

Penser les nouvelles problématiques éducatives dans une perspective internationale

Recherches
en éducation
et recomposition
des espaces
scolaires
et éducatifs

Colloque International

Index des communications par axe

→ 16, 17, 18 nov. 2016



OBSERVATOIRE
UNIVERSITAIRE INTERNATIONAL
ÉDUCATION & PRÉVENTION

LIRTES
Laboratoire interdisciplinaire de recherche
sur les transformations des pratiques éducatives
et des pratiques sociales



Index des présentations de communications par axe et par atelier

Ce document présente des extraits des résumés de communications classés par axe et par atelier. L'intégralité des résumés est disponible sur le site :

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

Axe 1 : Désigner, classer, ordonnancer les nouvelles problématiques éducatives	1
Axe 1 - Nouveaux publics, publics pluriels (A)	1
Axe 1- Violences à l'école : médias, acteurs de l'éducation et élèves (D)	3
Axe 1 - MassificationS scolaireS et inégalités sociales (H)	7
Axe 1 - Education, égalité, diversité (Q)	10
Axe 2 : Les politiques de lutte et/ou de prévention autour des nouvelles problématiques éducatives	18
Axe 2 - Sociologie des politiques éducatives (B)	18
Axe 2 - Quelles régulations entre professionnels, usagers et administration scolaire ? (E)	19
Axe 2 - Perturbations scolaires et décrochage : analyse des formes de prévention et de prise en charge (R)	23
Axe 2 - Agir sur les publics scolaires pour réduire les inégalités éducatives ? (T)	28
Axe 2 - Effets des dispositifs sur les rapports de pouvoir (X)	31
Axe 3 : Modes d'évaluations et de jugement des dispositifs scolaires	36
Axe 3 - Comment évaluer les publics scolaires (F)	36
Axe 3 - Evaluation des politiques éducatives (I)	38
Axe 3 - Ce qu'évaluer les contenus des apprentissages veut dire (U)	42
Axe 4 : Agir dans l'école et dans les territoires	47
Axe 4 - Recherches et actions contre l'échec scolaire (C)	47
Axe 4 - Acteurs pluriels, nouveaux acteurs ? (G)	49
Axe 4 - Jeunesse, justice scolaire et sociale (J)	53
Axe 4 - Jeunesses, écoles et territoires (P)	57
Axe 4 - Prévention, expérimentation, dans et autour de l'école (V)	62
Axe 4 - Alliances éducatives (Y)	66
Symposiums	71
Symposium - Discours, adaptation conceptualisées du curriculum et construction des inégalités scolaires (K, K')	71
Symposium - Agir dans l'école et dans les territoires : ateliers de pratiques (L)	82
Symposium - Violences en tout genre, une NPE ? Enjeux de la reconnaissance des violences à caractère sexiste, sexuel, genré comme nouvelle problématique éducative (O, O').	83
Symposium - ANR IPOGEES - Ecole et sécurité. Les contours flous d'une nouvelle problématique éducative (N)	91

Colloque International Probeduc
16 17 18 novembre 2016

Penser les nouvelles problématiques éducatives
dans une perspective internationale



Axe 1 : Désigner, classer, ordonnancer les nouvelles problématiques éducatives

Axe 1 - Nouveaux publics, publics pluriels (A)

Présidence : **Maira Mamede**, Université Paris-Est-Créteil

› Colaboração docente como horizonte de construção de equidade educacional - **Cynthia Paes de Carvalho**, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - **Ana Oliveira**, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Em que medida o trabalho docente produz diferentes resultados educacionais e contribui para uma distribuição mais equitativa da educação escolar? A partir deste questionamento, buscamos identificar na prática docente e em sua organização coletiva na escola impactos positivos para a aprendizagem dos alunos, em diálogo com o que Evangelista e Shiroma (2007) denunciam como “desqualificação profissional e política dos professores” pela ênfase das políticas educacionais recentes na responsabilização docente que promoveria o aumento da competição e uma busca individual pela produtividade. Neste trabalho, argumentamos que o desenvolvimento de um trabalho colaborativo pelos professores pode favorecer a proficiência dos alunos.

O estudo procura responder às seguintes perguntas: Escolas onde os professores realizam um trabalho mais colaborativo apresentam melhores resultados de aprendizagem? Em caso positivo, o que afeta o nível de colaboração entre os professores? Assim, levantamos, através de um estudo estatístico, as possíveis relações entre o trabalho colaborativo do corpo docente e os resultados dos alunos e procuramos identificar variáveis contextuais que interferem nos níveis de colaboração entre os professores. (...)

› Les internats d'excellence, comme renouveau de l'éducation prioritaire : quels effets sur l'expérience adolescente ? - **Audrey Boulin**, Centre de recherche sur les liens sociaux, Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Éducatives et des pratiques Sociales

(...) En 2008, le Plan « Espoir banlieues » propose l'accès en internat pour un public spécifique : les élèves dits « motivés » ou « à potentiel » issus des catégories populaires,

particulièrement les élèves venant d'établissements d'éducation prioritaire et de quartiers de la politique de la ville. La réussite de ces élèves serait rendue possible en les sortant de leur sphère familiale et de leur quartier et en les plaçant dans des contextes plus favorisés. En septembre 2009, le premier site ouvre ses portes en Île-de-France. À la rentrée 2010 puis à celle de 2011, vingt-cinq nouvelles structures voient le jour. Mais, en 2012, le changement de gouvernement, additionné aux bilans mitigés sur ce dispositif – émanant entre autres de rapports des Inspecteurs Généraux (2011) et de la Cour des Comptes (2014) – entraînent la disparition officielle des internats d'excellence qui deviennent quelques mois plus tard les «internats de la réussite pour tous ».

Reposant sur une logique caractéristique des dispositifs scolaires actuels, c'est-à-dire combinant des prescriptions nationales et une invention locale et rapide des acteurs (Barrère, 2013), les internats d'excellence se sont déclinés selon les situations locales. Grâce à un travail de terrain (cent trente jours d'observations, une centaine d'entretiens, environ mille questionnaires sur la sociabilité et l'analyse des dossiers scolaires des cent cinquante internes) réalisé pendant deux ans dans un internat d'excellence, notre communication propose d'analyser les effets de ce dispositif sur l'expérience adolescente, définie comme une « combinaison de logiques » (Dubet, 1994) manifeste dans trois pôles : la sociabilité, l'école et les loisirs. Nous montrerons que même si l'expérience adolescente prend de la distance face aux injonctions du dispositif, elle se voit modifiée voire enrichie, mais pas forcément comme le dispositif l'espérait. En effet, les adolescents ont tendance à reproduire leur sociabilité passée en reformant des bandes dans lesquelles la « culture de rue » (Lepoutre, 1997) est centrale. Néanmoins, dans ce nouveau contexte, les internes apprennent à réarticuler sociabilité et enjeux scolaires (Boulin, 2015).

Pour autant, la fréquentation d'un internat d'excellence ne se traduit pas, pour une majorité d'entre eux, par une réussite quantitative, ni par l'acquisition de nouvelles dispositions scolaires ou culturelles. En somme, l'analyse des internats d'excellence au prisme de l'expérience adolescente révèle un bilan plutôt mitigé de ce dispositif.

