

LES « ALLIANCES » FACE AUX  
« NOUVELLES » PROBLÉMATIQUES  
ÉDUCATIVES À L'ÉCOLE:

ENJEUX  
TENSIONS &  
CONTROVERSES



COLOQUE INTERNATIONAL

18, 19 MARS 2021

Design: Chloé Bernhardt & Justin Bihan



Université Cergy-Paris (CY)

Colloque accessible à distance sur inscription  
<https://lasale5.sciencesconf.org>

Inscriptions en ligne obligatoire  
<https://lasale5.sciencesconf.org/>

# Les « alliances » face aux « nouvelles » problématiques éducatives à l'école : enjeux, tensions et controverses

Université de Cergy-Pontoise, INSPE de Versailles

Colloque en ligne

18 et 19 mars 2021

Colloque international organisé par



Partenaires



Informations mises à jour sur le site du colloque :

<https://lasale5.sciencesconf.org/>

Inscriptions en ligne obligatoire  
<https://lasale5.sciencesconf.org/>

## Sommaire

Horaires .....	3
Comité scientifique.....	4
Comité d'organisation .....	4
Argumentaire .....	5
Plénières .....	9
Programme synthétique des ateliers .....	11
Programme détaillé des ateliers .....	16
Participant.es.....	52
Informations pratiques.....	53

## Horaires

18 mars		19 mars	
9h-10h50	Accueil Plénière	9h00-10h30	Session 3 Ateliers G, H, I
11h00 12h45	Session 1 Ateliers A, B, C	10h45- 12h30	Session 4 Ateliers J, K, L
<i>Pause méridienne</i>			
14h00- 16h30	Session 2 Ateliers D, E, F	14h-16h	Plénière & clôture

## Comité scientifique

**Valérie Angelucci**, LASALE, HEP Vaud, Suisse  
**Maïtena Armagnague**, Grhapes, INSHEA, France  
**Valérie Becquet**, EMA, Université Cergy-Paris  
**Pierre-Yves Bernard**, CREN, Université de Nantes  
**Catherine Blaya**, LASALE, HEP Vaud, Suisse  
**Audrey Boulin**, EMA, Université Cergy-Paris  
**Marcelo Burgos**, CAEd/UFJF, Université Pontifical de Rio de Janeiro, Brésil  
**Anne-Françoise de Chambrier**, LASALE, HEP Vaud, Suisse  
**Sigolène Couchot-Schiex**, LIRTES, Université Paris-Est-Créteil  
**Isabelle Démonty**, LASALE, Université de Liège, Belgique  
**Pascal Fugier**, EMA, Université Cergy-Paris  
**Daniel Frandji**, TRIANGLE, Université Lyon 1  
**Jean-Luc Gilles**, LASALE, HEP Vaud, Suisse  
**Cintia Indarramendi**, CIRCEFT, Université Paris 8  
**Hélène Join-Lambert**, CREF, Université Paris Nanterre  
**Willy Lahaye**, LASALE, Université de Mons, Belgique  
**Maryan Lemoine**, FrED, Université de Limoges  
**Anne Lessard**, CRIRES, Université de Sherbrooke, Canada  
**Régis Malet**, LACES, Université de Bordeaux  
**Julien Netter**, CIRCEFT, Université Paris-Est-Créteil  
**Julie Pelhate**, EMA, Université Cergy-Paris  
**Irene Pochetti**, LIRTES, Université Paris-Est-Créteil  
**Débora Poncelet**, LASALE, Université du Luxembourg, Luxembourg  
**Xavier Pons**, LIPHA, Université Paris-Est-Créteil  
**Stéphanie Rubi**, CERLIS, Université Paris Descartes  
**Joël Zaffran**, CED, Université de Bordeaux

## Présidence

**Benjamin Denecheau**, LIRTES, Université Paris-Est-Créteil  
**Benjamin Moignard**, EMA, Université Cergy-Paris

## Comité d'organisation

**Valérie Angelucci**, HEP Vaud (UER PS), Suisse  
**Kamel Bénaricha**, EMA, Université Cergy-Paris  
**Rosa Bortolotti**, EMA, Université Cergy-Paris  
**Benjamin Denecheau**, LIRTES, Université Paris-Est-Créteil  
**Jean-Philippe Legois**, Université Cergy-Paris  
**Louise Logeart**, EMA, Université Cergy-Paris  
**Benjamin Moignard**, EMA, Université Cergy-Paris  
**Audrey Teko**, EMA, Université Cergy-Paris

## Argumentaire

Les pratiques et l'action publique visant la prévention ou la remédiation d'un certain nombre d'objets qui font problème à l'école ou dans le champ socio-éducatif s'appuient sur l'idée d'une nécessaire mobilisation des « alliances éducatives ». Ces "alliances" débordent la simple coordination entre des partenaires institutionnels, et renvoient aussi aux formes de complémentarités revendiquées entre des acteurs pluriels pour atteindre des objectifs communs. L'analyse de ces alliances procède utilement d'une approche multiscale qui articule le micro (l'élève, la famille, l'école, les structures éducatives) au macro (politiques régionales, nationales, européennes), et qui croise ces échelles avec les lieux et les acteurs à la périphérie de l'école. Les « nouvelles » problématiques éducatives, en prise directe avec des enjeux de renouvellement des publics scolaires et des difficultés à faire vivre le projet de démocratisation de l'école (Moignard, 2018), renvoient à des objets comme le décrochage scolaire, les violences scolaires, l'absentéisme, le harcèlement ou les questions de genre ou de diversité en éducation par exemple. Sans être forcément "nouveaux" au regard de leur actualité, ces objets construits en problèmes publics sont souvent perçus comme tels par les acteurs éducatifs et les décideurs, alimentant le sentiment d'une crise ou d'un déclin de l'institution scolaire face aux transformations de l'école, de ses fonctions sociales et de ses publics. Ils suscitent des réponses institutionnelles et des pratiques qui interrogent la reconfiguration des espaces scolaires et éducatifs et la mobilisation d'acteurs pluriels pour prendre en charge ce qui pose problème. Ces objets qui recomposent la question scolaire en question sociale (Millet & Thin, 2015), sont le point d'entrée à partir duquel nous souhaitons interroger l'évolution des professionnalités et des pratiques des acteurs scolaires et éducatifs, les transformations des systèmes éducatifs et les mutations des formes d'organisations des espaces scolaires et éducatifs.

À l'échelle internationale, il est possible d'identifier des tendances de partage ou de division du travail éducatif au sein d'un ensemble d'acteurs variés (Tardif, Marcel, Bagnoud, & Piot, 2017). Ces tendances renforcent l'appel à un travail intercatégoriel, et demandent à inclure, ou à se mobiliser dans des espaces de « coéducation » (Chauvenet, Guillaud, Le Clère, & Mackiewicz, 2014) des parents qui sont parfois précarisés (Périer, 2019). Apparue au Canada dans les années 2010, l'émergence dans le champ éducatif du vocable d'« alliances éducatives », utilisé autant comme la description d'un travail commun que comme un enjeu lié aux prises en charge de ces « nouvelles » problématiques éducatives, est envisagée comme une solution de bon sens, et comme nécessaire à la prise en charge d'un certain nombre de difficultés éprouvées sur le terrain. Contextualisée (Gilles, Potvin, & Tièche Christinat, 2012), mais rarement théorisée, cette notion d'« alliances » éducatives caractériserait la meilleure prise en charge de ces questions, portant le besoin d'interventions multiples mieux coordonnées et témoignant d'une mobilisation partagée par des acteurs éducatifs pluriels. Si les valeurs communes constituent les fondements historiques de la mobilisation du terme d'alliance éducative, mais que la dimension plus pragmatique concernant l'élaboration et la poursuite d'un objectif commun domine aujourd'hui les discussions (Blaya, Tièche Christinat, & Angelucci, 2018), comment s'élaborent ces objectifs communs ? Ces objectifs communément visés sont-ils majoritairement le fruit de perspectives concordantes ou donnent-ils lieu à des échanges et à des négociations à partir de points de vue différents ? Constate-t-on des divergences dans l'interprétation des objectifs d'accrochage scolaire, de remédiation scolaire, de prévention des violences, des stigmatisations, des harcèlements, des exclusions, etc. ? Quels effets ont ces alliances et quelles améliorations permettent-elles aux prises en charge et aux organisations scolaires et éducatives ? Quels effets sur les acteurs et leurs pratiques professionnelles ?

Ce colloque s'intéresse aux termes et aux enjeux liés à ces « alliances », il interroge les conditions de leur émergence, les usages qui les caractérisent et leur efficacité supposée. Pour ce faire, 4 axes d'analyse sont proposés :

### Axe 1 : la reconfiguration des espaces éducatifs et des pratiques professionnelles

Les espaces éducatifs sont reconfigurés à l'aune des nouveaux partenariats, institués ou non, et font se croiser des acteurs aux fonctions, ethos et pratiques différents. On peut observer des achoppements, des distances qui reconfigurent les actions éducatives et les pratiques, modifiant les divisions du travail éducatif observées jusqu'alors (Tardif & Levasseur, 2010). Ce travail commun a pu être étudié par exemple entre l'école et les travailleurs sociaux (Chauvière & Fablet, 2001), dans le champ de l'Présidence de séance sociale et socioculturelle (Lebon & de Lescure, 2017), de l'intervention en terrains sensibles (Becquet & Vulbeau, 2015), ou encore à l'occasion du développement des « dispositifs » de prise en charge en tout genre (Barrère, 2013). Ces reconfigurations peuvent modifier le travail éducatif et générer des évolutions dans sa proximité ou son éloignement avec ce qui se fait à l'école, ou avec ce qui est attendu par les acteurs scolaires et éducatifs, qui incluent les enfants et leurs familles, en particulier dans les actions de prévention ou de prise en charge des difficultés ou plus généralement de ce qui « fait problème » dans la sphère éducative.

Ces reconfigurations interrogent la forme scolaire et peuvent donner à voir une externalisation de la gestion des situations en dehors de l'école (Moignard & Rubi, 2013), réduisant ainsi le temps scolaire pour les élèves en difficulté. L'implication de nouveaux secteurs professionnels peut donner lieu à de nouvelles pratiques, ou être un espace de confrontations d'ethos professionnels à partir desquels le travail en commun ne va pas de soi (Berthet & Zaffran, 2014). Les actions éducatives sont alors partagées ou attribuées à d'autres acteurs, ayant des formations et des parcours socio-scolaires différents qui peuvent marquer leurs pratiques professionnelles avec une distance plus ou moins forte avec le monde scolaire. D'ailleurs que font-ils effectivement ? Comment travaillent-ils ? Entre les conseils ou les injonctions qui leur sont donnés, les malentendus ou désaccords qui en résultent, l'observation de ce qu'ils font peut donner à voir des divergences fines qui donnent à voir les écarts avec la convergence visée.

Comment les alliances éducatives recourent-elles des préoccupations liées à des enjeux partagés entre des champs de professionnalité variés ? Quelles sont les conditions de leur développement ? Requièrent-elles des configurations spécifiques ? Comment les alliances éducatives sont-elles différenciées d'autres concepts qui évoquent les mêmes dimensions : communauté éducative, collaboration, etc. ? Dans quelles mesures sont-elles parfois imposées ou vécues comme une contrainte institutionnelle ?

### Axe 2 : les inégalités sociales et les problèmes sociaux face aux alliances

Les systèmes éducatifs présentent des configurations hétérogènes en termes d'accès et d'égalité sociale de réussite (Dubet, Duru-Bellat, & Vérétoit, 2010). Par ailleurs, au sein de ces systèmes éducatifs les problèmes éducatifs ne sont pas désignés de manière uniforme et ne suivent pas les mêmes calendriers. Ils peuvent recevoir des formes de réponses, de prise en charge et de régulations différentes. Comment la recherche établit-elle le lien entre les enjeux de démocratisation de la réussite à l'école et celui de prise en charge des « problèmes de l'école » ? L'injonction aux « alliances » éducatives par les différents acteurs, à l'échelle politique ou à celle des actions éducatives, vise-t-elle

à mieux lutter contre ces inégalités ou à développer des formes dérogatoires de prise en charge pour les élèves qui ne répondent pas aux exigences de l'école ? En quels termes sont catégorisés les divers problèmes auxquels sont confrontés les professionnels ? Ces questions doivent être contextualisées à différentes échelles (locales, régionales et internationales) et la comparaison internationale peut permettre de mieux comprendre les processus à l'œuvre.

### Axe 3 : les « alliances » éducatives et les publics

Les publics visés par les « alliances éducatives » renvoient à des formes de désignation qu'il faut pouvoir interroger. Dans quel contexte et au sujet de quels individus sociaux les « alliances éducatives » sont-elles invitées à se mettre en place ? Quelles sont celles (atteintes ou visées) qui sont effectivement déployées, et avec quels objectifs ? Quels publics ciblés et quels publics finalement pris en charge ? Travaillant selon leurs moyens, pris dans des contraintes structurelles et financières, les dispositifs peuvent opérer une sélection de leur public, circonscrivant l'intervention à une frange particulière de la population initialement visée (Denecheau, Houdeville, & Mazaud, 2015).

Par ailleurs, quel est le point de vue des enfants ou des jeunes qui sont l'objet d'action spécifique, ou qui passent par des dispositifs ou des voies particulières ? Comment sont considérées les familles : comme partenaires de ces alliances ou constitutives des publics ciblés ? Sous quelles formes et à quels moments sont-elles associées et/ou convoquées ? Comment arrivent-elles à faire le lien entre les différents acteurs qui composent ces alliances ? Quels effets sont identifiés, tant sur les publics visés que sur les acteurs et actrices chargé.e.s de participer à ces alliances ? Une évaluation est-elle mise en place ?

### Axe 4 : Les « alliances » éducatives et l'action publique

La mise en place des "alliances" éducatives est encouragée par un certain nombre de dispositions et de recommandations dans les politiques publiques. Elles sont censées apporter une plus grande cohérence à l'action publique et revendiquent une amélioration de l'efficacité des prises en charge entre différentes sphères éducatives (Frاندji & Indarramendi, 2017). Quels sont les lectures et modèles politiques qui sous-tendent l'utilisation contextualisée des "alliances" éducatives ? Comment distingue-t-on les "alliances" d'autres modèles et concepts d'action, tels que le partenariat ou la collaboration ? Les "alliances" visent-elles davantage de concertation et de convergence des actions, et sur quelles bases ? Comment ces modèles incitent-ils (Rancon, 2018) les acteurs à la participation et pour quels effets ? Sur quels constats les politiques et décideurs s'appuient-ils ? Les alliances éducatives peuvent être citées dans les politiques publiques comme un « moyen » de prévention. Quels sont les paradigmes qui les font émerger ? À quels problèmes publics sont-elles censées répondre ? Quelles sont les formes organisationnelles développées pour faciliter ces "alliances", et avec quels effets ?

### Références bibliographiques

Barrère, A. (2013). "La montée des dispositifs : Un nouvel âge de l'organisation scolaire". *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116.

Becquet, V., & Vulbeau, A. (Éds). (2015). *L'action publique en réponse à la crise de l'école*. Arras : Artois Presses Université.

Berthet, T., & Zaffran, J. (Éds). (2014). *Le décrochage scolaire : Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*. Rennes : PUR.

Blaya, C., Tièche Christinat, C., & Angelucci, V. (Éds). (2018). *Au cœur des dispositifs d'accrochage scolaire. Continuité et alliances éducatives*. Louvain la Neuve : EME Editions.

Chauvenet, A., Guillaud, Y., Le Clère, F., & Mackiewicz, M.-P. (2014). *École, famille, Cité*. Rennes : PUR.

Chauvière, M., & Fablet, D. (2001). "L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile". *Revue française de pédagogie*, 134, 71-85.

Denecheau, B., Houdeville, G., & Mazaud, C. (Éds). (2015). *À l'école de l'autonomie. Épreuves et enjeux des dispositifs de deuxième chance*. Paris : l'Harmattan.

Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Véréout, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Seuil.

Frandji D., Indarramendi C., « Des possibilités de sociologie en territoire d'expertise », *Revue française de pédagogie*, 2019, vol. Année 2017, n° 200, p. 33-41

Gilles, J.-L., Potvin, P., & Tièche Christinat, C. (Éds). (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne : Peter Lang.

Lebon, F., & de Lescure, E. (Éds). (2017). *L'éducation populaire au tournant du XXIe siècle*. Paris : Editions du Croquant.

Millet, M., & Daniel, T. (2015). "L'école au cœur de la question sociale. Entre altération des solidarités sociales et nouvelles affectations institutionnelles". Dans S. Paugam (Éd.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales* (pp. 687-703). Paris : PUF.

Moignard, B. (2018). "Les « nouvelles » problématiques éducatives : Construction de l'objet". *Revue française de pédagogie*, n° 202(1), 65-75.

Moignard, B., & Rubi, S. (2013). "Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : Les collèves à l'heure de la sous-traitance ?" *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 47-60.

Périer, P. (2019). *Des parents invisibles : L'école face à la précarité familiale*. Paris : PUF.

Rancon, S. (2018). "Des démarches de participation dans la fabrique d'un projet local d'éducation. Instruments d'action publique et discours éducatifs". *Les Sciences de l'éducation—Pour l'Ère nouvelle*, 51(1), 37-61.

Tardif, M., & Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris : PUF.

Tardif, M., Marcel, J.-F., Bagnoud, D. P., & Piot, T. (2017). *L'organisation du travail des acteurs scolaires : Points de repères sur les évolutions au début du XXIe siècle*. Laval : Presses de l'Université Laval.



## Plénières

Jeudi 18 mars 9h10

**Hélène Buisson-Fenet**, Directrice de recherche CNRS, ENS Lyon, laboratoire Triangle

**Que disent les « parcours » des « alliances » ? Quand les politiques scolaires s'intéressent aux dynamiques juvéniles**

Présidence de séance : **Benjamin Denecheau**, LIRTES, Université Paris-Est-Créteil

Discutant : **Pierre-Yves Bernard**, CREN, Université de Nantes

Depuis les années 1980, une dynamique générale de coordination intersectorielle nourrit les nombreuses analyses d'un mode de gouvernement plus horizontal, fondé sur la négociation d'actions conjointes entre une multiplicité d'acteurs (Duran et Thoenig, 1996, Jouve, 2003).

L'action publique éducative n'échappe pas à ce paradigme partenarial, qui se développe en particulier à l'échelle européenne avec l'émergence et l'extension de l'éducation prioritaire (Demeuse et alii, 2008).

Dans le cas français, certains dossiers ont pourtant précédé de longue date cette orientation : c'est notamment le cas des « jeunes inadaptés », cible conjointe du Ministère de l'éducation nationale et du Ministère de la Santé jusqu'aux années 1940, au sujet desquels la loi d'orientation pour les personnes handicapées de 1975 met en place un cadre juridique et réglementaire appelé à résoudre le « contentieux historique » entre le Ministère de l'Education et celui des Affaires sociales (Chauvière, 2009, 2012), tandis que la loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » appuie l'injonction au « partenariat territorialisé » (de Maillard, 2000).

Nous faisons donc l'hypothèse que si dans la période récente, la rhétorique partenariale des politiques scolaires s'est malgré tout renouvelée, c'est pour deux motifs principaux.

Le premier inscrit ces politiques dans le contexte plus large d'une action publique dont les réformes abordent la société civile en termes de nouvelles problématiques (Moignard, 2018) plutôt qu'en termes de spécialisation sectorielle des interventions : la précarité a glissé vers la vulnérabilité, le communautarisme vers la radicalisation, l'intégration vers l'inclusion, les inégalités vers les discriminations, le handicap vers la dépendance... et nécessitent de repenser les frontières des dispositifs d'actions conjointes.

Le second motif réoriente ces politiques du ciblage des « catégories » à la considération des « parcours », dans la dynamique de l'ensemble du monde sanitaire, social et médico-social (Bloch et Hainaut, 2014). Les domaines d'intervention de l'éducation s'élargissent ainsi des populations d'âge scolaire aux trajectoires vers l'autonomie adulte, impliquent de repenser une coordination séquencée d'acteurs qui ne se réfèrent pas tout uniment à une commune identité « d'acteurs d'Etat », et donnent ainsi à voir de nouvelles asymétries, difficilement contenues par des normes professionnelles dont la légitimité ne va plus de soi.

Succédant aux partenariats inter-sectoriels classiques, ce « gouvernement par alliances » des parcours juvéniles reconfigure, sur un mode incrémental, notre modèle national d'Etat-éducateur. Mais le fait-il pour autant converger vers une orientation transversale aux systèmes éducatifs nord-européens ?

Vendredi 19 mars 14h

**Pierre Périer**, Professeur des Universités, CREAD, Université Rennes 2

*L 'alliance éducative entre les parents et l'école : la part de l'implicite*

Présidence de séance : **Benjamin Moignard**, EMA, Université Cergy Paris

Discutantes :

**Géraldine Farges**, IREDU, Université de Bourgogne

**Pascale Garnier**, EXPERICE, Université Sorbonne Paris Nord

L'alliance éducative comme le partenariat, la coopération ou la coéducation, fonctionnent comme des invitations à faire ensemble, à s'unir et s'entendre autour d'objectifs partagés. Investies de cette valeur sociale positive, ces orientations semblent difficilement réfutables en première analyse et un certain nombre d'actions concluent dans ce sens. Pour autant, elles s'adressent plus spécifiquement à un type de familles et poursuivent d'abord des objectifs de politique publique, sans être directement l'expression des bénéficiaires supposés. On pourra s'interroger, plus précisément, sur les implicites d'une telle ambition lorsqu'on la transpose dans le cadre des rapports entre l'institution scolaire et les parents de milieux populaires précarisés, ceux que l'on dit "les plus éloignés" de l'école. En effet, invoquer l'alliance éducative sous-tend une conception de la place et du rôle des uns et des autres mobilisés autour de l'enjeu éducatif et/ou scolaire. Elle implique un engagement réciproque qui, sur le mode de l'évidence, suggère de relier ce qui, séparément, fait problème. Une telle attente s'adresse à un parent qui répond aux sollicitations, fréquente "le lieu de l'autre", adopte ses normes. Bref, un parent allié qui irait "dans le même sens" que l'école. Mais quelles sont les conditions de possibilité et pré-requis d'une conversion à ce rôle ? Si des familles "jouent le jeu", quand d'autres restent "invisibles", quel sens peut-on donner à leur engagement ? Pris dans un rapport de domination face à l'école, les parents peuvent aussi négocier des formes de distanciation en simulant l'adhésion, en se souciant des apparences normales leur permettant d'écarter les préjugés à leur encontre. Dans ce cas, il s'agit bien, comme il sera montré à travers l'exemple du Café des parents, de ne pas menacer son statut de participant ou d'« allié » et parfois de le détourner à des fins personnelles.

