 2014.

Monceau, Gilles. « Le changement objet et effet de la socio-clinique institutionnelle. Le cas d'une recherche-intervention dans le domaine de la parentalité ». Dans Broussal, Dominique, Bonnaud, Karine, Marcel, Jean-François et al. (dir.). *Recherche(s) et changement(s). Dialogues et relations*. Toulouse : Cépaduès éditions, 2018, p. 153-169.

Organisation mondiale de la santé (OMS). *Apprendre ensemble pour œuvrer ensemble au service de la santé*. OMS, Genève, 1987.

NOTES

1 Dossier de presse, *Les cités éducatives*, ministère de l'Éducation nationale, ministère de la Cohésion des territoires et des Relations avec les collectivités territoriales, et ministère chargé de la Ville et du Logement, https://www.cohesion-territoires.gouv.fr/sites/default/files/2019-10/dp_2019-09-cites-educatives_hd.pdf.

AUTEUR

Gilles Monceau

Professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation, CY Cergy Paris Université, laboratoire EMA (École, Mutations, Apprentissages).

Les intervenants du PRE : entre précarité et stratégies d'adaptation

Laurie Sompayrac

DOI : 10.35562/diversite.3636

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Pendant plusieurs années, nous avons étudié les pratiques de travail collectives et individuelles des personnels d'un PRE du centre de la France dont la particularité a été de mettre à disposition des intervenants pour accompagner les enfants et les familles identifiés par le dispositif. Leur place, leur statut et leur rôle dans la structure qui les embauche et dans le parcours éducatif des enfants a fait l'objet d'une analyse particulière au cours de notre étude. Il a ainsi été possible d'interroger la construction de la professionnalité de ces intervenants dans un contexte où les acteurs disposent de peu d'appui institutionnel pour légitimer leurs interventions et de reconstruire le sens qu'ils confèrent à leurs actions.

English

For several years, we have studied the collective and individual work practices of the staff of a PRE in central France, whose particularity has been to aid the children and families identified by the system. Their place, status and role in the structure that employs them and in the educational pathway of the children was the subject of special analysis during our study. It was thus possible to question the construction of the professionalism of these actors in a context where the actors have little institutional support to legitimize their actions and to reconstruct the meaning they give to their actions.

INDEX

Mots-clés

vulnérabilité professionnelle, stratégie d'acteur, programme de réussite éducative, contexte professionnel, invention du quotidien

Keywords

occupational vulnerability, actor strategy, educational success program, professional context, everyday invention

PLAN

Un panel éclectique aux fragilités partagées
Les recours stratégiques

TEXTE

- 1 Les Programmes de réussite éducative (PRE) font leur apparition en 2005, *via* la loi d'orientation pour la cohésion sociale. Ces programmes s'adressent aux enfants et aux jeunes de 2 à 16 ans, identifiés par les professionnels socio-éducatifs du territoire comme étant les plus fragilisés par leur situation économique, familiale et sociale, résidant dans les quartiers prioritaires et/ou scolarisés en établissements d'éducation prioritaire.
- 2 Les textes de cadrage nationaux confient aux municipalités la gestion des PRE sur leur territoire et le développement de leurs propres modalités d'action. Le PRE de la ville étudiée a fait le choix de développer des accompagnements individualisés pour chaque enfant, assurés par des acteurs nommés « intervenants ». Embauchés par la ville, ils ne sont issus d'aucun groupe professionnel socio-éducatif implanté sur le territoire. Ils ne sont connus ni des familles, ni des professionnels de l'Éducation nationale, ni des acteurs associatifs de quartiers. Ils sont étudiants ou retraités, recrutés par bouche-à-oreille ou candidature spontanée auprès des services municipaux. La plupart d'entre eux n'ont aucune expérience dans le social ou l'éducatif et apprennent sur le terrain.
- 3 Quand on sait que dans le champ de l'intervention éducative, les agents non enseignants subissent une division technique et morale du travail éducatif (Tardif, Levasseur, 2010) et que la construction de la professionnalité (Jorro, 2011) permet à ces nouveaux métiers d'acquérir une certaine légitimité parmi les acteurs éducatifs et sociaux (Glasman, Ion, 1993), il est possible de s'interroger sur les leviers mobilisés par ces intervenants pour construire des formes de professionnalités dans ce contexte de vulnérabilité institutionnelle. Comment investissent-ils leurs missions, leur place et leurs rôles

pour s'approprier ce nouveau métier face aux professionnels établis de l'Éducation nationale (Elias, Scotson, 1997) ?

- 4 Notre étude de type ethnographique menée pendant sept ans au sein d'un PRE tend à dévoiler les « manières de faire » (Certeau, 1990) des individus qui quotidiennement inventent ou réinventent des pratiques, sont en relation avec des pairs et des partenaires. Pour cela, nous mobilisons l'ethnométhodologie et les méthodes d'analyse qu'elle propose, car elles permettent d'accorder du crédit aux paroles des enquêtés en ce que nous les considérons comme étant en mesure « de maîtriser le langage naturel » et possédant « la compétence sociale de la collectivité dans laquelle il[s] viv[ent] » (Coulon, 1993, p. 126). Lors d'entretiens semi-directifs avec onze intervenants du dispositif¹, d'une durée d'une heure trente à deux heures trente, nous leur avons demandé de définir leur rôle dans le cadre du PRE et de raconter le déroulement des séances de travail avec les enfants. À partir de ces éléments, nous avons procédé à des analyses de discours *via* des catégories sémantiques et thématiques. Il a ainsi été possible de mettre en évidence les données relatives à la construction de la professionnalité (Jorro, 2011) dans un contexte où les acteurs disposent de peu d'appui institutionnel pour légitimer leurs interventions. Nous avons ainsi pu reconstruire le sens qu'ils confèrent à leurs actions et comprendre les stratégies à l'œuvre en tant que « calcul des rapports de forces qui devient possible à partir du moment où le sujet de pouvoir et de vouloir est isolable d'un environnement » (Certeau, 1990, p. XLVI) pour mener à bien leurs « projets personnels » (Baszanger, 1992). Pour compléter cela, nous avons également réalisé un entretien collectif auprès de sept enseignants d'école élémentaire afin de croiser les discours.
- 5 Après avoir présenté dans une première partie les intervenants et le contexte dans lequel ils opèrent, la seconde partie est l'occasion d'étudier les ressources personnelles mobilisées par les intervenants dans la construction de formes de professionnalité et de légitimité. Il s'agit de comprendre comment ils inventent leur métier malgré la division morale du travail éducatif à l'œuvre (Payet, 1997). Nous verrons en effet que les intervenants déploient des stratégies pour asseoir leur poids dans le paysage éducatif de l'enfant et développer des pratiques d'intervention.