› Penser les rapports sociaux et raciaux dans l'école au Brésil : un espace scolaire, éducatif et social discriminé et discriminant ? - **Elodie Fressinel-Mesquita**, Université de Limoges

Ma proposition de communication a pour objectif de s'intéresser au contexte social et éducatif de la société brésilienne contemporaine et plus particulièrement aux rapports sociaux et raciaux au sein de l'espace scolaire au Brésil. Cette proposition, qui s'inscrit dans la lignée d'une analyse approfondie d'un objet d'étude plus large qui constitue mon travail de recherche doctorale, me semble être pertinente dans le cadre d'une réflexion sur le thème des nouvelles problématiques éducatives dans une perspective internationale. En effet, elle peut permettre, entre autres choses, de nous interroger sur les modalités de construction et d'évolution d'une problématique ancrée historiquement et socialement dans un pays dit « émergent » sur la scène mondiale, mais surtout qui poursuit encore aujourd'hui son processus de démocratisation non sans un certain nombre d'ambiguïtés.

Faisant intégralement partie de ce processus, la massification scolaire de l'enseignement et de l'éducation au Brésil, amorcée depuis les années 1990, a entraîné une visibilité plus grande, bien que déjà existante auparavant, de fortes inégalités à plusieurs niveaux, ainsi que de fréquentes discriminations raciales et sociales à l'intérieur de l'école, véritable laboratoire de ce qui se passe dans la société brésilienne dans son ensemble. Parmi ces

inégalités, nous pouvons pointer des inégalités économiques, sociales et spatiales qui sont à mettre en lien avec une dualité très forte au Brésil entre l'enseignement public et l'enseignement privé qui se présente comme une grille d'analyse pertinente pour étudier le système éducatif brésilien actuel. Quelles formes prennent ces inégalités et ces discriminations au quotidien ? Comment sont-elles perçues par les différents acteurs qui gravitent autour de la sphère éducative ?

› Descentralizando políticas, profissionalizando jovens - **Andrey Sgorla**, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

O presente trabalho propõe-se a investigar o Programa de Aprendizagem Profissional, no contexto da descentralização do Estado e da ampliação da presença das organizações da sociedade civil nas políticas públicas de juventude, analisando as trajetórias, os modelos de gestão e as estratégias das organizações para implementarem o programa, as concepções e finalidades das atividades formativas, sustentadas pelos gestores do Programa. (...)

Para realizar a pesquisa, entrevistei gestores de três organizações da sociedade civil, além da experiência como profissional do terceiro setor, participei de fóruns, congressos, visitei as organizações, analisamos materiais sobre a história da organização, relatórios de atividades e materiais didáticos dos cursos.

Constatamos que a descentralização oportunizou que organizações com diferentes trajetórias e origens executassem uma política pública, o que produziu uma diversidade de modelos de gestão presentes na operacionalização do programa. Mas, ao contrário do que seria de esperar, as compreensões e os significados da política pública para a juventude adquirem feições muito semelhantes, mesmo quando executada por organizações tão distintas. Essa constatação reforça a percepção de que, da necessidade de se mudar o sentido da própria política, colocando em questão os significados e visões que ela reproduz, nas diferentes esferas, e redefinindo as finalidades de um programa de formação profissional para jovens pobres, da envergadura do Programa de Aprendizagem Profissional que foi o alvo deste estudo.

Axe 1- Violences à l'école : médias, acteurs de l'éducation et élèves (D)

Présidence : Dieynébou Fofana Ballester, Université Paris-Est-Créteil

› Les mauvais traitements du personnel scolaire envers les élèves tels que perçus par les filles et les garçons du primaire et du secondaire - **Claire Beaumont**, Université Laval

Cette étude vise à documenter le phénomène des mauvais traitements des adultes de l'école sur les élèves, d'en évaluer la prévalence, la fréquence et de vérifier s'il existe des différences selon le genre et le niveau scolaire. Les analyses effectuées à partir d'un échantillon national de 56 092 élèves québécois provenant de 204 établissements d'enseignement primaire et secondaire indiquent que la prévalence de ces comportements « abusifs » tels qu'auto-rapportés par les élèves, atteint 15,1 % au primaire et 20,6 % au secondaire et que les garçons sont proportionnellement plus nombreux à les rapporter. Les regards méprisants, les cris ou les jurons, l'ignorance des adultes alors qu'ils se font

ridiculiser ou insulter ou encore être la cible de mots humiliants sont les comportements subis les plus rapportés tant par les élèves du primaire que par ceux du secondaire. Les résultats ont aussi permis d'identifier les différences selon le sexe de l'élève, le niveau scolaire (primaire vs secondaire) et de vérifier la présence d'une interaction entre ces deux facteurs (constance des différences). La discussion invite à réfléchir sur l'influence que ces comportements de maltraitance peuvent exercer sur les élèves, notamment sur le climat scolaire et la victimisation entre pairs, sur les raisons qui entraînent de tels comportements de la part des adultes de l'école. Des pistes de réflexion sont finalement présentées pour orienter le développement de recherches ultérieures sur ce phénomène souvent passé sous silence et aussi pour sensibiliser les adultes à l'influence que peuvent avoir leurs propres comportements sur leurs élèves, le climat de l'école de même que sur la victimisation entre pairs.

› Escola para quê? Como pensar a disciplina na escola indisciplinada. - **Laila Fernanda de Castro Gonçalves**, Universidade Federal Fluminense

Os casos de indisciplina escolar veem se tornando eventos cada vez mais frequentes no interior das escolas de diversas localidades e culturas. De acordo com Boarini (2013), a indisciplina escolar é um fenômeno sem nacionalidade, endereço e classe social. O tema encontra quase sempre espaço nas pautas de reuniões escolares, aparecendo como um dos principais elementos complicadores da prática pedagógica da sala de aula e como um grande obstáculo na relação professor - aluno (AQUINO, 2003). O desafio da sala de aula, com sua pluralidade de personalidades, torna-se ainda maior quando as práticas pedagógicas encontram como concorrentes, ações que promovem o desarranjo das normas estabelecidas, ou que simplesmente, denotem o desconhecimento delas (TAILLE, 1994). No entanto, cabe aqui ressaltar que as ações consideradas infringentes às regras de condutas escolares são variáveis, de acordo com as normatizações estabelecidas por cada escola. Sendo assim, por exemplo, o ato de não abrir o caderno na hora exigida ou de não responder a algum questionamento faz da disciplina uma discussão complexa, em virtude das suas inflexões e singularidades a que está sujeita em cada microcontexto.

Dessa forma o objeto principal da pesquisa é analisar os aspectos que formam o conceito disciplinar, e mais do que isso, a discussão da disciplina como expressão de poder, frente às transformações políticas e sociais contemporâneas, que sugerem uma contraposição, uma resistência às regras estabelecidas no interior da escola. Foucault afirma que: "Nesses últimos anos, a sociedade mudou e os indivíduos também; eles são cada vez mais diversos, diferentes e independentes. Há cada vez mais categorias de pessoas que não estão submetidas à disciplina (...)" (2012, p. 262) (...).