## Programme synthétique des ateliers

Session 1 | 18 mars 11h00-12h45 | ateliers A, B et C

### Atelier A

Présidence de séance : Audrey Boulin (1) & Daniel Frandji (2)

**Lorsque l'alliance éducative se construit contre les parents aux pratiques jugées inadéquates** N°8

Conus Xavier

*Université de Fribourg (Suisse)*

**De l'enjeu des « alliances » aux traces de la « réception » de l'action éducative par les enfants. Normativités et modèles de subjectivation** N°30

Rancon Sidonie

*Triangle, Laboratoire de l'Éducation - LLE (France)*

**Les collectifs de professionnels au sein des PRE : quelles pratiques des alliances éducatives ?** N°35

Sompayrac Laurie

*FrED-Education et diversité en espaces francophones, Université de Limoges*

### Atelier B

Présidence de séance : Maryan Lemoine

**Faire bloc face aux parents : le « travail d'influence » dans les réseaux de l'enseignement spécialisé** N°7

Sotirov Alexandre (1), Bovey Laurent (1)

*1 - Haute École Pédagogique du canton de Vaud (Suisse)*

**Faire alliance entre éducatrice-éducateur et enseignant-e travaillant dans une même classe ? Questionnements et défis dans le développement de l'activité et la construction identitaire** N°1

Allenbach Marco, (1), Jeannot Celine

*1 - HEP Vaud, LASALE, LISIS (Suisse)*

**La posture clinique de travailleurs sociaux scolaire d'une municipalité dans leur alliance éducative avec des directeurs d'écoles primaires** N°19

Lyet Philippe (1), Fugier Pascal (1), Rougerie Corinne (1) (2), Garcia Gilles

*1 - laboratoire EMA, CY Cergy Paris Université (France), 2 - EA EES (Education Ethique Santé) ( France)*

## Atelier C

Présidence de séance : Anne-Françoise de Chambrier

### **Alliances et professionnalités en santé mentale. Retour sur la mise en place de partenariats entre écoles et pédopsychiatrie de secteur.** N°28

Maillard Isabelle (1), Pombet Thibaud (2)

1 - Centre Collaborateur de l'organisation Mondiale de la Santé pour la recherche et la formation en santé mentale (France),  
2 - CERMES3 (France)

### **La prise en charge de la difficulté scolaire en Centre médico-psychologique. Quelles alliances éducatives entre l'école, les familles, et les professionnels de la santé mentale** N°29

Pothenet Jessica, Piesen Alexandra

Laboratoire Lorrain de Sciences Sociales (France)

### **Le dispositif ULIS comme espace hétéroréférentiel d'alliances éducatives en faveur de l'accrochage à un projet d'orientation professionnelle** N°27

Petry Genay Isabelle

Académie Nancy-Metz (France)/ Lasalé (Suisse)

## Session 2 | 18 mars 14h00-16h30 | ateliers D, E et F

### Atelier D

Présidence de séance : Isabelle Démonty & Jean-Luc Gilles

### **L'alliance entre enseignants de collège et chercheurs pour penser l'action éducative. L'exemple du Lieu d'éducation Associé (LÉA) du Collège de Grigny** N°26

Ponte Pascale (1), Pelhate Julie (1) (2)

1 - EMA CY Cergy Paris Université (France), 2 - Groupe de recherche SATIE, Université de Genève. (Suisse)

### **À propos d'une « alliance » d'intérêt public local : du renouvellement des fondements théoriques des Centres d'éducation associés créés dans les Communes de la Région de l'Est-Cameroun** N°23

Njikam Njifotié Abdou (1), Mbilongo Elémé Laure Marguérite

1 - Centre National d'Éducation (Cameroun)

### **Le tutorat en faveur de l'égalité des chances : Derrière une unité de principe des alliances ambivalentes** N°24

Pavie Alice (1), Lopez Emily (2)

1 - Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail, Centre Maurice Halbwachs (France), 2 - ADEF - Aix-Marseille Université (France)

### **L'alliance : un concept ? De ses racines épistémiques à ses usages contemporains, exploration de ses significations et de leur pertinence pour les pratiques et les recherches en éducation** N°2

Allenbach Marco

HEP Vaud, LASALE, LISIS (Suisse)

## Atelier E - Symposium

Présidence de séance : Pascal Fugier

**Activités formelles et informelles d'apprentissage à domicile visant le développement des premières compétences en numératie et en littératie d'enfants de 4 à 6 ans : étude de l'influence du background familial ainsi que de l'environnement mathématique et scolaire offert par les parents à domicile** N°10

Poncelet Débora (1), Tinnes-Vigne Mélanie (1), de Chambrier Anne-Françoise (2), Dierendonck Christophe (1)

*1 - Université du Luxembourg (Luxembourg), 2 - Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (Suisse)*

**Les effets d'une intervention destinée à favoriser le développement des compétences en numératie à l'école et à domicile : quels effets pour quels élèves ?** N°11

de Chambrier Anne-Françoise (1), Poncelet Débora (2), Fagnant Annick (3), Tazouti Youssef (4), Dierendonck Christophe (2)

*1 - Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (Suisse), 2 - Université du Luxembourg (Luxembourg), 3 - Université de Liège (Belgique), 4 - Université de Lorraine (France)*

**Quelle alliance éducative école-parents en vue de soutenir le développement des compétences en littératie de l'enfant ?** N°12

Conus Xavier

*Université de Fribourg (Suisse)*

**Activités librement initiées par l'enfant vectrices d'apprentissages en numératie et en littératie : regard croisé entre les croyances parentales et celles des enseignants** N°13

Kappeler Gabriel

*Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (Suisse)*

## Atelier F

Présidence de séance : Julien Netter & Pierre-Yves Bernard

**Apports d'alliés extérieurs, au sein d'un collège urbain, pour prévenir le décrochage d'élèves kanak** N°17

Lemoine Maryan

*FrED-Education et diversité en espaces francophones, Université de Limoges*

**Lutte contre la déperdition scolaire au Sénégal : politiques publiques éducatives et mobilisation des familles populaires à l'aune d'un nouvel ordre scolaire mondial** N°34

Sarr Makhtar

*ESP2 (France)*

**Les reconfigurations du travail éducatif dans le cadre de l'accompagnement des élèves en difficultés** N°16

Khasanzyanova Albina

*PESSOA (France)*

**L'état, l'église et l'éducation en République Centrafricaine : histoire d'une nouvelle alliance autour de l'école : 1994-2009** N°39

Yerima Banga Jean-Louis  
*Centre amiénois de recherche en éducation et formation (France)*

**Session 3 | 19 mars 9h00-10h30 | ateliers G, H et I**

**Atelier G**

Présidence de séance : Débora Poncelet

**Les professionnels accompagnant les parcours de vie des enfants en situation de handicap : quelle posture pour quelle alliance avec les parents ?** N°36

Thouroude Laurence  
*Université de Rouen Normandie (France)*

**Coéducation en Protection de l'enfance : étude d'alliances différenciées avec l'école, entre spécialisation et effacement des frontières.** N°20

Denecheau Benjamin (1) (2), Mackiewicz Marie-Pierre (1)  
*1 – LIRTES, Université Paris-Est Créteil, 2 – OUIEP / Lasalé*

**Les alliances éducatives au service de l'accrochage scolaire des enfants bénéficiant d'une mesure de placement en famille d'accueil** N°3

Anton Alice  
*Institut du Travail Social Pierre Bourdieu, Lasalé (Suisse)*

**Atelier H**

Présidence de séance : Maïtena Armagnague & Hélène Join-Lambert

**Les « alliances » avec les parents d'enfant « indiscipliné », une collaboration profitable ?** N°38

Yadan Zoé  
*Centre de recherche sur les liens sociaux (France)*

**Alliances éducatives et écoles démocratiques : quelle place pour les familles ?** N°32

Sadek Gihane, Lahaye Willy, Vekeman Marine, Glineur Charles  
*Université de Mons (Belgique)*

**Les alliances éducatives, au coeur du processus de résilience chez les descendants d'immigrés maghrébins** N°5

Ben Lakhdhar Iman  
*URMIS, Laboratoire Accrochage Scolaire et Alliances éducatives (Suisse)*

**Atelier I**

Présidence de séance : Sigolène Couchot-Schiex & Irene Pochetti

**Les inégalités sociales dans l'éducation chilienne et le rôle des arts visuels** N°22

Morales Aceiton Maciel  
*Université Paris 5 Descartes Sorbonne, Laboratoire EDA (France)*

**Entre spécifique et spécialisé, ou lorsque la prescription néglige l'individualité. L'étude « Le Repuis j'y tiens » et les causes de décrochage en formation professionnelle spécialisée** N°33

Sansegundo Moreno Omara (1) (2), Lambert Luc (1)  
1 - Lasalé (Suisse), 2 - HEP-Vaud (Suisse)

**Constituer des « alliances » éducatives. Pour quelle(s) finalité(s) ?** N°25

Pelhate Julie  
Groupe de recherche SATIE, Université de Genève (Suisse), CY Cergy Paris Université, laboratoire EMA (France)

## Session 4 | 19 mars 10h45-12h30 | ateliers J, K et L

### Atelier J

Présidence de séance : Valérie Becquet & Cintia Indarramendi

**Éducation Nationale, éducation populaire, les coulisses d'un partenariat différencié** N°15

Jacquot Alicia  
Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (France)

**Réduire la désaffection des familles vis-à-vis des projets culturels à l'école élémentaire** N°4

Bagnies Mercedes (1) (2), Terrien Pascal (3), Lucy Marie (4)  
1 - GCAF, Adef, Aix Marseille Université, 2 - Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'éducation et de la Communication, 3 - Laboratoire ADEF, 4 - Aix Marseille Université (France)

**Des jeux d'alliances éducatives mises au jour par une étude d'impact sur la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires** N°6

Bonnaud Karine  
Éducation Formation Travail Savoirs (France)

### Atelier K

Présidence de séance : Joel Zaffran & Xavier Pons

**La relation pédagogique dans les microlycées : une nouvelle alliance éducative entre enseignant-es et apprenant-es ?** N°18

Logeart Louise  
EMA, Université Cergy Paris

**Une nouvelle alliance pour l'autonomie des élèves ? La classe ouverte aux parents.** N°31

Rayou Patrick  
Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail (France)

**Alliances et déliaisons éducatives : recompositions institutionnelles et professionnelles dans trois lycées professionnels** N°21

Minassian Laure  
Université de Nantes (France)

## Atelier L

Présidence de séance : Stéphanie Rubi

**Conceptualiser la place qu'occupent les alliances éducatives dans les perceptions développées par les adolescents à risque en relation à leurs expériences du troisième lieu** N°14

Fovet Frederic

*School of Education and Technology, Royal Roads University*

**L'évaluation de la diversité d'implémentation d'un projet de prévention des violences scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles sous l'angle de l'approche réaliste** N°37

Vekeman Marine, Lahaye Willy, Glineur Charles, Sadek Gihane

*UMONS (Belgique)*

**Prévenir et agir contre le cybersexisme. Quelles alliances éducatives en milieu scolaire ?** N°9

Couchot-Schiex Sigolène (1), Goémé Philippe (2)

*1 – EMA, Université Cergy Paris, 2 – LIRTES, Université Paris-Est Créteil (France)*

## Programme détaillé des ateliers

Session 1 | 18 mars 11h00-12h45 | ateliers A, B et C

### Atelier A

Présidence de séance : Audrey Boulin & Daniel Frandji

**Lorsque l'alliance éducative se construit contre les parents aux pratiques jugées inadéquates**

Conus Xavier

*Université de Fribourg (Suisse)*

Face au défi persistant des inégalités scolaires, et plus globalement sociales, enseignants et parents se retrouvent aujourd'hui instamment appelés à œuvrer dans une relation de proximité, de l'ordre d'« une impérieuse nécessité devant l'enjeu de la réussite scolaire » (Giuliani et Payet, 2014, p. 6). L'appel à établir une relation de collaboration, de partenariat, et même de plus en plus de coéducation entre enseignants et parents, s'inscrit dans un objectif d'égalisation des chances scolaires (Feyfant, 2015). Plus largement, au-delà des seuls parents et enseignants, l'alliance éducative prônée autour de la scolarité de l'enfant est appelée à inclure une pluralité d'acteurs (Gilles et al., 2012), rattachés pour une part au monde scolaire, mais également extérieur à celui-ci, à l'image de certains acteurs associatifs (Pithon et al., 2008). Dans cette communication, nous interrogeons la forme que peut prendre l'alliance éducative entre cette pluralité d'acteurs dans des dynamiques relationnelles particulières où les parents sont appréhendés par les enseignants sous l'angle de l'inadéquation en termes de pratiques éducatives. Nous croisons pour cela les données issues de deux projets de recherche conduits dans le canton de Fribourg en Suisse, avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche. Tous deux s'inscrivent dans une démarche d'ethnographie critique combinant comme outils de collecte la réalisation d'observations, la conduite d'entretiens et la récolte de documents. Le premier projet a exploré à ses débuts le processus de construction de la relation entre l'école et les parents dans un établissement scolaire situé dans un contexte de diversité culturelle marquée. Le second projet, actuellement en cours, vise à comprendre comment la relation entre l'école et les



parents se joue au sein de l'administration scolaire du canton concerné. Les résultats extraits pour cette communication décrivent deux phénomènes de coalitions observés entre les enseignants et d'autres acteurs institutionnels ou associatifs, à chaque fois dans un objectif des enseignants de mieux s'allier ainsi des parents jugés inadéquats dans leurs pratiques éducatives. Que ce soit un acteur associatif du soutien à la parentalité dans le cadre de la première coalition observée, ou un acteur interne de l'institution scolaire dont le rôle est d'intervenir en soutien dans des situations difficiles dans la seconde, nos analyses montrent comment dans les deux cas les acteurs tiers se trouvent happés dans un rôle de relais d'une vision normative qu'ont les enseignants des parents et de leurs pratiques éducatives. Nous relèverons les implications contre-productives d'une telle dynamique sur l'inclusion des parents concernés dans l'alliance éducative autour de la scolarité de l'enfant. À partir de là, nous dégagerons des pistes susceptibles de permettre aux acteurs tiers de davantage s'inscrire dans un rôle de médiation entre enseignants et parents, à même de favoriser une dynamique d'alliance éducative réelle entre les acteurs plutôt que d'engendrer des phénomènes de coalition des uns contre les autres.

Feyfant, A. (2015). Coéducation : quelle place pour les parents ? Dossier de Veille de l'IFé, 98. Gilles, J.-L., Potvin, P. et Tièche Christinat, C. (dir.) (2012). Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire. Berne : Peter Lang. Giuliani, F. et Payet, J.-P. (2014). Les logiques scolaires de la proximité aux familles. Introduction. *Éducation et sociétés*, 34(2), 5-21. Pithon, G., Asdih, C. et Larivée, S. J. (dir.) (2008). Construire une communauté éducative'. Un partenariat famille-école-association. Bruxelles : De Boeck Université.

### **De l'enjeu des « alliances » aux traces de la « réception » de l'action éducative par les enfants. Normativités et modèles de subjectivation**

Rancon Sidonie

*Triangle, Laboratoire de l'Éducation - LLE (France)*

Depuis plusieurs années, les dynamiques de territorialisation des politiques éducatives s'accompagnent, en France, de discours récurrents sur les enjeux du « partenariat » et, plus récemment des « alliances » qu'il s'agirait de favoriser au titre d'une action (publique) souhaitée (plus) coordonnée autour de l'école. Dans le cas de la réforme des rythmes scolaires mise en œuvre entre 2013 et 2017, ceux-ci se sont plus particulièrement vus actualisés par la mise en œuvre des projets éducatifs de Territoire, dans le cadre notamment du développement des activités dites périscolaires. Les orientations officielles mentionnent l'objectif de « faire converger les contributions de chacun des acteurs du territoire au service de la complémentarité et de la continuité entre le temps scolaire et le temps périscolaire (...) et de permettre une meilleure mise en cohérence de l'offre existante » (circulaire n° 2014-184). Le rapprochement entre les domaines scolaires et périscolaires (dans le sens d'une plus grande « complémentarité ») apparaît comme un moyen de contribuer à une meilleure « réussite éducative » des enfants quand elles ne sont pas envisagées comme une réponse à la problématique des inégalités scolaires. Avec la construction de ces nouvelles « alliances » entre les acteurs professionnels, ces projets engagent des transformations curriculaires au sein de l'école (Netter, 2016), non seulement par la diversification de l'offre qu'ils impliquent, mais aussi parce qu'ils encouragent la formation de nouveaux « liens » (ou le renforcement de ceux-ci) entre ce qui est fait dans l'école et en dehors. En cela, nous pouvons faire l'hypothèse que ces « alliances », par la reconfiguration des espaces, des temps et des contenus de l'action éducative qu'ils favorisent, réorganisent les expériences (cognitives et émotionnelles et plus globalement, subjectives) individuelles et collectives des enfants. C'est précisément ce que nous souhaiterions pouvoir interroger dans le cadre de ce colloque, au titre de l'axe 3 de son argumentaire. En référence aux travaux réalisés par A. Revillard (2017) dans d'autres domaines de l'action publique, nous proposons d'interroger les logiques de « réception » de l'action éducative en considérant le discours de ceux qui en sont « destinataires », ici les enfants des écoles primaires. Il s'agit de s'intéresser à la manière dont les enfants parlent de ce qui leur est proposé dans le cadre de ces projets, et ainsi, de chercher à

comprendre comment ces derniers signifient les temps, les contenus et les objets du monde. Ces activités apparaissent-elles pour eux comme des temps en plus de la classe, comme des temps d'approfondissement, des temps autres ? Constituent-elles des temps de préparation aux exercices scolaires ou prennent-elles plutôt sens dans une logique de rupture avec ces derniers ? Les enfants évoquent-ils autant (que les adultes chargés de la mise en œuvre de ces activités) les enjeux d'expressivité et de participation, de choix et d'engagement ? Les activités sont-elles signifiées par leurs contenus, leur régularité, par les personnes encadrantes et les liens affectifs qui constituent les interactions ? Comment catégorisent-ils les liens, les apports et les différences entre les différents contenus ? Sans qu'elles puissent être considérées comme des « effets » directs ou corrélatifs de la mise en place des projets, la matérialité de ces discours permettra d'engager la réflexion sur les normativités de l'action publique d'éducation et les « identités » (Bernstein, 2007) constituées dans ces dynamiques de reconfiguration des espaces éducatifs. L'analyse permettra de soulever des questionnements, à l'aide d'autres travaux, sur la problématique des inégalités d'apprentissage puisqu'il s'agit bien d'un des objectifs visés par ces politiques. Concernant la méthodologie adoptée, la présentation prendra appui sur une trentaine d'entretiens réalisés dans les écoles primaires avec des enfants (de 6 à 12 ans) participant aux activités périscolaires. Précisons que l'enquête a été réalisée dans le cadre d'une recherche doctorale portant sur la mise en œuvre de ces projets sur différents territoires locaux, incluant des organisations différentes.

### **Les collectifs de professionnels au sein des PRE : quelles pratiques des alliances éducatives ?**

Sompayrac Laurie

*FrED-Education et diversité en espaces francophones, Université de Limoges*

En 2005, l'État entre dans l'ère de l'institutionnalisation des partenariats locaux via la création des Programmes de Réussite Educative (PRE). Cette nouvelle politique éducative locale à caractère interministériel entend joindre les compétences de la politique de la ville, l'Éducation Nationale et Jeunesse et Sports. Considérant le contexte environnemental, social et familial de l'enfant comme autant de facteurs d'influence dans son développement, les politiques publiques misent désormais sur la complémentarité des compétences professionnelles des domaines sanitaires, sociaux et éducatifs pour accompagner les enfants vers la réussite. Les textes de cadrage nationaux prévoient des rencontres interprofessionnelles, appelées Equipes Pluridisciplinaires de Soutien (EPS), au sein des territoires. Ces dernières ont vocation à faire travailler les professionnels à l'élaboration collective d'un état des lieux des besoins des enfants et à la définition des objectifs pour les accompagnements proposés. Dans une perspective interactionniste, notre propos est l'occasion de discuter la valeur performative de l'institutionnalisation des formes de travail collectif au sein des territoires, par la mise en exergue des capacités créatives des individus. En appréhendant le PRE à l'échelle micro-sociale, il est en effet possible d'interroger les collectifs de professionnels au prisme des théories de l'action collective pour penser leurs activités collectives et individuelles, explicites et implicites, formelles et informelles. Les résultats exposés ici sont le fruit d'une recherche d'inspiration ethnographique dont les observations longitudinales, l'étude des discours produits en EPS, ainsi que les traces écrites laissées par les professionnels dans 137 dossiers administratifs d'enfants, mettent en lumière des manières de faire (de Certeau, 1990) alliance éducative. Il est en effet possible d'identifier deux modalités d'alliances. La première sous-tend l'ensemble de l'action collective en ce qu'elle porte les valeurs éducatives communes. Par l'investissement des marges de manœuvre (Crozier & Friedberg, 1992) disponibles au sein de l'organisation, les acteurs revisitent les objectifs du PRE. Il ne s'agit plus d'accompagner la scolarité de l'enfant et de favoriser l'accès au droit de commun, mais de soulager l'enfant du poids supposé de ses difficultés par la présence régulière d'un adulte. Cette conception du

PRE et de son public fait office de norme et de référence sur le territoire. La seconde modalité, plus rare, pourrait être qualifiée d'opportunité. Par leur complexité, certaines situations d'enfants bousculent l'ordre établi. La réponse normée ne suffit pas. Les professionnels, plutôt peu investis dans l'action collective habituellement, parce que satisfaits par la réponse normée, entrent dès lors dans des formes d'élaboration collective de nouvelles propositions. Les individus se répartissent des tâches pour identifier les besoins de l'enfant et mobiliser le dispositif le plus adapté. Nous verrons comment et dans quelles mesures les professionnels, issus de domaines différents, s'accordent et se retrouvent autour de pratiques normées puis s'allient pour répondre aux enjeux éducatifs qui leur paraissent collectivement pertinents.