Un panel éclectique aux fragilités partagées

- 6 Au sein du PRE étudié, toute personne disposant d'un Bac+2 peut candidater à l'accompagnement individualisé des enfants. Lors de l'entretien d'embauche², les futurs intervenants découvrent leur statut « contractuel ». Leur contrat est d'un an renouvelable et ils sont payés à l'heure pour quelques euros au-dessus du SMIC. Les horaires de travail et le nombre d'heures de travail par mois ne sont pas fixes. Chaque enfant bénéficie de deux heures d'intervention par semaine, parfois hors vacances scolaires, et les intervenants ont plus ou moins le choix du nombre d'enfants qu'ils souhaitent accompagner. Ils ont ainsi entre un et huit enfants par semaine, donc pour deux à seize heures de travail hebdomadaire. Les déplacements sont à la charge des intervenants qui doivent se rendre soit dans les bibliothèques municipales en centre-ville ou en périphérie, soit au domicile des enfants dans les quartiers prioritaires de la ville. Être intervenant de ce PRE n'est donc pas un travail dont il est possible de vivre pleinement, le salaire étant faible et instable. Les intervenants expliquent que c'est pour eux un complément de retraite, un revenu qui permet de compléter des aides sociales ou un emploi à temps partiel, ou encore un moyen d'aider les parents à payer le logement étudiant.
- 7 Les personnes rencontrées, un homme et dix femmes, sont âgées de 22 à 62 ans, travaillent pour le PRE depuis quelques mois pour certains, allant jusqu'à cinq ans pour d'autres et sont de formations initiales différentes : trois étudiantes en licence de lettres modernes, une étudiante en licence de mathématiques, une étudiante en master enseignement du premier degré, un étudiant en licence professionnelle de commerce, une ancienne enseignante d'anglais, une ancienne auxiliaire de puériculture, une étudiante dans le secteur social, une personne sans emploi diplômée du secteur social, une jeune diplômée d'un master en psychologie. Ces intervenants, peu, voire non formés aux modalités d'intervention socio-éducative, se voient proposer un emploi précaire dont le statut est mal établi, car non reconnu dans la nomenclature des diplômes par niveau et non défini par une formation spécifique. Ils n'ont également aucune sécu-

rité de l'emploi et leur sphère d'influence est restreinte, dans la mesure où ils n'ont pas de poids décisionnel ni pour l'entrée, ni pour l'orientation, ni pour la sortie des enfants du PRE.

- 8 De plus, l'absence de lisibilité institutionnelle ne permet pas aux enseignants de les identifier comme des partenaires face à la complexité des situations rencontrées par les enfants. Si les directeurs d'école sont plutôt au fait du fonctionnement du PRE, ce n'est pas le cas des enseignants rencontrés qui peinent à définir les missions des intervenants du PRE. Ne sachant pas réellement à qui ils s'adressent, ni quels sont les objectifs du PRE, ils entrent alors dans une logique de donneurs d'ordre et d'exécutants. Une forme de division morale du travail s'installe (Payet, 1997). Les sept enseignants interrogés lors d'un entretien de groupe expliquent en effet ne pas avoir le temps de s'occuper des enfants le plus en difficulté et attendre des intervenants qu'ils approfondissent le travail fait en classe, qu'ils s'assurent que les devoirs soient faits et qu'ils emmènent les enfants dans des lieux culturels. Tout cela pour compenser, selon eux, l'absence d'intérêt des parents pour la scolarité de leurs enfants. Ces attentes sont formulées lors de rencontres ou entretiens téléphoniques. Le coordonnateur du PRE encourage d'ailleurs les intervenants à prendre contact avec les enseignants alors que l'inverse n'est pas proposé, ce qui crée dès le départ un déséquilibre dans la relation.
- 9 Les intervenants doivent donc mener à bien des objectifs fixés en amont et sans eux par des professionnels qui ne sont pas toujours au clair avec leur statut, leurs rôles et leurs missions. Ces objectifs déterminent les fonctions des intervenants au sein du PRE. En tant qu'« activités spécifiques, de caractère professionnel, attachées à un individu » et d'« activité, attribution déterminée, afférente à un emploi, à une charge »³. Les intervenants suivent les indications données par ces professionnels. Ils doivent ainsi composer entre leur absence de formation et la poursuite d'objectifs dont ils ne participent pas à l'élaboration. Ils sont les « petites mains » qui font exister le PRE sans participer à la réflexion collective et ingénierique. Maela Paul (2018) propose d'interroger la notion de « fonction » dans son rapport à l'institution : comment l'individu fonctionne-t-il avec le cadre ? Comment ses actions réinterrogent-elles le cadre ? Si la fonction de l'intervenant peut réinterroger le cadre institutionnel, cela

signifie que les intervenants ont la capacité d'investir leurs fonctions, d'en devenir les acteurs et ainsi d'investir les zones d'incertitudes afin de trouver des solutions à leurs difficultés.

- 10 Sans prétendre retranscrire la totalité des avis des intervenants du PRE étudié, l'éclectisme du panel permet tout de même de faire émerger des tendances. La variété des expériences personnelles et professionnelles des intervenants renforce ainsi le poids des convergences. Les valeurs, ressentis, limites, difficultés ou stratégies énoncés apparaissent d'autant plus significatifs qu'ils sont partagés par des individus issus de cultures professionnelles et de formation différentes (Sainsaulieu, 2019). Fragilisés par le cadre statutaire et réglementaire du dispositif qui les emploie, les intervenants ont à inventer des manières de renforcer leur posture et leur place, notamment par l'investissement de leurs fonctions.

Les recours stratégiques

- 11 Via l'analyse de discours, il est tout d'abord possible d'identifier la manière dont les intervenants parlent de leurs rôles, leurs fonctions et leurs ressentis dans le contexte qui est le leur. Si tous affirment apprécier occuper ce poste pour la relation qu'ils créent avec les enfants, ils font également référence à la précarité de leur statut qui fragilise leurs activités :

Objectivement, ce qui complique, c'est l'aspect précaire. Donc oui, c'est vrai que c'est dommage que ce ne soit pas un vrai travail. Et aussi le statut, je trouve, d'intervenant est quand même un petit peu... il peut être un petit peu flou. Les limites et les cadres de ce qui rentre dans tes fonctions peuvent être un petit peu flous aussi et donc... pas forcément reconnus, justement en fonction des intervenants, en fonction des profs, en fonction de si c'est l'école, si c'est la famille : chacun place en nous des fonctions et des attentes différentes. Donc après, à nous de savoir déjà comment nous on se positionne,

- 12 explique une intervenante, qui fait dans le même temps référence à la nécessité de trouver son positionnement et sa place. Pour cela, trois recours stratégiques ont été identifiés : la valorisation des expériences et formations personnelles, la référence aux figures d'autorité

et l'utilisation des outils proposés dans les formations organisées par le PRE.