› Responding to Violence in Schools: Contemporary Regimes of Control in the Age of Mass Violence - **Glenn Muschert**, Miami University

Mass violence, particularly those events happening in and around school institutions, attracts considerable public attention. Especially in the North American context, the public discourse involves intolerance for miniscule risks to safety and security in schools, which has led to efforts at securitization and the growth of a regime of control in schools characterized by

punitive measures and visible efforts to demonstrate control. Thus, the police presence in schools, along with surveillance technologies, and punitive techniques of control (e.g., zero-tolerance policies, increased school exclusion, and mandatory sanctioning) has become the “new normal” in schools. Indeed a rapid and heavy-handed response on the part of police and formal agents of social control, are seen as a source of stability and safety in schools, rather than as a symptom of some deeper pathology within the social fabric.

That is, what is missing from the discussion is any acknowledgement of what has changed in the social system, making it seem currently self-evident that police are needed in schools, and that schools are a place where behavior and risks need to be controlled/managed by police personnel. For those in older generations who grew up attending schools without police (and for whom schools were not considered places requiring police presence/control), it is interesting to consider what has changed in the last decades such that more police are needed in more places, and in particular in schools. While the presence of police in secondary institutions has been on the increase in the last decades in North America (will discuss statistics/trends), in the most recent decade police are increasingly present in primary schools. In the United States, this trend has accelerated by the December 2012 shootings at Sandy Hook Elementary School in Connecticut.

At community forums following this event, numerous communities and school districts expressed the need to place police (or more police) personnel in local schools. Despite the exceedingly small risk of a shooting taking place at their local schools, it was clear that the dominant voice in the community was that police were needed in schools to ward off the worst possible case in which a rampage shooting were to occur. There was a contrary voice to this dominant tone, one which suggested that police presence in schools might be undesirable or even damaging to the youth in the school and conflicting with the primary pedagogical goals of the school. This contrary voice was squelched by the perceived need to maintain security in the slim chance that the worst case scenario might come to pass. Subsequent idiosyncratic examples in which police (because they are on-site) have immediately responded to school attacks, have offered apparent “proof positive” of the indispensable nature of police presence. Let’s put it in context that there are in the United States in excess of 64 million children enrolled in primary and secondary education, and that the educational “trade” operates on an annual budget well in excess of US\$1 Trillion. To make policy decisions about security procedures in such institutions due to an excess of fear may be unwise at best, and perhaps even misguided or damaging. Of course, we have all heard about Max Weber’s concept of “unintended consequences.”

It’s not that I am fundamentally bothered by the presence in schools. Rather, it seems that we’ve let the cat out of the bag, which as one is aware puts one in the situation where only with extreme difficulty can the cat be stuffed back in. Most bothersome was the lack of any exit plan, where communities did not consider the conditions under which they could imagine removing police from schools. Clearly, the placement of police inside schools has been a function of the immediate need to securitize the institutions. However, rather than treating this solution as a short term patch, we find ourselves in the situation where the presence of police and punitive control measures have become “business as usual” in educational institutions. Thus, I ask here three fundamental questions, which if answered might offer us a path forward in our current situation. These are,

1. Under what conditions can we imagine the removal of police personnel, surveillance technologies, and punitive policies from educational institutions? Perhaps it is time

for us to consider the exit plan. Can any of us envision a set of social circumstances where there would be no perceived need for police in schools? Can we education and social science researchers help to clarify such social conditions, and to help to clarify the extent to which we achieve those stated conditions?

2. What has changed in the regime of social control in schools, such that it must be supplemented by police and punitive social control? Can we education and social science researchers from older generations who experienced education without police presence and punitive control, and who subsequently have observed the securitization of schools in recent decades, help to identify which aspects of the life world of schools has changed? For many of us, the need for police in schools was not even a possibility for discussion, yet it has come to seem as essential and self-evident in the contemporary discourse.
3. What would it take to restore the mechanisms of social control which functioned properly in earlier decades, before the appearance of mass violence in schools and the subsequent placement of police and punitive control measures? In identifying those aspects of the school lifeworld which have changed, we should explore whether it is possible to restore the functioning of these mechanisms making the presence of police and punitive control unnecessary. Finally, those of us in positions to influence the academic, policy, and public discourses about school security should help us to chart a plan of action that would move us effectively forward toward achieving the conditions identified in the first question, in which we would no longer need police in schools.

This paper will be an examination of the above questions, within the context of school institutions, although this discussion may also apply to analogous contexts in which the threat of mass violence has led to increased securitization. Key is an examination of the efficacy and challenges faced by police and other security personnel to maintain peace and productivity within educational institutions.

› **Violences scolaires et santé mentale à l'école : Une étude comparative France - Brésil.** - **Keyla Santana**, Laboratoire Cultures, Éducation, Sociétés

Bien que la violence scolaire soit un phénomène existant dans les diverses sociétés mondiales, son apparition au Brésil reflète les aspects de la réalité sociale qui caractérise son système de fonctionnement. L'existence de gangs, de trafic de drogues et les intolérances sociales en sont quelques exemples. Ceci a une répercussion sur le climat scolaire qui devient un espace de légitimation de pratiques sociales au lieu d'être un espace de réflexion. Cette question est aggravée par le manque de prise en compte des écoles et de ses équipements administratifs sur le sujet, ainsi que les exemples timides d'initiatives de soin en santé mentale destinés aux élèves. Ces derniers, n'étant pas écoutés au regard des mesures éducationnelles, restent à l'ombre de leur propre destin et perpétuent ainsi les mécanismes d'omission et d'inefficacité du système éducatif au Brésil.

En France, le harcèlement est un objet d'études importantes. Les plus récentes présentent les réflexions au sujet de sa compréhension et de ses usages. Eric Debarbieux (2008) s'interroge : pourquoi en France y a-t-il seulement une expression, celle de « violence », pour indiquer les multiples formes de contraintes physiques ou psychologiques perpétrées

sur quelqu'un qui a du mal à se défendre ? Dans une enquête menée en 2000 sur 14 pays européens, auprès des élèves de 8 à 14 ans, on a pu constater différentes dénominations pour indiquer les formes de harcèlement vécu dans le climat scolaire. Ce constat nous impose la réflexion sur le manque de précisions autour de la violence scolaire en France et la manière dont chaque pays nomme la violence scolaire dans ses différents aspects.

Plus précisément, nous interrogeons sur l'impact de la violence scolaire sur la dimension psychologique des élèves et les troubles psychologiques qui peuvent être générés dans ce contexte ou qui en sont supposément la cause. Cette analyse vise à mettre en évidence les aspects sociaux qui participent de la vie symbolique des élèves et sont mis en œuvre dans la vie scolaire. Le regard comparatif entre le Brésil et la France va nous permettre à la fois d'entendre les différents aspects sociaux qui configurent le cadre de la violence scolaire mais aussi leurs approches dans les discours institutionnels.

La violence scolaire met à mal les repères sociaux où sont mis à l'épreuve la tradition et la modernité, le local et le global, et d'autres dichotomies qui côtoient l'imaginaire social. Quels sont-ils ? Comment apparaissent-ils dans le milieu scolaire ? Comment sont-ils vécus pour ces jeunes ? Ce sont quelques aspects que nous mettrons en relief dans notre travail.

Afin de bien fixer le cadre de la recherche, notre démarche revisite la bibliographie sur les violences scolaires et la santé mentale dans les deux contextes concernés par cette étude.