-  
de Certeau, M. (1990). L'invention du quotidien. 1. Arts de faire. Paris : Gallimard Crozier, M., & Friedberg, E. (1992). L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective. Paris : Editions du Seuil. Friedberg, E. (1992). Les quatre dimensions de l'action organisée. *Revue française de sociologie*, 33-4, 531-557. Morrissette, J. (2010). Une perspective interactionniste. *SociologieS*. [En ligne] : <http://sociologies.revues.org/3028> (12.07.2017).

## Atelier B

Présidence de séance : Maryan Lemoine

### **Faire bloc face aux parents : le « travail d'influence » dans les réseaux de l'enseignement spécialisé**

Sotirov Alexandre (1), Bovey Laurent (1)

1 - Haute École Pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

Durant l'année scolaire 2017-2018 dans le canton de Vaud, 5'021 élèves de l'école obligatoire (5,6% du total) étaient suivi-e-s dans un dispositif de l'enseignement spécialisé. Pour cette même période, 371 enfants de 0 à 4 ans étaient accompagné-e-s par le service éducatif itinérant (SEI) afin notamment d'anticiper des démarches d'orientation scolaire dans l'enseignement spécialisé. Les situations des élèves de l'enseignement spécialisé sont suivies par une multitude d'acteurs de professions différentes : enseignant-e-s, professionnel-le-s de l'éducation, médecins, psychologues, logopédistes, etc. Au vu de la complexité de certaines situations, une « alliance éducative » entre professionnel-le-s et parents semble une évidence pour assurer une « bonne » transition vers l'école et un parcours scolaire le moins chaotique possible pour des élèves déjà « fragilisés » (Morel, 2012). Nos observations ethnographiques sur nos terrains de thèses (les réseaux pour la transition d'enfants identifiés à besoins éducatifs particuliers et les dispositifs de l'enseignement spécialisé) montrent que les intervenant-e-s cherchent, en se concertant parfois en amont, à « produire un consentement parental » (Deshayes, Payet, Pelhate & Rufin, 2018) aux projets d'orientation de l'école tout en leur laissant l'impression de conserver des marges de manoeuvre. On peut parler ici d'un véritable « travail d'influence » (Velpry, Vidal-Naquet & Eyraud, 2018) qui occupe une partie importante de l'activité professionnelle des acteurs de l'enseignement spécialisé (Sicot, 2003). Les décisions des réseaux ne sont pas toujours prises pour le bien de l'enfant, mais correspondent à des impératifs budgétaires ou à une recherche de confort professionnel. Cette communication vise à questionner l'évidence et le bien-fondé des alliances éducatives pour les familles et les élèves de l'enseignement spécialisé ainsi que la manière dont se construisent les réseaux de professionnel-le-s et les objectifs qu'ils poursuivent. La présentation que nous proposons est structurée en trois points. Après une contextualisation de nos deux recherches de thèse, nous montrerons à partir d'extraits de carnets d'observations comment les professionnel-le-s « font bloc » avant de rencontrer les parents et comment s'agence le travail d'influence. Troisièmement, nous reviendrons sur le moment du réseau et mettrons en avant les éléments qui font barrage à une communication horizontale avec les parents (peur du conflit, unicité de façade des professionnel-le-s, collégialité, etc.).

-

Deshayes, F., Payet, J.-P., Pelhate, J. & Rufin, D. (2018). Pour le bien de l'élève. La production du consentement parental dans l'entretien enseignants-parents en milieu défavorisé. *éducation et Sociétés*, 41, 105-120. Morel, S. (2012). La cause de mon enfant: Mobilisations individuelles de parents d'enfants en échec scolaire précoce. *Politix*, 99(3), 153-176. Sicot, F. (2003). Quelques aspects des relations entre parents et professionnels dans la prise en charge des troubles du comportement et de l'apprentissage. In G. Cresson et al. (dir.), *Coopérations, conflits et concurrences dans le système de santé* (pp. 269-285). Paris : Presses de l'EHESP. Velpry, L., Vidal-Naquet, P. & Eyraud, B. (dir.) (2018). *Contrainte et consentement en santé mentale. Forcer, influencer, coopérer*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

### **Faire alliance entre éducatrice-éducateur et enseignant-e travaillant dans une même classe ? Questionnements et défis dans le développement de l'activité et la construction identitaire**

Allenbach Marco, (1), Jeannot Celine

1 - HEP Vaud, LASALE, LISIS (Suisse)

L'intervention régulière d'éducateurs dans des classes s'est développée dans plusieurs pays francophones, dans l'école ordinaire, mais aussi au sein d'institutions d'enseignement spécialisé. Elle vise à diminuer le risque de décrochage, rupture, violence ou exclusion pour les élèves, ainsi que le sentiment d'impuissance, de surcharge et de souffrance au travail, des enseignants. Pour ce faire, elle suppose une coopération entre les deux professionnel-le-s, afin d'articuler leurs démarches, d'offrir une prise en charge cohérente des élèves, voire de se soutenir pour faire face aux défis rencontrés. Mais la construction de ces relations procède de processus complexes, aux enjeux multiples, qui ont été décrits comme relevant de la configuration prise par le socioéducatif dans la sphère scolaire (Giuliani, Fouquet-Chauprade, et Sanchez-Mazas, 2018), ou comme propres à la collaboration interprofessionnelle (Emery, 2017). Nous nous sommes intéressés à la façon dont ces relations professionnelles étaient vécues par les acteurs concernés, et aux incidences sur leur activité et leur identité professionnelle. Nous avons cherché à mieux comprendre comment les praticiens saisissent ou/et subissent les tensions liées à l'intermétiers (Thomazet et Merini, 2014). Pour investiguer ces questions, nous nous appuyons principalement sur une recherche menée dans deux institutions vaudoises d'enseignement spécialisé, à travers des entretiens individuels compréhensifs (Kaufmann, 2016), et l'enregistrement de séances collectives. Les résultats débouchent sur trois constats que nous développerons : - ce qui est prescrit comme une collaboration entre professionnels différents met en jeu des représentations très variées de l'articulation entre travail d'enseignement et travail éducatif. - le développement de pratiques de négociation apparaît comme central, impliquant la question des attentes réciproques, mais aussi des rapports de pouvoir, ainsi que de la posture adoptée vis-à-vis du (de la) collègue - ces interactions mettent à l'épreuve la construction identitaire des acteurs concernés, tout en pouvant la soutenir. Enfin, nous comparerons ces résultats avec ceux d'autres recherches, portant sur l'intervention, dans l'école ordinaire, d'acteurs socio-éducatifs, mais aussi d'enseignants spécialisés.

-

Emery, R. (2017). La collaboration multiprofessionnelle dans les contextes d'institution spécialisée. Dimensions thématiques et concepts convoqués pour l'étude des pratiques, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (2/78), 193-209. Giuliani, F., Fouquet-Chauprade, B., & Sanchez-Mazas, M. (2018). Les recompositions actuelles de l'action éducative : une introduction. *Raisons éducatives* (1), 5-17. Kaufmann J-C. (2016). *L'entretien compréhensif*, Dunod Editeur, Malakoff. Thomazet S., et Corinne M. (2014) *Le travail collectif, outil d'une école inclusive ?* *Questions Vives*, (21)

## **La posture clinique de travailleurs sociaux scolaire d'une municipalité dans leur alliance éducative avec des directeurs d'écoles primaires**

Lyet Philippe (1), Fugier Pascal (1), Rougerie Corinne (1) (2), Garcia Gilles

1 - laboratoire EMA, CY Cergy Paris Université (France), 2 - EA EES (Education Ethique Santé) ( France)

Cette proposition de communication rend compte d'une recherche-intervention (RI) récente conduite par le centre de recherche de l'école supérieure de travail social (Paris) et le laboratoire EMA de l'université de Cergy-Pontoise au sein du service social « scolaire » (SSS) d'une municipalité française, dont une part importante de l'activité se déroule à l'intérieur des écoles primaires de la commune. Elle se démarque par un choix politique d'action sociale municipale singulier. L'enquête révèle ainsi combien ce SSS peut exercer une fonction « palliative » auprès de l'École, à travers la mise en place de pratiques qu'on peut qualifier de « délestage » (Trombert, 2009), dans lesquelles des professionnels, ici directeur.trices d'écoles, réorientent vers d'autres services ou professionnels (ici les TSS) la prise en charge de certaines familles ou situations, nécessitant des activités (interventions, signalements) jugées indésirables, sans pour autant nécessairement faire l'objet de concertation voire de coordination entre les différents acteurs concernés eu lieu de...(se concerter au préalable avec le professionnel concerné sur l'intérêt et la pertinence de cette réorientation.) La posture professionnelle que les TSS adoptent auprès de leurs partenaires institutionnels nous semble s'inscrire dans une logique d'action clinique, à considérer dans le sens étymologique du terme, soit relevant d'une posture du « prendre soin », à travers laquelle le TSS se tient « au chevet » de ses partenaires, est à l'écoute de leurs expériences vécues et éprouvées. C'est une telle logique d'action clinique dans laquelle s'inscrit par exemple la TSS auprès du directeur d'une école primaire, quand elle est investie comme la personne à qui il peut se confier, à qui il peut faire part de ses doutes, de ses faiblesses. La TSS incarne alors la personne auprès de laquelle il peut « déposer » diverses émotions et divers affects, en particulier ses « passions tristes » (colère, résignation, sentiment d'injustice). Certains directeurs d'école recherchent le « regard » du TSS, qui est plus extérieur, qui intervient, au sens littéral du terme : il « se met entre » le directeur d'école et son équipe, peut jouer un rôle de médiation, inviter au compromis... Le fait de ne pas faire partie de l'Éducation nationale les identifie comme des personnes d'une certaine neutralité. Plutôt que la vigilance, cela semble plutôt nourrir leur confiance et leur intérêt vis-à-vis des TSS du SSS. Cela témoigne d'une « alliance éducative » qui hybride certaines des logiques de l'institution école et celles de l'institution travail social. Cette fonction clinique qu'exerce le TSS est symptomatique de la solitude des directeurs et autres professionnels d'encadrement au sein des métiers de la relation, de plus en plus « malmenés » (Cifali et Perilleux, 2012). Outre le sentiment d'un manque de soutien de leur propre hiérarchie, l'absence d'espaces d'analyse de pratiques et de supervision ne leur permet de « mettre au travail » ces épreuves quotidiennes de professionnalité (Ravon et Vidal-Naquet, 2018). Ils n'ont que des temps de rencontre « techniques », pragmatiques, sur le fonctionnement quotidien. Avec la travailleuse sociale scolaire, ils vont « pouvoir déballer tout ce [qu'ils ont] à déballer, cela ne sortira pas du bureau » (extrait d'entretien d'une TSS), un paradoxe institutionnel généré par l'absence ou le manque de relais avec l'action sociale scolaire de l'Éducation Nationale.

-

Cifali, M. et Périlleux T. (dir.). 2012. Les métiers de la relation malmenés, Répliques cliniques. Paris, L'Harmattan  
Ravon, B., Vidal-Naquet, P. 2018. « Les épreuves de professionnalité, entre auto-mandat et délibération collective, L'exemple du travail social » *Rhizome*, 67(1), 74-81  
Trombert, C. 2009. Le RMI à l'épreuve de l'activation, Centralité du travail et construction de la responsabilité dans les situations de pauvreté valide, Paris, Conservatoire national des arts et métiers

## Atelier C

Présidence de séance : Anne-Françoise de Chambrier

### **Alliances et professionnalités en santé mentale. Retour sur la mise en place de partenariats entre écoles et pédopsychiatrie de secteur.**

Maillard Isabelle (1), Pombet Thibaud (2)

1 - Centre Collaborateur de l'Organisation Mondiale de la Santé pour la recherche et la formation en santé mentale (France),

2 - CERMES3 (France)

À l'échelle mondiale, autour de 20% des enfants et adolescents présenteraient des difficultés psychologiques et troubles psychiatriques cliniquement identifiables, dont 13% avec des capacités adaptatives entravées (Kazdin, 2018). En matière de difficultés scolaires, ces troubles sont particulièrement mis en avant, dans un contexte où les références à des modèles médico-psychologiques se sont progressivement imposées comme des registres interprétatifs légitimes (Morel, 2014). La question de l'articulation entre l'institution scolaire et le secteur psychiatrique devient dès lors un enjeu possible des politiques d'action publique, ce qui questionne le contour des alliances pluriprofessionnelles autour de l'accompagnement des élèves en situation de difficulté scolaire. Dans cette communication, nous interrogerons les enjeux de territoires et d'inégalités sociales (Lahire, 2019) autant que les enjeux de professionnalités (Ravon et Vidal Naquet, 2018) dans le cadre d'une recherche interventionnelle visant à établir des partenariats entre groupes scolaires et secteurs de psychiatrie infanto-juvénile. La recherche PARPSYCHED (Partenariats entre le secteur de psychiatrie infanto-juvénile et l'éducation nationale), coordonnée par la pédopsychiatre Sandrine Bonneton et associant une équipe de sociologues d'ECEVE (Isabelle Maillard) du CERMES3 (Aude Béliard, Thibaud Pombet et Livia Velpry) et du CERLIS (Jean-Sébastien Eideliman), prévoit d'accompagner, d'analyser et d'évaluer la co-construction de 7 partenariats locaux entre le secteur infanto-juvénile et un établissement scolaire pour mettre en œuvre des interventions de repérage-réponse partagées à destination d'enfants ayant des difficultés avec une composante psychique. S'y adosse une recherche sociologique visant à rendre compte des logiques d'acteurs et de l'effet des contextes locaux dans la mise en place des partenariats. La présentation s'appuiera sur des données recueillies au travers des différentes instances d'échanges mises en œuvre sur chaque site : les « comités de pilotage » réunissant les responsables des institutions engagées, et les focus groups avec les acteurs-trices de « terrain » des écoles et des CMP. Elle mobilisera également les entretiens de recherche approfondis conduits en parallèle avec ces acteurs-trices en dehors des comités de pilotage et focus groups, ainsi qu'avec d'autres enquêtés pertinents sur le territoire. Dans une première partie, il s'agira de revenir sur les origines de ce projet, les réflexions qui ont conduit à son élaboration jusqu'à son financement par le Ministère de la Santé. Seront ensuite analysés les conditions de faisabilité, les attentes des acteurs et le processus d'élaboration des différentes parties prenantes participant aux focus groups. La seconde partie de la présentation interrogera plus particulièrement ce que révèlent ces partenariats des enjeux de territoire sur lesquels ils prennent place, ainsi que des enjeux et épreuves de professionnalités, et ce qui favorise ou au contraire fait obstacle à leurs développements. Dans ces configurations pluriprofessionnelles, sera analysé « ce qui fait problème » pour les professionnels et les institutions dans l'accompagnement des enfants qualifiés comme étant en difficulté, et la façon dont ils parviennent ou non à les dépasser. La question de la circulation des « savoirs psy » ou au contraire de leur mise à distance dans les échanges entre différents groupes professionnels sera abordée à cette occasion.

-

Kazdin, A. E. & Weisz, J. R. 1998. « Identifying and developing empirically supported child and adolescent treatments ». *Journal of consulting and clinical psychology*, 66, 19. Bernard Lahire (dir.), 2019. *Enfances de classe*, Paris, Seuil. Ravon Bertrand, Vidal-Naquet Pierre, 2018. « Les épreuves de professionnalité, entre auto-mandat et délibération collective. L'exemple du travail social », *Rhizome* (N° 67), p. 74-81. URL : <https://www.cairn.info/revue-rhizome-2018-1-page-74.htm> Stanislas Morel, 2014. *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 210 p.

### **La prise en charge de la difficulté scolaire en Centre médico-psychologique. Quelles alliances éducatives entre l'école, les familles, et les professionnels de la santé mentale**

Pothenet Jessica, Piesen Alexandra

*Laboratoire Lorrain de Sciences Sociales (France)*

Le projet de communication s'inscrit dans le premier axe de cet appel à communication. Les spécialistes de l'action publique décrivent une tendance lourde à l'individualisation des politiques publiques, « au sens où celles-ci ciblent des comportements individuels », opérant ainsi un glissement « d'une prise en compte des facteurs structurels ou sociaux, vers des facteurs plus individuels » (Borraz et Guiraudon 2010, 15). Les politiques de lutte contre l'échec scolaire n'échappent pas à cette évolution générale de l'action publique. Stanislas Morel souligne cette évolution des manières d'appréhender l'échec scolaire. Selon lui, des années 1960 au milieu des années 1980, l'échec scolaire est perçu comme un phénomène socialement situé, qui se construit « dans un milieu social, dans un environnement familial, dans un contexte scolaire » (Morel 2014, 9). Mais, à la fin des années 1980, on passe d'une approche centrée sur les inégalités sociales à une interprétation de l'échec scolaire comme « la somme des défaillances individuelles d'élèves "à besoins éducatifs particuliers" qui, ne parvenant pas à maîtriser les savoirs fondamentaux, relèvent d'aides personnalisées et spécialisées » (Morel 2014, 11). L'affirmation de la nécessité d'un accompagnement adapté à chaque enfant contribue alors à « l'externalisation des solutions vers des dispositifs médico-psychopédagogiques » (Deshayes et al. 2018, 111). Ces dispositifs, notamment à travers les Centres Médico-Psychologiques (CMP), existent depuis l'après-guerre et représentent une offre formulée par des psychanalystes (médecins ou non) pour prendre en charge toutes sortes de difficultés, dont les difficultés scolaires. Ils tendent à devenir pour les enseignant-es un recours pour déléguer à d'autres professionnels les comportements « déviants » de certains élèves. La communication proposée s'appuie sur une recherche qualitative articulant observations dans un CMP, 22 entretiens conduits avec 13 professionnel·les (4 psychiatres, 3 psychologues, 3 infirmières, 1 éducatrice spécialisée, 1 secrétaire, et 1 assistante sociale) du CMP et 9 parents dont les enfants sont suivis. En analysant le processus de prise en charge des enfants « suivis », cette communication s'interrogera en premier lieu sur la mise à distance des enfants /jeunes de l'univers scolaire que celle-ci engendre, produisant dès lors de nouvelles inégalités scolaires. Il s'agira dans un second temps de s'attacher à la (re)définition du temps éducatif entre l'école, des professionnels de santé et les familles qui en résulte. En quoi l'alliance éducatrice entre les sphères scolaire, médico-psychologique, et familiale converge vers, ou au contraire, s'écarte d'une tentative de normalisation scolaire des enfants suivis.

### **Le dispositif ULIS comme espace hétéroréférentiel d'alliances éducatives en faveur de l'accrochage à un projet d'orientation professionnelle**

Petry Genay Isabelle

*Académie Nancy-Metz (France)/ Lasalé (Suisse)*

Cette communication se situe dans l'axe 1 du colloque et s'intéresse à la reconfiguration des espaces éducatifs et des pratiques professionnelles dans le cadre du dispositif ULIS. En France, la loi d'orientation et de programmation pour l'école de la République du 8 juillet 2013 préconise l'inclusion scolaire de tous les enfants au sein de l'école ordinaire. Dans l'enseignement secondaire, l'Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) constitue une modalité de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique et de l'organisation des parcours de formation pour les élèves en situation de handicap. Ce dispositif offre un cadre spécifique de scolarisation dont l'organisation varie selon les contextes académiques territoriaux et la culture d'établissement. La prolongation de la scolarité pose la question de l'orientation des élèves accueillis dans ces dispositifs à l'issue du collège. Fondée sur une enquête qualitative exploratoire réalisée dans l'académie de Nancy-Metz entre septembre 2012 et février 2015,

notre recherche s'est intéressée à la mise en œuvre et au développement de l'ULIS en lycée professionnel en s'attachant à analyser l'effet du fonctionnement des dispositifs sur des parcours d'élèves présentant des troubles des fonctions cognitives (TFC). En considérant l'ULIS comme un dispositif hétéroréférentiel et multidimensionnel (Barrère, 2013 ; Benoit, 2013), l'objet de cette communication sera de mettre en relation des résultats de notre recherche avec la notion d'alliances éducatives dans sa dimension pragmatique d'élaboration et de poursuite d'un objectif commun explicite (Angelucci, Blaya & Tièche Christinat, 2019). Tout en se référant à la théorie écosystémique de Bronfenbrenner qui permet de situer l'impact des interactions aux différents niveaux de l'organisation institutionnelle, notre cadre d'analyse s'appuie sur la notion d'environnement capacitant (Pavageau, Nascimento & Falzon, 2007) afin de déterminer la manière dont l'ULIS favorise l'accrochage à un projet de formation professionnelle pour ces élèves. En exposant un modèle d'organisation territoriale, nous mettrons le focus sur deux dispositifs -l'un en collège, l'autre en lycée professionnel- au sein desquels nous avons effectué des observations, recueilli des éléments ethnographiques et réalisé 24 entretiens semi-directifs auprès de 8 professionnels et de 7 élèves. Nous nous attacherons à montrer comment différentes modalités d'alliances éducatives se nouent aux niveaux micro et méso du dispositif ainsi que dans l'articulation entre collège et lycées professionnels afin de favoriser un environnement pédagogique capacitant et l'accrochage à un projet de formation opérationnel pour l'élève. La présentation de parcours particuliers d'élèves permettra de s'intéresser à la fois aux effets transversaux et aux effets longitudinaux de ces processus. Enfin, quelques éléments de résultats viendront questionner l'impact de ces nouvelles modalités de travail sur l'identité professionnelle des enseignants coordonnateurs.