- 13 Le premier recours stratégique est le plus partagé par les intervenants interrogés. Lorsqu'ils sont diplômés d'une formation reconnue par la nomenclature des diplômes ou étudiants dans une filière universitaire, ils expriment prendre appui sur leurs savoirs acquis par la formation : « J'ai une formation de psychologue, ce qui veut dire que malgré moi, je vais amener cet aspect, et en plus pour moi c'est fondamental d'amener cet aspect psychoaffectif dans le travail que je fais avec les enfants pour l'accompagnement », explique l'une d'entre eux ; « On est allés plusieurs fois au cinéma, donc ça, il aime beaucoup. Il est allé au musée, on voulait y revenir et là on prévoit, là, pour les vacances de Pâques. Voilà ! Outre le fait du travail scolaire donc moi, c'est... beaucoup moins le travail scolaire de par ma formation, moi je ne suis pas du tout enseignante », précise une auxiliaire de puériculture à la retraite qui ajoute ne vouloir intervenir qu'auprès des jeunes enfants du PRE.
- 14 Au contraire, les intervenants qui n'ont pas suivi de formation reconnue expriment leur manque d'outils pour faire face aux situations de certains enfants, comme cette intervenante :

C'est-à-dire... comment il faut se comporter avec ce gamin ? On a besoin de ça. Nous on n'est pas formés. Nos intervenants... on n'est pas... on vient avec nos acquis, nos formations diverses et variées, donc on essaie de les appliquer en fonction de l'élève qu'on a, mais comme ça peut marcher, ou comme ça peut ne pas marcher. Si j'étais psychologue de formation, j'aurais eu besoin de personne ! Mais ce n'est pas le cas ! Donc du coup, j'ai besoin quand même d'un apport, pas médical ! Comment il faut faire quand il se bloque comme ça ? Est-ce que je le laisse tranquille ? Est-ce que je le secoue ? Est-ce que je le fâche ? Est-ce que je ne le fâche pas ? Je ne sais même pas quoi faire ! J'ai tout essayé.

- 15 Ce constat suivi de plusieurs questions relatives au comportement à adopter avec l'enfant témoigne à la fois de la frustration de l'intervenante de ne pas disposer, selon elle, des outils et savoirs nécessaires et de son besoin de trouver des réponses aux difficultés qu'elle rencontre dans sa pratique.

- 16 Dans ce cas, les intervenants sollicitent en premier le coordonnateur pour des conseils, comme l'explique d'ailleurs cette même intervenante : « Donc on [le coordonnateur et l'intervenante] s'est basé quand même sur ce que nous disait la directrice, la maîtresse... voilà ! Et on a bâti un... enfin on s'est mis d'accord lui et moi pour que ça soit dans le cadre de... Mais on ne savait pas et on ne sait toujours pas... ». Même si la situation est toujours bloquée puisque l'intervenante ne dispose pas des méthodes adaptées à l'enfant, elle n'est désormais plus seule. Le coordonnateur partage les difficultés et légitime les activités proposées. Deux autres intervenantes exposent des situations similaires : « C'était vraiment très très compliqué à tel point qu'avec [prénom du coordonnateur] on avait décidé presque d'arrêter, en fait » ; « Au début [prénom de l'enfant] ne voulait rien faire, donc on commence toujours la séance par les devoirs. C'est ce qui avait été convenu avec [prénom du coordonnateur] de toute façon. Donc on fait les devoirs ensemble ». Dans les deux cas de nouveau, face à un blocage dans la relation d'intervention, l'intervenante s'est tournée vers le coordonnateur, figure garante du respect des règles. Dans des situations complexes et de doutes, le recours au coordonnateur fait office d'autorité. Les intervenants acquièrent ainsi leur légitimité en se référant aux conseils, décisions et injonctions du coordonnateur. Une intervenante explique également avoir mobilisé à la fois le coordonnateur et les textes de cadrage du PRE pour mieux comprendre ses missions :

Au départ, moi, j'étais *stricto sensu* : tes devoirs ! Maintenant c'est beaucoup plus sur une expression orale, sur « qu'est-ce que tu as fait ? ». Je ne suis pas forcément focalisée sur les cahiers, le cahier de textes, les choses comme ça, mais beaucoup plus sur de l'accompagnement. Au sens noble du terme. Moi, j'ai changé là-dessus. J'avais l'impression qu'il fallait faire les devoirs. Moi, j'avais retenu que ça. Sauf que ce n'est pas ça du tout. À mon avis. Et c'est vrai que [prénom du coordonnateur] me l'a confirmé en me disant : « C'est en train de beaucoup évoluer. Là actuellement on est beaucoup plus sur de l'accompagnement ». Puis après j'avais relevé moi, sur Internet, des choses sur ce qu'était que le PRE. Alors quelquefois je le relis. Les questions à poser : tu aimes l'école ? Qu'est-ce que c'est qui te plaît le plus ? le moins ? Parmi les autres matières ? Le sport ? Est-ce facile pour toi ? Enfin, c'est plus peut-être pour des plus grands. Est-ce que tu progresses ?

- 17 Les explications du coordonnateur et les outils proposés dans les textes de cadrage permettent ainsi à cette intervenante de poser des jalons pour sa pratique et de se détacher des limites qu'elles s'étaient fixées pour explorer davantage de ressources et de domaines dans la relation et l'intervention éducative.
- 18 Les enseignants font également figure d'autorité. Lorsque les intervenants obtiennent des rendez-vous téléphoniques ou en présentiel avec les enseignants, ils exposent des traces écrites de leurs activités auprès des enfants : cahiers, dessins, photos, etc. Puis ils demandent explicitement aux enseignants de leur indiquer des exercices à réaliser afin de borner leurs pratiques : « Donc elle [l'enseignante] m'a dit : "il faudrait que tu travailles les dictées de mots avec lui". Elle m'a conseillé aussi, comme j'allais travailler dans la bibliothèque, de prendre des bouquins avec lui qu'il pourrait après présenter en classe. Donc c'est vrai que ça faisait lien en fait avec ce que je faisais, ce qui est important », explique une des intervenantes. Ses activités sont ainsi guidées par les conseils de l'enseignante. Elle dit être rassurée en ayant l'approbation d'un professionnel et en comprenant qu'elle avait déjà engagé son activité dans la même voie. Au-delà de la délégation des tâches subie, les intervenants détournent ainsi la dissymétrie de la relation à leur avantage en se référant aux enseignants pour accroître leur légitimité et obtenir des outils pour leurs pratiques.
- 19 Enfin, le dernier recours stratégique identifié est l'utilisation des outils proposés dans les formations organisées par le PRE. Beaucoup moins répandue que les autres, cette stratégie est développée par les intervenants les moins qualifiés et les moins expérimentés. Les formations en question ont lieu en moyenne deux fois par an et sont organisées par le coordonnateur PRE qui invite un formateur autour d'une thématique : sophrologie, calcul avec un boulier, dyslexie, communication non violente, français langue étrangère, etc. Les intervenants fréquentent ces formations pour lesquelles ils sont rémunérés, mais leurs discours n'en vantent que très peu les mérites. Seuls les intervenants les plus récemment arrivés dans le dispositif mentionnent se saisir des outils qui y sont présentés et y trouvent de l'intérêt : « Par exemple la formation allophone, je trouve ça bien. Parce que ça s'inscrit vraiment dans des situations des enfants qui sont... c'est une bonne initiative. Les bouliers, c'était bien aussi, mais

je trouve qu'il n'y en a pas assez. Ces formations, ça s'inscrit vraiment dans des situations qu'on peut mettre en place avec les enfants. Pour ceux qui ne sont pas spécialistes de maths ou quoi. Ce n'est pas facile quand tu n'es pas formé », précise une intervenante en poste depuis moins d'un an et exprimant vouloir en bénéficier plus souvent. Les formations proposent en effet un panel d'outils pédagogique et éducatif pour enrichir les savoirs et savoir-faire des intervenants. Sans délivrer de qualification, elles procurent un bagage de connaissances pouvant participer à la construction des fonctions des intervenants. Les définitions du contenu attendu des interventions du PRE peuvent en effet se lire en filigrane des thématiques des formations.