A partir de là, nous pouvons dessiner un profil stable des types de violences, leurs incidences dans l'univers étudié et les troubles mentaux auxquels ils sont liés. Dans un premier temps il s'agit d'évaluer le macrocosme social qui engendre ou provoque les troubles psychiques chez les élèves dans chaque pays. Cela permet ultérieurement de vérifier les procédures et les prises en charge ou encore les actions destinées aux soins.

Axe 1 - MassificationS scolaireS et inégalités sociales (H)

*Présidence : **Mathias Millet**, Université de Tours*

› Le système éducatif tanzanien face aux défis de la massification - **Nathalie Bonini**, UMR 7324 CITERES

Si l'enchâssement des politiques éducatives des pays du Sud dans les programmes internationaux de développement n'est pas nouveau, les orientations internationales de ce début de siècle ont engendré de profondes mutations des secteurs éducatifs. Les pays africains qui ne l'ont pas atteint, visent désormais la généralisation de l'éducation secondaire de base, également considérée comme l'un des facteurs de réduction de la pauvreté dans les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD). L'internationalisation des systèmes éducatifs produit une certaine homogénéisation, mais elle engendre également une variété de problématiques éducatives aux niveaux national et régional que l'historicisation et la contextualisation des politiques d'éducation permettent de mettre en évidence. De même l'imbrication croissante des systèmes de gouvernance de l'éducation à différentes échelles, engendre-t-elle, via des phénomènes d'hybridation et de négociation, une diversité d'applications locales des politiques internationales.

Dans un contexte de quasi généralisation de l'enseignement primaire, et guidée par la définition d'objectifs chiffrés, la Tanzanie s'est lancée dans l'extension massive de la scolarisation secondaire, en privilégiant le développement de l'offre d'éducation. Des milliers d'écoles secondaires publiques ont ainsi été créées sur tout le territoire en une décennie, représentant une croissance du taux de scolarisation de plus de 300% entre 2004 et 2013. Dans un contexte de ressources limitées et de sollicitations des bailleurs de fonds pour une implication active des citoyens à l'effort d'éducation, cette expansion a presque entièrement reposé sur la création d'écoles communautaires, c'est-à-dire financées par les familles elles-mêmes.

Cette massification rapide du secondaire engendre une situation inédite dans un pays qui a longtemps fait de l'éducation primaire (dispensée en swahili) une fin en soi ; l'enseignement secondaire (en anglais) devant former la petite élite économique et politique nécessaire. L'ouverture d'écoles publiques a permis l'accessibilité de ce niveau d'étude à un grand nombre d'élèves qui en étaient exclus et a contribué à réduire la part des jeunes scolarisés dans les établissements secondaires privés. Comme il est indiqué dans les plans de développement nationaux, en faisant évoluer la composition socio-économique des élèves, la création de ces structures communautaires est pensée comme une mesure visant à réduire les inégalités aussi bien territoriales qu'économiques.

Toutefois, insuffisamment préparée en amont par la formation d'enseignants et faiblement soutenue financièrement, cette réforme de grande ampleur peine à amener les élèves jusqu'à l'examen de fin de cycle en encore plus à leur faire réussir. La hausse des taux d'abandon et d'échec à l'examen représente un motif d'insatisfaction exprimé par les élèves et leurs parents dont les attentes en matière de scolarisation post-primaire s'étaient accrues à mesure que les opportunités de scolarisation s'étendaient. Du côté des enseignants, l'insatisfaction porte généralement sur leurs conditions d'enseignement précaires, tant sur le plan financier qu'en matière d'environnement pédagogique ou de formation.

Les nouvelles problématiques éducatives engendrées par la récente scolarisation secondaire d'une grande partie de la jeunesse dans des écoles, certes présentes, mais qui, de l'avis des personnes interviewées comme de nombreux chercheurs, ne garantissent pas l'acquisition des connaissances et compétences jugées nécessaires pour une vie meilleure, amène à interroger les missions de l'école et de ses acteurs.

A partir d'enquêtes de terrain réalisées en 2009, 2014 et 2016 dans des régions rurales puis à Dar es Salaam dans une trentaine d'écoles secondaires communautaires - enquêtes faites d'observation dans les classes et d'entretiens avec les différents acteurs de l'éducation (élus locaux, enseignants, parents et élèves) - cette communication s'attachera aux nouvelles problématiques éducatives engendrées par une politique de démocratisation de l'enseignement secondaire centrée sur l'accès à l'école.

› L'éducation internationale : un besoin des élèves privilégiés ? - **Leonora Dugonjic**, Centre européen de sociologie et de science politique

Comment une école peut-elle être internationale, voire mondiale, et à quelle projet de société se réfère-t-elle lorsqu'elle se désigne ainsi ? La communication que je propose interroge la vocation internationale des institutions scolaires, qui se pose de la maternelle à l'université, en présence d'un public d'origine géographique diversifié. Pourtant, offrir une

alternative à l'éducation nationale ne va pas de soi dans un contexte où l'enseignement est, sinon monopolisé, du moins contrôlé par les États-nations.

Je présenterai un cas particulier d'écoles internationales, les "écoles du monde" du baccalauréat international, notamment à partir de la littérature spécifique dont elles font actuellement l'objet en tant que problématique éducative toujours « nouvelle » et ce depuis les années 1920, lorsqu'est créé la première de ces écoles à Genève, en annexe à la Société des nations, s'inscrivant dans le mouvement d'éducation nouvelle (Dugonjic 2014a). Les écoles internationales y sont traitées comme un problème sociétal par référence à un public aux besoins spécifiques d'une catégorie d'élèves (Dugonjic 2015). Si les livres sur les écoles internationales sont écrits par des universitaires, les auteurs sont en grande partie des praticiens (enseignants ou de directeurs d'écoles) qui ont un lien, passé ou présent, avec l'Organisation du baccalauréat international (OBI), organisation non gouvernementale se disant œuvrer pour un monde meilleur (voir par exemple Hayden & Thompson 2000, Matthews & Hill 2005). L'OBI monopolise ainsi la production intellectuelle sur son histoire et son fonctionnement.

Les chercheurs français se sont peu intéressés aux écoles internationales et ont eu tendance à croire que la problématique se limitait au secteur privé comme c'est effectivement le cas en France (Wagner

1998). Or, depuis les années 1950, des écoles bigarrées – publiques, privées, religieuses ou laïques – s'unissent à un mouvement pour revendiquer une identité internationale par référence à un public spécifique d'élèves internationaux. Situées dans une centaine de pays, elles sont aujourd'hui plus de 4 000 et se nomment "écoles du monde" par leur adhésion à l'OBI. S'inscrivant dans un programme d'enseignement, des examens et un diplôme commun, elles font concurrence aux écoles locales (Felouzis, Maroy & Van Zanten 2013), qu'elles désignent par opposition comme "écoles nationales", de façon plus ou moins réglementée par les États et investissent d'importantes ressources pour s'en distinguer. A l'heure où les États-Unis et la Chine, mais aussi de nombreux pays européens, ont adopté le baccalauréat international, je propose d'en examiner l'histoire et les valeurs fondamentales. Qu'est-ce qu'une éducation internationale ? Comment en ait apparue l'idée et qui en étaient les promoteurs ? Comment ce projet s'est-il réalisé et comment a-t-il évolué de l'entre-deux-guerres à nos jours ? J'aborderai ces questions à partir de ma thèse (2014b) qui croise méthodes quantitatives comme l'analyse de correspondances multiples et qualitatives (travail sur archives et enquête ethnographique dans deux écoles centrales).

