



Sociétés et jeunes en difficulté

Revue pluridisciplinaire de recherche

n°7 | Printemps 2009

La construction de la professionnalité éducative

Inter-formation dans le cadre d'un partenariat éducatif

Exemple dans une ZUS de Loire Atlantique

Mutual training thanks to educational partnership. For example in a Loire-Atlantique "ZUS" (underprivileged urban area)

Interformación en el marco de una cooperación educativa. Ejemplo de una ZUS (zona urbana sensible) de la Loire Atlantique

Catherine Mathey-Pierre et Edith Waysand



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/sejed/6199>

ISSN : 1953-8375

Éditeur

École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse

Référence électronique

Catherine Mathey-Pierre et Edith Waysand, « Inter-formation dans le cadre d'un partenariat éducatif », *Sociétés et jeunes en difficulté* [En ligne], n°7 | Printemps 2009, mis en ligne le 09 octobre 2009, consulté le 21 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/6199>

Ce document a été généré automatiquement le 21 avril 2019.



Sociétés et jeunes en difficulté est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Inter-formation dans le cadre d'un partenariat éducatif

Exemple dans une ZUS de Loire Atlantique

Mutual training thanks to educational partnership. For example in a Loire-Atlantique "ZUS" (underprivileged urban area)

Interformación en el marco de una cooperación educativa. Ejemplo de una ZUS (zona urbana sensible) de la Loire Atlantique

Catherine Mathey-Pierre et Edith Waysand

Introduction

- 1 Les injonctions institutionnelles à la mise en place de partenariats éducatifs se répètent depuis de nombreuses années. Leur objectif est d'améliorer les conditions et l'efficacité du travail des acteurs présents en particulier dans les quartiers ciblés par la Politique de la Ville. Pourtant, cette démarche s'avère souvent problématique pour des raisons multiples. A titre d'exemple, le heurt entre cultures professionnelles différentes peut rendre extrêmement difficile la communication entre personnels d'institutions d'éducation ; leur turn-over empêche également une coordination stable : en effet, souvent jeunes, débutants et mutés dans une région qu'ils ne connaissent pas, ces professionnels ne résistent pas toujours au choc culturel qu'ils subissent en exerçant leur métier dans des lieux qui, par bien des aspects, leur sont « étrangers ». Les difficultés rencontrées pour mettre en pratique les recommandations hiérarchiques de leurs organisations d'appartenance ont été analysées par différents auteurs. Déjà en 1992, D. Glasman¹ relevait ce « volontarisme » qui a conduit l'État à solliciter directement les acteurs, qualifiant « d'injonction paradoxale » l'appel au partenariat qui « à tout le moins ne se décrète pas ». Mettant en avant les écarts de cultures professionnelles entre travailleurs sociaux et enseignants, il précise comment « les sollicitations de l'école vis-à-vis de l'extérieur, la sollicitude des acteurs extérieurs envers l'école, ne se rencontrent

pas toujours de façon harmonieuse ». Le plus souvent, lorsqu'un travail en équipe parvient à se concrétiser, c'est dans un cadre interne à l'Education Nationale².

- 2 Nous rendons compte ici d'une mobilisation plus ample d'un réseau d'acteurs de différentes institutions, occupant des postes situés à différentes échelles hiérarchiques. Ces professionnels travaillent au sein et autour d'un territoire désigné à la fois comme Zone Urbaine Sensible et Zone d'Education Prioritaire, dans deux champs professionnels, le travail social et l'Education Nationale.
- 3 Cette expérience de collaboration entre professionnels de l'éducation est l'une de celles qui ont été observées au cours de recherches successives³ sur le thème des inégalités socio-spatiales d'éducation. Mises en place dans le cadre des communes, des quartiers et des collèges (qui font d'ailleurs actuellement partie du dispositif Ambition Réussite), un des objectifs de ces partenariats étaient de « raccrocher » à la vie scolaire des élèves appelés depuis peu « décrocheurs »⁴. Une période relativement longue d'observations et d'entretiens répétés nous a permis de voir combien ces réseaux mis en place étaient changeants dans un même lieu, plus ou moins réussis et plus ou moins pérennes selon les synergies du moment entre organismes et entre professionnels. Nous avons ainsi pu observer « comment les valeurs sociales et les arrangements collectifs se font et se défont, comment les choses naissent et comment elles changent », quel est « l'effet d'un noyau actif de personnes » et comment il peut perdurer en fonction de la mobilisation de l'ensemble des acteurs qui l'entoure⁵.
- 4 Dans un premier temps, l'enquête menée dans une cité de Seine Saint Denis nous a montré le vide éducatif qui existait à ce moment là (2000-02) à la fin des années collège et à leur sortie, pour les jeunes dits "en difficulté" ou "décrocheurs". Seuls étaient présents le collège et son personnel, quelques éducateurs de prévention dépassés et des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse qui ne suivaient par définition que peu de jeunes. Aucun relais de terrain ne permettait une médiation vers la Mission Locale par exemple. Pourtant, des tentatives avaient bien existé au sein des services municipaux de la jeunesse ou d'associations mais, destinées à des jeunes rétifs vis-à-vis de tout encadrement ou vivant à la marge de la loi, elles s'étaient heurtées elles-mêmes au problème de leur positionnement institutionnel.
- 5 Ce manque nous a amenées à rechercher des lieux où existait à la fois une association de prévention spécialisée dont les moyens répondent aux besoins des territoires concernés et un partenariat étroit entre enseignants et éducateurs. Les difficultés rencontrées pour trouver des zones urbaines où était présent ce mode de coopération nous ont montré sa rareté bien qu'il soit depuis plusieurs années envisagé comme présentant un intérêt professionnel pour les enseignants et les éducateurs. C'est dans une Zone Urbaine Sensible (ZUS) de Nantes que nous avons pu suivre un exemple réussi d'une collaboration de ce genre qui a duré plusieurs années.
- 6 Nous présenterons dans un premier temps cette cité, l'histoire de ce partenariat et du dispositif qui l'a concrétisé. Puis les caractéristiques qui lui ont permis de perdurer, et en particulier la part qu'y a joué l'intérêt au travail et l'aspect de formation réciproque pour chacun des acteurs. Enfin celles qui ont eu raison de la dynamique créée. Pour conclure sur un questionnement : comment sortir ou mettre à profit la tension, difficilement résolue, entre mobilisation des acteurs de terrain et injonctions institutionnelles⁶ ?