-  
Angelucci, V., Blaya, C. & Tièche Christinat, C. (2019). Au coeur des dispositifs d'accrochage scolaire : continuité et alliances éducatives. Louvain-la-Neuve : EME éditions. Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel Âge de l'organisation scolaire. Carrefours de l'éducation, 36, 95-116. DOI: 10.3917/cdle.036.0095 Benoit, H. (2013). Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques ? La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation, 28, 27-33. Pavageau, P., Nascimento, A. & Falzon, P. (2007). Les risques d'exclusion dans un contexte de transformation organisationnelle. Perspectives Interdisciplinaires sur le Travail et la Santé, 9/2. doi:10.4000/pistes.296

## Session 2 | 18 mars 14h00-16h30 | ateliers D, E et F

### Atelier D

Présidence de séance : Isabelle Démonty & Jean-Luc Gilles

#### **L'alliance entre enseignants de collège et chercheurs pour penser l'action éducative.**

#### **L'exemple du Lieu d'éducation Associé (LÉA) du Collège de Grigny**

Ponte Pascale (1), Pelhate Julie (1) (2)

1 - EMA CY Cergy Paris Université (France), 2 - Groupe de recherche SATIE, Université de Genève. (Suisse)

Inscrire le développement professionnel dans une perspective transformative constitue l'enjeu partagé de l'action publique et des professionnels de l'éducation prioritaire. Ce développement professionnel coïncide avec la mise en place de recherches collaboratives initiées par l'Institut Français de l'Éducation (IFé) au travers d'un réseau de lieux d'éducation Associés (LÉA) qui offrent l'opportunité de réfléchir et se former aux enjeux et problématiques rencontrées dans la complexité du métier d'enseignant. C'est le cas du collège Sonia Delaunay de Grigny labellisé REP +, dont le territoire fait l'objet d'une mise en cohérence de l'action publique via le dispositif des « Cités éducatives ». Après avoir déploré la réorientation des élèves en classe de seconde, l'équipe pédagogique du collège reconnaît un « manque » d'autonomie des élèves, et ce quel que soit le lycée (général, technologique voir professionnel), comme cause principale de leur réorientation. Les collègues et la direction émettent l'hypothèse que ce « manque » serait lié aux approches



éducatives familiales. Du côté des chercheurs, sollicités par les enseignants, partant du constat des malentendus récurrents dans les relations école/famille, il n'est pas question d'en refaire la démonstration. Il s'agit d'observer comment les équipes, qui en font justement le postulat, conçoivent des manières de surmonter ces malentendus. Chercher à rendre compte d'un tel dispositif de recherche invite alors à interroger le sens de cette approche, la réalité qu'elle recouvre de manière générale, mais surtout concernant un terrain d'enquête en particulier. C'est dans le cadre d'une recherche-intervention (Mérini & Ponté, 2009) que la collaboration s'est organisée. Des actions en ont découlé comme celle d'inviter les parents, qu'ils soient proches ou éloignés de l'école, à assister à un cours « ordinaire ». L'objectif est de permettre de saisir les enjeux de l'autonomie dans la réussite scolaire. Après une présentation des conditions de mise en œuvre de la recherche, nous évoquerons quelques résultats d'analyse issus des moments de concertation et d'action conjointe entre chercheurs et acteurs du terrain. Nous proposons de mettre au débat divers questionnements : quelles conditions facilitent les déplacements professionnels ? En quoi la recherche-intervention pourrait-elle être qualifiée d'approche efficace (Pelhate & Rufin, 2016) d'un point de vue pratique d'une part et d'un point de vue scientifique ? Ces modèles de participations des acteurs scolaires peuvent-ils contribuer à la prévention de situations dont la problématique ne constitue pas le cœur du métier enseignant (violence scolaire, relations aux parents, etc.) ? Enfin, nous présenterons en quoi ces modalités de recherche apparaissent nécessaires pour saisir le contexte politique, la place de l'individu, l'action publique, les transformations de l'école et du métier enseignant, confronté aux « nouvelles » problématiques éducatives (Moignard, 2018) qui tendent à devenir moins périphériques et à impacter fortement le quotidien de son travail.

-

Mérini, C. & Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, 1 (16). Moignard, B. (2018). « Les « nouvelles » problématiques éducatives : construction de l'objet », *Revue française de pédagogie*, 2018/1 (n° 202), p. 65-75. URL: <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2018-1-page-65.htm> Pelhate, J. & Rufin, D. (2016). La double efficacité performative de l'ethnographie. Une recherche sur les relations école-familles. In J.-P. Payet (Ed.), *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives* (pp. 183-202). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

### **À propos d'une « alliance » d'intérêt public local : du renouvellement des fondements théoriques des Centres d'éducation associés créés dans les Communes de la Région de l'Est-Cameroun**

Njikam Njifotié Abdou (1), Mbilongo Elémé Laure Marguérite  
1 - Centre National d'Éducation (Cameroun)

La présente contribution envisage l'alliance éducative à travers la problématique des temps sociaux. Elle saisit, en effet, l'organisation et le fonctionnement des centres ORA (Observer, Réfléchir, Agir) (51 dans la Région de l'Est-Cameroun) (Huysmans, 1998), écoles associées, comme un service public assurant les liens socioculturels dans les territoires (Abéga, 1997 ; Endaman, 1987), et mettant en lien la société civile (église catholique et ONG), les animateurs (103) et les Communes pour l'inclusion sociopolitique et administrative des pygmées (Bagyéli et Baka) (4509 apprenants dont 51 % de filles)[1]. Ces centres posent le problème des modèles d'éducation à la participation citoyenne (Paul ORIOL, 2003) des minorités vulnérables, notamment dans un contexte où le rôle d'intégration sociale est principalement assigné aux Collectivités locales. En effet, l'accroissement de la demande d'alphabétisation et d'éducation non formelle s'explique par le fait que 23 % d'enfant du primaire n'achèvent pas ce cycle, alors même que le taux brut de scolarisation dans le primaire est passé de 90 % à 110 % depuis 1976. De même, la marginalisation sociale, l'enclavement de certaines zones, l'analphabétisme, la pauvreté, entre autres, sont à l'origine de la promotion de l'éducation de base non formelle. À cet égard, il est pourtant important de préciser que l'éducation non formelle peut

concerner la pré-alphabétisation et la post-alphabétisation d'une part ou le cycle préscolaire et extra-scolaire d'autre part. Seulement, malgré les progrès enregistrés vers sa reconnaissance institutionnelle, le sous-secteur de l'éducation non formelle souffre encore d'un déficit de visibilité et de lisibilité. « Le principal défi pour le Gouvernement...réside donc dans [sa] capacité à pouvoir donner à l'alphabétisation et à l'éducation non formelle la place qui leur revient dans le processus de développement »[2]. Dès lors, il s'agit pour la Commune de s'approprier les compétences qu'elle a reçues de l'état central afin d'offrir un meilleur service public local de l'éducation, en garantissant une scolarisation plus efficace à travers les services préscolaire et pré-alphabétisation. Cette intervention de la commune s'inscrit dans une stratégie d'émergence sociale et économique conforme aux objectifs de l'éducation pour tous (EPT) et de développement durable (Brenner, 1999), suivant laquelle le gouvernement du Cameroun a confié ce service de l'éducation, notamment le sous-secteur de l'éducation de base non formelle, à des divers acteurs publics et privés. Jusqu'à la loi d'orientation de la décentralisation (LOD) du 22 juillet 2004, ce service était considéré comme relevant de la compétence exclusive de l'état central, conformément à la loi n° 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun, mais malgré les dispositions des articles 55 et suivants de la Constitution du 18 janvier 1996. Ainsi, en conjuguant les approches ethnographique et normativiste (Roig, 1966 ; Caillosse, 2009), la communication conclut que les Centre d'éducation de base ORA sont une initiative privée d'externalisation secondaire de l'éducation non formelle, spatialement envisageable comme un outil de promotion de la citoyenneté locale par la libéralisation juridique de l'éducation à la citoyenneté, de même qu'ils constituent un service fonctionnellement public visant la limitation substantielle de la décentralisation territoriale et structurellement publique à travers la subsidiarité des compétences de la Commune.

[1]Jusqu'en 2012 les Centres préscolaires et les Centres d'éducation de base non formels comprenaient 4509 apprenants dont 51 % de filles et 103 animateurs dont 51 dans la Région de l'Est-Cameroun. Cf. Rapport sur l'étude diagnostique de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle au Cameroun, UNESCO/République du Cameroun, novembre 2012. [2] Extrait de la préface de Madame YOUSOUF Adidja ALIM, Ministre de l'Éducation de Base du Cameroun, dans le Rapport sur l'étude diagnostique de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle au Cameroun, UNESCO/République du Cameroun, novembre 2012.

### **Le tutorat en faveur de l'égalité des chances : Derrière une unité de principe des alliances ambivalentes**

Pavie Alice (1), Lopez Emily (2)

1 - *Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail, Centre Maurice Halbwachs (France)*, 2 - *ADEF - Aix-Marseille Université (France)*

Depuis le début des années 2000, la montée des dispositifs éducatifs (Barrère, 2013) s'est notamment traduite par la mise en place de programmes dits de promotion de l'égalité des chances, ciblant certains élèves de l'éducation prioritaire considérés comme « méritants » ou dotés de « potentiel ». Leur création repose sur une vision critique de l'école, considérée comme inapte à assurer leur réussite. Ce sont les grandes écoles qui en ont été les initiatrices (van Zanten, 2010), mais d'autres acteurs les ont rejoints. Le champ d'activité de l'égalité des chances regroupe ainsi des établissements du supérieur, des associations d'ampleur nationale qui préexistaient et s'y sont insérées et enfin des associations de moindre ampleur, créées spécifiquement autour de cette thématique, souvent plus proches du monde de l'entreprise. Ce champ s'articule autour du tutorat, activité de mise en relation des élèves de l'éducation prioritaire avec des étudiants d'école ou de l'université, des bénévoles, des salariés d'entreprise, en dehors du temps scolaire. Cette communication s'appuie sur deux enquêtes menées dans le cadre de thèses : l'une au sein d'une association historique d'éducation populaire impliquée dans ce champ, l'autre, multisituée, prenant en compte les échelles nationales, académiques et locales dans la mise en œuvre des politiques de promotion d'égalité des chances. Elles reposent sur des observations au sein de dispositifs, des entretiens avec des personnels éducatifs, des

acteurs et actrices des dispositifs et des bénéficiaires. Nous mettons en évidence le fonctionnement de ce champ d'activité en prenant en compte la diversité des structures qui y interviennent et non les seuls établissements du supérieur, notamment les grandes écoles. Nous montrons que l'autonomie de ce champ est un enjeu de lutte : dépendante d'un côté du soutien symbolique et financier de la puissance publique qui le gouverne « à distance » (Bergeron et al., 2014), de l'autre, alors que la critique de la « forme scolaire » y est centrale, c'est bien l'institution scolaire qui lui fournit ses bénéficiaires et concourt à son fonctionnement matériel. L'essor de ce champ d'activité encourage le développement de nouvelles professionnalités, tant au sein des établissements scolaires, par le biais des rôles de référents des dispositifs, qu'au sein des associations qui les portent, à travers le recours massif au travail gratuit (Simonet, 2018) ou quasi gratuit de bénévoles et de volontaires en service civique. Par ailleurs, l'inscription de certaines structures dans ce champ d'activité les contraint à faire évoluer leur discours et leur fonctionnement, passant d'une perspective d'éducation populaire visant les élèves en difficulté à une perspective méritocratique ciblant les élèves en réussite. La généralisation de ces dispositifs pose par ailleurs la question de l'uniformité de l'offre scolaire sur le territoire national, leur déploiement variant en fonction de la localisation des associations qui les portent ainsi que des ressources, de la visibilité et de l'accessibilité des établissements partenaires.

Barrère, A. 2013. « La montée des dispositifs : un nouvel Âge de l'organisation scolaire ». Carrefours de l'éducation, n° 36(2):95-116. Bergeron, H, et al. 2014. « Gouverner par les labels ». Gouvernement et action publique, N° 3(3):7-31. Maud S., Travail gratuit : la nouvelle exploitation ?, Textuel, 2018, 152 p. van Zanten, A. 2010. « L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? » Sociétés contemporaines, 79(3), 69-95.

### **L'alliance : un concept ? De ses racines épistémiques à ses usages contemporains, exploration de ses significations et de leur pertinence pour les pratiques et les recherches en éducation**

Allenbach Marco

*HEP Vaud, LASALE, LISIS (Suisse)*

L'adoption du terme d'alliance s'est imposée dans certains secteurs éducatifs, avec des significations variées suivant les auteurs, qu'il s'agisse de prescripteurs ou de chercheurs. Il est souvent utilisé sans définition précise, ou du moins sans une conceptualisation riche étayée sur le plan théorique. Cette contribution vise tout d'abord à explorer les origines linguistiques du terme d'alliance, puis les significations théoriques proposées par des disciplines scientifiques variées (approche systémique (Haley, 1981), philosophie de l'éducation, (Le Bouedec, 2001), psychologie, sciences sociales, etc.). Nous confronterons ce champ sémantique avec les usages actuels du terme d'alliance en sciences de l'éducation dans le monde francophone, qui déboucheront sur les questionnements suivants : 1) Si pour certains auteurs, l'alliance implique nécessairement une dimension inter-institutionnelle, d'autres (Gilles, Potvin et Tièche-Christinat, 2012) la considèrent comme un objet étudiable à tous les niveaux (micro-méso-macro) sur lesquels peuvent porter les recherches en éducation, de la relation entre enseignant et élève, aux rapports entre systèmes institutionnels. Quelles opportunités et quels risques comportent l'une ou l'autre de ces options ? 2) Faut-il définir l'alliance en la distinguant de la collaboration, de la coopération ou du partenariat, ou comme un phénomène interactionnel transversal à diverses formes de relations ? L'étudie-t-on comme un type de relations, ou comme un processus (« faire alliance ») impliquant une activité chez les acteurs concernés ? 3) Comment s'articulent les alliances entre les divers acteurs du monde éducatif ? Quand porte-t-on son attention sur certaines alliances ou sur d'autres ? Avec quels effets pour les praticiens, les décideurs, les chercheurs ? Enfin, pour illustrer les enjeux liés à ces questions, nous prendrons comme exemple le cas des alliances entre acteurs socio-éducatifs et enseignants dans le canton de Vaud (Suisse), en comparant différents contextes institutionnels. En effet, plusieurs dispositifs cohabitent sur ce territoire, impliquant chacun des relations entre ces acteurs professionnels :

interventions d'éducateurs en milieu scolaire, modules d'accueil temporaire, classes d'institutions spécialisées... En s'appuyant sur des recherches menées, par divers auteurs (par exemple, Tièche-Christinat, 2015), à partir de focus-groupes et d'entretiens, nous chercherons à identifier comment les richesses conceptuelles de l'alliance peuvent éclairer les réflexions des praticiens, des chercheurs, des formateurs ou du personnel d'encadrement.

Gilles, J.-L., Potvin, P. et Tièche Christinat, Ch. (2012). Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire, Berne : Peter Lang  
Haley, J. (1981). Pour une théorie des systèmes pathologiques. Dans P. Watzlawick et J. Weakland (dir) Sur l'interaction. Paris : Seuil, 60-80  
Le BouËdec, G. (2001). Une posture éducative fondée sur une éthique, Accompagner, une idée neuve en éducation. Les Cahiers Pédagogiques 393, 18-20  
Tièche-Christinat, Ch, (2015) Des alliances pour accrocher : Un défi lancé au sein d'un dispositif vaudois destiné à des élèves en situation de décrochage. ERES : Les Cahiers Dynamiques, 1,63, 127-133

## Atelier E - Symposium

Présidence de séance : Pascal Fugier

### **Activités formelles et informelles d'apprentissage à domicile visant le développement des premières compétences en numératie et en littératie d'enfants de 4 à 6 ans : étude de l'influence du background familial ainsi que de l'environnement mathématique et scolaire offert par les parents à domicile**

Poncelet Débora (1), Tinnes-Vigne Mélanie (1), de Chambrier Anne-Françoise (2), Dierendonck Christophe (1)

1 - Université du Luxembourg (Luxembourg), 2 - Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (Suisse)

Des études récentes ont démontré l'influence positive du contexte familial et des pratiques parentales sur le développement des premières compétences en numératie (Niklas, Cohrsen & Tayler, 2016). Il semble en outre que la qualité de l'environnement familial serait la principale source des différences de performances numériques observées au préscolaire (enfants âgés de 4-6 ans) (Starkey, Kin & Wakeley, 2014). Deux types d'activités distinctes peuvent être proposées par les parents à domicile : soit de type formel, soit de type informel. En accord avec Skwarchuk et ses collègues (2014), les activités formelles de numératie regroupent l'ensemble des expériences partagées par les parents et leur enfant au sein desquelles les adultes vont volontairement mettre leur enfant dans les conditions d'apprendre les mathématiques de façon à, intentionnellement, améliorer leurs compétences en numératie. Quant aux activités informelles, les apprentissages mathématiques réalisés par les enfants sont secondaires et résultent des échanges et des discussions qui ont lieu dans le cadre des interactions engendrées par l'activité elle-même. Des recherches récentes ont montré l'influence positive des activités tant formelles qu'informelles sur les premières compétences en numératie des enfants (Skwarchuk, Sowinski & LeFevre, 2014). Cette communication s'inscrit dans le projet de recherche MathPlay qui vise à développer les premières compétences numériques d'enfants du préscolaire (Âgés de 4 à 6 ans) au travers d'une intervention basée sur des jeux mathématiques interculturels tant en contexte scolaire qu'en contexte familial. La présente communication se focalise sur un sous-échantillon de 135 élèves luxembourgeois à propos desquelles nous disposons de données parentales en début et en fin d'expérimentation. Le plan quasi expérimental de l'étude comprenait un groupe expérimental (GE) incluant deux conditions de traitement (GE1 - jeux à l'école et GE2 - jeux à l'école et à la maison) et un groupe contrôle (GC). Une intervention de 8 semaines a été mise en œuvre au sein de onze classes. L'impact sur le développement des compétences mathématiques des enfants été mesuré via un test administré individuellement à trois moments distincts : avant le début de l'intervention, directement après l'intervention et de façon différée (environ 8 semaines après l'intervention). Dans le GE2, les huit jeux mis en place dans les classes ont également été proposés aux parents afin qu'ils puissent jouer avec leur enfant à domicile. Les parents ont complété un questionnaire avant et après l'intervention (135 répondants sur 140 sollicitations) afin de recueillir leurs représentations et leurs

pratiques déclarées. L'objectif de cette communication est double : 1) chercher à comprendre en quoi les variables relatives aux pratiques déclarées, aux attitudes, aux croyances des parents ainsi que les variables de background peuvent expliquer les différences observées au niveau du type d'activités proposées et de leur fréquence et 2) chercher à déterminer dans quelle mesure l'appartenance au groupe expérimental dans lequel les jeux ont été transmis à domicile peut expliquer des différences observées au niveau du type et de la fréquence des activités proposées.

-

Niklas, F., Cohrssen, C. & Tayler, C. (2016). Improving preschoolers' numerical abilities by enhancing the Home Numeracy Environment, *Early Education and Development*, 27, 372-383. Skwarchuk, S-L., Sowinski, C. & LeFevre, J-A (2014). Formal and informal home learning activities in relation to children's early numeracy and literacy skills: The development of a home numeracy model. *Journal of Experimental Child Psychology*, 121, 63-84. Starkey, P., Klein, A., & Wakeley, A. (2004). Enhancing young children's mathematical knowledge through a pre-kindergarten mathematics intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 99-120. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.01.002>

### **Les effets d'une intervention destinée à favoriser le développement des compétences en numératie à l'école et à domicile : quels effets pour quels élèves ?**

de Chambrier Anne-Françoise (1), Poncelet Débora (2), Fagnant Annick (3), Tazouti Youssef (4), Dierendonck Christophe (2)

1 - Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (Suisse), 2 - Université du Luxembourg (Luxembourg), 3 - Université de Liège (Belgique), 4 - Université de Lorraine (France)

Les compétences mathématiques des jeunes élèves sont des prédicteurs forts de la réussite scolaire ultérieure (Duncan et al., 2007). Or, les jeunes élèves arrivent à l'école avec des connaissances très variables en la matière, celles-ci étant notamment fonction des stimulations reçues dans leurs familles, elles-mêmes associées au niveau socio-économique des parents (LeFevre et al., 2009). Étant donnés ces constats, les chercheurs s'accordent sur l'importance de stimuler ces apprentissages mathématiques d'une part dès les premières années d'école et d'autre part, dans la mesure du possible, au sein des familles (Starkey, Klein, & Wakeley, 2004). Plusieurs études ont mesuré les effets d'interventions pédagogiques implémentées à l'école. D'autres études ont pour leur part mesuré les effets d'interventions mises en place auprès des parents pour les aider à soutenir le développement des compétences mathématiques de leurs enfants. Relevons que les défis sont conséquents pour que les choix méthodologiques ne biaisent pas l'échantillon de parents acceptant de participer à ce genre d'expérience. En effet, lorsqu'il s'agit, par exemple, de mesurer la fidélité d'implémentation par des visites à domicile ou de former les parents lors de soirées d'information, le risque est d'entraîner préférentiellement des parents de milieux favorisés (Sonnenschein, Metzger, Dowling, & Simons, 2016). L'étude présentée ici (Mathplay) a cherché à mesurer la plus-value d'une intervention mise en place au niveau préscolaire (élèves de 4 à 6 ans) et à domicile (GE2, N=223) par rapport à une intervention mise en place uniquement à l'école (GE1, N=183) et à une condition contrôle (GC, N=163). L'intervention mise en place à l'école a consisté en huit jeux internationaux (domino, jeux de cartes, jeux de parcours ...) implémentés durant 8 semaines, à raison de 4 fois 20 minutes par semaine. Pour le groupe dans lequel l'intervention a également eu lieu à domicile, chaque jeu était hebdomadairement transmis dans les familles, accompagné d'un carnet de communication dans lequel les parents étaient invités à renseigner, notamment, la fréquence de jeu à domicile. Les résultats ont montré que globalement, les élèves ayant bénéficié des jeux à l'école ont plus progressé que les élèves du groupe contrôle. Ceci n'a toutefois pas été le cas pour les élèves avec les compétences les plus basses, qui ont davantage profité de l'enseignement habituel. La condition expérimentale dans laquelle les jeux ont été transmis dans les familles a en revanche particulièrement profité aux élèves avec de faibles compétences. Il est également intéressant de constater que les parents ayant rapporté une fréquence élevée de jeux à domicile étaient de milieu socio-économique relativement défavorisé et étaient nombreux à parler à la maison une autre langue que celle de l'école. Ainsi, si l'intervention

telle qu'elle a été mise en place à l'école nécessite des ajustements, l'intervention mise en place à domicile a visiblement permis d'atteindre les « familles d'intérêt ».