› L'émergence des questions de mobilité et justice sociale en Europe, sous l'impulsion du processus de Bologne et de la Masterisation, dans l'enseignement supérieur. - **Magali Ballatore**, Laboratoire méditerranéen de sociologie

Les logiques de concurrence et la mobilité (ou la non mobilité) sont de plus en plus étudiées de manière comparative entre différents espaces et segments éducatifs à l'intérieur d'un même pays et/ou entre plusieurs pays (Ballatore, 2010 ; Felouzis, Maroy, Van zanten, 2013 ; Courty, 2014 ; Pasquali, 2014). Ces recherches font ressortir des problématiques nouvelles relatives à la mise en compétition des établissements par des politiques publiques convergentes en Europe, qui ne sont pas sans effet sur le poids grandissant de l'héritage social dans les trajectoires d'acteurs, ainsi que sur la spatialisation renouvelée d'inégalités de ressources éducatives entre territoires.

(...) Cette communication, se propose d'agencer et de mettre en perspectives différents travaux récents déployés à l'échelle internationale, qui comparent des terrains, des objets et des formes de recomposition d'espaces universitaires. Elle se propose de décrypter d'abord ce qui distingue au niveau de l'enseignement supérieur encore les pays européens, dans le contexte de convergence des politiques éducatives exposées succinctement plus haut. Nous évoquerons par exemple l'essor ou non des études à temps partiel, qu'engendrent des systèmes de financement des études encore fortement contrastés du sud ou nord de l'Europe. Nous ouvrirons ensuite le débat sur l'accès des adultes aux études et la mastérisation de certaines formations (nous évoquerons la formation des enseignants en France à titre d'exemple). Enfin les contenus d'enseignement et l'évaluation des acquis seront abordés (notamment l'importance différentielle accordée à l'écrit ou à l'oral dans les évaluations), pour finir par le poids encore très variables des études initiales dans les parcours diplômant et professionnels des jeunes, selon les pays.

Nous nous demanderons si les différences encore notables entre pays européen ne seraient pas à rechercher aujourd'hui davantage dans des marches progressives différenciées vers l'indépendance et l'autonomie des acteurs, plutôt que dans les procédures d'évaluation du mérite, qui se présenteraient comme des cas nationaux particuliers. Car en définitive la fonction sélective de l'enseignement supérieur et la méritocratie scolaire jouit d'une légitimité très forte dans toute l'Europe, alors que le mérite reste principalement une affaire d'environnement social partout (Duru-Bellat, 2009). Même le modèle scandinave évolue dans ce sens, poussé par la marchandisation récente de l'école secondaire, qui crée de nouvelles inégalités (Palme et Hultqvist, 2009). Ainsi de nombreuses réformes contribuent à transformer le secondaire supérieur en un espace de formation de plus en plus segmenté. Parler de « compétition équitable » est devenu un oxymore même dans les pays dit « libéraux ». La spécificité anglaise, qui consisterait à demander aux candidats à l'entrée des universités d'exposer leurs motivations, leurs expériences personnelles, est une pratique que l'on retrouve aujourd'hui dans les classes préparatoires spécifiques destinées aux enfants des Zones d'Éducation Prioritaire en France par exemple (Pasquali, 2014). (...)

Cette communication, prendra ainsi pour base une partie des résultats empiriques de nos propres recherches comparatives par études de cas sur le programme Erasmus et la mobilité des jeunes européens (analyses mixtes), qui montrent notamment, que lorsque des alliances internationales sont nouées, le choix de partenaires est rarement neutre et que la réciprocité des échanges est un principe qui a du mal à être respecté (Ballatore, 2010). L'harmonisation des systèmes et le développement d'un enseignement culturel large et linguistique riche pour tous est souvent loin des préoccupations des héritiers, devenus des « initiés », comme des dirigeants de nombreux établissements (Drealants, 2014). Nous verrons enfin que les étudiants internationaux, pas plus que les étudiants d'un même pays, du fait de la segmentation des systèmes éducatifs, ne constituent un groupe homogène et que les trajectoires, une fois diplômés, dépendent beaucoup des établissements d'enseignement supérieur fréquentés et des origines géographiques et sociales en Europe.

Axe 1 - Education, égalité, diversité (Q)

Présidence : Lila Belkacem, Université Paris-Est-Créteil

› Analyse de l'activité des élèves et de la construction du genre au sein de classes non mixtes en éducation physique et sportive - **Antoine Bréau**, Haute Ecole Pédagogique, Canton de Vaud

« La mixité n'est pas un moyen sûr pour avancer vers l'égalité. La seule évidence de la mixité, c'est d'être un lieu, un espace, un seuil d'expérience et d'idéal » (Fraisie, 2004, p. 196). Face au maintien des inégalités entre les filles et les garçons au sein des établissements scolaires, l'école continue d'être « embarrassée par la mixité » (Dubet, 2010, p. 78). Critiquée en tant que principe pédagogique, la mixité est aujourd'hui une problématique éducative de plus en plus remise en question dans certains pays (e.g., Australie, Canada, Corée du Nord, États-Unis, Nouvelle-Zélande) où le nombre d'écoles et de classes non mixtes progresse d'année en année (Sherwin, 2015). En Europe, le retour de la séparation des sexes au sein des classes est également une perspective discutée et parfois envisagée (Calvo Charro, 2013 ; Garcia-Garcia & Donoso-Vasquez, 2015 ; Vouillot, 2010).

En cours d'éducation physique et sportive (EPS), le débat autour d'un enseignement mixte ou séparé occupe toujours une place importante, fréquemment débattue (Berg & Lahelma, 2010 ; Best, Pearson & Webb, 2010). Parce qu'on ne saurait « penser le corps sans son sexe, sans la sexualité » (Fraisie, 1996, p. 10), l'EPS est une discipline scolaire directement impliquée dans le processus de construction du genre et dans l'égalité entre les sexes. Historiquement vue comme une arène masculine, la mixité en EPS n'est pas sans poser certaines difficultés aux enseignants (Fagrell, Larsson & Redelius, 2012). En contexte mixte, certaines études soulignent ainsi la présence « d'une loi des garçons » en EPS (Patinet-Bienaimé & Cogérino, 2011, p. 3) et d'une certaine « marginalisation des filles » (Wright, 1996). (...)