La cité et l'histoire du partenariat

- 7 A l'inverse de la ville où elle est située qui est en plein essor et ne comporte que 20% de logements sociaux, cette zone urbaine sensible, la plus grande du département, se précarise depuis 1990. Située au périmètre de la ville, elle s'étend autour d'une ligne de tramway et est composée de 11 micro-quartiers ayant chacun leur type de bâti (pavillons, petits immeubles et quelques tours). Les ouvriers et les employés y sont en augmentation (à l'inverse des cadres et professions intermédiaires), comme le nombre de familles monoparentales. En 1999, le taux de chômage y est deux fois plus élevé que celui de la ville de Nantes hors ZUS. Il est en fort développement, en particulier pour les étrangers et les jeunes.
- 8 Entre 1990 et 1999, la proportion de bacheliers augmente beaucoup moins dans cette zone que dans l'ensemble des ZUS et a fortiori qu'en France métropolitaine, à l'inverse de celle des jeunes non diplômés qui atteint 32% en 1999. Le nombre des élèves qui ne poursuivent pas un parcours fluide jusqu'en Terminale est supérieur à la moyenne des Réseau d'Education Prioritaire (REP) du département. Une grande partie d'entre eux est orientée vers l'apprentissage, filière très présente dans la région.
- 9 Le collège étudié accueille la population la plus défavorisée de la ZUS et l'augmentation des enfants d'ouvriers y est plus rapide que dans le quartier, la proportion d'enfants d'origine étrangère également (le plus souvent maghrébins, mais aussi turcs, africains, slaves et cambodgiens). Depuis 2000, cette précarisation s'accroît. Pourtant les professeurs jeunes et leur turnover dépassent celui de la moyenne des ZEP du département. En 2003, le profil type de l'enseignant du collège correspond à une jeune femme de moins de 35 ans qui a intégré l'établissement il y a moins de deux ans⁷.
- 10 Au début des années 80, la création de deux collèges dans des quartiers résidentiels proches accroît le déséquilibre de la population du collège de la ZUS déjà creusé par la forte présence de l'enseignement privé aux alentours comme dans tout le département. Sa réputation en pâtit et il est perçu comme un établissement pour « sauvages ». La baisse constante et massive des effectifs est préoccupante : certaines années, seuls quelques enfants, voire aucun, des quartiers résidentiels du REP se présentent au collège en 6^{ème} et les départs entre la 6^{ème} et la 3^{ème} dépassent de beaucoup la moyenne des REP du département. Créé pour 900 élèves en 1970, seulement 380 élèves sont scolarisés dans ce collège en 1999, et la baisse se poursuit (326 en 2001/2002 hors SEGPA). Une légère augmentation se dessine à la rentrée 2002 avec 345 élèves hors SEGPA et 398 en 2003 puis une nouvelle baisse amène à supprimer une classe de 6^{ème} en Septembre 2005 en raison d'une chute démographique, mais aussi de départs plus précoces vers l'enseignement privé.

A un moment donné, dans un faisceau d'intérêts convergents, des professionnels perçoivent la nécessité de répondre à cette situation

- 11 A la fin des années 90, l'évolution d'une partie de la population jeune du quartier rend nécessaire une nouvelle façon de travailler : l'augmentation de l'absentéisme au collège et de la délinquance⁸ dans le quartier a pour effet de reconsidérer la place de l'éducatif. Les élèves qui posent problème sont décrits ainsi par certains de leurs professeurs : « Absentéistes, ingérables, gros perturbateurs, ceux qui ne travaillent pas, décrocheurs, tous des

cas différents, des agités du bocal, des tout fous, des adorables mais des chieurs flamboyants qui vont mal, qui vont très mal et ça se voit! ». D'ailleurs « *Ceux qui n'allaient pas bien à l'école n'allaient pas bien dans le quartier* ».

- 12 Or, dans le quartier existe depuis des dizaines d'années une importante culture à la fois militante et associative. Une tradition de militantisme ouvrier, catholique social, socialiste et communiste s'est transformée ensuite en militantisme du cadre de vie. Les associations sont nombreuses et diverses⁹.
- 13 Ce climat favorise la rencontre entre différentes personnes dans le cadre d'un dispositif d'aide scolaire : des étudiants de l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) pour obtenir un module de préformation, donnent des cours de soutien scolaire à domicile aux élèves les plus en difficulté au collège. C'est dans le cadre de cette organisation que se rencontrent une assistante sociale et un conseiller d'orientation.
- 14 Ce conseiller a un rôle déterminant dans la conception du projet. Il rencontre une équipe d'enseignants partante pour travailler autrement. Au départ, c'est donc devant la difficulté de leur tâche quotidienne que certains professeurs participent à cette action « *simplement parce qu'ils veulent survivre, échapper à la dépression... elle a un rôle thérapeutique pour eux comme pour les élèves... En fait, on avait envie de travailler ensemble, en équipe, de ne pas être tout seuls avec nos difficultés, nos révoltes, nos colères justement vis à vis de situations difficiles* ».
- 15 Par ailleurs, éducateurs du quartier veulent travailler dans le cadre du collège. Ce qui correspond à une tendance générale au sein de l'éducation spécialisée, le champ scolaire leur permettant d'élargir leur domaine d'action ainsi qu'une authentification et peut-être une valorisation de leur rôle (Glasman, 1992).
- 16 Le fait que certains de ces professionnels participent au conseil d'administration (CA) de l'association de Prévention du quartier, en particulier ce conseiller d'orientation, le principal du collège, la responsable de la petite enfance, une inspectrice du primaire et les éducateurs les met en position d'« acteurs intermédiaires »¹⁰. Le conseil d'administration devient l'interface entre différentes institutions et organismes et peut s'appuyer sur le contexte militant qui existe dans ce quartier depuis plusieurs dizaine d'années.
- 17 De plus, un co-financement du dispositif décrit ci-dessous se met en place entre le Ministère de l'Education nationale - qui, à ce moment là, soutient les actions destinées aux élèves « décrocheurs », le Conseil Général et la Ville, la MAFPEN¹¹. Dans un premier temps, pour chacun des quatre stages réalisés à l'extérieur du collège, ceci permet le financement de 20 heures d'enseignement, l'encadrement de l'internat étant financé pour moitié par le Conseil général et pour moitié par la municipalité. Puis, dans le cadre de la réalisation de séquences pédagogiques internes au collège, le financement de 28 heures de réunions de concertation, préparation et bilans entre principal, enseignants, travailleurs sociaux et autres personnels. Un emploi à mi-temps de Conseiller d'Orientation Professionnelle est mis à disposition par la MAFPEN. En ce qui concerne les éducateurs, leur temps de travail est consacré à l'encadrement des stages et aux visites des familles (à raison de 2 visites d'1 heure environ par élève).

Le dispositif destiné aux élèves « décrocheurs » est fédérateur et concrétise cette volonté de travail commun

- 18 Ainsi, un dispositif pédagogique destiné aux élèves « décrocheurs » est mis en place de 1996 à 2003 dans un but éducatif « *au sens large* ». L'idée est de donner la possibilité à ces

élèves d'expérimenter la réussite. Les professeurs présentent leur rôle ainsi : « *Notre pari, c'était de faire des cours dans lesquels ils puissent se mettre en activité, réfléchir et réussir* ». La volonté est donc de faire en sorte que ces élèves se mobilisent sur le travail scolaire, se mettent en attitude de recherche "seul et sans aide" dans des situations de travail créées pour qu'ils progressent chacun à leur rythme. Il s'agit également d'agir sur le comportement de ces élèves en collaboration avec les éducateurs.

- 19 Dans un premier temps, des stages sont organisés à l'extérieur du collège : A trois ou quatre reprises dans l'année, les enfants "décrocheurs" partent une semaine en internat, encadrés par deux éducateurs et deux jeunes employés du service de la ville dans un centre où les enseignants viennent faire cours. Le taux d'encadrement est donc fort : il y a autant d'adultes que d'enfants. L'assistante sociale et la conseillère principale d'éducation (CPE) du collège participent également.
- 20 Bien que ce dispositif dure plusieurs années, le soutien de l'Inspection Académique est inconstant :
- en 1996-97 : 4 stages d'une semaine sont réalisés pour 8 élèves
 - en 1997-98 : le dispositif s'arrête pendant un an à la suite d'un conflit avec le chef d'établissement qui ne lui apporte plus son soutien
 - en 1998-99 : à l'inverse, le dispositif s'étend : 7 stages pour 3 groupes d'élèves sont réalisés et 25 professeurs sont concernés
 - 1999-2000 : à nouveau, tout est suspendu
 - puis en 2000-01 : 3 stages sont mis en place, avec 10 professeurs et 3 éducateurs (stage sur lequel nous avons travaillé) mais le 3ème stage se passe mal (fugues, chahut, violences, dégâts matériels et envers les animaux). Pourtant, des leçons avaient été tirées des stages précédents et des règles de vie, des réunions de régulation quotidiennes avec les élèves avaient été mises en place collectivement.
- 21 Devant ces difficultés, le dispositif externe au collège est supprimé et remplacé par des séquences éducatives internes au collège qui concernent tout le niveau 5ème, en classes hétérogènes¹².
- 22 Leur organisation est coûteuse en temps. Elles se passent en trois moments :
- les cours sont d'abord préparés par le professeur puis soumis et critiqués par quelques membres d'une équipe composée de 8 enseignants, des travailleurs sociaux, de la CPE et de 2 professeurs d' IUFM.
 - puis les enseignants font le cours à des classes entières, d'abord toutes les 2 semaines : les élèves réfléchissent sur les situations problèmes proposées. Un enseignant d'une autre matière ou une personne de l'équipe non compétente dans la matière enseignée assiste à la séquence. Cette personne note ses propres réactions et celles des élèves, celles des enseignants par rapport aux élèves et celles des élèves par rapport à la tâche.
 - puis une réflexion collective suit pour améliorer l'approche pédagogique, en particulier la présentation et la compréhension des consignes.
- 23 Le travail des éducateurs est plus réduit au sein du collège et consiste alors essentiellement à faire le lien avec les familles. Ils sont d'abord quelquefois présents pendant les cours ainsi que l'assistante sociale puis, peu à peu, ils se trouvent dans une

salle voisine, en cas de besoin (quand des élèves sont exclus du cours). Par contre, ils participent aux préparations et aux bilans des cours :