- 20 Ces trois recours stratégiques peuvent être simultanément utilisés par les intervenants en fonction de leurs besoins. Nous constatons en effet que la construction de la professionnalité des intervenants diffère d'un individu à l'autre. Les ressources sont les mêmes pour tous, mais leur utilisation dépend du capital d'expérience de chacun. Tous mobilisent au moins une de ces stratégies, mais les intervenants les plus qualifiés et/ou les plus anciens délaissent certaines d'entre elles, notamment les formations organisées par le coordonnateur. Ils acquièrent ainsi leur légitimité en même temps qu'ils construisent des formes de professionnalité par l'agencement et la capitalisation de leurs expériences.
- 21 Ainsi, l'absence de lisibilité des missions et des fonctions alliées à la fragilité des rôles et statuts dans ces contextes éducatifs singuliers qui mettent les intervenants en difficulté, les conduit à chercher dans les environnements proches et plus lointains des points d'appui pour d'abord comprendre ce qu'ils doivent faire, comment le faire et surtout justifier leurs activités. C'est en somme un ajustement permanent que doivent effectuer les intervenants afin de déterminer les contours de leurs missions. C'est en effet la totalité des fonctions qu'ils ont à investir et à inventer. Les premiers temps de leurs prises de fonctions, les intervenants ressentent le besoin de mobiliser le plus d'outils possible pour réaliser correctement leur travail, c'est pourquoi ils développent ces recours stratégiques. Ils définissent ainsi un périmètre d'action alors que les limites institutionnelles leur paraissent floues. Tandis que les intervenants les plus qualifiés ne s'appuient ensuite que sur leur formation initiale, les intervenants les moins qualifiés renouvellent ce capital stratégique au début de

chaque nouvelle intervention. Pour chaque enfant, ces intervenants peu qualifiés expriment le besoin de rencontrer l'enseignant pour savoir comment travailler avec l'enfant, puis se retirent de la relation avec l'enseignant quand ils estiment soit que l'enseignant ne peut rien leur apporter de plus, soit qu'ils savent comment s'adapter à l'enfant et ses besoins. Ne pouvant pas s'appuyer sur une formation professionnelle, ils ressentent la nécessité d'adapter leur potentiel d'action à chaque nouvel enfant. Potentiel d'action que nous définissons comme la combinaison des outils, ressources, légitimité, confiance en soi et compétences que les individus acquièrent dans leur pratique professionnelle quelle qu'elle soit, reconnues ou non par des diplômes, légitimes ou non aux yeux des acteurs des environnements proches.

- 22 Au fil des années d'enquête, une quatrième stratégie a commencé à se dessiner, celle du recours au groupe. Cinq intervenantes d'âges et de milieux sociaux proches ont été observées ensemble à plusieurs reprises, puis les unes ont mentionné les autres lors d'échanges informels au sujet d'expériences passées, ou encore, se sont unies pour revendiquer des augmentations de salaire ou l'amélioration des conditions de travail. Nous émettons l'hypothèse qu'après plusieurs années à travailler pour le PRE, ces intervenantes ont tissé des liens suffisamment forts pour se sentir appartenir au même groupe. Cela leur permettrait d'accroître leur poids dans la relation aux figures d'autorité tout en se sentant moins seules dans l'exercice de leurs missions. Cette nouvelle idée pourrait être approfondie par des séances d'observation et des entretiens d'explicitation.

BIBLIOGRAPHIE

Baszanger, Isabelle (dir). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan, 1992.

Certeau (de), Michel. *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*. Paris : Gallimard, 1990.

Coulon, Alain. *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF, 1993.

Elias, Norbert, Scotson, John L. *Logiques de l'exclusion. Enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté*. Paris : Fayard, 1997.

Glasman, Dominique, Ion, Jacques. « Les “nouveaux métiers” des quartiers populaires. Entre l’immersion locale et l’inscription institutionnelle ». *Migrants-Formation*, n° 93, 1993, p. 19-31.

Jorro, Anne. « Reconnaître la professionnalité émergente ». Dans Jorro, Anne, Ketele (de), Jean-Marie (dir.). *La professionnalité émergente. Quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck université, 2011, p. 7-16.

Paul, Maëla. « Ce qu’accompagner veut dire ». Dans Cottin, Patrick, Lanchon, Anne, Le Pennec, Anne (dir.). *Accompagner les adolescents. Nouvelles pratiques, nouveaux défis pour les professionnels*. Toulouse : Érès, 2018, p. 25-34.

Payet, Jean-Paul. « Le “sale boulot”. Division morale du travail dans un collège en banlieue ». *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 75, 1997, p. 19-31.

Sainsaulieu, Renaud. *L’identité au travail. Les effets culturels de l’organisation*. Paris : Presses de Sciences Po, 2019.

Tardif, Maurice, Levasseur, Louis. *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris : PUF, 2010.

NOTES

1 Les intervenants ont été sélectionnés en fonction de l’établissement de scolarisation d’au moins un des enfants avec lesquels ils travaillent. Pour les besoins d’une précédente recherche, il s’agissait d’interroger les enseignants de cette même école élémentaire.

2 Données produites grâce à des observations participantes et des entretiens.

3 Voir la définition de fonction sur le site cnrtl.fr.

AUTEUR

Laurie Sompayrac

Maîtresse de conférences, université de Limoges, unité de recherche FrED
Éducation et diversités en espaces francophones.

Les cités éducatives : des missions d'intermédiations réorganisées ?

Laurie Genet

DOI : 10.35562/diversite.3431

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Cet article met en exergue les caractéristiques communes aux professionnels pivots à partir de leurs pratiques et de leurs discours. Grâce à des corpus issus de deux enquêtes ethnographiques, six caractéristiques sont proposées et questionnées. Il s'agit, par la suite, de rendre compte de l'incidence des professionnels pivots dédiés aux cités éducatives sur les pratiques partenariales, à l'échelle de ces territoires singuliers. En quoi les professionnels pivots dédiés aux cités éducatives se distinguent-ils de professionnels pivots antérieurs à ces labélisations et qu'est-ce que cela produit à l'échelle du territoire ?

English

This article highlights the common invariants to the interface professionals, based on their practices and their discourses. Thanks to corpus from two ethnographic investigations, six invariants are proposed and questioned. Based on these characteristics, the aim is to take account of the impact of the interface professionals dedicated to educational cities on partnership, on the scale of these singular territories. In what way do the interface professionals dedicated to the "cité éducative" differ from the interface professionals who preceded these labels and what does this produce at the territorial level?

INDEX

Mots-clés

professionnel pivot, partenariat, cité éducative, pratique professionnelle, professionnalité

Keywords

interface professional, partnership, professional practice, professionalism

PLAN

Des professionnels pivots : des caractéristiques communes, spécifiques ou singulières ?