Cette communication vise à présenter les résultats d'un travail de doctorat (en cours de réalisation) mené sur la construction du genre en EPS au sein de classes non mixtes. Basée sur une approche qualitative, cette recherche s'appuie notamment sur la théorie du « doing gender » qui définit le genre comme tout un « ensemble d'actes corporels, de gestes, de comportements et d'activités, réalisés en situation d'interaction et produisant de la différence sexuelle » (Vuille, Malbois, Roux, Messant & Pannatier, 2009, p. 7). Réalisé en Suisse Romande au sein d'établissements scolaires qui proposent une EPS non mixte, ce travail a été développé à partir d'une approche empirique couplant des moments d'observations en classes et des entretiens d'autoconfrontation menés avec certains élèves observés. Deux classes ont été suivies pendant six mois : une classe ne regroupant que des garçons en EPS et une autre classe de filles. Les adolescents observés et interrogés étaient tous scolarisés en secondaire 1 (collège) et avaient entre 13 et 15 ans. Le recueil de données s'est ainsi réalisé à partir des enregistrements audiovisuels des leçons (n = 30 heures), de notes ethnographiques et de différents entretiens d'autoconfrontation, individuels et / ou collectifs (n = 36) réalisés avec douze adolescents et adolescentes volontaires (6 garçons et 6 filles). Alors que la question du genre à l'école est devenue à une échelle internationale un « thème central » (Rapport Eurydice, 2010, p. 3), les résultats présentés (en cours d'analyse) rendront ainsi compte des expériences vécues par les filles et les garçons au sein des classes séparées en EPS. A partir des observations « in situ » et des entretiens post-leçons réalisés, les discussions porteront sur ces différents « moments » ou « activités » qui font le

genre et qui participent, en contexte non mixte, à la construction de la masculinité et de la féminité.

› Religions et laïcité en milieu scolaire - **Charlène Ménard**, Éducation, Cultures, Politiques

Selon les pays on constate des mises en œuvre différentes de la laïcité scolaire. La France est marquée par un antagonisme entre religion et régime républicain, trouvant ses racines dans l'alliance passée entre le clergé et la monarchie. Ce modèle « républicain » français reste débattu, des exemples étrangers étant convoqués pour justifier ou critiquer des démarches alternatives. Parallèlement on constate une inflation des discours politiques et médiatiques sur la laïcité - et en particulier sur la laïcité à l'école - ce qui peut conduire à parler de nouvelle problématique éducative. Les professionnels de l'éducation s'emparent eux-mêmes de ces questions en mobilisant des catégories qui sont au départ plutôt politiques : valeurs de la république, radicalisation, communautarisme (Lorcerie, 2016).

Le présent exposé pose la question de la traduction, en milieu scolaire, des principes promus au niveau étatique. Comme l'ont montré la sociologie et les sciences du travail, les professionnels interprètent, et adaptent, les prescriptions en fonction de leur contexte d'action et de leur conception du métier (Schwartz, 1997). Comment ces dernières sont-elles réappropriées, éventuellement contestées ? Comment les principes politiques, mobilisés à différents niveaux (du ministère à la salle de classe) s'articulent-ils avec les pratiques professionnelles ? Pour éclairer ces points une enquête auprès d'enseignants et de professionnels de l'éducation est actuellement menée par le groupe Redisco (*Religions, discriminations et racisme en milieu scolaire*, Université Lyon 2 et l'Ifé-ENS de Lyon, <http://redisco.hypotheses.org>).

Nous en restituerons les premiers résultats, basés sur 60 entretiens dans des établissements de différentes académies (Dijon, Lyon, Aix-Marseille), des comptes-rendus de formations et de stages, des débats au sein du groupe de recherche, des observations de classe, des carnets de terrain tenus par des enseignants associés à la recherche. (...)

Les questions suivantes seront étudiées : entre une conception intransigeante de la laïcité, une politique de la reconnaissance, ou la recherche de la paix sociale, quelles solutions, quels accommodements les intervenants scolaires mettent-ils en œuvre ? Pour résoudre quels problèmes concrets ? Quelles conceptions de la justice sont mobilisées, à partir de quelles ressources ? Selon quelle vision de l'individu et de son rapport au savoir ? Quels sont les effets des solutions mises en œuvre : quelle production de normes en résulte ? On étudiera ainsi la circulation entre discours publics et mise en œuvre différenciée des pratiques, pour comprendre l'élaboration et l'influence au quotidien d'une nouvelle problématique éducative au sujet des religions et de la laïcité. [d'autres résultats de la recherche Redisco sont présentés dans la proposition de communication de S. Urbanski et G. Valente, Religions et laïcité : une nouvelle problématique éducative en France et au Brésil.

› L'éducation à l'égalité entre les sexes ; silences, controverses et nouvelles problématiques éducatives - **Farinaz Fassa**, Université de Lausanne, Centre en études genre et Observatoire de l'éducation et de la formation

Partant de l'analyse des débats (ou silences) à propos de l'éducation à l'égalité entre les sexes en Suisse, cette communication examinera comment les politiques éducatives et partisanes construisent l'éducation à l'égalité filles-garçons comme une nouvelle problématique éducative, parvenant ainsi à oblitérer la formation à une participation paritaire (Fraser, 2006) aux sphères publique et privée comme un des axes essentiels de l'éducation démocratique à laquelle l'école obligatoire devrait concourir.

La refonte de l'éducation obligatoire en Suisse et la tentative de mettre en place des curricula communs pour les différentes régions linguistiques a donné lieu à une intense activité de coordination entre les acteurs cantonaux de l'éducation.

Concernant la question de l'éducation à l'égalité entre les sexes, elle a eu des effets très différents dans les parties francophone et germanophone de ce pays.

Dans la première, toutes les traces des volontés exprimées par le passé (plusieurs circulaires ont été produites au niveau fédéral entre 1972 et 1993) d'inscrire la construction de l'égalité entre les sexes parmi les missions de l'école obligatoire ont disparu (Fassa et al., 2014).

Dans la seconde, elle donnait lieu à de nombreuses controverses publiques. Des pétitions, voire des initiatives citoyennes, visant à empêcher certains des changements curriculaires projetés ont ainsi été déposées dans plusieurs cantons (huit cantons sur vingt-six).

Les arguments centraux de ces débats, menés souvent par la droite anti-européenne et populiste helvétique, tiennent au fait que les changements proposés mettent l'éducation suisse sous la houlette de l'Europe et des organisations supranationales - telles l'OCDE. Ils articulent souvent ces propositions avec le refus de l'introduction du genre et de l'égalité entre les sexes dans les curricula formels, présentée comme un des signes les plus patents de la nocivité des politiques européennes, mais aussi avec le fait que l'école se doit d'être inclusive et tenir compte des publics d'« enfants en difficulté ».

Au-delà de ces engagements partisans et liés à la poursuite d'objectifs immédiats (mise en œuvre ou rejet des plans d'études régionaux), les débats menés publiquement (en Suisse alémanique) ou non (en Suisse romande) ont eu pour effet de construire des catégories spécifiques d'acteurs qui soit pourraient bénéficier soit pourraient pâtir tout particulièrement d'une plus grande sensibilité de l'école à la question égalitaire, les bénéficiaires les plus nettes étant décrites comme « les filles de l'immigration musulmane » et les plus lésés comme les « garçons de l'immigration ».

Les données sur lesquelles s'appuient cette présentation sont issues du projet *Comment l'égalité s'enseigne-t-elle à l'école ?* mené dans le cadre du Programme national de recherche sur l'égalité (PNR 60) entre 2011 et 2014. Il s'agit notamment de l'analyse du curriculum d'études romand, des textes de politiques éducatives publiés par les autorités régionales et nationales et des entretiens (enregistrés et retranscrits) que nous avons menés avec les décideurs scolaires des sept cantons romands et des enseignants volontaires. Elles ont été enrichies par les travaux que nous menons actuellement sur la Suisse alémanique, qui ont aussi pris en compte le plan d'études alémanique mais y ont ajouté l'analyse des débats menés dans la presse et sur internet.