- en 2001-02, à raison d'1 heure par semaine, en alternance, des séquences sont préparées la première semaine et se déroulent la semaine suivante. En parallèle un travail de liaison avec les familles est réalisé par les travailleurs sociaux.
 - en 2002-2003, les moyens sont diminués, les itinéraires de découverte (IDD) sont institués. Le dispositif est transformé en 4 semaines avec les élèves et 2 semaines de concertation : le fonctionnement s'en ressent, les moments de bilans des séquences étant trop éloignés de leur mise en œuvre.
- 24 Par ailleurs, progressivement, la place des éducateurs et de leur travail avec les familles est réduite puis le dispositif s'arrête en 2003, faute de soutien pédagogique et matériel. L'histoire de ce partenariat montre ainsi d'emblée la nécessité d'un soutien hiérarchique pour assurer la pérennité d'une action collective, que ce soit celle de l'équipe administrative et du Principal à l'interne du collège ou celle de l'inspection Académique. Mais précisons plus avant les raisons de son succès puis de son interruption.

Pourquoi cette expérience a-t-elle pu durer ?

Une synergie partenariale large, à différents niveaux hiérarchiques

- 25 Il s'agit donc d'un partenariat large, avec, au cœur de la synergie développée, des personnels de l'Education Nationale (principal, professeurs, assistante sociale, conseiller principal d'éducation, deux professeurs d'IUFM) et les éducateurs spécialisés de l'association de prévention. Les familles également participent en lien avec les éducateurs

Autour de quelques personnes pivots

- 26 Ces acteurs militants sont organisés autour de quelques personnes pivots qui occupent des postes clés à différents niveaux hiérarchiques. Une Inspectrice de l'Education Nationale, en fonction de 1979 à 2000, est directrice du site IUFM et également coordonnatrice de ZEP. Elle paraît avoir été « une des chevilles ouvrières de la ZEP ». Elle travaille en lien fort avec chargée de mission pour la petite enfance et un médecin de la Protection maternelle infantile (PMI). Principaux successifs du collège sont également responsables départementaux ZEP et assurent une bonne articulation entre le collège et le quartier.
- 27 Un inspecteur d'académie et un recteur sont également souvent cités pour leur implication. Un conseiller d'orientation devient professeur d'IUFM. Des coordonnateurs de ZEP de cette période est ensuite responsable d'un service académique. Directeur d'école, coordonnateur ZEP, sont également souvent cités.
- 28 Il s'agit donc d'un ensemble d'acteurs qui se connaissent et passent d'un poste à un autre, tout en maintenant une politique concertée. Ces articulations entre personnes sont, par ailleurs, soutenues par des accords entre institutions et tendances politiques classiquement en opposition (PS et UMP) : ainsi un centre de formation devenu CAREP¹³ a des postes financés par l'Education nationale, le fonctionnement relevant de la Ville et les bâtiments étant fournis par le conseil général UDF ; un travail commun de qualité entre

un ancien adjoint aux affaires scolaires à la mairie, socialiste et son interlocuteur du conseil général RPR est également cité par nos interlocuteurs.

Les familles sont également partenaires grâce aux liens mis en place par les travailleurs sociaux (assistante sociale et éducateurs)

- 29 Les familles savent ce qui est mis en place et elles sont tenues régulièrement au courant de l'évolution du dispositif. Depuis plusieurs années et précédant en cela l'évolution actuelle vers une responsabilisation accrue des familles par l'Etat¹⁴, les éducateurs revoient leur mode d'action antérieur qui portait essentiellement sur les jeunes. En effet, une des idées fortes de l'association de prévention est de travailler à la restauration de l'image des parents et de « leur puissance parentale ». Les visites des éducateurs aux familles sont réalisées dans cet objectif ainsi que des réunions de parents qu'ils organisent en liaison avec l'assistante sociale et la CPE du collège. Ces réunions sont devenues de vrais débats sur le sens de l'école, menées sans "langue de bois". Ceci permet aux parents de ne pas se sentir mis en accusation par les enseignants. D'ailleurs certains considèrent ensuite les professeurs et les éducateurs comme des partenaires dans l'éducation de leurs enfants¹⁵.
- 30 Enfin, cette implication forte des participants repose également sur une entente quant à l'objet du partenariat et ses présupposés théoriques, un accord « *pas militant mais presque* » comme le dit l'assistante sociale, sur la possibilité et la volonté de faire réussir tous les élèves dans leurs apprentissages dont ceux qui se trouvent le plus en difficulté. Le cadre d'intervention est théorisé par le conseiller d'orientation porteur du projet avec un noyau d'enseignants se disant « *prêts à se remettre en cause, à se prendre en main* ». Une des méthodes employées est de faire du travail de chacun l'objet de la réflexion de tous ce qu'il exprime ainsi : « *nous, ce qui nous intéresse, c'est comment on fait notre métier et les raisons de le faire...* ». Une professeure de français rapporte ainsi son expérience : « *On était 25 professeurs qui travaillions là dessus dans la même direction, c'était assez incroyable, plus les éducateurs, ça a été une expérience en ce qui me concerne fabuleuse, parce qu'on n'était plus seuls, qu'il y avait des engagements de la part des profs et puis des enjeux au niveau des élèves qui étaient incroyables. En fait c'était une expérience qui paraissait trop idéale* ».

Les effets de cette synergie partenariale

Les élèves sentent la cohérence, l'accord construit entre enseignants et éducateurs concernant les règles à respecter

- 31 Un enseignant l'exprime ainsi « l'hypothèse, c'était qu'on pouvait travailler quand il y avait un cadre éducatif posé correctement. Qu'en fait l'éducatif était très, très important : en gros, le constat était qu'on apprenait bien quand on avait des règles qui permettaient de le faire. Et les éducateurs ont énormément travaillé là dessus avec nous et entre eux ».
- 32 Pourtant, cette nécessité n'apparaît que progressivement : « il y a eu des changements. C'est vrai qu'au début, on voulait avancer avec le moins de contraintes possibles mais on est arrivé à dire qu'il fallait un cadre précis, des règles dictées et rappelées. On tâtonnait au début, on n'était pas sûr de nous du tout », professeur de français.
- 33 Finalement, le travail autour de la définition de ces règles contribue à construire progressivement une sorte de culture commune, à l'inverse de ce qui se passe d'ordinaire,

en particulier dans le travail à en classe pour les élèves en difficulté : « C'est en général très, très dur, tellement difficile ! Surtout que d'habitude, on n'est pas tous sur la même longueur d'onde, on n'a pas de posture commune, une histoire et une culture communes », professeur d'histoire.