-

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., . . . Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428-1446. LeFevre, J., Skwarchuk, S. L., Smith-Chant, B. L., Fast, L., Kamawar, D., & Bisanz, J. (2009). Home numeracy experiences and children's math performance in the early school years. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41, 55-66. Sonnenschein, S., Metzger, S. R., Dowling, R., & Simons, C. L. (2016). Extending an effective classroom-based math board game intervention to preschoolers' homes. *The Journal of Applied Research on Children*, 7(2), article 1. Starkey, P., Klein, A., & Wakeley, A. (2004). Enhancing young children's mathematical knowledge through a pre-kindergarten mathematics intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 99-120.

### **Quelle alliance éducative école-parents en vue de soutenir le développement des compétences en littératie de l'enfant ?**

Conus Xavier

*Université de Fribourg (Suisse)*

La construction d'une alliance éducative sous forme d'un partenariat entre l'école et la famille apparaît aujourd'hui comme un levier privilégié dans la lutte contre les inégalités scolaires (Patrikakou et al., 2005). Plus que jamais, les systèmes éducatifs insistent sur l'importance de ce qui se joue dans le contexte familial pour la scolarité de l'enfant. C'est le cas en ce qui concerne le développement des compétences en littératie, pour lequel les pratiques éducatives et l'environnement mis en place par les parents auprès de l'enfant apparaissent jouer un rôle essentiel (Beauregard et al., 2011). L'importance que les enfants se trouvent régulièrement en contact avec l'écrit dans le milieu familial est particulièrement soulignée (Gosselin-Lavoie et Armand, 2015), et ceci tant à un jeune âge qu'hors du temps scolaire une fois la scolarité entamée. Dans cette communication, nous interrogerons l'attention portée à la présence de l'écrit dans le milieu familial à un double niveau, en croisant les données de deux projets de recherches bien différents. À partir des données d'une recherche ethnographique ayant exploré, au moyen d'entretiens et d'observations, la naissance de la relation école-familles dans un établissement scolaire suisse situé dans un contexte de diversité culturelle marquée, nous discuterons d'abord de la manière dont l'importance accordée à la présence de l'écrit dans le milieu familial se traduit par certaines pratiques prescriptives de la part des enseignants envers les parents. Empreintes d'une vision déficitaire et fondées sur un principe de délégation aux parents d'un devoir de mise en conformité de leurs pratiques éducatives vis-à-vis d'une norme attendue comportant une large part d'implicite (Conus, 2017), ces prescriptions apparaissent peu porteuses d'effets. Nous croiserons ces constats avec l'analyse de données issues de l'enquête COCON, une étude longitudinale par questionnaires ayant étudié les conditions sociales, les expériences de vie et le développement psycho-social d'enfants en Suisse (N=874 pour l'échantillon longitudinal ayant servi de base aux analyses). Portant sur le lien entre présence de l'écrit et activités de lecture dans le milieu familial d'une part, et performance scolaire de l'élève dans le domaine de la langue première de l'école de l'autre, les analyses menées nous permettent d'affiner la compréhension du type de support à l'écrit dont la présence et l'usage dans le contexte familial sont susceptibles d'être associés à une meilleure réussite scolaire de l'enfant. Le recours à tout type de support écrit n'apparaît en effet pas associé à de meilleures compétences chez l'enfant. À partir de ce double regard, nous discuterons de pistes susceptibles de favoriser la mise en place d'un environnement familial propice au développement des compétences en littératie de l'enfant, par l'instauration d'une alliance entre l'école et les parents à la fois réelle et qui fasse sens pour les parents.

-

Beauregard, F., Carignan, I., & Létourneau, M. D. (2011). Recension des écrits scientifiques sur la littératie familiale et communautaire. (Rapport). Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Conus, X. (2017). Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle : quelle négociation des rôles ? Inégalités et tensions de rôles autour de la normalisation des pratiques parentales. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Fribourg, Fribourg. Gosselin-Lavoie, C. & Armand, F. (2015). Favoriser l'entrée dans l'écrit chez les jeunes enfants allophones. *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 6(2), 94-101. Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S., & Walberg, H. J. (ed.)(2005). *School-family partnerships for children's success*. New York: Teachers College Press.

### **Activités librement initiées par l'enfant vectrices d'apprentissages en numératie et en littératie : regard croisé entre les croyances parentales et celles des enseignants**

Kappeler Gabriel

*Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (Suisse)*

De nombreux travaux de recherche ont montré que le jeu est une pratique pédagogique qui permet aux enfants de développer des compétences sociales, d'alphabétisation, d'empathie, d'altruisme, de compréhension des émotions et d'autorégulation. Or, dans les familles, les jeunes enfants passent de moins en moins de temps à jouer avec leur entourage de manière libre et spontanée. Ce constat s'observe également dans les classes des premiers degrés de la scolarité comme par exemple l'école enfantine dans le contexte de la Suisse romande. En effet, les activités librement initiées par les élèves (comme le jeu libre) se font de plus en plus rares dans ces degrés. Les élèves passent de plus en plus de temps à travailler individuellement à résoudre des tâches imposées par les enseignants dès l'âge de 4 ans. Les enseignants de l'école enfantine justifient cette réduction du temps de jeu par la pression des politiques et administrations éducatives, des parents et des nouveaux programmes d'études, ou par la pression qu'ils ressentent de la part de leurs collègues. Toutefois, les conceptions des enseignants par rapport au jeu libre sont de nature très différente d'un enseignant à un autre. Les croyances des enseignants sur le jeu ont une influence indirecte sur leurs pratiques pédagogiques mises en œuvre dans leur classe, l'environnement scolaire et le matériel qu'ils mettent à la disposition de leurs élèves. Si les savoirs en littératie et en numératie sont adéquatement pointés durant les moments de jeu libre, les enfants acquièrent de nouvelles compétences (Pramling & Carlsson, 2008). Par conséquent, l'objectif de cette présentation est de questionner les représentations qu'ont les parents et les enseignants sur différentes activités pédagogiques, de librement initiées par l'enfant (comme le jeu libre) à initiées par l'adulte (Streit, David & Hildebrandt, 2015) comme pratiques pédagogiques vectrices et médiatrices dans la construction de savoirs en numératie et en littératie. Cette présentation s'appuie sur un corpus de données récolté auprès de 41 parents (dont 31 mères et 10 pères) et de 235 enseignants de l'école enfantine dans le contexte de la Suisse romande. La collecte de données s'est faite à l'aide d'un questionnaire subdivisé en trois échelles. Une première échelle s'intéresse à identifier les croyances sur les readiness qui se définissent comme le niveau d'acquisition des compétences qu'un enfant doit avoir acquises pour débiter l'école enfantine. La deuxième échelle vise à récolter les croyances des parents et des enseignants en matière de pratiques pédagogiques qui permettent aux jeunes enfants de développer des compétences durant l'école enfantine. Finalement, la troisième échelle a pour but de questionner les parents et les enseignants sur la place de certaines activités, comme le jeu libre, dans le développement de compétences scolaires et plus particulièrement, des compétences en littératie et en numératie. L'analyse des premiers résultats montre que les parents et les enseignants s'entendent sur leurs croyances en matière de l'état de préparation d'un enfant pour débiter l'école enfantine. Par contre, leurs conceptions en termes de pratiques pédagogiques et du rôle de certaines activités (comme le jeu libre) à mettre en œuvre pour développer des apprentissages diffèrent. En effet, en matière de compétences et connaissances davantage disciplinaires, les parents perçoivent les activités s'apparentant à des approches instructives comme de meilleurs moyens pour en acquérir.

-

Pramling Samuelsson, I., & Carlsson, M. A. (2008a). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641. Streit, C., David, C. K., & Hildebrandt, E. (2015). Initiating the learning processes at the preschool and lower primary level: Challenges and possibilities. *South African Journal of Childhood Education*, 5(3), 1-7.

## Atelier F

Présidence de séance : Julien Netter & Pierre-Yves Bernard

### **Apports d'alliés extérieurs, au sein d'un collège urbain, pour prévenir le décrochage d'élèves kanak**

Lemoine Maryan

*FrED-Education et diversité en espaces francophones, Université de Limoges*

Des séjours de recherche effectués en Nouvelle Calédonie[1] ont notamment permis de découvrir une démarche de prévention du décrochage scolaire développée dans un collège situé dans le Grand Nouméa. Les recueils exploratoires de données se constituent d'observations réalisées au collège et dans ce « quartier » périphérique[2], en partie habité par des Kanaks venus de tribus rurales (Hamelin, 2015). S'y ajoutent des rencontres avec des jeunes, des familles et enfin des acteurs scolaires et éducatifs, qui permettent de dessiner les contours de cette démarche. Son originalité semble résider dans l'implantation au collège, d'une éducatrice spécialisée, qui, à demeure, contribue à prévenir et à contenir, au quotidien, des déterminants « externes » du décrochage (Gilles et al, 2012) en travaillant avec les collégiens et leurs parents. À ce stade, l'enquête éclaire également comment, et dans quelle mesure, cette professionnelle partage ses interprétations avec les personnels de direction, les enseignants et les CPE, et participe à raccrocher les élèves aux apprentissages. La collecte de documents, compte-rendus de réunions, bilans annuels du dispositif mis en place, et la réalisation d'une dizaine d'entretiens semi-directifs avec les acteurs scolaires et éducatifs, puis avec des cadres en charge des questions éducatives, sociales et de protection judiciaire de la jeunesse, engagés au nom des collectivités territoriales, permettent bientôt, de mettre à jour la genèse d'une alliance éducative, qui ne dit pas son nom, puis de commencer à identifier les conceptions éducatives qui l'ont fondée, avant de pointer ce qui influe sur son évolution. Il est, dès lors, proposé d'analyser ce que les conditions de mobilisation des acteurs nous disent de l'alliance éducative à l'œuvre, de voir ce qu'elle produit, d'une part pour les publics, et d'autre part avec les professionnels, plus ou moins « enrôlés » dans les actions entreprises, pour travailler, dans cette configuration, avec des collégiens décrocheurs. Après avoir présenté le terrain de l'enquête, puis les publics et les personnels scolaires et éducatifs qui agissent avec eux, nous expliquerons comment et pourquoi cette proposition d'alliance éducative a été conçue, de l'extérieur du collège, par des cadres éducatifs et municipaux. Quelles analyses les ont amenés à proposer aux acteurs du collège de l'époque d'intervenir à leur côté, selon quels objectifs et comment ceux-ci évoluent avec les expériences accumulées ? Alors que nous observons comment l'éducatrice spécialisée nourrit ce système d'alliance éducative, de ce que nous appelons une « internalisation [3] » de compétences interculturelles, nous verrons en quoi cette contribution alimente le dialogue éducatif avec les élèves kanaks et leurs parents. Enfin nous analyserons, à partir de ces mises en pratique, concertées, les apports en formation, des acteurs scolaires (fréquemment renouvelés du fait d'un turn-over important), propres à contribuer, par la rencontre et la compréhension de l'autre (Baudrillard et Guillaume, 1994) à maintenir les élèves dans leur scolarité.

Baudrillard, J., et Guillaume, M., (1994). *Figures de l'altérité*, Paris, Descartes et Cie. Gilles, J-L, Potvin, P., et Tièche Christinat, C., (dir) (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*, Peter Lang éditeur " éditions scientifiques internationales. Berne 2012 Hamelin, C., (2015). « Les gens de Nouméa » Mutations et permanences en milieu urbain, in Bensa, A., & Leblic, I., éd. *En pays kanak : Ethnologie, linguistique, archéologie, histoire de la Nouvelle*



Calédonie, *Ethnologie de la France* (Paris: éditions de la Maison des sciences de l'homme, <http://books.openedition.org/editionsmsmh/2755>), p. 339-354 Moignard, B., & Rubi, S. (2013). Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : Les collèges à l'heure de la sous-traitance ? *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 47-60

[1] Ces séjours s'inscrivent dans la suite, désormais à l'échelle des espaces francophones, d'un programme de recherche, engagé en 2015, étudiant la mobilisation des collectifs et des collectivités en matière éducative. [2] J'ai fait le choix d'y résider lors des immersions en 2017 puis en 2019. [3] Plus qu'un clin d'oeil « inversé » aux tendances à l'externalisation analysées par B. Moignard et S. Ruby, il s'agit ici de se risquer à nommer l'apport à l'interne, voulu de l'extérieur, de compétences mises en partage et non sous-traitées, afin de nourrir ce système d'alliance éducative.

### **Lutte contre la déperdition scolaire au Sénégal : politiques publiques éducatives et mobilisation des familles populaires à l'aune d'un nouvel ordre scolaire mondial**

Sarr Makhtar

*ESP2 (France)*

Les enjeux politiques et scolaires qui tournent autour de l'école semblent placer celle-ci au cœur des préoccupations des acteurs de l'éducation au point qu'une collaboration entre les autorités publiques et les bailleurs de fonds s'impose dans les pays du sud. D'ailleurs, on constate la participation des bailleurs dans l'orientation et l'élaboration des politiques éducatives. Beaucoup d'injonctions politiques et économiques émanent d'eux du fait de leur participation à l'effort budgétaire d'où leur influence dans les choix et les décisions menées pour l'école. Cependant, l'enjeu social et économique, principale préoccupation des milieux populaires (cibles de ces politiques de scolarisation de masse) semble être mis à l'oubliette au détriment de celui politique et scolaire. Or, aucune « alliance éducative » et aucun objectif scolaire ne pourra réussir si les populations ciblées ne sont pas associées et leurs « capacités » premières prises en compte. Les objectifs des politiques d'éducation pour tous généralisées (EPT) envisagées par les États dès le début des années 1980 et toutes les autres politiques menées dans ce sens jusque-là n'ont pas atteint leur but. En faisant le bilan d'étape de la conférence d'Harare (1982), les pays membres « ne purent que constater la non-réalisation des objectifs fixés. Selon le rapport final de cette conférence, le taux de scolarisation du groupe d'âge des 6-11 ans n'était, en 1980, que de 62% en moyenne, avec de fortes disparités selon les pays (le taux le plus faible étant de 13% seulement). En fait, seuls 15 pays africains enregistraient un taux supérieur à 75%, et aucun d'entre eux n'était parvenu à généraliser l'instruction primaire. » Aujourd'hui encore, les objectifs des politiques de développement scolaire peinent toujours à être atteints du fait de la non-prise en compte globale du problème de la scolarisation de masse. Cette communication se propose donc d'évoquer dans un premier temps le contexte à travers lequel les formes de mobilisation scolaire se sont mises en place en Afrique subsaharienne et au Sénégal en particulier. Ensuite, elle fera une critique sur les politiques de développement scolaire qui éprouvent des difficultés à régler le problème de la déperdition scolaire au Sénégal. Enfin, il sera question d'évoquer des pistes de compréhension du phénomène afin d'en arriver à solutionner le phénomène. Cette communication s'appuie sur une enquête faite auprès des habitants d'un quartier populaire de la région de Dakar entre 2015-2018.

### **Les reconfigurations du travail éducatif dans le cadre de l'accompagnement des élèves en difficultés**

Khasanzyanova Albina

*PESSOA (France)*

Dans la lutte contre le décrochage scolaire, un décloisonnement et un partenariat avec les professionnels des domaines tels que l'Aide à la jeunesse, la santé ou le travail social permettent d'améliorer l'efficacité de l'école. Cette communication vise à présenter un travail de recherche en

cours qui porte sur la prévention du décrochage scolaire des élèves. À travers l'étude d'un dispositif émergent de mise en cohérence des aides et du soutien pour les élèves en difficultés, nous cherchons à analyser les liens et les dynamiques d'interactions en jeux entre les différents acteurs éducatifs locaux. Le dispositif analysé dont l'objectif est d'« accompagner et prendre en compte chaque jeune au plus près de ses besoins spécifiques » et de « relier l'ensemble des réponses pour une réponse et une éducation globale porteuse de sens et de projet » s'appuie sur des postures différentes d'accompagnement (Paul, 2009) dans et en dehors de l'école. En effet, il s'agit de la personnalisation de l'accompagnement à plusieurs niveaux : démarche d'apprentissages (par les enseignants) et suivi éducatif (par l'éducateur en milieu scolaire et le CPE). Les professionnels du secteur médico-social sont également impliqués. Notre hypothèse est que la collaboration étroite entre les différents acteurs éducatifs d'un territoire peut contribuer à créer les conditions d'une société intégratrice. La problématique de ce travail de recherche tente de dépasser l'analyse du dispositif et des systèmes en se focalisant sur les pratiques des acteurs éducatifs mises en œuvre pour accompagner et prendre en compte les difficultés des élèves. La démarche méthodologique comprend des entretiens menés auprès des acteurs éducatifs (enseignants, enseignant spécialisé, CPE, éducateur vie scolaire) impliqués dans le projet. Un des premiers résultats montre que l'accompagnement des élèves exige souvent le développement d'une expertise et des pratiques spécifiques à leur intervention auprès d'élèves. Si la notion d'accompagnement est largement acceptée à l'école, l'ensemble des acteurs locaux doivent alors se forger une approche critique et opératoire de cette notion afin de la dépasser en se centrant sur les processus d'apprentissage en cours dans ces différentes formes éducatives (Fabre, 2014). Ainsi, les acteurs sont amenés à partager leurs actions éducatives en lien avec les enfants et leurs familles.

-  
Fabre, M. (2014). La question de la forme en éducation. *Éducation permanente*. 199-2, 9-17. Paul M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*. 2009/2, n° 20, 11-63.

### **L'état, l'église et l'éducation en République Centrafricaine : histoire d'une nouvelle alliance autour de l'école : 1994-2009**

Yerima Banga Jean-Louis

*Centre amiénois de recherche en éducation et formation (France)*

La rencontre de Jomtien en Thaïlande en 1990 a été un catalyseur pour tous les pays en termes de mobilisation des acteurs et partenaires autour de l'école. Dans les priorités retenues au cours de cette rencontre, plus précisément dans le cadre d'action validé par les participants, un accent a été mis sur la nécessité de la coopération entre les pouvoirs publics, les collectivités et les divers partenaires afin de répondre aux besoins fondamentaux de l'éducation et d'atteindre les objectifs de l'éducation pour tous. « Pour élaborer le plan d'action et mettre en place des politiques d'accompagnement qui créent un environnement favorable au développement de l'éducation fondamentale, il faudrait envisager d'exploiter au maximum les possibilités qui s'offrent d'élargir les collaborations existantes et d'instaurer une concertation entre de nouveaux partenaires [...] Il convient d'encourager les partenariats au niveau des communautés locales ainsi qu'au niveau intermédiaire et au niveau national, ...» (Cadre d'action de Jomtien, 1990). Fort de ces recommandations, le gouvernement de la République Centrafricaine n'a pas hésité à se tourner vers son ancienne partenaire, l'Église catholique, pour l'inviter à se joindre à lui pour porter ensemble les obligations régaliennes d'assurer l'éducation à tous les jeunes. Cette communication s'emploie à présenter le contexte de négociation entre l'état et l'église pour nouer une alliance autour des besoins scolaires qui constituaient un grand défi pour la nation centrafricaine dans les années 80. Nous basant sur les rapports et recommandations des états généraux de l'éducation de 1994 d'une part, et le contenu des rencontres et échanges épistolaires entre l'état et les autorités ecclésiastiques d'autre part, nous présenterons les arguments mobilisés par l'état pour convaincre et rassurer l'église afin qu'elle reprenne ses écoles qu'elle avait cédées depuis 1962 au gouvernement à la suite de la loi d'unification adoptée à cette époque par l'Assemblée nationale. Enfin, nous découvrirons les mécanismes et instruments juridiques mis en place pour

interagir dans cette nouvelle alliance scolaire. Notre démarche s'inscrit dans une approche historique avec l'analyse du corpus des dossiers que nous avons constitué dans le cadre d'une étude antérieure comme éléments de contextualisation. Le résultat de cette étude consiste à mettre en exergue la forme de désignation qui circonscrit l'intervention à une catégorie particulière d'acteurs visés, tout en soulevant le rôle des familles dans cette désignation.

-  
Loi n° 97.014, portant orientation de l'éducation, (1997), Bangui, décembre. Ministère des Enseignements, de la Coordination des Recherches et de la Technologie, Rapport général des états généraux de l'éducation et de la formation, 30 mai - 08 juin 1994. Yérima Banga, J-L., (2017), « L'état, l'église et l'éducation : le partenariat comme nouveau partenariat axiologique face aux défis de l'éducation », thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Picardie Jules Verne. Zadjia, J., (2010), « Décentralisation et privatisation dans l'éducation : le rôle de l'état », in A. Akkari, & J-P. Payet, Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification, Bruxelles, De Boeck, pp. 37-61.

### Session 3 | 19 mars 9h00-10h30 | ateliers G, H et I

#### Atelier G

Présidence de séance : Débora Poncelet

#### **Les professionnels accompagnant les parcours de vie des enfants en situation de handicap : quelle posture pour quelle alliance avec les parents ?**

Thouroude Laurence

*Université de Rouen Normandie (France)*

La loi de 2002 oblige les professionnels du secteur médico-social à placer les parents au centre du projet éducatif et de toutes les décisions concernant l'enfant en situation de handicap. Les alliances éducatives entre les parents et les professionnels sont devenues une nécessité au regard de la loi. Comment cette obligation est-elle vécue par les professionnels ? Quelles sont les transformations au niveau des pratiques éducatives et des identités professionnelles ? Cette communication porte un éclairage sur les transformations des postures et des identités des professionnels impliqués dans la construction des parcours de vie des enfants en situation de handicap, aux côtés des parents devenus de véritables partenaires de l'éducation. Notre entrée dans la thématique des alliances éducatives s'appuie sur le concept d'entre-deux de Daniel Sibony (1991), comme lieu de rencontre et de liens. L'entre-deux sert à caractériser à la fois le handicap comme situation de liminalité, comme une succession de passages à franchir, enfin comme posture professionnelle prenant appui sur les points communs dans la rencontre avec l'altérité. L'entre-deux comme posture est défini comme « une orientation constante du penser », axée sur tout ce qui peut unir les professionnels du soin et de l'éducation aux parents des enfants et des jeunes qu'ils accompagnent au quotidien. C'est une entrée par une posture et non par un dispositif (Barrère, 2013) ; par les points communs et non par les différences (Sibony, 1991). C'est ce que nous appelons « trouver l'entre-deux » et c'est la question qui se pose aux professionnels : comment trouver l'entre-deux dans la rencontre avec les parents ? Deux courts-métrages ont été réalisés et projetés à l'occasion de 7 tables rondes pour recueillir les points de vue de 67 professionnels des secteurs médico-social, sanitaire et éducatif sur la coordination des parcours de vie des enfants en situation de handicap. Le débat est centré sur le thème de la coordination entre les différents partenaires impliqués dans l'accompagnement des enfants et adolescents. En ce qui concerne la présente communication, nous allons axer nos analyses sur ce qui fait alliance dans la rencontre avec les parents. Les résultats présentés sont centrés sur les principaux éléments facilitant la rencontre avec les parents, du point de vue des professionnels : l'attention aux points sensibles qui peuvent faire obstacle à la rencontre, l'accompagnement des passages difficiles

pour les parents, la formulation d'attentes d'implication raisonnée, l'attention à la relation de confiance qui s'élabore au cours de rencontres informelles. Trouver l'entre-deux dans la rencontre avec les parents suppose pour les professionnels de laisser place aux savoirs parentaux, autrement appelés « savoirs profanes » pour les distinguer des « savoirs experts » des professionnels (Mazereau, 2016). Mais il ne s'agit pas non plus pour les professionnels de renoncer à leurs savoirs « experts » sur lesquels se sont construites leurs identités professionnelles. La posture de l'entre-deux suppose d'éviter autant la confusion des places que l'abus de place. Travailler dans l'entre-deux, c'est aussi accueillir la non-implication parentale sans la stigmatiser, afin de « laisser cheminer le lien » (Fustier, 2000).