Des missions d'interface prescrites : une réponse aux injonctions

Une grande polyvalence : des missions et des pratiques diversifiées

Une capacité, une liberté à outrepasser les cadres institutionnels

Une légitimité reconnue de tous

Des trajectoires professionnelles distinctes ?

Des engagements personnels singuliers...

L'émergence de professionnels pivots dédiés aux cités éducatives : quelles incidences ?

Des résistances chez les professionnels antérieurs à la labélisation « cité éducative »

Vers une dilution des pratiques partenariales ?

Pour conclure...

TEXTE

- 1 Les cités éducatives, aujourd'hui au nombre de 200, sont des territoires composés de grands quartiers d'habitats sociaux de plus de 5 000 habitants, au sein desquels des dysfonctionnements urbains et des enjeux de mixité scolaire et sociale sont repérés.
- 2 Dans les cités éducatives, des ressources financières supplémentaires, majoritairement abondées par le ministère chargé de la Ville et du Logement et par le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, sont complétées par les collectivités elles-mêmes et divers partenaires financiers (CAF [caisse d'allocations familiales], conseil départemental, ARS [agence régionale de santé]...), dans le but de construire de nouvelles alliances éducatives émanant d'une nouvelle démarche partenariale.
- 3 Chaque cité éducative est ainsi pilotée par une troïka, composée de représentants rattachés à l'Éducation nationale, à une municipalité et à une préfecture. À la différence des dispositifs éducatifs préexistants, les cités éducatives conçoivent le partenariat à l'échelle des professionnels du territoire, mais également à l'échelle de la gouvernance. Ce ne sont plus uniquement les acteurs de terrain qui doivent

collaborer, mais l'ensemble des professionnels ancrés au cœur des trois institutions parties prenantes des cités éducatives : le partenariat doit en premier lieu être mis en œuvre entre les représentants des institutions. Cette réorganisation du territoire au travers d'une gouvernance élargie et partagée bouleverse un ensemble de professionnels et de professionnalités.

- 4 Enfin, les cités éducatives coexistent avec d'autres territoires politiques préexistants, notamment les réseaux d'éducation prioritaire (REP), les projets ou programmes de réussite éducative (PRE) des quartiers prioritaires de la ville (QPV). La superposition de ces politiques publiques prioritaires implique une juxtaposition et un empilement de professionnels pivots aux missions similaires et aux postures équivalentes ainsi qu'une superposition des dynamiques et des interactions partenariales.
- 5 Au sein de cet article, une distinction est établie entre les professionnels pivots dédiés aux cités éducatives, que sont principalement les chargés de mission, les chefs de projet opérationnels ou encore les coordinateurs cité éducative et les professionnels pivots ancrés sur ces mêmes territoires en amont de la labélisation des cités éducatives : ces derniers sont majoritairement des chargés de mission municipaux, des médiateurs, des assistants sociaux scolaires ainsi que des coordinateurs REP évoluant à l'échelle d'un territoire, ou encore des conseillers techniques, des chargés de mission au rectorat et au sein d'instances financeuses, mais également des conseillers en ingénierie de formation présents dans les rectorats. Nous proposons ici, au-delà des spécificités des postes occupés et des missions exercées préalablement, de mettre en avant des caractéristiques communes aux professionnels pivots et de rendre compte de l'incidence des professionnels pivots dédiés aux cités éducatives sur les pratiques partenariales établies.
- 6 Afin d'appréhender les professions pivots, deux corpus distincts, recueillis grâce à une démarche ethnographique, sont exploités :
 - un premier corpus comprend 220 heures d'observation effectuées parmi quatre REP, dont deux situés à l'ouest du Val-de-Marne et deux implantés au cœur de zones périurbaines dans une ville située dans le nord-est de la Nouvelle-Aquitaine. Les observations ont été menées au sein et autour de dispositifs CLAS (contrats locaux d'accompagnement à

la scolarité) et 16 entretiens ont été réalisés, dont 9 auprès de professionnels pivots ;

- un second corpus repose sur la monographie d'une cité éducative située à l'ouest du Val-de-Marne. Ce territoire est préalablement défini REP et QPV. Cette cité éducative compte plus de 7 000 habitants dont 3 000 jeunes de moins de 25 ans et comprend 5 écoles élémentaires, 2 collèges et diverses structures socioculturelles (médiathèque, cinémas, centres sociaux, gymnases, associations...). Cent trente heures d'observation ont été réalisées au sein des instances cités éducatives, mais également dans des structures socioculturelles locales et particulièrement dans deux structures sociales. Quinze entretiens auprès de professionnels ont été effectués, dont 5 auprès de professionnels pivots.

Des professionnels pivots : des caractéristiques communes, spécifiques ou singulières ?

- 7 Les professionnels pivots antérieurs à la labélisation « cité éducative » et les professionnels pivots dédiés aux cités éducatives partagent six caractéristiques, dont nous explicitons ici les singularités et les spécificités.

Des missions d'interface prescrites : une réponse aux injonctions

- 8 Les professionnels pivots antérieurs à la labélisation « cité éducative » doivent, en réponse à l'injonction partenariale, constituer des liens entre des institutions, des organisations ou des professionnels :

Mes missions, c'est d'accompagner le tissu associatif existant sur le quartier, l'ensemble des acteurs et d'assurer une coordination en partenariat pour qu'il y ait des échanges et un peu plus de fluidité à l'échelle d'un territoire. (Chargée de développement municipale)

- 9 Ces missions d'interface reposent sur des qualités relationnelles, managériales, stratégiques et opérationnelles que doivent mobiliser ces professionnels au quotidien (Greffier, Tozzi, 2012). Il s'agit à la fois de penser, de construire et de prendre des décisions incidentes sur

les interactions présentes à l'échelle d'un territoire et de fédérer autour d'une culture commune construite auprès et avec les acteurs de terrain.

- 10 Pour les chefs de projets ou chargés de mission cité éducative, les missions d'intermédiation inscrites au sein de leurs fiches de poste sont, de surcroît, le credo de la démarche cité éducative. Pour ces professionnels, les missions d'interface viennent parfois en complément d'une profession reconnue, toujours exercée à mi-temps.
- 11 En outre, les professionnels pivots dédiés aux cités éducatives se situent à la croisée des institutions et sont dépendants de logiques descendantes : ils doivent intérioriser des injonctions émanant de la gouvernance tripartite de la cité éducative, parfois sans être associés aux échanges, avant de transmettre les décisions aux acteurs de terrain. Cette troïka interinstitutionnelle est l'une des principales singularités des cités éducatives qui engendrent des difficultés supplémentaires pour les professionnels pivots concernés. Effectivement, ces professionnels pivots ne sont pas les moteurs d'une culture commune provenant du territoire, mais des professionnels qui étendent ou démocratisent une culture commune pensée par les représentants de la cité éducative. De tels professionnels pivots ne peuvent impulser d'initiatives locales sans l'aval de la troïka et de ses représentants.