- 34 Au-delà de la perception de ce sentiment d'accord entre adultes qui dépasse le cercle des professeurs de leur classe, les élèves comprennent également que cette organisation a pour but leur réussite : « Ça a servi, parce qu'il est évident que les élèves se parlaient, que les familles se parlaient : par exemple, moi je n'avais pas de 6^{ème} l'année dernière et je suis allée leur faire cours, ils se sont rendus compte que les adultes, c'était pas seulement des gens qui leur donnaient des ordres ou des contraintes mais des gens qui s'occupaient d'eux et pas au sens maternant du terme. C'est à dire qu'ils avaient vraiment envie qu'ils réussissent. Et franchement les élèves de l'année dernière ont reçu le message », professeur de français.

L'intérêt du travail et son efficacité réduit le turn-over des professionnels

- 35 L'atmosphère de travail devient plus calme et la mise en activité meilleure dans les classes ordinaires, l'absentéisme diminue nettement, les règles sont plus facilement acceptées. Le comptage réalisé par la CPE du nombre des exclusions de cours montre leur nette diminution.
- 36 Les résultats au Brevet de collèges sont en constante progression entre 2000 et 2004 : durant cette période, le pourcentage de réussite au brevet devient très proche de la moyenne nationale. Les écarts des taux de réussite avec ceux du collège voisin et concurrent, au public d'élèves socialement plus favorisé diminuent et s'inversent même en 2001-2002. L'amélioration des résultats scolaires joint à l'intérêt de ce travail collectif réussit à fidéliser les enseignants concernés par le dispositif et diminue leur turnover qui devient très inférieur à la moyenne départementale des ZEP entre 2002 et 2004. Mais sa fin a pour conséquence le départ rapide de presque toute l'équipe. « *Ce qui retenait les professeurs, c'était d'avoir la pensée en activité* », pense le conseiller d'orientation.
- 37 Cette forte coordination permet également de réguler des conflits interpersonnels, qu'ils soient provoqués par des affrontements idéologiques, de pouvoir ou autres. Ainsi, le Principal et le conseiller d'orientation porteur du projet à l'origine, s'affrontent à la suite des difficultés rencontrés dans certains stages. Même si l'approche théorique initiale est mise en cause, le dispositif tient tout en se transformant, grâce à l'implication des éducateurs, enseignants, assistante sociale et CPE qui trouvent que l'expérience est enrichissante pour eux-mêmes.

En effet, ce dispositif a des effets très formateurs sur les partenaires

- 38 Ce rôle très formateur du travail d'équipe est reconnu par tous les participants : une enseignante de français explique comment ce travail de préparation collective, d'enseignement en présence d'un collègue ou d'un travailleur social et de reprise des consignes initiales proposées aux élèves est intéressant et transforme ses pratiques : « *Quand on travaille ensemble, on a un regard des autres, un jugement des autres et ça, on n'est*

pas toujours prêt à l'accepter. C'est comme quand on fait la cuisine ou n'importe quoi d'autre, on s'applique, on s'applique, comme les gamins d'ailleurs au collègue et puis tout d'un coup, il y a quelqu'un qui nous dit : « tu as tout faux ! » Je schématise mais quand on arrive, candide, sur une proposition de séquences de math, de Sciences de la vie et de la terre (SVT), etc. et que les autres nous relancent, ils nous mettent le nez dans notre caca, et ils posent des questions à 100 balles auxquelles on n'avait pas pensé, on est donc obligé à chaque fois de revoir la copie ! Quelquefois on défend ce qu'on voulait faire à ce moment et là, l'autre dit « ah bon, si tu voulais faire ça, fallait le dire avant ! On ne t'a pas compris parce que tu ne t'es pas bien expliqué ceci et cela...je trouve que..., c'est formidable, c'est prodigieux, ça ouvre des horizons et ça met en exergue à la fois nos qualités et nos défauts ! Donc, on essaie de faire le mieux possible. Ensuite, ça nous permet de voir fonctionner les séquences dans d'autres classes, de les reprendre, de les améliorer, et de les repropose. C'est une formation, nous, on le prend comme ça en tout cas et c'est justement ce qui nous permet de continuer. C'est le fait qu'on s'aperçoive que ça nous forme ».

- 39 Le travail commun sur les règles et les conditions de l'apprentissage change les pratiques des uns et des autres. Le positionnement de l'exigence change, passant du tout répressif à la concentration, au cheminement réflexif, pense la conseillère principale d'éducation.

Les professeurs ont appris avec les éducateurs à réfléchir sur leurs pratiques.

- 40 Plusieurs professeurs disent comment ils ont découvert l'approche professionnelle des éducateurs et en quoi elle leur a apporté un complément de formation : Peu ou pas préparés dans le cadre de leurs études à analyser leurs pratiques, ils voient que cette démarche fait partie de la formation des éducateurs. Ce travail commun leur permet de s'y initier : *« C'est extraordinaire parce qu'on a découvert un métier ! Moi je ne connaissais pas les éducateurs de quartier, mais on est tout le temps sur la même longueur d'onde, c'est incroyable ! Bon, vous allez voir, ce sont des éducateurs de qualité, ils ont une conscience de ce qu'il se passe qui est assez incroyable et nous on se rend compte qu'on est dans une boîte fermée. On ne voit rien et eux ils comprennent les situations, ce qu'on peut ressentir, ce qui peut se passer effectivement et c'est assez fou. Je pense que dans leur formation, ils doivent aussi avoir des choses qui leur permettent d'analyser. Nous, on n'analyse jamais et là, on nous demande des demi-journées de réflexion, alors que d'ordinaire on doit faire, sans avoir forcément le temps de réfléchir ! Avoir des regards extérieurs, pour nous, c'est vital ! On se dit que ça peut être un biais pour sortir un petit peu de notre vision qui est un petit peu toujours la même, c'est vrai que quelquefois, on a l'impression de ressasser un peu ! »* professeur de français et de théâtre.
- 41 Dans le cadre des séquences éducatives : le travail en équipe et en confiance pour construire les séquences et en faire le bilan leur demande de supporter le regard des autres pendant leurs cours, de mettre en œuvre une réflexion exigeante sur la compréhension des consignes qui aboutit à leur reformulation, chacun étant interrogé sans ressentir d'agressivité. Les procès réciproques sont absents grâce à l'action commune et l'analyse critique postérieure. Un professeur dit qu' *« un des apports les plus forts a été une grande déstabilisation d'abord puis un côté très formateur ensuite ».*
- 42 Dans le cadre du travail avec les familles organisé par les travailleurs sociaux : la réflexion sur le sens de l'école, de la réussite produit une mise en mouvement des images et des représentations. Ainsi, des enseignants prennent conscience de leur tendance *« à faire la leçon »* aux parents et essaient de dépasser ces attitudes et préjugés.

Les travailleurs sociaux mettent en cause leur a priori sur les enseignants

- 43 Les éducateurs reprochent souvent aux enseignants d'être insuffisamment soucieux de la prise en charge individuelle des élèves. A l'inverse les enseignants reprochent aux éducateurs leur approche trop clinique et compréhensive qui ne leur permet pas d'avoir conscience de la difficulté de prise en charge collective d'une classe. L'intérêt a donc été pour les éducateurs d'entrer dans une classe et de voir travailler les enseignants, de se rendre compte des méthodes de travail et des problèmes rencontrés avec un collectif d'élèves.
- 44 L'assistante sociale remet également en question ses préjugés portés « a priori » sur les enseignants qu'elle trouvait autoritaires, réduisant leur perception des enfants à celle de l'élève et de ses performances. Elle relativise la difficulté qu'elle leur prêtait à penser les situations et à se remettre en cause, à accepter une perte de pouvoir et de maîtrise pour trouver une bonne distance avec les élèves et sortir des rivalités entre collègues. Elle remarque en effet que la nécessité qu'ils ont de rester performants induit qu'ils ne peuvent pas être trop déstabilisés par ce travail en commun. Elle réfléchit à l'origine de ces stéréotypes, concernant les uns et les autres : une des raisons évoquées est celle des cursus scolaires souvent très différents des enseignants et des éducateurs (anciens bons élèves pour les uns et élèves plus souvent en difficulté pour les autres). Elle-même modifie ses pratiques : sa centration sur les apprentissages des enfants améliore ses échanges avec les parents et éclaircit sa position de médiatrice.
- 45 Pour tous ces acteurs, participer à ce dispositif leur apprend à différer l'action, à prendre du temps alors qu'ils travaillaient très souvent dans l'urgence, à prendre de la distance par rapport à leurs émotions, à chercher, à réfléchir, à accepter qu'apprendre soit déstabilisant aussi bien pour les élèves que pour eux-mêmes.