-

Barrère, A. (2013). « La montée des dispositifs : un nouvel Âge de l'organisation scolaire ». Carrefours de l'éducation n° 36(2), 95-116. Fustier P. (2000). Le lien d'accompagnement. Entre don et contrat salarial. Paris : Dunod. Mazereau P. (2016). « Fonctions et statuts des savoirs dans les situations d'inclusion », in Petite enfance et handicap, coord. Martine Janner-Raimondi et Diane Bedoin. Presses Universitaires de Grenoble, 191-212. Sibony D. (1991). Entre-deux : l'origine en partage. Paris : éditions du Seuil.

### **Coéducation en Protection de l'enfance : étude d'alliances différenciées avec l'école, entre spécialisation et effacement des frontières.**

Denecheau Benjamin (1) (2), Mackiewicz Marie-Pierre (1)

1 – LIRTES, Université Paris-Est Créteil, 2 – OUIEP / Lasalé

Un ensemble des travaux de recherche montrent que les élèves vivant en milieux supplétifs ont des trajectoires scolaires affectées par le contexte de Protection de l'enfance. Prenant en considération ces résultats, une fédération a mis en place dans tous ses établissements (des Villages d'enfants, qui sont des lieux d'accueil constitués d'une dizaine d'unités hébergeant chacune une demi-douzaine d'enfants) un programme spécifique de soutien à la scolarité.

Lors de sa mise en œuvre, une recherche en Sciences de l'éducation, menée entre 2015 et 2017, par une équipe pluridisciplinaire de 5 chercheurs et chercheuses, a examiné la situation de 20 enfants, scolarisés en primaire, sur deux terrains différents. Une méthode d'enquêtes croisées (entretiens, observations, études secondaires de données) a rassemblé quatre-vingt-seize entretiens, auprès des enfants, de parents, des professionnels suppléants et d'enseignant-e-s. Les questions posées portaient sur : leur propre parcours, la scolarité des enfants de l'échantillon, avec leurs pratiques et leur perception du travail réalisé.

Pour cette communication, nous avons exploré les alliances éducatives mises en œuvre à propos des enfants suivis – en tant qu'enfants placés et en tant qu'élèves. Les résultats permettent de repérer les dynamiques d'alliances éducatives entre école et milieu supplétif à partir des critères suivants : les partages d'information et de connaissances ; les ajustements de pratiques centrés sur l'éducatif ; l'existence de projets individualisés ou collectifs.

L'analyse montre sur quoi se fonde l'alliance proposée par le programme, montrant que sur les deux terrains étudiés le même programme entraîne des modalités de collaboration différente avec les établissements scolaires, soulignant l'importance d'un ajustement à l'environnement (territoire et population, contexte sociohistorique, politiques locales...) pour que les alliances puissent fonctionner. De plus, l'un des Villages propose des modalités plutôt protocolaires tandis que l'autre mise sur des interventions plus médiatisées. Des négociations différenciées dès lors se jouent, au sein de chaque village comme avec les écoles, avec des effets sur la place que peuvent occuper les enfants et leurs parents.

Ainsi, la première forme présente une configuration classique de division du travail aux exigences scolaires basses. Les tâches sont réparties et parfois dispersées entre les professionnels et parfois des bénévoles. On assiste à une « spécialisation scolaire ». L'autre configuration est médiatisée, autour d'une fonction qui intervient dans le village d'enfant et dans l'école, ce qui a pour effet de réduire les

frontières entre les deux espaces. Le Programme y a permis une coéducation repérable et personnalisée par l'introduction de cette fonction par qui passe la continuité éducative visée. Ces différentes configurations soulèvent des enjeux dans l'expérience scolaire des enfants (considérés « ordinaires » ou sujets d'une attention particulière), et sur le soutien à leur scolarité.

-  
Chauvière M., Fablet D., 2001, « L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile », *Revue française de pédagogie*, 134, p. 71-85.  
Chauvenet A., Guillaud Y., Le Clère F., Mackiewicz M-P. (2014). *École, famille, Cité. Pour une coéducation démocratique*. PUR.  
Kherroubi M., Millet M., Thin D., 2015, *Désordre scolaire. L'école, les familles et les dispositifs relais*, Paris, Editions Petra.

### **Les alliances éducatives au service de l'accrochage scolaire des enfants bénéficiant d'une mesure de placement en famille d'accueil**

Anton Alice

*Institut du Travail Social Pierre Bourdieu, Lasalé (Suisse)*

En France, les recherches portant sur la scolarité des enfants accompagnés par l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) tendent à montrer un risque accru de décrochage scolaire chez cette population (Anton Philippon, 2017 ; Denecheau, 2013). Ces enfants sont particulièrement vulnérables, car ils cumulent de nombreuses difficultés d'origines personnelles, familiales, scolaires ou liées au contexte de l'accompagnement qui constituent autant de facteurs de risque de décrochage scolaire. Nombreux sont ceux qui sont orientés vers des classes spécialisées, des filières courtes et/ou qui quittent le système scolaire sans aucun diplôme (Frechon et Marquet, 2016). Pour autant, la recherche que nous avons menée dans le cadre de notre thèse de doctorat sur l'accrochage scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil montre l'importance d'intégrer la question scolaire comme une préoccupation principale de l'accompagnement éducatif. En effet, quand le parcours scolaire de l'enfant et son devenir a de l'importance pour les personnes qui l'entourent, notamment pour les personnes significatives aux yeux de l'enfant, celui-ci a davantage de chance de s'accrocher à l'école. Or, les quelques recherches réalisées montrent que la question scolaire est encore trop souvent laissée à la seule sensibilité du travailleur social référent de l'enfant pour qui les attentes ne sont majoritairement pas très élevées (Blaya et Denecheau, 2014). La collaboration avec les parents, les familles d'accueil, les enseignants et l'enfant lui-même dépend bien souvent de la façon dont le travailleur social perçoit personnellement l'école au lieu de relever d'une orientation générale du service auquel l'enfant est confié ou d'une politique plus globale visant à définir la scolarité comme un axe majeur de l'accompagnement éducatif. En résulte des situations où les parents des enfants confiés sont rarement impliqués dans le suivi scolaire de leurs enfants, où les assistants familiaux peuvent être écartés des relations avec les enseignants et des décisions concernant l'orientation des enfants, où les enseignants et les travailleurs sociaux référents ne se rencontrent qu'en cas de difficultés majeures. Ainsi, pour que la scolarité puisse devenir un enjeu majeur de l'accompagnement des enfants placés, et que les éventuelles difficultés inhérentes soient prévenues en amont de leur apparition, elle doit être prise en compte par toutes les personnes qui accompagnent l'enfant bénéficiant d'une mesure de protection ; ses parents, les travailleurs sociaux, les enseignants. Pour que cela puisse se mettre en œuvre concrètement, il est indispensable de sensibiliser ces différents acteurs en proposant des espaces de collaboration institutionnalisés où la scolarité de l'enfant est traitée comme un enjeu et un objectif de l'accompagnement éducatif à part entière.

## Atelier H

Présidence de séance : Maïfena Armagnague & Hélène Join-Lambert

### **Les « alliances » avec les parents d'enfant « indiscipliné », une collaboration profitable ?**

Yadan Zoé

*Centre de recherche sur les liens sociaux (France)*

Depuis les années 1990, l'institution scolaire a amorcé une politique de rapprochement voire, d'« alliance » avec les familles. Lorsque ces « alliances » impliquent les parents, celles-ci sont généralement pensées et formulées, par l'institution et ses acteurs, plutôt sous l'angle du « partenariat » (Périer, 2007) ou de la « coéducation ». À travers cette rhétorique, il est notamment souhaité que les parents se constituent « partenaires » afin de partager les missions de l'école et en vue d'établir un dialogue entre les différents acteurs. Cela participe d'une intention politique plus globale de conduire les parents à s'investir davantage dans la scolarité de leur enfant. Il s'agit, officiellement, d'inclure les parents dans le processus éducatif ; officieusement, il s'agit de les faire participer à la résolution des difficultés scolaires de leur enfant. À ce titre, le rapprochement avec les parents a pour finalité de responsabiliser les familles afin de pouvoir légitimer un discours sur l'exercice de l'autorité parentale (Montandon, Perrenoud, 1994), et ce d'autant plus dans la gestion des faits d'indiscipline. Les acteurs scolaires feraient donc alliance avec les parents principalement dans le but de faire respecter la discipline et de réaffirmer « l'ordre scolaire » (Geay, Oria, Fromard, 2009). À cet égard, et comme l'invite à le questionner l'argumentaire du présent colloque, les faits d'indiscipline des élèves donnent à penser les rapprochements entre l'institution et les parents concernés : comment ces alliances structurent-elles les relations école-familles ? Comment sont-elles envisagées et gérées lorsque l'enfant est accusé d'un fait d'indiscipline ? Enfin, dans ce cadre spécifique, comment ces alliances sont-elles vécues et interprétées par les parents ? À partir d'une enquête qualitative menée principalement dans le département de Seine-Saint-Denis et dans des quartiers socialement défavorisés de Paris, cette communication interrogera les « alliances » nouées entre l'institution scolaire et des parents dont l'enfant est exclu du collège ou menacé de l'être. Ces « alliances » peuvent être proposées, imposées ou refusées aux parents par les acteurs scolaires, mais ne sont, comme nous le verrons, pas exemptes de conséquences sur les parents en termes de pratiques éducatives, d'image de soi ou de relations à (aux) l'institution(s). L'enquête révèle tout d'abord que, dans la gestion des faits d'indiscipline, les parents concernés sont associés selon des formes et des critères décrétés par l'institution. Par exemple, les parents ne sont pas consultés sur les points qui relèvent de l'élaboration même du conseil de discipline ou encore sur le type de sanction attribuée à leur enfant. Les parents se voient donc uniquement intégrés au processus en tant que responsables légaux et moraux de l'enfant. Dans un second temps, notre étude a permis de mettre à jour des aspects sur lesquels des alliances sont concédées ou imposées aux parents. Dans ce cadre, la demande formulée aux parents de « prendre parti » contre leur enfant sera traitée. Celle-ci, s'appuyant sur le bien-être de l'enfant, permet principalement aux acteurs scolaires de trouver des soutiens auprès des parents. Cependant, ce choix peut venir troubler les parents voire, mettre à mal la solidarité familiale. Enfin, nous questionnerons l'injonction d'agir qui est exprimée aux parents d'enfant exclu. Par-là, nous verrons qu'en créant des « alliances extra-scolaires », les acteurs scolaires espèrent solutionner une partie des problèmes de disciplines et vont ainsi déléguer la prise en charge de l'enfant et/ou de la famille.

-

Geay, B., Oria, N. & Fromard, L. (2009). La remise en ordre symbolique de l'institution: Les conseils de discipline dans l'enseignement secondaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 178(3), 62-79  
Montandon C., Perrenoud P., *Entre parents et enseignants un dialogue impossible ?* Peter Lang, 1994  
Périer, P., *École et familles populaires, sociologie d'un différend*, PUR, 2007

### **Alliances éducatives et écoles démocratiques : quelle place pour les familles ?**

Sadek Gihane, Lahaye Willy, Vekeman Marine, Glineur Charles

*Université de Mons (Belgique)*

Depuis une dizaine d'années, le nombre d'écoles à pédagogies alternatives ne cesse de croître (Viaud, 2017 ; Gravillon, 2018). Parmi celles-ci, un réseau d'écoles démocratiques fondées sur les apprentissages autonomes des élèves se développe (Viaud, 2017). Selon Korkmaz et Erdn (2014), il s'agit de communautés dans lesquelles adultes et enfants ont des droits et un pouvoir égal et où ce pouvoir est exercé pour prendre des décisions fondées sur la participation directe concernant la vie de l'école. Cette communauté, composée des jeunes, des facilitateurs d'apprentissage, des parents, des voisins, etc. a pour objectif d'améliorer et de développer la société dans son ensemble (Korkmaz et Erdn, 2014). Dans ce contexte, l'étude se propose d'illustrer une forme d'alliance au niveau micro donc concernant l'école, l'élève et sa famille. En effet, il peut être présupposé que dans ces établissements, des modes de participation novateurs donnant une véritable place aux parents sont mis en œuvre étant donné qu'ils participent à la vie quotidienne et à la gestion de l'école (Gravillon, 2018). On présuppose également que les familles et les enfants sont considérés comme véritables partenaires des alliances créées et qu'ils sont associés dans le processus communautaire à visée de réussite éducative. L'objectif de cette recherche exploratoire est d'identifier comment le fonctionnement des écoles démocratiques est susceptible d'améliorer les relations entre l'école, la famille et les acteurs de la communauté. Pour cela, des entretiens individuels avec cinq parents et sept facilitateurs d'apprentissage - dont certains sont des fondateurs de l'école - ont été menés et traités via analyse thématique. Les résultats ont été scindés en plusieurs thèmes : médias éducatifs, relations EFC, choix parentaux, dispositifs de collaboration et implication des acteurs. On constate que les moyens utilisés par les équipes sont variés, allant des médias éducatifs revisités (agendas, réunions, etc.) aux pratiques de gouvernance redéfinies (cercles de discussions, conseils, assemblées, etc.). Les relations avec la communauté restent peu développées malgré un objectif clairement déterminé, et l'implication parentale est diversifiée en dépit d'une uniformisation des pratiques de l'équipe. Le choix des parents d'inscrire leurs enfants dans ce type d'établissement n'est pas anodin et semble influencer leur implication. Comme observé dans d'autres études, certains parents sont à la recherche d'une école de la dernière chance pouvant répondre aux besoins de leur enfant en termes d'éducation, tandis que d'autres souhaitent que les valeurs défendues en famille et celles de l'établissement convergent. En plus des moyens relevant de la communication ou de l'échange d'information, des dispositifs de collaboration élevés (Larivée, 2011) existent (bénévolat, cercles de gouvernance, etc.), mais la majorité des parents interrogés ne semblent pas s'impliquer à l'école. À propos de l'implication à domicile, les résultats indiquent que certains parents tentent, par leurs pratiques, de contribuer à la réussite éducative de l'enfant. Ils transmettent des valeurs cohérentes avec celles de l'école. Cependant, un « effet rebond » est observé auprès de certaines familles qui investissent un temps conséquent aux apprentissages scolaires, ce qui va à l'encontre des principes de libre-choix des activités prônés dans les écoles démocratiques.

-

Gravillon, I. (2018). Ecoles alternatives, les raisons du succès. *L'école des parents*, 629 (4), 32-39.  
Korkmaz, H-E. & Erden, M. (2014). A delphi study : the characteristic of democratic schools. *The Journal of Education Research*, 107 (5), 365-373. Doi : <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.823365>  
Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 572(2), 5- 19.  
Viaud, M.-L. (2017). Le développement des écoles et pédagogies différentes depuis le début des années 2000 : état des lieux et perspectives. *Spécificités*, (10), 119-148.

## **Les alliances éducatives, au cœur du processus de résilience chez les descendants d'immigrés maghrébins**

Ben Lakhdhar Iman

*URMIS, Laboratoire Accrochage Scolaire et Alliances éducatives (Suisse)*

Les recherches sur les enfants d'immigrés nord-africains indiquent qu'ils sont plus fréquemment confrontés au décrochage scolaire comparativement aux élèves sans ascendance migratoire directe (Ichou, 2018). Ce phénomène est employé pour décrire les situations d'interruptions de la scolarité des élèves inscrits en formation initiale. Si bon nombre de chercheurs se sont consacrés à son étude dans le secondaire, moment propice à son émanation, d'autres ont orienté leurs recherches dans le primaire pour parvenir à la conclusion que ce processus d'interaction entre l'élève et son environnement scolaire et social se construit sur « une longue durée qui, de manière générale, s'étend de la petite enfance à l'entrée dans l'Âge adulte » (Blaya, 2010). La littérature scientifique a démontré que diverses causes pouvaient influencer les parcours académiques des élèves et les mener à la décision d'abandonner leurs études puis à un stade ultime, au décrochage scolaire. Traditionnellement, ces motifs sont classés selon que leurs caractéristiques sont internes ou externes au système scolaire. Parmi les déterminants internes, figurent l'organisation et les structures (redoublement, orientation précoce) ainsi que la pédagogie (relations individuelles, gestion du temps de classe). Quant aux déterminants externes, ils regroupent les dimensions familiales et relationnelles (CSP, monoparentalité, niveau d'étude peu élevé, types d'amis), mais aussi individuelles (difficultés scolaires, faible confiance et estime de soi). Un tel constat invite à adopter une démarche multi-située, c'est-à-dire à associer l'ensemble de la communauté éducative en mettant en cohérence les actions des uns et des autres, d'où l'importance de la notion d'alliance qui suppose « des buts partagés ainsi que des priorités et des formes d'action définies en commun. » (Gilles, Potvin & Tièche Christinat, 2012). Prenant appui sur le modèle écologique social de Bronfenbrenner (1979) qui permet d'identifier les facteurs ayant un impact sur le développement de l'individu et l'interinfluence des niveaux « micro », « méso » et « macro » dans lesquels il évolue, cette recherche s'intéresse aux trajectoires scolaires des élèves ayant une ascendance migratoire d'Afrique du Nord. L'étude porte plus spécifiquement sur leurs environnements scolaires, familiaux et personnels afin de mieux appréhender les processus qui sous-tendent leurs parcours dès l'école primaire et ainsi comprendre ce qui explique les inégalités de réussite et d'échec scolaires observées. Notre méthodologie est composée de quarante-quatre entretiens réalisés auprès de quatorze collégiens et trente écoliers ayant au moins l'un des deux parents nés au Maghreb. Les résultats révèlent que malgré la présence de difficultés scolaires dans les matières principales telles que le français, les mathématiques et/ou l'histoire-géographie, ces élèves font preuve de résilience. Le développement de ce comportement s'expliquerait en grande partie par l'intervention d'acteurs du milieu scolaire (enseignants, pairs, assistants d'éducation, personnel de direction) et hors champ scolaire (parents, fratrie, grands-parents, voisinage, centres sociaux). Cependant, leurs degrés d'investissement respectifs diffèrent selon leur statut, leur temps et lieu d'action, leur niveau d'études ou encore leur rapport à la langue française engendrant ainsi des effets hétérogènes, mais complémentaires. Outre une amélioration de leurs résultats scolaires, les alliances éducatives agissent favorablement sur l'estime et la confiance en soi de ces élèves, leur engagement, leur motivation ainsi que leur persévérance dans leurs études, étapes clés pour entrer pleinement dans les apprentissages, parvenir à la diplomation et in fine la réussite scolaire. Dépassant le cadre scolaire, cette synergie contribue à faire de ces élèves, des citoyens éclairés par la transmission de valeurs universelles telles que le respect, la tolérance et la coopération.



## Atelier I

Présidence de séance : Sigolène Couchot-Schiex & Irene Pochetti

### **Les inégalités sociales dans l'éducation chilienne et le rôle des arts visuels**

Morales Aceiton Maciel

*Université Paris 5 Descartes Sorbonne, Laboratoire EDA (France)*

En nous appuyant sur une vision critique du problème éducatif chilien et à partir d'un regard expérientiel des acteurs, en recueillant la parole des professeurs des écoles ainsi que des observations des cours d'arts visuels dans le premier cycle, nous aborderons la question de l'éducation au Chili. Notamment celle des inégalités sociales dans différents contextes socio-éducatifs et la manière dont le système éducatif actuel et sa politique d'éducation nourrissent la ségrégation scolaire, les inégalités et (dé)favorisent un milieu scolaire déjà prédéterminé. Dans un premier moment, nous allons présenter un portrait du système éducatif en décrivant ses principales caractéristiques. Nous expliquerons les spécificités du système dans les années de dictature (1973-1990) jusqu'à la situation actuelle en réfléchissant à certains éléments hérités de cette période. Nous allons expliquer la réforme des années 80, car nous croyons qu'elle est un élément très important pour comprendre de quelle manière se développe l'éducation dans les années qui viennent. Pendant la dictature militaire, l'État a mis en œuvre un projet politique qui a réformé l'économie, l'éducation et la société entière. Un des changements plus significatifs a été la privatisation de l'éducation et malgré le retour à la démocratie, les logiques néo-libérales se sont perpétuées. Nous présenterons le panorama actuel du système éducatif en exposant les trois types d'écoles coexistant dans le pays : écoles publiques, écoles particulières-subventionnées et écoles privées. Il nous semble important de préciser que le système éducatif actuel se caractérise principalement par ces trois types d'établissements qui fonctionnent à travers des « agences » publiques et privées. Almonacid (2004) explique que la concurrence établie entre les types d'écoles a un rôle fondamental sur le « marché éducatif », car cette conjugaison des offres éducatives se produit en réponse au marché et au besoin des familles pour avoir accès à certains types d'établissements. A partir d'une étude centrée sur les cours d'arts visuels au premier cycle, réalisée dans douze écoles de la région métropolitaine, nous allons analyser une des conséquences des politiques de privatisation de l'éducation : les inégalités et la ségrégation scolaire. Ainsi, en réfléchissant sur le fait que le système éducatif chilien actuel présente des éléments de « ségrégation », d'exclusion et d'élitisme, nous nous demanderons dans un premier temps si les arts dans les écoles seraient un reflet de ce système. En un second temps, nous nous interrogerons pour savoir de quelle manière les enseignants se confrontent aux différents contextes éducatifs. Nous poserons les questions suivantes : les arts visuels apparaissent-elles comme un élément qui renforce les inégalités dans l'éducation ? Est-ce que la transmission des contenus et la construction de la classe d'arts visuels varient en fonction du type d'établissements où elle se développe (écoles publiques, écoles particulières-subventionnées ou écoles privées) ? De quelle manière les professeurs se confrontent-ils aux différents types d'écoles ?