Une grande polyvalence : des missions et des pratiques diversifiées

- 12 Aussi, les missions d'interface impliquent une importante polyvalence commune aux différents professionnels pivots. Les professionnels pivots antérieurs à la labélisation « cité éducative » possèdent une polyvalence en termes de compétences et de connaissances, puisqu'ils sont amenés à travailler sur des thématiques diverses et sans cesse renouvelées, en utilisant une pluralité de méthodes et de processus :

Étant donné qu'il y a beaucoup d'outils différents, c'est un peu multitâche, il faut être quand même disponible dans sa tête pour passer d'un outil à un autre. (Chargée de mission parentalité CAF)

- 13 Cette polyvalence et la forte adaptabilité qu'elle sous-tend confortent la notion de « métiers flous » (Jeannot, 2005) et participent aux brouillages des cadres professionnels. De même, les professionnels pivots rattachés aux cités éducatives doivent s'adapter, en jonglant entre des missions propres à leurs professions et pour lesquelles ils sont qualifiés et des missions de coordination, émanant de la récente labélisation du territoire et pour lesquelles ils forgent leurs expériences empiriquement :

On va essayer de créer une instance où on va inviter les parents d'élèves pour venir échanger et discuter et pourquoi pas leur attribuer un petit budget pour qu'ils réfléchissent à des actions (chargé de mission cité éducative)

- 14 Il s'agit pour ces professionnels de répondre à des missions toujours plus nombreuses, diversifiées, voire incertaines (Bordiec, Pinsolle, 2021) et dépendantes des injonctions qui émanent de la troïka.
- 15 Le bricolage (Bioul, 2019) est ainsi au cœur des pratiques de l'ensemble des professionnels pivots, qu'ils soient dédiés aux cités éducatives ou non. Ce bricolage découle des injonctions que ces professionnels doivent respecter et des objectifs qu'ils doivent atteindre. Il peut toutefois être considéré comme un levier, puisqu'il permet l'innovation (Lavigne, 2022). Toutefois, les professionnels pivots dédiés aux cités éducatives peinent à impulser des innovations, en raison d'aspects pratico-pratiques ou organisationnels limitant, mais également en l'absence d'expériences et de recul dans ces pratiques d'intermédiation.

Une capacité, une liberté à outrepasser les cadres institutionnels

- 16 De plus, les professionnels pivots antérieurs à la labélisation peuvent ou doivent contourner les prescriptions officielles :

Voilà, on va s'arranger, on va dire, avec le cadre pour répondre à la demande faite, est-ce que c'est pour rester en bons termes, est-ce que c'est pour ne pas mettre en péril les financements, on contourne. Je pense que, pour réussir à faire fonctionner quelque chose, on n'a pas d'autres choix. (Coordinatrice REP)

- 17 Ces professionnels pivots sont ancrés au sein de leurs institutions de rattachement et participent à la mise en œuvre d'injonctions institutionnelles à l'échelle locale. Ils sont assimilés à des équilibristes, travaillant aux frontières et donc aux marges des cadres institutionnels. Autrement dit, ces professionnels de l'interface possèdent une indépendance, aussi bien horizontale que verticale (Nay, Smith, 2020).
- 18 Toutefois, si les professionnels pivots dédiés aux cités éducatives sont également rattachés à une institution de référence, ils sont pris en étau entre des normes qui émanent de leurs propres institutions et des normes pensées et conçues de manière tripartite par les représentants de la cité éducative. L'organisation singulière de la cité éducative en troïka implique la coexistence d'injonctions non assimilables. De ce fait, le professionnel pivot se protège des injonctions contradictoires en se concentrant sur les normes propres à sa seule institution de rattachement, quitte à s'éloigner des préconisations et souhaits de la troïka. Face à une liberté d'action aux limites floues, ces professionnels se protègent des normes qu'ils ne connaissent pas ou ne maîtrisent pas et peuvent rencontrer des difficultés à dialoguer avec des professionnels, des instances ou des institutions dont les normes leur paraissent trop étrangères.

Une légitimité reconnue de tous

- 19 En outre, les professionnels pivots possèdent également une grande légitimité, que nous proposons comme la quatrième caractéristique commune à ces acteurs éducatifs. Pour les professionnels pivots antérieurs à la labélisation cité éducative, cette légitimité repose sur une reconnaissance. C'est la reconnaissance du statut, mais également des démarches et des résultats, notamment en termes d'avancement de projets et de constitution d'alliances éducatives, qui légitime le professionnel pivot :

On est dans l'échange et souvent, moi, je fais juste courroie de transmission pour que les gens ne s'affrontent pas, et avec moi, ils ne s'affrontent pas non plus, à chaque fois, ça se passe bien.
(Coordinatrice REP)

- 20 Cette légitimité, fondée sur un respect mutuel, reste fragile puisque les missions effectuées par ces professionnels sont peu reconnues

explicitement et reposent sur une reconnaissance implicite, propre à chacun : la connaissance du territoire et des professionnels qui y évoluent concourt à la légitimité du professionnel pivot.

- 21 Les professionnels pivots dédiés aux cités éducatives, quant à eux, sont peu admis par les acteurs du territoire, qui ne reconnaissent ni leurs pratiques ni leurs postures :

Nous, on voit pas grand monde non plus descendre sur les événements, au niveau cité éducative, le chargé de mission ne descend jamais et pourtant c'est une information que tout le monde a. (directrice d'une structure sociale)

- 22 En revanche, ces professionnels pivots sont reconnus, soutenus et accompagnés par les membres de la troïka. Cette reconnaissance exclusivement institutionnelle engendre un silence organisationnel (Rocha *et al.*, 2017) : les informations, les connaissances et les pratiques des acteurs de terrain ne sont pas données à voir aux professionnels pivots dédiés à la cité éducative, qui ne peuvent les exposer aux représentants institutionnels. Les injonctions stagnent au niveau des sphères institutionnelles et les innovations permanentes restent ancrées à l'échelle du territoire (Alter, 2010). L'absence de reconnaissance du professionnel pivot dédié à la cité éducative par les acteurs de terrain émane de sa position hiérarchique : lorsque les acteurs de terrain le sollicitent, le professionnel pivot peut paraître inopérant puisqu'il ne peut s'avancer d'après un ensemble d'éléments qui ne relèvent ni de décisions personnelles, ni de son institution, mais des décisions de la troïka. En restant vague et imprécis lors de ces sollicitations, le professionnel pivot dédié à la cité éducative perd en crédibilité.

Des trajectoires professionnelles distinctes ?

- 23 La légitimité acquise par les professionnels pivots dépend du poids de leurs trajectoires professionnelles et de l'ancrage du professionnel pivot sur le territoire. Les professionnels pivots antérieurs à la labélisation « cité éducative » s'inscrivent dans des trajectoires fondées sur l'expérience, où ils acquièrent des compétences et des connaissances

au fil de leurs carrières, pour atteindre, à terme, ces postes pivots, qui constituent à leurs yeux des postes podiums. Ce sont des professionnels qui possèdent soit des formations classiques et qui ont gravi les échelons au cours du temps, soit des professionnels à la formation éclectique, qui ont assuré une diversité de professions leur permettant de développer les qualités requises pour ces postes pivots, notamment des compétences managériales et relationnelles.