Chacun délimite mieux sa propre fonction professionnelle relativement à celle des partenaires présents ou aux besoins non comblés en compétences particulières.

- 46 Si les acteurs du dispositif ont quelquefois l'impression de ne pas maîtriser tous les effets de leurs pratiques, dans les entretiens, ils insistent fréquemment sur la nécessité pour chacun de rester dans sa fonction professionnelle propre en étant conscients de leurs limites et du besoin d'apports complémentaires.
- 47 *« On attaque là des fondamentaux de l'intime de l'être et nous, on n'a pas la compétence, on ne sait pas ce qu'on peut déclencher ... même ceux qui sont compétents ne savent pas toujours ! C'est là où le bât blesse considérablement, c'est qu'on soulève des choses, on n'a pas les moyens d'aller jusqu'au bout de quelque chose qui serait peut être de l'ordre de la thérapie », professeur de biologie.*

Une enseignante exprime bien cet intérêt d'une formation sur le tas dans ce dispositif, disant qu'elle « grandit avec ses élèves » :

- 48 *« Je grandis avec eux. C'est-à-dire qu'eux étaient en train de se construire, de grandir, et moi je me construisais aussi, mais pas sur le même registre, sur un registre professionnel, et de prise de conscience, et de trouver des solutions aussi. Parce que la prise de conscience ne suffit pas, il y a la construction, après. Et y compris aussi la façon de gérer les pires ! Il y a une façon de gérer ses émotions, de gérer ce qu'on peut prendre dans la*

figure, de voir ce qui marche et ce qui ne marche pas avec eux. Voilà, il y a des choses que j'ai découvertes à travers ça, et que les collègues n'ont pas l'occasion forcément de découvrir. C'est vrai, ils sont violents, ils sont violents ces gamins, mais il faut avancer quoi... ».

Les difficultés rencontrées

Ces dispositifs sont coûteux en temps et en moyens financiers, complexes à organiser :

- 49 En principe, un professeur n'est payé que lorsqu'il est devant ses élèves. Or les besoins en dotations d'heures supplémentaires (DHS) sont importants pour un tel fonctionnement. « *On est payé quand on est devant les élèves, il n'y a pas de temps d'échanges entre profs prévus* », professeur d'histoire. « *Ça a été un projet très lourd parce que ça demandait énormément de temps en tant que professeur : on n'avait aucune décharge pour le faire. On avait une rétribution, mais on le faisait en plus, on venait le mercredi préparer les cours donc ça rendait les choses vraiment très, très lourdes et en fait, on n'a pas pu reconduire l'expérience* », professeur de français. « *Ça implique énormément de temps de rencontre, de réflexion, de travail, de propositions, de mises en pratique de ces propositions, ce n'est pas évident* », professeur de biologie.
- 50 Lorsque les itinéraires de découverte (IDD) sont mis en place au niveau national, le principal décide d'attribuer au dispositif existant une partie des moyens prévus pour les IDD. Mais, la complexité de l'organisation des emplois du temps au sein du collège fait que certains professeurs doivent participer alors qu'ils ne sont pas volontaires, tandis que d'autres qui étaient parmi les premiers participants sont évincés, ce qui crée un malaise pour les uns et pour les autres.

Le soutien institutionnel est arrêté

- 51 Comme cela arrive fréquemment dans le cas d'attributions de moyens supplémentaires, dès que le climat du collège s'améliore, les moyens supplémentaires sont supprimés. Ce manque de stabilité des moyens attribués existe dès le début, une année sur deux. Puis, les heures travaillées consacrées à la concertation, au travail en équipe sont diminuées ou supprimées et les enseignants, malgré leur investissement personnel, se démobilisent. Ce manque de soutien a un retentissement sur la santé de certains qui partent pour essayer de continuer le même type de travail dans d'autres établissements. Le réseau constitué se délite progressivement. Un changement de direction académique développe une logique comptable de résultats qui, pourtant, ne peuvent être visibles qu'à long terme, le dispositif est remplacé par les IDD (Itinéraires De Découverte). La collaboration avec les travailleurs sociaux et les familles y trouve difficilement sa place et un an après, elle est arrêtée.
- 52 Le manque de reconnaissance et de soutien des projets construits localement dans les établissements que ce soit par un groupe ou par l'ensemble des professionnels du collège rend les enseignants très amers, d'autant plus qu'ils y consacrent beaucoup de leur énergie et de leur temps. Leurs réactions montrent leur prise de conscience de la difficulté, pour la hiérarchie, de maintenir un projet non géré par l'inspection : « *L'expérience était trop idéale sans doute, parce que l'inspection académique s'est empressée de l'arrêter, ça c'est très mal terminé. On s'était tous retrouvés à un stage de 2 jours.*

On était 30, 40, il y avait des conseillers d'orientation, des éducateurs, des professeurs et en face de nous 2 représentants de l'inspection académique qui ont écouté nos exposés, qui n'ont rien compris à ce qui a été dit ou qui ont fait semblant de ne pas comprendre, en fait qui ne voulait pas entendre parler de ce que l'on faisait, c'est incroyable ! Tout ça parce que le projet ne venait pas d'eux ! », un professeur de français. « Ça n'a pas été assez porté pour que ça ait tous les effets induits que ça pourrait avoir », professeur de mathématiques.

- 53 « Ça n'avait pas été géré par eux et visiblement c'est réhabilitaire, c'était sous couvert de l'inspection académique, bien sûr il y avait eu des rencontres, mais je ne sais pas, d'un point de vue politique, ça ne passait pas. Nous, on n'était pas dans la gestion du quotidien, dans la gestion des heures des profs, on était vraiment ailleurs, c'était clair ! Ils ne comprenaient pas ce que l'on faisait, c'est comme si ils nous traitaient comme une petite secte, et en même temps, ils avaient envie de se servir de nous pour aller dans des collèges pour aider des équipes en difficulté, faire de l'intervention sans réflexion », professeur de mathématiques.
- 54 « C'est un gag en fait parce que c'est complètement contradictoire : d'un côté ne pas laisser faire l'expérience et d'un autre côté vous avez l'expérience, donc vous allez former d'autres gens. C'est grotesque ! D'accord, il y a des histoires budgétaires mais il me semble que j'ai entendu dire il n'y a pas longtemps que pour s'occuper d'un élève, il fallait un adulte et demi. Pourtant, on n'est pas des révolutionnaires, c'est le moins que l'on puisse dire ! Moi, j'ai toujours travaillé au sein de l'institution de l'Education nationale et c'est assez surprenant de voir des réactions de gens qui ne veulent pas voir, ne veulent pas tenir compte d'une volonté commune de 30 professeurs qui leurs disent - non, on n'ira pas dans des établissements faire les kamikazes, ce n'est pas notre travail ! Nous, on veut travailler en équipe ! C'est surprenant ! », professeur de français.