-

Almonacid, A. (2004), Un cuasi-mercado educacional, la escuela privada subvencionada en Chile. *Revista de educacion*, n°333, p. 165-198. Dewey, J. (2005), *L'art comme expérience*, Paris, Gallimard. Eisner, E., (1995), *Educar la visión artística* ; Barcelona, Paidós Longo T., (2001), *La réforme éducative sous le régime de Pinochet: histoire d'une expérimentation néo-libérale*. *Carrefours de l'éducation*. Université de Picardie, n°1, p104-119.

### **Entre spécifique et spécialisé, ou lorsque la prescription néglige l'individualité. L'étude « Le Repuis j'y tiens » et les causes de décrochage en formation professionnelle spécialisée**

Sansegundo Moreno Omara (1) (2), Lambert Luc (1)

1 - Lasalé (Suisse), 2 - HEP-Vaud (Suisse)

Afin d'optimiser les bonnes pratiques en matière d'accrochage scolaire et de soutien aux apprentis du centre de formation professionnelle spécialisé Le Repuis, le Lasalé s'est engagé à l'accompagner dans son projet de recherche intitulé « Le Repuis, j'y tiens ». De par sa mission « offrir une formation professionnelle à des apprentis ne pouvant l'acquérir selon un processus traditionnel » ce CFPS est confronté à une majorité d'apprentis ayant vécu de nombreuses formes de dérogations, de discontinuités et de régulations destinées à pallier les inégalités du système. La population, pour une grande part issue de l'enseignement public, peut être considérée comme un échantillon représentatif de l'échec du système, des élèves pour lesquels l'école n'a pas atteint ses objectifs. Contextualisée à l'échelle d'un centre de formation spécialisé et portant sur un échantillon de 120 bénéficiaires qui ont, entre 2015 et 2018, interrompu leur formation, l'étude met en lumière la réminiscence des écueils rencontrés au cours du parcours scolaire des apprentis ; montrant comment des problématiques restées sans réponse, entraînant in fine le décrochage de certains et que les facteurs de risque ne correspondent souvent pas à la limitation fonctionnelle identifiée. Les problèmes de santé, le désintérêt et les raisons liées à la sphère privée sont les motifs d'interruption les plus évoqués, mais toujours accompagnés d'autres éléments : fragilité émotionnelle (58,5 %), manque de confiance et d'estime de soi (45,4 %) ou encore liés aux soucis personnels (86,6 %), au contexte familial (60,5 %) ou à l'environnement social (64,7 %). La majorité (62,3 %) des apprentis de l'étude ont vécu un parcours scolaire « chaotique » avec de multiples transitions, impliquant l'adaptation à un environnement inconnu, des défis d'intégration, et donc des difficultés relatives à l'engagement, à la relation ou encore au niveau des apprentissages (Blaya, 2010). L'orientation en centre spécialisé peut induire aussi un sentiment de stigmatisation (Elbaum, 2002). L'hébergement est aussi identifié comme un facteur significatif de décrochage, ne tenant pas compte des particularités et pouvant s'accompagner de l'angoisse d'être encadré, de difficultés à vivre en communauté ou d'être éloigné du milieu familial ou social. En conclusion, si l'accrochage scolaire dépend effectivement de la qualité des alliances créées, de l'accès aux dérogations mises en place par l'école, mais également de la capacité de l'apprenant ou de sa famille à y avoir recours, un biais survient en se focalisant sur le trouble plutôt que sur la difficulté particulière de l'apprenti. À la lumière de nos résultats, nous soulignons la nécessité de développer un projet professionnel global en partant du point de vue du jeune et de son niveau d'implication initiale possible, mettant en avant le fait que c'est souvent le bénéficiaire qui porte la première réponse et que la « prescription » ne correspond pas toujours à sa réalité.

-

Blaya, C. (2010). Décrochages scolaires : l'école en difficulté. Bruxelles : De Boeck. Elbaum, B. (2002). The self-concept of students with learning disabilities: a meta-analysis of comparisons across different placements. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17(4), 216-226. Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Royer, é., & Potvin, P. (2013). A multidimensionnal model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European journal of psychology of education*, 28(2), 563-583.

### **Constituer des « alliances » éducatives. Pour quelle(s) finalité(s) ?**

Pelhate Julie

Groupe de recherche SATIE, Université de Genève (Suisse), CY Cergy Paris Université, laboratoire EMA (France)

Le développement généralisé de la collaboration pour orienter et réguler la difficulté à l'école, qu'elle soit d'ordre scolaire ou social, repose sur l'idée que la mobilisation d'acteurs pluriels est efficace dans une perspective de prévention des risques sociaux ou de remédiation de l'échec scolaire. L'école ne peut plus agir seule face aux « nouvelles » problématiques éducatives (Moignard,

2018) et la complémentarité des registres (interprétatifs et d'action) apparaît comme un moyen de mieux prendre en compte les spécificités des élèves et de leur famille, de désigner leurs problèmes. A Genève, pour l'enseignement primaire, les différentes formes de collaborations, au sein de l'école, constituent un réel apport et nourrissent ce type d'alliance depuis toujours : l'école primaire s'est construite en étroite collaboration avec le secteur médico-pédagogique et depuis une quinzaine d'années la présence d'éducateurs sociaux au sein des établissements du Réseau d'enseignement prioritaire (2006) renforce cette collaboration. L'école inclusive est venue institutionnaliser le travail en réseau à partir d'élèves à « besoins éducatifs particuliers » en mettant en place, dans les écoles, des équipes pluridisciplinaires (2015).

Dans ce contexte, le concept d'« alliance » éducative est fécond, car il incorpore une dimension stratégique qui amène à s'interroger sur ses finalités, sa mise en œuvre et ses implications sur les trajectoires des publics visés. Dans notre communication, nous proposons de mettre au débat le traitement interinstitutionnel de cas d'élèves afin de montrer comment ces « alliances » contribuent d'une part à déscolariser la difficulté scolaire à la faveur d'explications médico-psycho-socio-éducatives et d'autre part qu'elles contribuent à faire « glisser » pas à pas les élèves vers des prises en charge spécifiques. Dans un second temps, nous montrerons qu'initialement mises en place pour prévenir et individualiser, agir pour le bien de l'enfant, le partenariat interinstitutionnel finit par servir d'autres causes. Il traduit notamment l'organisation concrète d'un dispositif de traitement de comportements déviants (Becker, 1985).

Le questionnement proposé s'appuie sur une recherche doctorale (Pelhate, 2018) sur le partenariat interinstitutionnel au sein de l'école primaire du REP genevois. Cette recherche s'inscrit dans une perspective ethnographique ; elle combine l'observation de 73 réunions de professionnels et la conduite de 71 entretiens de recherche menés auprès des professionnels observés. L'analyse de trois types de réunions (conseils des maîtres, réunions internes et réseaux) rend compte de l'entremêlement des scènes, des logiques d'action et des registres d'expertise. L'analyse met en évidence l'aspect processuel de la gestion de ce qui pose « problème » dans les écoles primaires (donnant lieu à un enchaînement ordonné de diagnostics et de prises en charge de la difficulté) ainsi que la récurrence des logiques de prévention et d'individualisation pour le bien de l'enfant.

-

Becker, H. (1985). *Outsiders. études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.

Moignard, B. (2018). « Les « nouvelles » problématiques éducatives : construction de l'objet », *Revue française de pédagogie*, 2018/1 (n° 202), p. 65-75. URL : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2018-1-page-65.htm>

Pelhate, J. (2018). *La mise en ordre partenariale de l'échec scolaire. Approche ethnographique du traitement interinstitutionnel de la difficulté scolaire en REP (Genève)*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

Pelhate, J., & Rufin, D. (2018). L'enseignant au carrefour d'un double partenariat. Les relations avec les familles et avec d'autres professionnels. In B. Fouquet-Chauprade & A. Soussi (Eds.), *Pratiques pédagogiques et enseignement prioritaire* (pp. 59-83). Berne : Peter Lang.

Session 4 | 19 mars 10h45-12h30 | ateliers J, K et L

Atelier J

Présidence de séance : Valérie Becquet & Cintia Indarramendi

**Éducation Nationale, éducation populaire, les coulisses d'un partenariat différencié**

Jacquot Alicia

*Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (France)*

Les ateliers relais sont des dispositifs d'action publique de prévention du décrochage scolaire, mis en place en 2002. Ils prennent forme dans un contexte d'émergence de la question de la déscolarisation dans le débat public. C'est un dispositif éducatif partenarial particulier dans la mesure où il implique des acteurs issus de trois associations d'éducation populaire ; Ceméa, Francas et Ligue de l'enseignement, au sein du collège. C'est donc le seul dispositif qui assure aux associations une présence pérenne dans le secondaire, sur la question du décrochage scolaire. Notre communication invite à s'interroger sur les modalités de mise en place de ce partenariat entre éducation populaire et Éducation Nationale au sein de trois ateliers relais, dans des collèges différents (sélectionnés comme terrain de thèse) et les effets produits sur les acteurs impliqués. Pour ce faire, nous nous appuyons sur un recueil de données empiriques récoltées durant cette deuxième année de thèse : des archives des associations et de l'Éducation Nationale, des entretiens avec les acteurs institutionnels et de terrain, concernés par le dispositif et des observations au sein de la classe et dans les associations. Ainsi, nous essayons de comprendre comment les relations entre ces deux mondes sociaux (un secteur d'action publique et un espace social), mobilisées dès l'origine de cet instrument, s'opèrent sur le terrain et diffèrent d'un collège à l'autre. Le partenariat entre Éducation Nationale et éducation populaire n'a que peu été exploré dans les recherches en sciences sociales, alors que ces deux mondes ont évolué conjointement et se recoupent fréquemment. Les ateliers relais sont donc une manière d'interroger les rapports sociaux à l'œuvre entre ces deux mondes, au prisme de la question du décrochage scolaire. Ainsi, au regard de ces éléments, nous analysons les relations qu'entretiennent les différents acteurs sur le terrain au regard de plusieurs indicateurs : la place qu'ils occupent selon leurs caractéristiques sociales et professionnelles, la répartition du travail selon des référentiels qui ne sont pas définis en amont par l'institution et la question de leur légitimité (accordée ou perçue). Nous analysons également, en quoi la question des activités proposées aux élèves est centrale dans la division du travail éducatif. Ces indicateurs nous permettent donc de mieux saisir la manière dont les acteurs opèrent sur le terrain malgré des identités et des histoires professionnelles différentes dans le but de prévenir, voire parfois de remédier au décrochage scolaire.

**Réduire la désaffection des familles vis-à-vis des projets culturels à l'école élémentaire**

Bagnies Mercedes (1) (2), Terrien Pascal (3), Lucy Marie (4)

*1 - GCAF, Adef, Aix Marseille Université, 2 - Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'éducation et de la Communication, 3 - Laboratoire ADEF, 4 - Aix Marseille Université (France)*

La mondialisation et les migrations engendrent une diversité culturelle à laquelle les systèmes éducatifs doivent s'adapter via des approches interculturelles (Akkari et Radhouane, 2019). Cela constitue une difficulté pour l'école française (Meunier, 2013). Notre étude (septembre 2019-juin 2021) concerne un établissement vaclusien situé dans un quartier sensible dont les habitants sont issus de l'immigration. L'équipe pédagogique constate une désaffection grandissante des activités culturelles qu'elle organise et souhaite y remédier. Nous avons pour objectifs d'identifier les indicateurs de réussite des activités culturelles de l'école ainsi que les indicateurs de blocage dans la relation parents-école. Notre méthodologie consiste en la collecte de données sur ces activités (fiches pédagogiques, travaux des élèves, vidéos...), des entretiens avec les enseignants, les parents et les enfants ainsi qu'un questionnaire sur la portée des actions (pluri)culturelles auprès des parents et des élèves. Nous étudierons le contexte socio-économique du quartier et rencontrerons ses acteurs sociaux. Nous proposerons des pistes d'action que nous souhaiterions mettre en œuvre et

évaluer. Actuellement, nous constatons un certain enthousiasme des parents et des enfants face aux projets culturels. Les parents réticents associent l'école aux apprentissages fondamentaux et ne comprennent pas l'intérêt des projets. Nous aimerions pouvoir aider l'établissement à impliquer davantage les familles dans ses projets culturels dans une perspective de coéducation et d'alliance éducative. Bibliographie Akkari, A. & Radhouane, M. (2019). Les approches interculturelles en éducation : entre théorie et pratique. Québec, Québec : Presses universitaires de l'Université Laval. Bissonnette Steve, Richard Mario, Gauthier Clermont. Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. In: Revue française de pédagogie, volume 150, 2005. pp. 87-141. doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3229> Coleman et al. (1966). Equality of Educational Opportunity. Washington D.C. : US Office of Education Crahay, M. (2000). L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis. Bruxelles : De Boeck.

### **Des jeux d'alliances éducatives mises au jour par une étude d'impact sur la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires**

Bonnaud Karine

*Éducation Formation Travail Savoirs (France)*

Notre contribution propose de mettre au jour les conditions et les modalités d'alliances éducatives lors de la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires de 2013 (désormais RRS) en prenant appui sur une étude d'impact pensée comme démarche d'accompagnement au changement (Bonnaud, 2018). Au stade de l'émergence en sciences de l'éducation et de la formation, l'étude d'impact a pour finalité de construire des futurs souhaitables avec les acteurs en créant des liens entre les phases d'analyse et les phases d'action à partir d'un relevé de tous les micros-changements (Autissier et Moutot, 2007). Notre conception s'ancre dans une visée humaniste ce qui situe la question des relations entre acteurs, du partenariat aux alliances éducatives, des tensions aux complicités, au cœur de la démarche d'accompagnement. De plus, l'étude de la mise en œuvre de la RRS est particulièrement propice au questionnement sur les alliances éducatives dans la mesure où cette prescription porte en son sein, outre un enjeu de réorganisation des temps de l'enfant sur la semaine scolaire, un enjeu de réorganisation de la gouvernance locale. En effet, ce dernier enjeu est présent dans les deux volets de la prescription. Le premier est circonscrit aux changements attendus au sein du lieu-école et montre notamment une ouverture d'un espace-temps qui est donnée aux collectivités territoriales avec l'instauration des Nouvelles activités périscolaires (NAP). Le second se concentre sur le Projet éducatif de territoire (PEDT), injonction à l'élaboration d'une cohérence et continuité éducative au niveau local et pour lequel les enseignants se voient fortement incités à participer. Aussi dans le cadre de cette contribution, nous retenons la notion de territoire et plus particulièrement d'une part, celle de territoire sensible (Bonnaud, 2018) pour l'appréhension de l'impact d'une prescription, c'est-à-dire les zones de potentialités et de risques du territoire éducatif et d'autre part, le cadre du territoire éducatif partagé (Marcel et Aït-Ali, 2017) pour mettre en évidence les jeux d'alliances éducatives entre les différentes catégories d'acteurs concernés. Notre étude s'est déroulée auprès d'une communauté de communes, en milieu rural, constituée de six communes avec 700 élèves scolarisés à l'école primaire et présentant deux Regroupements Pédagogiques Intercommunaux (RPI). La RRS a été adoptée dès la rentrée 2013. Nous avons effectué une analyse de contenu au fil de l'eau des documents officiels, de terrain et médiatiques ainsi que des entretiens semi-directifs en 2014 (41) et en 2015 (47) auprès de quatre catégories d'acteurs - décideurs, cadres intermédiaires, partenaires et acteurs de l'école € qui ont fait l'objet d'un traitement à l'aide du logiciel Iramuteq. Nos résultats montrent une évolution des alliances éducatives pour pallier notamment le manquement des partenariats ou de leur condition de fonctionnement ainsi qu'à l'effet contre-productif d'accroissement des inégalités intraterritoire. Nous donnerons à voir également comment les acteurs

s'allient, ou pas, au chercheur-accompagnant pour co-construire une continuité éducative ou la maintenir sur leur territoire.

-

Autissier, D. et Moutot, J.-M. (2007). *Méthode de conduite du changement : Diagnostic, Accompagnement, Pilotage*. Paris : Dunod. Bonnaud, K. (2018). *L'étude d'impact en éducation. Le cas de la réforme des rythmes scolaires (Thèse de doctorat)*. Université Jean Jaurès, Toulouse. Marcel, J.-F., et Aït-Ali, C. (2017). *La journée de l'enfant en France : un territoire éducatif partagé entre enseignants et animateurs. Organisation du travail et des acteurs scolaires. Points de repère sur les évolutions au début du XIXe siècle*. (p. 33-58). Laval, Québec : Presses Universitaires de Laval.

## Atelier K

Présidence de séance : Joel Zaffran & Xavier Pons

### **La relation pédagogique dans les microlycées : une nouvelle alliance éducative entre enseignant-es et apprenant-es ?**

Logeart Louise

EMA, Université Cergy Paris

Notre recherche porte sur les dispositifs de raccrochage visant à préparer les élèves au baccalauréat, les microlycées et lycées de la nouvelle chance, et leur appréhension et définition par leurs actrices. Ces dispositifs, dits innovants, ont émergé dans les années 2000 en Île-de-France. Ils disposent d'un statut dérogatoire leur permettant de nombreux aménagements, notamment de temps et d'espace scolaires[1]. Nous sommes exposé-es à une injonction contradictoire entre la demande d'un retour à la forme scolaire traditionnelle (Vincent, 1980) et le caractère innovant dont se réclament ces structures. Cette co-construction d'espaces et de temps intermédiaires d'apprentissages (Pirone, Rayou, 2012) nous permet d'interroger la relation aux pairs, autant pour les élèves que pour la communauté éducative, et le changement de posture de chacun des deux groupes (Melin, 2016). Comment les actrices s'approprient-elles ce type de dispositif ? Comment cela se traduit-il en termes de relation pédagogique ? Si l'on assiste à une co-construction des alliances pédagogiques, peut-on parler de recomposition des alliances éducatives ? Nous exposerons comment, grâce à une relation pédagogique repensée (Charlot, 1999) et un rapport au savoir différé (Bautier, Rayou, 2009), ces structures tentent de répondre à la fois à une mission de resocialisation et de rescolarisation après qu'il y ait eu rupture avec l'école. Notre terrain d'enquête est constitué de deux établissements situés en Île-de-France. Un Lieu Éducatif Associé[2] concerne l'un des microlycée. Notre recherche se situe dans une approche pragmatique et qualitative, grâce à des temps d'observation longs et la tenue d'un journal de bord, de type ethnographique. L'observation participante à des ateliers d'écriture et de temps de concertation en équipe permet une approche interscalaire. À ce jour, une vingtaine d'entretiens ont été menés auprès des enseignant-es et des élèves. Nous proposons de présenter durant le colloque les premiers résultats de l'enquête.

[1] Projet régional « réussite pour tous » (2000) puis Loi d'orientation de 2005 sur les structures scolaires au statut expérimental (Ministère de l'Éducation Nationale, 23 avril 2005, article 34).

[2] [http://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/@@carte\\_des\\_leas](http://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/@@carte_des_leas)

-

Vincent G., Lahire B., Thin D. (1994). Sur l'histoire de la forme scolaire, in Vincent ; Vincent G. (1980). *L'École primaire en France*, Lyon PUL. Pirone F., Rayou P., « Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie*, 179 | Avril-Juin 2012. Melin, V. & Haeri, O. (2011). *éducation informelle et forme scolaire au Micro-lycée de Sénart : de leur tension à leur articulation*. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 56(4), 161-169. Charlot, B. (1999). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Anthropos. Bautier, é. & Rayou, P. (2009). 4. *Métier d'apprenant, métier d'enseignant*. Dans : é. Bautier & P. Rayou (Dir), *Les inégalités*

d'apprentissage: Programmes, pratiques et malentendus scolaire (pp. 131-155). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

### **Une nouvelle alliance pour l'autonomie des élèves ? La classe ouverte aux parents.**

Rayou Patrick

*Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail (France)*

Longtemps tenus à l'écart de l'école, les parents sont désormais appelés à collaborer avec les enseignants autour de la réussite de leurs enfants. Ce projet a cependant du mal à se concrétiser, car nombre de parents, des milieux populaires en particulier, demeurent des « invisibles » (Périer 2019) et peinent à aider leurs enfants pour les travaux hors la classe qu'exige l'école. Les difficultés de dialogue depuis longtemps signalées et analysées (Montandon & Perrenoud, 1987) persistent malgré l'injonction aux parents de venir à l'école pour rencontrer les équipes éducatives, trouver avec elles un langage commun et comprendre en quoi ils peuvent relayer leur action à la maison. De nombreuses recherches ont mis en évidence les raisons de cet éloignement, qui participent bien davantage d'une difficulté à s'appropriier les codes scolaires, voire d'une crainte face à une institution dans laquelle ils n'ont pas eux-mêmes été en réussite, que d'un pur et simple désintérêt. Des malentendus solides s'instaurent sur la nature des collaborations à mettre en œuvre, notamment pour étayer l'autonomie des enfants et des élèves, devenue valeur éducative cardinale. La recherche collaborative<sup>1</sup> sur laquelle s'appuie ce projet de communication explore la piste d'une nouvelle alliance éducative entre enseignants et parents. Elle a une double visée : faire venir plus nombreux les parents à l'école, hors des seuls actes institutionnels, pour leur permettre de mieux s'appropriier les manières de faire de l'école ; développer les connaissances sur les réquisits de l'autonomie intellectuelle des élèves de manière à armer les pratiques des enseignants et des parents. La question de l'autonomie est au cœur du projet, car son déficit, supposé ou réel, fait l'objet, tout au long du cursus scolaire, de récriminations récurrentes de la part des enseignants (Dürler, 2015). Conduite dans le cadre d'un Lieu d'éducation associé à l'IFE (LÉA), cette recherche permet à des parents d'assister à un ou des cours donnés à leur enfant avec l'idée que, confrontés au réel de la classe, (Clot, 2007), les uns et les autres abandonnent les doxas externalisantes répandues (les enseignants ne seraient pas capables d'assurer l'ordre dans la classe/les parents seraient démissionnaires) pour entrer dans une compréhension plus relationnelle de ce qui se joue dans la scolarisation, en particulier en matière d'éducation à l'autonomie. Le collège de la périphérie parisienne enquêté relève de l'éducation prioritaire+. Les professeurs volontaires y ouvrent leur classe aux parents qui souhaitent voir un (ou plusieurs) cours ordinaire(s). Leur observation est précédée d'un entretien enregistré avec un des chercheurs et suivie d'un autre entretien enregistré avec ce même chercheur et l'enseignant concerné. Pour compléter l'approche de l'autonomie dans le travail scolaire, d'autres parents de ce collège sont allo-confrontés à une même séquence du film "Entre les murs" qui pose de façon assez spectaculaire la question du rapport aux apprentissages des élèves. Une vingtaine d'entretiens autour des observations et allo-confrontations ont été conduits à ce jour. Les premiers résultats montrent une participation intéressée et assidue de parents curieux de voir ce qui se passe « réellement » dans l'établissement, mais aussi des bougés dans leur posture initiale ainsi que dans celle des enseignants. Les premiers, en particulier, prennent conscience de difficultés du métier d'enseignant qu'ils ne soupçonnaient pas, les seconds prennent la mesure des malentendus qui peuvent se cacher dans l'injonction à l'autonomie selon qu'elle est perçue sous l'aspect du comportement ou sous celui de l'exigence intellectuelle.