- 24 Presque en opposition, les professionnels pivots dédiés dans les cités éducatives restent ancrés dans des processus et des pratiques professionnelles propres à leurs institutions et s'attachent peu à la reconnaissance des acteurs de terrain, puisqu'ils ne voient pas en ce poste une consécration, mais bien une étape, un tremplin dans l'accession à des postes à plus grandes responsabilités au sein de la même institution : le respect et l'ancrage parmi les cadres hiérarchiques sont donc primordiaux. Les professionnels pivots sont recrutés sur diplôme et non au regard de leurs expériences. Les missions d'intermédiation sous-jacentes à ces postes permettent à ces professionnels d'acquérir des connaissances et des compétences managériales et relationnelles, qui leur seront utiles pour la poursuite de leur carrière.

Des engagements personnels singuliers...

- 25 Au-delà de ces invariants factuels, une sixième et dernière caractéristique, plus informelle, peut être dégagée : il s'agit de l'engagement personnel. Les professionnels pivots antérieurs à la labélisation « cité éducative » partagent une sensibilité commune et croient personnellement aux valeurs qu'ils défendent professionnellement : ils s'engagent et s'impliquent dans leurs missions professionnelles (Arnstein, 1969), souvent au-delà des attendus, sous des formes pouvant aller jusqu'au militantisme (Glasman, Ion, 1993) :

C'est un poste qui est extrêmement intéressant, mais où nous avons énormément de travail, et 35 heures, on ne connaît pas. Ça veut dire qu'on annule des vacances, on ne prend pas les jours qu'on devrait prendre, bien souvent, on peut être amené à faire toutes sortes de réunions, tout le temps, à tous les instants, en dehors des créneaux

horaires. C'est normal, ça va avec le poste. (Conseillère territoriale CAF)

- 26 Bien souvent, on exige de ces professionnels pivots une action performative, une capacité à atteindre des objectifs et d'en rendre compte tout en dépendant de l'action et de l'engagement des autres acteurs du territoire.
- 27 Si les professionnels pivots dédiés aux cités éducatives sont ancrés moins durablement au sein d'une cité éducative et qu'ils ont la volonté de poursuivre une carrière en dehors de ces territoires labélisés, cela n'empêche pourtant pas une implication forte de la part de ces professionnels :

Maintenant je prends contact assez rapidement, donc ça, c'est une compétence que j'ai vraiment développée. C'est d'ailleurs ce que j'aime dans cette mission, ce côté-là de pouvoir développer des choses. (Chargé de mission pour l'Éducation nationale)

- 28 Cette implication est toutefois plus orientée vers soi et vers la nécessité de prouver des acquisitions en termes de compétences professionnelles, au détriment peut-être d'une implication tournée vers le territoire et les actions éducatives mises en œuvre. Ces professionnels pivots dédiés aux cités éducatives font preuve d'une importante implication professionnelle malgré des injonctions parfois contradictoires, des activités plurielles et une nécessité permanente à s'adapter. Leurs investissements personnels sont orientés vers la poursuite et l'évolution de leurs carrières.

L'émergence de professionnels pivots dédiés aux cités éducatives : quelles incidences ?

- 29 Les caractéristiques mises en avant jusqu'ici rendent compte des divergences et des convergences entre différents professionnels pivots présents à l'intérieur d'un même territoire.
- 30 Effectivement, les cités éducatives sont implantées dans des territoires où d'autres labels et dispositifs préexistaient. La superposition

de territoires prioritaires (REP, PRE, QPV, cité éducative) implique un empilement des professionnels pivots. De plus, l'organisation de la cité éducative en troïka démultiplie les professionnels concernés par l'enjeu partenarial, créant ainsi des bouleversements professionnels à l'échelle locale. Ainsi, à l'échelle du territoire enquêté, des chargés de mission municipaux, des coordinateurs REP ou encore des médiateurs, présents en amont de la labélisation, coexistent auprès des chefs de projets opérationnels et chargés de mission cité éducative, nouvellement ancrés au cœur du même territoire géographique.

Des résistances chez les professionnels antérieurs à la labélisation « cité éducative »

- 31 Face aux bouleversements institutionnels causés par la labélisation du territoire, les professionnels pivots antérieurs à cette labélisation engagent des résistances plus ou moins passives (Morel, Pesle, 2020) à l'égard des professionnels pivots dédiés aux cités éducatives : des résistances politiques et psychologiques émergent (Soparnot, 2013) et modifient les pratiques professionnelles (Draelants, Revaz, 2022).
- 32 Les professionnels pivots antérieurs à la labélisation mettent en œuvre des résistances politiques lorsque les jeux de pouvoir et les libertés d'action sont modifiés. Ils ont conscience des objectifs partenariaux pensés par la cité éducative et sont en mesure de les mettre en acte, toutefois, la réappropriation et le monopole du partenariat par l'entité cité éducative remettent en cause le travail qu'ils effectuent, les relations déjà construites à l'échelle du territoire et remettent en question leurs pouvoirs et leurs libertés d'action. Ce ne sont pas les idéaux qui entrent en conflit, mais bien les pouvoirs d'action renégociés à l'échelle locale qui engendrent des tensions entre les professionnels pivots dédiés aux cités éducatives et ceux antérieurement implantés sur le territoire. Ainsi, certains de ces professionnels pivots ont la sensation de perdre le contrôle, de posséder un pouvoir de décision et de financement restreint, comme ce peut être le cas de la CAF :

Moi, la grande critique que je fais, c'est qu'on ne respecte pas le cahier des charges originel, on devait faire à minima un comité de

pilotage par an, voire plusieurs, on devait faire des bilans, bilans intermédiaires, bilans d'année, pfff... on ne fait rien de tout ça.
(Chargée de mission CAF)

- 33 Ainsi, l'organisation tripartite de la cité éducative est à l'origine de tensions politiques, puisqu'elle participe à l'invisibilisation des partenariats déjà en œuvre sur le territoire. La réorganisation des pratiques partenariales met en avant les « nouveaux » partenariats interinstitutionnels émanant de la cité éducative, au sein desquels les professionnels pivots antérieurs à cette labélisation sont peu associés. Cette organisation singulière entraîne des formes de résistance politique passive (Orth, 2002) allant jusqu'au désinvestissement de certains professionnels pivots.
- 34 Des résistances psychologiques apparaissent également lorsque la déstabilisation produite par la labélisation « cité éducative » génère des remises en question personnelles et professionnelles. Ces résistances mettent en exergue le sentiment ambivalent de devoir renier ses valeurs et ses missions initiales pour atteindre, en outre, des objectifs sensiblement équivalents. De fait, ces résistances dépendent à la fois du professionnel lui-même, de son ancrage institutionnel, mais également des responsabilités qu'il se voit octroyées ou retirées (Soparnot, 2013). La gouvernance tripartite de la cité éducative et les décisions prises à cette échelle sont à l'origine d'un nouveau découpage des postes et des missions, influençant le quotidien des professionnels pivots :

J'ai l'impression de faire les choses qu'à moitié parce que je me sens trop administrative, pas suffisamment sur le terrain. Il y a aussi des choses dans mes missions que je fais moins bien, de manière moins approfondie. (Ancienne responsable du service éducation – actuelle responsable grands projets pour la ville)

- 35 La réorganisation des pratiques et des temporalités, par l'accumulation ou la déduction de missions, participe à la mise en tension des pratiques partenariales à l'échelle du territoire.