Par ailleurs, c'est un dispositif exigeant

- 55 Il demande à chacun et en particulier aux enseignants, de remettre en question sa manière de travailler, sa capacité didactique et son rapport aux élèves. Il ne concerne que 10 professeurs du collège sur 40 et des tensions apparaissent progressivement. Une scission se crée avec ceux qui sont en désaccord avec la démarche ou insensibles à son aspect formateur et trouvent très difficile ce travail de remise en question de sa pratique.
- 56 " Oui, oui... Certains étaient horrifiés par le fait qu'on puisse dire qu'il fallait laisser les élèves travailler « seul et sans aide »... Horrifiés, parce qu'ils prenaient ça au premier degré, ... bon... je suis de parti pris dans le débat... C'était aussi peut-être une façon de se poser moins de questions ! On a des habitudes, on a une formation initiale, on a des habitudes de fonctionnement, et on n'a pas forcément envie, c'est très douloureux de remettre en cause tout ça ! Dire à un prof : non, tu ne dois pas aider, c'est l'élève qui doit construire, ça heurte des sensibilités », professeur de mathématiques.
- 57 « Ca remet en cause le mode de fonctionnement des professeurs. Comme travailler en équipe ça prend énormément de temps, à terme ça peut remettre en cause le statut des enseignants, leur façon de fonctionner, ça il faut en tenir compte. Et puis aussi on met des choses douloureusement en avant c'est à dire qu'il y a des élèves qui sont en difficulté, des élèves qui sont pas heureux à l'école et ce n'est pas facile à accepter », éducateur.

Des changements de personnels hiérarchiques dans les institutions et les oppositions interindividuelles ont aussi un effet déstabilisateur.

- 58 Cette entente locale durable ne résiste pas aux changements de personnels au niveau de l'inspection académique et de la direction du collège d'autant qu'une logique plus administrative et gestionnaire devient prédominante. Avec l'injonction de mettre en place d'abord les classes relais et ensuite les Itinéraires de découverte, ce dispositif passe au second plan. Pourtant, la Principale du collège remarque d'elle-même son lien possible avec une amélioration des résultats au Brevet des collèges. Par ailleurs, la direction du club de prévention change et les profils des éducateurs évoluent ; en même temps les locaux de l'association de prévention s'éloignent hors de la ZUS et le travail de rue diminue considérablement.
- 59 L'impossibilité d'inscrire ces efforts dans la durée font que les résultats d'investissements importants des différents acteurs s'en trouvent diminués, en particulier lorsque chaque logique individuelle exclut celle de son prédécesseur au même poste.
- 60 Cette évolution correspond à celle plus globale du travail social et de l'action publique vers un mode de management qui trouve son modèle dans le domaine économique et dont on peut interroger la pertinence de l'application aux métiers à caractère relationnel¹⁶.

Une inter-formation en actes

- 61 Le turn-over des personnels est un lourd handicap pour tout partenariat, en particulier dans des zones où un travail coordonné est particulièrement nécessaire. C'est pourtant dans ces territoires urbains, où les difficultés rencontrées par les professionnels sont quelquefois insupportables, qu'en conséquence, leur mobilité est forte. Cet exemple en fait la preuve et montre comment elle peut être limitée par une mobilisation qui, dans le cas présenté, est à la fois d'ordre personnel mais également liée à l'intérêt du travail, à son aspect formateur par le développement d'une attitude de recherche collective et inter professionnelle. Une forme de compréhension non verbale se crée entre ces acteurs, comme le dit ce professeur de mathématiques : « *On est resté imprégné de ce qu'on a pu vivre, avec un éducateur, l'assistante sociale qui est encore dans cette logique-là, et la CPE qui l'a encore en tête... c'est même impressionnant, on arrive à communiquer même implicitement, grâce à des références communes... et sans se voir institutionnellement* ». Pourtant, sans un soutien hiérarchique des institutions dont dépendent les différents partenaires, une telle coordination ne peut rester pérenne¹⁷. Les volontés politiques réelles sont souvent difficiles à trouver derrière les affichages ?
- 62 L'aspect d'inter-formation qu'elle présente pourrait pourtant retenir l'attention des décideurs. La comparaison de ce dispositif, avec d'autres exemples de partenariat rencontrés dans les deux zones urbaines sensibles concernées par ces enquêtes, montre qu'un de ses intérêts a été son rôle de formation à la fois pour les élèves et les professionnels. En effet, ce travail commun permet que les représentations souvent stéréotypées des uns et des autres sur les identités professionnelles de leurs partenaires soient bousculées. Dès le début, existaient d'une part le constat d'une nécessaire collaboration entre travailleurs sociaux et enseignants¹⁸, d'autre part un désir de dépasser les classements ou les étiquetages entre professionnels et à l'égard des familles : les

éducateurs voulaient travailler sur « le potentiel social » parental, les enseignants voulaient sortir des catégories de procès réciproques entre professionnels et envers les familles. Ils refusaient un repli identitaire sur l'idée souvent présente que concrétise la formule : « *Nous on est profs, il nous faut des "vrais élèves" et si ça ne marche pas, c'est la faute des autres, en particulier des parents !* ».

- 63 Si cette coordination dure pendant plusieurs années, favorisant un meilleur climat dans le quartier et le collège qui correspond à une amélioration des résultats scolaires de la cohorte d'élèves ayant bénéficié de ce dispositif en 5^{ème}, un fonctionnement plus traditionnel lui succède. Cette collaboration étroite assez rare entre éducateurs et enseignants ne résiste pas aux difficultés qu'ils doivent affronter durant les stages externes au collège et à l'absence de soutien à la fois administratif et pédagogique de la hiérarchie. Un repli progressif de chacun sur sa propre culture professionnelle, sur son identité professionnelle instituée conduit à une mise à l'écart progressive des éducateurs hors du collège. De ce fait, l'atout que représente le lien avec les familles n'existe plus.
- 64 Pourtant cet exemple montre que le partenariat entre professionnels de l'éducation est formateur et source d'intérêt. L'enrichissement des perceptions de chacun à propos de sa propre pratique et de celles des autres transforme « les routines d'activités et de pensée »¹⁹ des acteurs présents et est bien en cela une inter-formation. Comment prendre en compte, encourager et renforcer les initiatives des acteurs locaux qui la favorisent ?
- 65 Cette tension entre l'existant éducatif local et le projet pédagogique conçu par les hiérarchies institutionnelles est forte. Le problème de la continuité des dispositifs imposés, quelle que soit l'échelle de leur mise en place, est constant. Comme l'expriment de nombreux interviewés, « tous les 2 ans, ça change même si ça marche et sans qu'on ait pu évaluer ce qui a précédé ! ». La valse de dispositifs innovants remplace une politique clairement contractualisée et pérenne assortie des moyens correspondants²⁰. Un des problèmes difficiles à résoudre semble donc être celui du lien entre l'institué et la mobilisation collective. La question : « Partenariat des institutions ou partenariat des individus ? » est toujours latente : comment valoriser les efforts créateurs des acteurs de terrains sans leur faire porter toute la charge et la responsabilité d'une amélioration des conditions de scolarisation ? Le rapport hiérarchique n'est jamais absent, que ce soit par son soutien ou son absence et « l'instance politique joue un rôle discret de partenaire absent mais puissant²¹ ». Pendant plusieurs années, cette expérience a bénéficié de l'accord entre acteurs situés à différents niveaux hiérarchiques dans des organisations professionnelles diverses, ce qui lui a donné une certaine pérennité. Elle a joint ainsi le « local » avec la force donnée par la mobilisation des acteurs de terrain et le soutien des hiérarchies institutionnelles dans sa dimension éducative et politique. Elle n'a pas pu résister à la rupture de cet accord.

BIBLIOGRAPHIE

Éléments de bibliographie concernant ces deux terrains d'enquêtes

Broccolichi (Sylvain), Trancart (Danièle), Benayed (Choukri), (coord.), *Les inégalités socio-spatiales d'éducation : processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales*, Rapport de recherche DEP/DATAR/Ministère de la recherche, Paris, Novembre 2005. (<http://cisad.adc.education.fr/dister/>)

Broccolichi (Sylvain), Benayed (Choukri), Mathey-Pierre (Catherine), Trancart (Danièle), « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves », *Education et formations*, DEP/MEN, n°74, Paris, 2006.