-  
Clot, Y. (2007) "De l'analyse des pratiques au développement des métiers". éducation et didactique, n°1, 83-94  
Dürler, H. (2015) L'autonomie obligatoire. Rennes : PUR  
Montandon, Ch. & Perrenoud, Ph. (1987) Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ? Berne : Peter Lang,  
Périer, P. (2019) : Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale. Paris : PUF.  
<sup>1</sup>Philippe Bongrand, Pascale Ponté, Julie Pelhate, Patrick Rayou et une équipe de professeurs du collège

**Alliances et déliaisons éducatives : recompositions institutionnelles et professionnelles  
dans trois lycées professionnels**

Minassian Laure

*Université de Nantes (France)*

La lutte contre l'échec scolaire et contre les inégalités sociales, voire l'exclusion sociale, a érodé la standardisation du système éducatif au profit de la mise en œuvre de nouveaux dispositifs territorialisés avec pour finalité une plus grande efficacité de l'action publique. Deux formes dominantes de territorialisation ont alors été développées : les politiques territorialisées (i.e. des politiques d'état déclinées sur les territoires) ; les politiques territoriales (i.e. des politiques émanant des territoires eux-mêmes) (Bier, 2010 :10). Notre étude se situe à l'intersection de ces deux formes et porte sur les alliances éducatives à destination d'élèves de trois lycées professionnels à fort taux de décrochage. Les alliances éducatives associatives étudiées visent à répondre à la problématique du décrochage (scolaire et social) à travers de nouvelles formes de prises en charge institutionnelles. Inspiré par l'expérience canadienne promouvant l'intégration des approches scolaires et communautaires (Blaya et al. 2011), en France le plan « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage » (2014) est une incitation nationale à l'« expérimentation » locale et laisse donc de larges marges de manœuvre. Dans le cas précis, le dispositif articule des acteurs d'une Région, d'une association à vocation d'éducation populaire, et de trois lycées professionnels. Le suivi du dispositif, de sa conception à son déploiement, autorise à rendre visible l'émergence de nouvelles catégories politiques d'appréciation des élèves de catégories populaires. On montrera notamment les usages des instruments statistiques dans les discours pour lier la question sociale à la question scolaire, justifier, argumenter, faire adhérer à une certaine représentation du territoire et ses besoins et des élèves (Halpern, Lascoumes et Le Galès, 2014). La répartition des rôles entre des décideurs, des chefs d'établissement, des animateurs associatifs, la manière dont bougent leurs lignes et leurs statuts à travers l'analyse de leurs productions langagières met au jour des recompositions d'espaces éducatifs et des pratiques professionnelles. L'approche proposée est ethnographique et relationnelle. Elle croise les lieux et les acteurs. Le corpus est constitué par des observations intensives lors de réunions associant décideurs, cadres associatifs, chefs d'établissement pendant une année et la passation de dix-huit entretiens semi-directifs (CPE, élèves, animateurs). L'analyse conjugue deux cadres théoriques : la théorie de l'ordre négocié (Strauss, 1978) et l'analyse du discours, dans la continuité des travaux de Boutet & Maingueneau (2005). On détaillera les critères politiques qui président à la mise en œuvre du dispositif ; puis les contextes d'action ainsi générés au regard de la gouvernance de trois lycées professionnels ; enfin, on rendra compte des pratiques éducatives générées au regard de quelques parcours d'élèves.

-

Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G. & Tièche Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie*, 39(2), 227-249. Bier, B. (2010). Politiques de jeunesse et politiques éducatives. *Citoyenneté/éducation/altérité*, INJEP, coll. « Débats Jeunesses ». Boutet J. & Maingueneau D. (2005), « Sociolinguistique et analyse de discours : façons de dire, façons de faire », *Langage et société*, 114, (4), pp. 15-47. Halpern, C., Lascoumes, P. et Le Galès, P. (2014). *L'instrumentation de l'action publique. Controverses, résistance, effets*. Paris : Presses de Sciences po. Strauss A. (1978), *Negotiations. Varieties, contexts, processes and social order*. San Francisco, Jossey-Bass publishers.



## Atelier L

Présidence de séance : Stéphanie Rubi

### **Conceptualiser la place qu'occupent les alliances éducatives dans les perceptions développées par les adolescents à risque en relation à leurs expériences du troisième lieu**

Fovet Frederic

*School of Education and Technology, Royal Roads University*

Cette communication scientifique représente le produit d'une thèse doctorale. Ce projet utilise des procédés ethnographiques et une approche théorique à base empirique, ou théorie ancrée (Weed, 2009), avec l'objectif d'explorer l'attrait que peuvent avoir pour les adolescents caractérisés comme étant « à risque » (Cooper & Cefai, 2013), certains espaces hors de l'environnement de la classe. Ayant décidé de cibler principalement le plaisir apparent éprouvé par ces jeunes dans les cadres de plein air ou d'interaction virtuelle, cette étude cherche à identifier les motivations qui sont à la source de cet attrait, la nature et la saveur de ces expériences, et la perception qu'ont ces jeunes quant à leur impact. Le concept de « troisième lieu » (Augé, 2009) est utilisé aux fins pratiques d'exploration de ces expériences par le biais d'entretiens et d'échanges ethnographiques (Yardley, 2008). Cinq catégories émergent de ce processus : (i) la notion de troisième lieu comme étant en fait l'inverse d'une tentative d'évasion, (ii) le caractère anonyme apparent de ces deux espaces vs. le renforcement des relations aux pairs scolaires qu'ils permettent, (iii) l'émergence de concepts fluides chez les jeunes en question d'acquisition d'habiletés ou de développement d'habiletés immédiatement pertinentes, (iv) l'interaction interpersonnelle avec des adultes significatifs au sein d'espaces non-scolaires, et (v) l'émergence de normes innovatrices chez ces jeunes autour des concepts de bien-être et de fonctionnalité sociale. Une théorie émergente est formulée autour de ces cinq catégories. Cette dernière positionne la notion que les adolescents dits à risque identifient des attributs personnels qu'ils revendiquent et perçoivent comme faisant partie inhérente de leur concept d'identité. La théorie émergente de ce travail suggère aussi que ces jeunes verbalisent des préférences quant à leur apprentissage qui sont restées jusqu'à présent peu explorées ou analysées par la littérature scientifique actuelle, mais semblent intimement liées à leurs réflexions personnelles et leurs perceptions du bien-être et la fonctionnalité en société. La formulation de cette théorie émergente offre une opportunité exceptionnelle de réflexion quant à la construction de théorie dans le domaine de l'éducation. Sur cette toile de fond, c'est la conceptualisation que développent ces adolescents à risque de la relation au professionnel de l'éducation au sein du troisième lieu qui sera explorée en détail au sein de cette présentation. Seront d'un intérêt tout particulier (i) les attentes formulées par ces jeunes participants quant à la présence de professionnels « éducatifs » dans ce troisième lieu, (ii) leur conceptualisation de ce que représente un professionnel « éducatif », et (iii) leur formulation de la nature du soutien qu'ils recherchent dans ce troisième lieu dans le but de pour soutenir leur visée du « bien-être ». La présentation suggèrera que ces conclusions ont un impact important sur la notion émergente d'alliance éducative puisque ces jeunes à risque cristallisent leurs attentes sur une notion de rôle et non une qualification professionnelle. Une réflexion plus vaste remet aussi en cause la conceptualisation de l'espace classe comme étant la configuration optimale de l'espace éducatif pour cette population à risque.

-  
Augé, M. (2009). *Non-places: Introduction to an anthropology of supermodernity* (J. Howe, Trans.). London: Verso  
Cooper, P., & Cefai, C. (2013). *Understanding and supporting students with social, emotional and behavioural difficulties. A practical guide for staff in schools*. European Centre for Educational Resilience and Socio-Emotional Health University of Malta, Malta  
Weed, M. (2009). Research quality considerations for grounded theory research in sport and exercise psychology. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(5), 502-510.  
Yardley, A. (2008). Living stories: The role of the researcher in the narration of life. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(3). Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/990>

## **L'évaluation de la diversité d'implémentation d'un projet de prévention des violences scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles sous l'angle de l'approche réaliste**

Vekeman Marine, Lahaye Willy, Glineur Charles, Sadek Gihane  
*UMONS (Belgique)*

En 2015, face à la prévalence du harcèlement scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), une circulaire ministérielle est diffusée dans tous les établissements scolaires les invitant à développer, pour 2018, une politique de prévention et de prise en charge du harcèlement. Parmi les différents projets proposés se trouvait le projet « Prévention et prise en charge du harcèlement et cyberharcèlement, des violences visibles et invisibles et des discriminations au sein de l'établissement scolaire » (FWB, p. 3) dont la mise en place et l'accompagnement méthodologique furent assurés par l'UMONS. Après trois années de diffusion du projet au sein de 418 établissements de la FWB, l'UMONS fait le constat d'une disparité d'implémentation entre ces écoles (Lahaye & Humbeeck, 2017 ; 2018). 11 profils différents ont été observés et répartis selon quatre catégories illustratives. Suite à cette diversité, une évaluation des effets d'interdépendance entre l'intervention et les contextes d'implémentation a été menée. Celle-ci a été effectuée sous deux formes : l'évaluation de l'implémentation et selon l'approche réaliste. Toutes deux s'inscrivent dans une approche différente de l'évaluation d'impact telle qu'employée classiquement et qui ne prend pas en compte les processus permettant d'expliquer ce qui, dans un projet, a fonctionné ou non et avec quels effets. L'approche réaliste, récente dans le domaine de l'évaluation des politiques publiques (Robert & Ridde, 2013), soutient quant à elle une perception de la causalité dite « générative » et pose comme questionnement : « qu'est-ce qui, dans le projet fonctionne, pour qui et dans quelles conditions ? » (Pawson, 2006, p. 2). Il importe d'identifier et d'articuler trois concepts-clés : le Mécanisme, le Contexte et l'Effet et ainsi dégager des demi-régularités, appelées « configurations CME ». Dans le cadre de l'étude, une école a été sélectionnée aléatoirement au sein de chacun des 11 profils d'implémentation afin d'avoir une représentativité de cette diversité. Dans chaque établissement, des entretiens semi-dirigés ont été menés avec la direction et un membre porteur du projet. Au total, 21 entretiens ont été traités selon un cadre d'analyse de contenu s'inspirant de l'analyse thématique et de la méthodologie par théorisation enracinée. Sur base des quatre catégories illustratives établies par Lahaye et Humbeeck (2017, 2018) représentant les divers profils d'implémentation observés initialement, la discussion des résultats précise pour trois de ces catégories (holiste, éclectique et désengagés), les configurations CME qui auront été les plus observées ainsi que les facteurs contextuels ayant facilité ou freiné l'implémentation du projet. Dès lors, il devient possible de rendre compte des Contextes scolaires les plus propices à une mise en œuvre exhaustive ou partielle du projet, voire ceux qui sont les plus enclins à un abandon de ce dernier.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2015). Circulaire n°5415 du 17 septembre 2015 visant les nouveaux dispositifs mis à disposition des établissements scolaires qui le souhaitent en matière de prévention et de prise en charge du harcèlement en milieu scolaire. En ligne : [http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/41395\\_000.pdf](http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/41395_000.pdf) Lahaye, W., Humbeeck, B. (2018). Prévention et prise en charge du harcèlement, du cyberharcèlement et des discriminations en milieu scolaire: comment agir sur les violences visibles et invisibles en éducation scolaire? Rapport final Octobre 2018. Document non publié. Pawson, R. (2006). Evidence-based policy: a realist perspective. Londres: Sage. Robert, E. & Ridde, V. (2013). « L'approche réaliste pour l'évaluation de programmes et la revue systématique : de la théorie à la pratique. ». Mesures et évaluation en éducation, 36 (3), 79-108. doi : 10.7202/1025741ar

### **Prévenir et agir contre le cybersexisme. Quelles alliances éducatives en milieu scolaire ?**

Couchot-Schiex Sigolène (1), Goémé Philippe (2)

1 – EMA, Université Cergy Paris, 2 – LIRTES, Université Paris-Est Créteil (France)

L'introduction du concept de genre dans la formation des enseignants a été promue par Cacouault-Bitault et Combaz (2012) et instituée dans les espaces de formation initiale des enseignants et cadres en éducation, mais aussi en formation des cadres de l'éducation nationale : étapes essentielles de l'égalité entre les sexes. Précédemment, nous avons plaidé pour la construction de compétences de genre dans l'analyse des situations d'enseignement et d'éducation (Couchot-Schiex, 2016) dans le cadre d'une démarche accompagnée. En effet, établir des analyses de genre, en comprendre les mécanismes qui sous-tendent les situations sociales et d'enseignement ne va pas de soi. Notre proposition de communication vise à mettre au jour les alliances éducatives qui se tissent lorsqu'un certain nombre d'acteurs scolaires cherchent à agir pour prévenir les violences et cyberviolences à caractère sexiste et sexuel, le cyber-sexisme, dans les établissements scolaires. Si ce type de violences émerge en tant que problématique socialement vive, dont un grand nombre de ses déterminants invite à la qualifier de problème public, il faut pointer les tensions entre sa prévalence dans les établissements et le silence de l'institution. Une enquête sociologique princeps déployée dans des établissements scolaires de l'espace francilien (Couchot-Schiex et Moignard, 2016) nous a permis de mettre en évidence la nécessité de penser les places des adultes et des jeunes en inversant le rôle du « sachant » notamment à propos des usages adolescents sur les réseaux sociaux. En 2018-2019, en nous appuyant sur ce résultat, nous avons mené un projet auprès de dix collèges de l'académie de Créteil. Ce projet co-financé par le Fonds Social Européen (FSE) a impliqué la collaboration d'institutions (via certains représentants), d'une chercheuse universitaire, de professionnel.les du milieu éducatif dans leur contexte d'exercice et d'élèves. À partir des pratiques usuelles d'un groupe de recherche universitaire du LIRTES (UPEC, thème Éducation et Prévention), nous avons engagé et soutenu l'activité des professionnel.les en y associant des partenaires dont les représentants de l'institution. Si le concept de genre a parfois été l'occasion de la mise au jour d'un différentiel à la fois politique et conceptuel entre institution, formation et académiques, le thème des violences de genre, plus particulièrement dans leurs déclinaisons « cyber », semble favorable à l'établissement d'un rapprochement fructueux entre ces instances selon des modalités collaboratives. Il suggère également de modifier assez radicalement la place des jeunes eux-mêmes qui s'y trouvent pris à la fois en tant qu'acteurs (Couchot-Schiex, 2019) et objets des actions éducatives. Cette communication vise à décrire les éléments conceptuels, temporels et matériels du projet au regard de ses configurations d'alliance dans le cadre du traitement de cette problématique socialement vive du cybersexisme (cyberharcèlement à caractère sexiste et sexuel). Il s'agira également d'en tirer des éléments d'analyse concernant les modalités, avancées réelles, obstacles et limites des alliances éducatives visant à initier des actions de prise en charge et de développer des dispositifs de prévention dans les établissements scolaires.

-

Cacouault-Bitaud, M. & Combaz, G. (2012). La formation et le genre, *Recherche & Formation*, 69.  
Couchot-Schiex, S. (2017). « Prendre sa place » : une éducation par les pairs à l'école et dans le cyberspace. *Éducation et sociétés*, 39, 153-168.  
Couchot-Schiex, S. (2019). Collaborer pour développer l'égalité filles-garçons. À la recherche d'une dynamique à déployer dans l'académie de Créteil ? *Éducation & Formations*, 99, 15-32.  
Couchot-Schiex, S. (dir.), Moignard, B. (dir.) et Richard, G. (2016). *Cybersexisme et cyberviolences, une étude sociologique dans des établissements franciliens*, Centre Hubertine Auclert, Région Île-de-France.

## Participant.es

Nom Prénom	Mail	communication	atelier
Allenbach Marco	marco.allenbach@hepl.ch	1, 2	B, D
Anton Alice	alice.philippon@laposte.net	3	G
Baugnies Mercedes	mercedes.baugnies@univ-amu.fr	4	J
Ben Lakhthar Iman	imanbl69@gmail.com	5	H
Bonnaud Karine	karine.bonnaud@univ-tlse2.fr	6	J
Bovey Laurent	laurent.bovey@hepl.ch	7	B
Conus Xavier	xavier.conus@unifr.ch	8, 12	A
Couchot-Schiex Sigolène	sigolene.couchot-schiex@cyu.fr	9	L
de Chambrier Anne-Françoise	anne-francoise.de-chambrier@hepl.ch	10, 11	E
Denecheau Benjamin	benjamin.denecheau@u-pec.fr	20	G
Dierendonck Christophe	christophe.dierendonck@uni.lu	11	E
Dierendonck Christophe	christophe.dierendonck@uni.lu	10	E
Fagnant Annick	afagnant@uliege.be	11	E
Fovet Frederic	frederic.fovet@royalroads.ca	14	L
Fugier Pascal	pascal-fugier@orange.fr	19	B
Garcia Gilles	gilles.garcia@etsup.com	19	B
Glineur Charles	Charles.Glineur@umons.ac.be	32, 37	H, L
Goémé Philippe	philippe.goeme@u-pec.fr>	9	L
Jacquot Alicia	alicia.jacquot@live.fr	15	J
Jeannot Celine	celine.jeannot@etu.hepl.ch	1	B
Kappeler Gabriel	gabriel.kappeler@hepl.ch	13	E
Khasanzyanova Albina	akhasanz@uco.fr	16	F
Lahaye Willy	Willy.Lahaye@umons.ac.be	32, 37	H, L
Lambert Luc	luc.lambert@lerepuis.ch	33	I
Lemoine Maryan	maryan.lemoine@unilim.fr	17	F
Logeart Louise	louise.logeart@gmail.com	18	K
Lopez Emily	emily.lopez@etu.univ-amu.fr	24	D
Lucy Marie	marie.lucy@univ-amu.fr	4	J
Lyet Philippe	philippe.lyet@gmail.com	19	B
Maillard Isabelle	imaillard@epsm-lille-metropole.fr	28	C
Marie-Pierre Mackiewicz	marie-pierre.mackiewicz@u-pec.fr	20	G
Mbilongo Elémé Laure Marguélite	mbi_laure@yahoo.fr	23	D
Minassian Laure	laure.minassian@univ-nantes.fr	21	K
Morales Aceiton Maciel	macimora@gmail.com	22	I
Njikam Njifotié Abdou	njikamnjifotie@gmail.com	23	D
Pavie Alice	alice.pavie@gmail.com	24	D
Pelhate Julie	jpelhate@live.fr	25, 26	I, D
Petry Genay Isabelle	i.petrygenay@gmail.com	27	C
Piesen Alexandra	alexandra.piesen@gmail.com	29	C
Pombet Thibaud	thibaud.pombet@gmail.com	28	C
Poncelet Débora	debora.poncelet@uni.lu	10, 11	E
Ponte Pascale	pascale.ponte@u-cergy.fr	26	D
Pothenet Jessica	jessica.pothenet@gmail.com	29	C
Rancon Sidonie	sidonie.rancon@ens-lyon.fr	30	A
Rayou Patrick	patrick.rayou@univ-paris8.fr	31	K

Pré-programme du colloque – [Alliances éducatives](#) – EMA/LIRTES/Lasalé  
Université Cergy-Paris (CY), mars 2021

Rougerie Corinne	corirougerie@gmail.com	19	B
Sadek Gihane	Gihane.SADEK@umons.ac.be	32, 37	H, L
Sansegundo Moreno Omara	omara.sansegundo-moreno@hepl.ch	33	I
Sarr Makhtar	sarr.makhtar@gmail.com	34	F
Sompayrac Laurie	laurie.sompayrac@unilim.fr	35	A
Sotirov Alexandre	alexandre.sotirov@hepl.ch	7	B
Tazouti Youssef	youssef.tazouti@univ-lorraine.fr	11	E
Terrien Pascal	pascal.terrien@univ-amu.fr	4	J
Thouroude Laurence	laurence.thouroude@univ-rouen.fr	36	G
Tinnes-Vigne Mélanie	melanie.tinnes-vigne@ext.uni.lu	10	E
Vekeman Marine	Marine.Vekeman@umons.ac.be	32, 37	H, L
Yadan Zoé	zoeyadan@yahoo.fr	38	H
Yerima Banga Jean-Louis	yerimabanga@hotmail.com	39	F

## Informations pratiques

Le colloque se déroulera en ligne.

Les inscriptions sont obligatoires pour y participer.

Toutes les informations seront accessibles et régulièrement mises à jour sur la plateforme du colloque :

<https://lasale5.sciencesconf.org/>

Inscriptions en ligne obligatoire  
<https://lasale5.sciencesconf.org/>