Vers une dilution des pratiques partenariales ?

- 36 La mise en œuvre des cités éducatives implique la coexistence d'une pluralité de professionnels chargés de la médiation entre les institutions et les professionnels à l'échelle d'un territoire. Toutefois, au regard des résistances et des désengagements repérés chez les professionnels pivots antérieurs à la labélisation « cité éducative », il s'agit de cerner les incidences produites par la coexistence des professionnels pivots au sein des cités éducatives.
- 37 L'empilement de professionnels en charge des pratiques d'intermédiation impliquerait, de fait, un plus grand nombre d'interactions et une expansion du partenariat à l'échelle locale. En revanche, au sein de la cité éducative enquêtée, la coexistence de professionnels pivots antérieurs à la labélisation et de professionnels pivots dédiés aux cités éducatives entraîne la mise en œuvre d'interactions partenariales, plus nombreuses, mais moins abouties et peu coordonnées. Effectivement, le travail d'intermédiation n'a pas été repensé et réorganisé.
- 38 De plus, l'absence d'espaces pensés par la gouvernance de la cité éducative, dédiés à l'interrelation entre les différents professionnels pivots et leurs éventuels interlocuteurs, renforce cette dilution de l'intermédiation (Detchessahar, 2001). De ce fait, les professionnels pivots dédiés à la cité éducative impulsent des liens avec les acteurs du territoire sans avoir connaissance des interactions entreprises par les professionnels pivots antérieurs à la labélisation. Autrement dit, les professionnels pivots dédiés à la constitution d'interactions partenariales peinent à travailler en lien avec les autres professionnels pivots du territoire, comme si chacun des professionnels pivots estimait que le travail d'intermédiation avec tel ou tel acteur de terrain dépendait d'un autre professionnel pivot et ne lui revenait pas.
- 39 Ainsi, les pratiques d'interface reposent sur des interactions réticulaires (Morel, 2020), fondées sur la quantité et la diversité des professionnels investis au sein des échanges. Ce type d'interactions réunit une multitude de partenaires, toutefois les partenariats qui en découlent sont moins qualitatifs et moins durables.

Pour conclure...

- 40 Dans cet article, six caractéristiques retrouvées parmi les pratiques et les postures des professionnels pivots ont été établies. Certaines d'entre elles apparaissent comme des invariants aux différents professionnels pivots, qu'ils soient dédiés aux cités éducatives ou non, notamment en termes de mission et de polyvalence. En revanche, d'autres caractéristiques s'incarnent différemment lorsque les professionnels pivots sont dédiés aux cités éducatives : la légitimité, la capacité à outrepasser les cadres, l'ancrage professionnel ou encore l'implication sont des caractéristiques particulièrement impactées par l'organisation tripartite singulière des cités éducatives. Autrement dit, les professionnels pivots dédiés aux cités éducatives perpétuent certains invariants et en reconfigurent d'autres.
- 41 Les singularités relevées chez les professionnels pivots dédiés aux cités éducatives et l'organisation tripartite auxquels ils sont soumis participent à la mise en tension des pratiques partenariales locales. Effectivement, l'arrivée de ces professionnels pivots singuliers, dédiés aux cités éducatives, participe à l'émergence de résistances professionnelles politiques et psychologiques chez les professionnels pivots antérieurs à la labélisation. À ce jour, les professionnels pivots présents au sein de territoires labélisés « cité éducative » peinent à coexister et à collaborer avec les professionnels pivots antérieurement inscrits sur le territoire. Si les pratiques partenariales instituées à l'échelle de la gouvernance des cités éducatives sont innovantes et mises en actes, les pratiques partenariales établies entre les différents professionnels pivots, à l'échelle du territoire, semblent plus labiles, incertaines et chargées de tensions. Toutefois, le prolongement du financement des cités éducatives jusqu'en 2027 sera peut-être à l'origine d'une réorganisation des pratiques partenariales en profondeur au niveau du territoire.

BIBLIOGRAPHIE

ALTER, Norbert (2010). *L'innovation ordinaire*. Paris : Presses universitaires de France.

- ARNSTEIN, Sherry R. (1969). « A Ladder of Citizen Participation ». *Journal of American Institute of Planners*, vol. 35, n° 4, p. 216-224.
- BIOUL, Pierre (2019). « Bricoler le travail social ». *La Revue nouvelle*, n° 1, p. 28-35.
- BORDIEC, Sylvain, PINSOLLE, Julie (2021). *Le lièvre et les tortues. Notes provisoires sur la figure de chef-fe de projet (cas des Cités éducatives)*. Inter-Congrès AREF 2021 – Politiques et territoires en éducation et formation : enjeux, débats et perspectives. <https://hal.science/hal-03780730/document>
- DETCHESSAHAR, Mathieu (2001). « Quand discuter c'est produire ». *Revue française de gestion*, n° 132, p. 32-43.
- DRAELANTS, Hugues, REVAZ, Sonia (2022). *Penser la plausibilité des réformes éducatives. La légitimation comme condition du changement institutionnel*. Paris : CNESCO-CNAM.
- GLASMAN, Dominique, ION, Jacques (1993). « Les “nouveaux métiers” des quartiers populaires entre l'immersion locale et l'inscription institutionnelle ». *Migrants formation*, n° 93, p. 19-31.
- GREFFIER, Luc, TOZZI, Pascal (2012). *Coordination et coordinateurs. Figures de l'intermédiaire*. Bordeaux : Carrières sociales éditions.
- JEANNOT, Gilles (2005). *Les métiers flous. Travail et action publique*. Toulouse : Octarès éditions.
- LAVIGNE, Adeline (2022). « La fabrique du travail social. Entre braconnage, bricolage et innovation ». *Sociographe*, n° 77, p. 43-56.
- MOREL, Stanislas (2020). « Individualiser dans un cadre partenarial. La cohérence interne des politiques socio-éducatives en question ». *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 53, p. 45-67.
- MOREL, Stanislas, PESLE, Manon (2020). « Introduction – Approches territoriales et partenariales de la réussite éducative ». *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 53, p. 9-20.
- NAY, Olivier, SMITH, Andy (dir.) [2020]. *Le gouvernement du compromis. Courtiers et généralistes dans l'action politique*. Paris : Economica.
- ORTH, Michael S. (2002). *Factors Related to Resistance and Support of Organizational Change*, thèse de doctorat en psychologie. Colorado State University.
- ROCHA, Raoni, MOLLO, Vanina, DANIELLOU, François (2017). « Le débat sur le travail fondé sur la subsidiarité. Un outil pour développer un environnement capacitant ». *Activités*, vol. 14, n° 2. <https://doi.org/10.4000/activites.2999>.
- SOPARNOT, Richard (2013). « Les effets des stratégies de changement organisationnel sur la résistance des individus ». *Recherches en sciences de gestion*, n° 97, p. 23-43.

AUTEUR

Laurie Genet

Université Paris Cité, CERLIS, Réseau scientifique national Cités éducatives & Recherches en éducation (CÉRE).