Destefanis (Michel), Mathey-Pierre (Catherine), Dugué (Elisabeth), « De l'école à l'emploi : quel chemin dans la ZUS ? » CEE, *Connaissance de l'emploi* n° 10, Noisy-le Grand, Décembre 2004.

Destefanis (Michel), Mathey-Pierre (Catherine), Dugué (Elisabeth), Rist (Barbara), *Dans une zone urbaine sensible : les acteurs de l'éducation et de l'insertion des jeunes en difficultés*, Rapport de recherche du CEE n°28, Cnam-Griot-Lise/CEE, Noisy le Grand, 2005. ([http://www.cee-recherche.fr/fr/rapports/education](http://www.cee-recherche.fr/fr/rapports/education_insertion_jeunes_ZUS_28.pdf) insertion jeunes ZUS 28. pdf)

Mathey-Pierre (Catherine), « Intervenants sociaux et populations "jeunes en difficulté". Un difficile rapport à l'institué », in Ville-Ecole-Intégration, Diversité, "Le professionnels entre souffrance et vitalité", n° 137, Montrouge, Juin 2004.

Mathey-Pierre (Catherine), Waysand (Edit), « Qui est Norman D. ? », in *Au risque de l'évaluation*, ouvrage collectif, coord. Bureau (Marie-Christine), Marchal (Emmanuelle), Villeneuve d'Ascq, Septentrion, Presses Universitaires, coll. Le regard sociologique, 2005.

Mathey-Pierre (Catherine), Waysand (Edith), « Ségrégation urbaine et sectorisation. Eviter son collège ou lycée de secteur ? Exemples de deux jeunes gens », in *Défaillances et inventions de l'action sociale*, ouvrage collectif, coord. Bureau (Marie-Christine), Dugué (Elisabeth), Rist (Barbara), Rouard (Françoise), Paris, L'Harmattan, Logiques sociales, Les Cahiers du Griot, 2006.

Mathey-Pierre (Catherine), *Difficultés scolaires précoces et offre en enseignement professionnel court, exemples dans deux zones urbaines sensibles*, Rapport de recherche CEE/DEP-Mission économie, Les dossiers évaluations et statistiques, dossier hors série, Paris, Novembre 2006, <http://www.education.gouv.fr/cid4231/difficiles-scolaires-offre-enseignement.html>.

Mathey-Pierre (Catherine), « Aux limites de la qualification », *Ceras-revue Projet* n° 296, Paris, Janvier 2007. URL : <http://www.ceras-projet.com/index.php?id=567>

Bibliographie

Barbier (Jean Marie), « *Les cultures éducatives* », intervention lors de la 10ème session des Journées de valorisation de la recherche du CNFE-PJJ, La construction de la professionnalité éducative, Paris, Cnam, 29-30 Novembre 2007.

Hughes (Everett Charrington), *Le regard sociologique, essais choisis*, textes rassemblés et présentés par Jean Michel Chapoulie, EHESS, Editions, 1996, chap.8, pp.139-153.

Chauvière (Michel), *Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation*, Paris, La découverte Coll. « Alternatives sociales », 2007, 225p.

Chauvière (Michel), Enjeux de la néo-familialisation de l'Etat social, Colloque international « Etat et régulation sociale », *Comment penser la cohérence de l'intervention publique ?*, Paris, CNRS, Matisse, Université Paris 1, 11, 12 et 13 Septembre 2006.

Glasman (Dominique), *L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*, Paris, l'Harmattan, Bibliothèque de l'éducation, 1992.

Glasman (Dominique), Françoise Oeuvarard (dir.), *La déscolarisation*, La Dispute, 2004, Paris.

Mathey-Pierre (Catherine), Intervenants sociaux et populations « jeunes en difficulté », un difficile rapport à l'institué, *VEI Diversité, Les professionnels entre souffrance et vitalité*, n° 137, Montrouge, Juin 2004.

Van Zanten (Agnès), *L'école de la périphérie*, Coll. Le lien social, 424 p, PUF, 2001.

Van Zanten (Agnès), Grosperon (Marie Françoise), Kherroubi (Martine), Robert (André.D), *Quand l'école se mobilise*, La Dispute, 270 p., Paris, 2002.

NOTES

1. Dominique Glasman, *L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*, Paris, l'Harmattan, Bibliothèque de l'éducation, 1992.

2. Agnès van Zanten, Marie Françoise Grosperon, Martine Kherroubi, André D. Robert, *Quand l'école se mobilise*, La Dispute, 270 p., Paris, 2002. Agnès Van Zanten, *L'école de la périphérie*, Coll. Le lien social, 424 p, PUF, 2001.

3. La méthode utilisée dans le cadre de ces recherches est fondée sur une utilisation interactive de comparaisons statistiques à différentes échelles -du national au local- et des enquêtes de terrain, ces deux démarches étant, tour à tour, génératrices d'hypothèses. Elle est également longitudinale, les observations, les entretiens et le recueil de données statistiques étant répétés durant 5 ans - entre 2000-2006- dans cinq ZUS de 5 départements, contrastées du point de vue géographique, social et historique. La bibliographie en fin d'article présente certains des travaux issus de ces recherches.

4. Dominique Glasman, Françoise Oeuvarard (dir.), *La déscolarisation*, La Dispute, 2004, Paris.

5. Everett Charrington Hughes, *Le regard sociologique*, essais choisis, textes rassemblés et présentés par Jean Michel Chapoulie, EHESS, Editions, 1996, chap.8, pp.139-153.

6. Catherine Mathey-Pierre, Intervenants sociaux et populations « jeunes en difficulté », un difficile rapport à l'institué, dans *VEI Diversité, Les professionnels entre souffrance et vitalité*, n° 137, Montrouge, Juin 2004.

7. 40 enseignants y travaillent (y compris la documentaliste). 8 postes sont partagés avec d'autres établissements ou avec l'IUFM. Le nombre d'enseignants présents depuis moins de deux ans est en augmentation.

8. Les absences signalées d'élèves en difficulté peuvent atteindre 20 demi-journées par trimestre. Une grande prudence est nécessaire quant à l'utilisation des chiffres de la délinquance et des incivilités : ils ne comptent que les faits signalés ; ils peuvent être sous estimés dans certains lieux ou surestimés dans d'autres selon la peur des représailles que peuvent avoir les individus ou les stratégies adoptées dans la communication des chiffres par les établissements : soit, pour obtenir davantage de moyens, sur dimensionner les faits, soit pour garder sa réputation, les sous dimensionner. On peut supposer que les faits entre élèves sont largement sous représentés et que ces données ne représentent que la partie émergée de l'iceberg. On pourrait ne pas utiliser ces chiffres parce que non fiables ou pour ne pas stigmatiser le quartier en alimentant les discours sur le lien entre délinquance, immigration et ghettoïsation : ce serait taire ce qui nous a été signalé par nombre d'interviewés, dont les enfants, et alimenter le tabou qui pèse sur la prise en compte de ces phénomènes.

Les pourcentages du logiciel Signacomptabilisent les faits déclarés d'incivilités et violence dans le collège relativement au nombre d'élèves sur l'année scolaire ; ils sont en 2001-2002 de 33,7% (contre 3,5% dans la ville de Nantes) ; en 2002-2003, de 57,4 % (contre 3,2%) ; en 2003-2004, de 16,9% (contre 2,3%). Plusieurs faits peuvent venir du même auteur ; 1/3 des auteurs sont des filles et les 12-14 ans sont largement majoritaires : de 54% en 2001-02, à 84% en 2002-2003 et 60% en

2003-2004. Il s'agit essentiellement de faits à l'égard d'autrui et surtout en direction du corps enseignant.