› « Sale gitan, ta mère elle fait les poubelles ! » : Entendre la parole des enfants roms vivant en bidonville face au racisme ordinaire à l'école - **Céline Veniat**, École des hautes études en sciences sociales

La question des discriminations ethno-raciales en milieu scolaire a connu un essor important ces dernières années, notamment autour des travaux sur l'orientation scolaire (Dhume, Dukic, Chauvel, Perrot, 2011), sur les inégalités scolaires liées à l'origine (Brinbaum, Primon, 2013) ou sur le sentiment de discrimination (Brinbaum, Chauvel, Tenret, 2013). Dans son acception juridique, une discrimination se définit comme une inégalité de traitement face à la loi en raison d'une appartenance, réelle ou supposée, à un groupe particulier. Dans une approche sociologique, la discrimination ethno-raciale peut être définie comme une inégalité de traitement à l'encontre d'un groupe identifié comme différent en raison de son origine ethnique supposée. Pour étudier les discriminations ethno-raciales, les méthodes les plus utilisées en sciences sociales sont les grandes enquêtes statistiques et les méthodes expérimentales comme le testing ou le recueil d'expériences (Safi, 2013 ; Beauchemin, Hamel, Simon, 2016). Or, la mesure statistique des discriminations suppose de fixer au préalable une catégorisation formalisée par les questions proposées aux enquêtés. A rebours de cette approche, j'ai choisi de partir des formulations d'usage des enquêtés pour discerner quelles sont les catégories produites par les acteurs en situation. Dans une perspective pragmatiste, je conçois l'enquête comme une expérience (Dewey, 1938) qui induit une présence et un échange avec les enquêtés afin de formuler une problématisation au plus près de leurs contextes d'expérience.

J'insisterai sur l'apport de la description ethnographique en prêtant attention plus précisément à la parole des enfants roms vivant en bidonvilles et à leur rapport à l'école et aux autres élèves. Nous verrons ici que l'altérité assignée aux enfants n'est pas seulement imputable à leur origine ethnique mais fait référence également à leur lieu d'habitation ou à l'activité de leurs parents. (...)

Concernant l'étude des discriminations à l'école, cette communication pose la question du lien entre les relations ordinaires entre élèves et les processus d'altérisation identitaire ou d'assignation ethnique produites dans le jeu des interactions. Elle ouvre ainsi la voie à une ethnographie de l'expérience des discriminations formulées par les enfants eux-mêmes qui pourrait être enrichie par une observation en situation des interactions entre élèves à l'intérieur de l'école. Le récit des expériences de racisme ordinaire à l'école pourrait enfin servir de support pratique à une réflexion plus large sur les modalités de résolution de ces discriminations à mettre en œuvre par les acteurs éducatifs.

Axe 1 - Scolariser les générations et orienter les flux (W)

Présidence : Gaële Henri-Pannabière, Université Paris-Descartes

› Traduction locale et réception de la préscolarisation par les nouveaux publics scolaires dans des territoires sensibles de l'agglomération lilloise - **Francine Nyambek Kanga-Mebenga Nnana**, Université Paris-Est-Créteil, LIRTES, OUIÉP

La France a fait le choix dans les années 1980 de scolariser les enfants dès l'âge de 3 ans (parfois 2 ans), autrement dit bien longtemps avant le début de la scolarité obligatoire (fixé à 6 ans). L'objectif de cette scolarisation précoce consistait à les faire entrer rapidement dans ce processus dynamique et complexe que constitue la socialisation (Dubar, 2015), à faciliter la connaissance de soi (Mucchielli, 2013), mais aussi la découverte d'autrui et l'intégration au groupe (Leclercq, 1995). En réponse aux inégalités d'apprentissages liées à la distance

entre la culture scolaire et les cultures populaires, bien documentées par la sociologie de l'éducation (Bautier et Rayou, 2009, Joigneaux, 2009, Rochex et Crinon, 2011), le ministère de l'éducation nationale a renforcé ce dispositif devenu une des priorités de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (MEN, 2013). Concrètement, il s'agit de réduire l'écart entre les enfants qui bénéficient d'un capital culturel et environnement propice aux études et ceux qui restent éloignés de la culture scolaire. Or, malgré cette politique volontariste, il convient toutefois de relever à l'appui des enquêtes de l'OCDE, que le dispositif de la préscolarisation bénéficierait paradoxalement le moins aux couches sociales qui en ont le plus besoin, à savoir les populations défavorisées et plus particulièrement les familles d'origine immigrée (OCDE, 2014).

La communication tente d'éclairer ce paradoxe, à la lumière d'une enquête en cours dans 3 territoires sensibles de l'agglomération lilloise (Denain, Caudry, Valenciennes). A partir d'entretiens semi-directifs auprès d'enseignants, de professionnels de la petite enfance et de parents d'une part, et des observations directes au sein de 2 structures (une halte garderie et une crèche) d'autre part, nous interrogeons la traduction locale et la réception par les publics destinataires de ce dispositif intégré au Programme de réussite éducative (PRE). Du côté des parents, quelles formes de mobilisation et de résistance la préscolarisation suscite-t-elle, et quelles en sont les logiques sous-jacentes ? Quelles nouvelles formes d'exclusions ce dispositif génère-t-il par ailleurs ? Du côté des professionnels de la petite enfance, quelles pratiques et cultures professionnelles relatives aux formes de médiations culturelles et d'interactions avec les parents ? Finalement, à quelles constructions de significations de la culture ce dispositif donne-t-il lieu et quelles perspectives en termes de socialisation anticipatrice et de prévention de l'échec scolaire ? Les premiers résultats mettent en évidence du côté des professionnels, des pratiques variées selon le type de structures et des publics accueillis. Du côté des parents, on observe des attitudes diverses de la part des familles, tant dans la mobilisation et la participation aux activités développées, selon que leurs attentes face à la préscolarisation sont d'ordre sociales (relevant du care) ou culturelles. Ils montrent enfin que ces significations de la préscolarisation construites dans les interactions entre les parents et la diversité intervenants sont déterminantes pour l'évaluation de ses effets dans la lutte contre les inégalités d'apprentissage.

› L'AP, un nouveau dispositif pour éduquer à l'orientation dans les lycées français ? - **Nathalie Richit**, Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation

De nombreux travaux ont montré l'inégalité des élèves devant l'orientation, du fait d'une part d'une hiérarchie tacite des filières, d'autre part de l'inégal accès des élèves à des informations pertinentes au détriment des nouveaux lycéens issus de la massification. Autrefois, le fils reprenait le métier du père. Au cours du XXe siècle, on est passé d'une approche prescriptive de l'orientation à une approche éducative, c'est-à-dire que l'élève est appelé à devenir un acteur autonome, responsable de ses choix. Malgré les circulaires portant sur l'éducation à l'orientation de 1996, les idées préconçues des enseignants et la nécessité de gestion des flux l'emportent sur l'accompagnement de l'élève dans la construction de son projet d'orientation. Pour Duru-Bellat, Jarousse et Solaux (1997), s'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé ressemble à une injonction paradoxale. Landier et Nakhili (2010) estiment quant à elles que l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France.