9. Alphabétisation, association de femmes, atelier vidéo, réparation mécanique-auto, bar de travail social, restaurant associatif pour la réinsertion des chômeurs avec financements municipaux, journal de quartier, etc.

10. Dominique Glasman, 1992, op. cité p.1, « certaines personnes rattachées d'une façon ou d'une autre aux deux institutions partenaires peuvent jouer efficacement les rôles d'intermédiaires, d'interfaces ; ces interfaces vont constituer des structures fonctionnelles qui opéreront transversalement, en quelque sorte, aux structures hiérarchiques », pp.23.

11. Mission Académique de Formation du Personnel de l'Education Nationale

12. L'année précédente, des élèves faibles de 6ème bénéficient déjà de 6 jours de cours dans l'année sur ce mode pédagogique ; l'année suivante des élèves faibles de 5ème également à raison de 4 fois une semaine.

13. Centre académique de ressources pour l'éducation prioritaire

14. Michel Chauvière, Enjeux de la néo-familialisation de l'Etat social, Colloque international « Etat et régulation sociale », Comment penser la cohérence de l'intervention publique ?, Paris, CNRS, Matisse, Université Paris 1, 11, 12 et 13 Septembre 2006.

15. Ce travail de collaboration avec les parents existe aussi dans une école primaire du REP, devenue école d'application : cette école est volontairement localisée dans une zone très difficile où 25% des élèves sont, selon le directeur, « des cas lourds ». Celui-ci, présent depuis 5 ans, a été coordonnateur de ZEP pendant 8 ans. Les maitres-formateurs sont volontaires pour venir y enseigner. L'approche pédagogique repose notamment sur l'idée que seule une co-éducation avec les parents permet une progression dans les apprentissages. Les parents sont accueillis dans les classes avec leurs enfants dès la maternelle.

16. Cf. par exemple, Michel Chauvière, *Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation*, Paris, La découverte Coll. « Alternatives sociales », 2007, 225 p. .

17. Même si le climat scolaire bénéficie rapidement d'un tel travail commun, une amélioration significative des apprentissages des élèves ne peut pourtant exister sans cette pérennité ; on peut penser que l'espoir suscité par les premiers progrès qu'ils ont réalisés sera difficile à faire renaître autant pour les élèves que pour les enseignants.

18. Cette position résout la question de la place de l'éducatif dans l'enseignement, le partenariat permettant à chaque professionnel de rester dans ses compétences et même de mieux délimiter son rôle.

19. Jean Marie Barbier, « Les cultures éducatives », intervention lors de la 10ème session des Journées de valorisation de la recherche du CNFE-PJJ, La construction de la professionnalité éducative, Paris, Cnam, 29-30 Novembre 2007.

20. Le coût de cette instabilité et de ce manque d'action concertée entre partenaires de différents niveaux hiérarchiques est probablement important, tant en terme psychologique pour les élèves, les parents et les professionnels qu'en temps de travail gâché.

21. Dominique Glasman, op.cit. p.1

RÉSUMÉS

Cet article présente une expérience réussie de partenariat entre professionnels de l'éducation, en particulier entre des enseignants et des éducateurs de prévention, dans une Zone Urbaine Sensible et son collège. L'histoire de ce dispositif, mis en œuvre pour faire réussir tous les élèves, est d'abord développée. Puis, les conditions qui lui ont permis de durer plusieurs années suivies de celles qui ont conduit à son interruption sont ensuite mises en évidence. Le caractère exceptionnel et la fragilité d'une telle construction collective sont ainsi montrés, rappelant que, d'une façon générale, les professionnels de terrain manquent d'un soutien institutionnel en rapport avec l'ampleur des problèmes qu'ils ont à résoudre.

This paper describes a successful experiment of partnership among educational professionals, namely between teachers and street educators, in a junior high-school of an underprivileged urban area. First, the scheme which was implemented to drive all pupils to success is firstly exposed. Secondly, we shed the light on the conditions which allowed the scheme to last several years and those that let it to its termination. The exceptional nature of such a collective endeavour and its fragility are pointed out. Overall, the article highlights that professionals do not benefit from enough institutional support for handling the problems they face.

Este artículo presenta una experiencia exitosa de cooperación entre profesionales de la educación, en particular entre profesoras y educadores de prevención, en una zona urbana sensible y su colegio. En primer lugar, se desarrolla la historia de este dispositivo puesto en marcha para ayudar al éxito de todos los alumnos. Posteriormente, se ponen de manifiesto las condiciones que han permitido que dure varios años y aquellas que han llevado a su interrupción. Se muestra el carácter excepcional y la fragilidad de un dispositivo colectivo de este tipo, recordando que, de manera general, los profesionales especialistas carecen de un apoyo institucional en relación con la importancia de los problemas que han de resolver.

INDEX

Mots-clés : échec scolaire, partenariat, éducateurs spécialisés, enseignants, zone urbaine sensible

Palabras claves : fracaso escolar, cooperación, educadores especiales, profesoras, zona urbana sensible

Keywords : school-underachievers, partnership, street educators, teachers, underprivileged urban area

AUTEURS

CATHERINE MATHEY-PIERRE

Chargée de recherches au CNRS, docteur en Sciences de l'Éducation. Elle est affectée au conservatoire national des arts et métiers (CNAM) et plus précisément au Laboratoire

interdisciplinaire pour la sociologie économique (Lise) et au Centre de recherche sur la formation (CRF). Elle a été chercheuse au Centre d'études de l'emploi (CEE), associée à l'Institut national de recherches pédagogiques (INRP) et à l'Association de formation professionnelle des adultes (AFPA). Ses travaux portent depuis de nombreuses années sur les thèmes de recherches suivant : l'orientation scolaire et l'insertion professionnelle des jeunes sans qualification reconnue, les formations en alternance, les inégalités territoriales d'éducation.

Sur ces sujets, ses dernières publications sont, avec Brigitte Largueze « Echec scolaire : quelles solutions entre 16 et 18 ans ? Etat des lieux », et « Echec scolaire précoce et problèmes d'orientation », in « Les 16-18 ans en France et en Europe », VEI-Diversité n° 154, Septembre 2008 », <http://www.cndp.fr/vei/>. En collaboration avec Sylvain Broccolichi et al., en 2007, « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves », *Education et formations*, DEP/MEN, n°74. Egalement, en 2007, « Aux limites de la qualification », in *Projet*, n° 296, Janvier. pierre.catherine@numericable.com

EDITH WAYSAND

Actuellement retraitée, a été professeur de psychopédagogie à l'Ecole Normale puis chargée de recherches à l'Institut National de recherches pédagogiques (INRP). Ses travaux ont porté essentiellement sur les problèmes d'apprentissage, les méthodes d'éducation cognitive et les dispositifs d'insertion à destination des élèves en difficultés scolaires.

Sur ce dernier thème, ses travaux les plus récents ont été réalisés en collaboration avec Catherine Mathey-Pierre, comme « Qui est Norman D. ? », in *Au risque de l'évaluation*, ouvrage collectif, coord. Bureau (Marie-Christine), Marchal (Emmanuelle), Villeneuve d'Ascq, Septentrion, Presses Universitaires, coll. Le regard sociologique, 2005 et « Ségrégation urbaine et sectorisation. Eviter son collège ou lycée de secteur ? Exemples de deux jeunes gens », in *Défaillances et inventions de l'action sociale*, ouvrage collectif, coord. Bureau (Marie-Christine), Dugué (Elisabeth), Rist (Barbara), Rouard (Françoise), Paris, L'Harmattan, Logiques sociales, Les Cahiers du Griot, 2006. Elle a participé à la recherche collective coordonnée par Sylvain Broccolichi et al Les inégalités socio-spatiales d'éducation : processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales, Rapport de recherche DEP/DATAR/Ministère de la recherche, Paris, Novembre 2005. (<http://cisad.adc.education.fr/dister/>)