La réforme du lycée de 2010 a pour but de mieux orienter et de mieux accompagner chaque lycéen, en introduisant dans l'emploi du temps de chaque classe deux heures par semaine d'accompagnement personnalisé (AP), consacrées au soutien, à l'approfondissement, à la méthodologie et à l'orientation. L'accompagnement personnalisé est qualifié par Durand (2013) d'objet pédagogique non identifié qui remet en cause la forme scolaire. La forme scolaire construite sur un découpage analytique du savoir se transforme en ce début de XXI^e siècle en intégrant une dimension transversale, et en s'ouvrant à d'autres formes de regroupement des élèves que le groupe classe. En quoi le nouveau dispositif d'AP dans sa partie « orientation » peut-il contribuer à lutter contre l'échec scolaire ? Quelles sont les prescriptions concernant cet enseignement ? Qu'en font les enseignants ?

Notre étude se centre sur les séries STMG (sciences et technologies du management et de la gestion), qui se situent en bas de la hiérarchie dans les lycées généraux et technologiques. La méthodologie consiste à analyser les prescriptions, puis à mener des entretiens semi-directifs avec des enseignants d'économie et gestion de classes de première STMG de différents lycées. (...)

Les résultats des entretiens montrent que, du fait du flou des textes officiels, l'autonomie laissée aux équipes pédagogiques entraîne de grandes disparités entre les établissements quant à l'organisation, aux contenus et aux méthodes pédagogiques, voire des dérives par rapport à l'esprit des prescriptions (rattrapage de cours). Dans un cas, l'orientation n'est pas une priorité (quatre heures pour l'année). Dans d'autres cas, les équipes sont impliquées, et font intervenir COP (conseiller d'orientation-psychologue), professeur documentaliste, voire anciens élèves dans le cadre d'un « colloque » préparé en AP et ouvert aussi aux parents, et permettant une revalorisation de la filière. D'une manière générale, les enseignants s'estiment peu formés (*j'ai peur de dire des bêtises, l'orientation c'est le travail des COP*), certains ne sont pas volontaires et estiment qu'ils ne peuvent rien faire avec des élèves qu'ils ne connaissent pas, dans le cas des regroupements d'élèves par groupes de besoin et non par classes.

Comment éviter que ce dispositif d'AP pour l'éducation à l'orientation ne devienne une invention dogmatique (Alter, 2000) répondant au besoin de légitimation de l'institution par l'action, mais en décalage avec les pratiques du terrain, ne se traduise par des résistances des acteurs à s'y engager ? L'approche orientante, née au Québec et fondée sur les trois principes suivants : l'infusion, pour une diffusion dans toutes les disciplines ; la collaboration entre tous les partenaires impliqués ; la mobilisation des élèves (Pelletier, 2004), peut nous fournir matière à réflexion.

› La professionnalisation de la formation initiale, une problématique éducative envahissante - **Dominique Glaymann**, Laboratoire interdisciplinaire d'étude du politique Hannah Arendt (EA 7373)

Nous proposons dans cette communication d'interroger :

- d'une part, les motivations de la montée en puissance de cette problématique, ce qui nous conduira à aborder les diagnostics posés sur le chômage des jeunes à l'origine de cette orientation ;
- et d'autre part, les moyens mis en œuvre en observant qu'ils recourent fréquemment à différentes formes d'externalisation tant pour déterminer les contenus à enseigner

(en lien avec le monde économique) que pour concrétiser l'objectif de professionnalisation (interventions de « professionnels », stages), ce qui ne pas sans poser question sur la dimension éducative et socialisatrice de cette problématique. Nous proposerons enfin une lecture critique des effets produits par cette problématique éducative que nous qualifions d'envahissante. On peut en effet identifier une dimension aporétique des attentes qui tendent à négliger l'impasse déjà vérifiée de l'adéquationnisme et les mutations du système d'emploi. Ce que confirment les écarts que l'on peut observer entre les effets attendus et les effets observables de la mise en œuvre de la professionnalisation. Nous insisterons plus spécifiquement sur le cas de l'enseignement supérieur que nous avons plus spécifiquement étudié.

Ces réflexions s'appuient sur différents travaux de recherche, notamment un travail collectif et interdisciplinaire sur les stages mené depuis une dizaine d'années dans le cadre d'un réseau associant des chercheurs de différentes disciplines (sociologie, sciences de l'éducation, science politique et droit public).

Colloque International Probeduc
16 17 18 novembre 2016

Penser les nouvelles problématiques éducatives
dans une perspective internationale



Axe 2 : Les politiques de lutte et/ou de prévention autour des nouvelles problématiques éducatives

Axe 2 - Sociologie des politiques éducatives (B)

Présidence : **Fabienne Maillard**, Université Paris 8

› « Pour une sociologie politique des objets éducatifs » - **Lorenzo Barrault-Stella**,
Laboratoire Culture et sociétés urbaines

Cette communication aura pour objectif de revenir sur la constitution de ce champ de recherche de sociologie politique de l'éducation complémentaire à une sociologie de l'éducation parfois décrite comme « dépolitisée » (Poupeau, 2005). En prenant appui sur plusieurs recherches empiriques récentes et de première main (comme la fabrique de la sectorisation scolaire des collèges depuis 2004, les fermetures d'écoles du premier degré dans les mondes ruraux contemporains ou encore les rapports des parents aux démarches administratives en matière scolaire), il s'agira notamment de penser les articulations (notamment les convergences potentielles) de cette manière de saisir les objets éducatifs en sociologue du politique avec les travaux classiques et contemporains de la sociologie de l'éducation, dans une perspective de cumulativité scientifique et de fertilisation croisée des pratiques de recherche. (...)

› Políticas educacionais no brasil: reflexões introdutórias sobre o Pibid - **Francisca Clara De Paula Oliveira**, Universidade Regional do Cariri

Este texto abordará o tema do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), enquanto política pública instituída no Brasil a partir de 2007, durante o segundo mandato governamental do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2006-2010), e em vigência até o presente momento.

O objetivo é trazer elementos que ajudem a pensar o PIBID como uma possível e concreta ação que pode elevar a qualidade da educação básica, tendo como fio condutor a qualificação e a valorização docente. Apresentamos a experiência do PIBID para defender a tese de que as políticas públicas educacionais devem se constituir como políticas de

valorização do professor e da escola pública, que são um dos fundamentos para a construção de uma sociedade justa e efetivamente democrática. Para o desenvolvimento deste texto, foram realizadas pesquisas documental e bibliográfica. Na pesquisa documental analisamos a legislação e relatórios técnicos dentre outros documentos divulgados por institutos governamentais, como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 1997) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2013, 2014) pertinentes à questão posta. (...)

› Religions, laïcité et discriminations dans les discours publics et les pratiques éducatives. Une comparaison France-Brésil à partir de l'enquête Redisco. - **Sébastien Urbanski**, Redisco - **Gabriela Valente**, Redisco

D'un point de vue législatif, la laïcité «à la française», est un modèle très particulier de cadrage des rapports institutionnels entre l'Etat et les religions. Il en existe beaucoup d'autres qui peuvent être proches ou opposées à cette vision. Pour cette raison, la recherche Redisco (Religions, discriminations et racisme en milieu scolaire, Université Lyon 2 et Ifé-ENS de Lyon, <http://redisco.hypotheses.org>) développe une approche comparative internationale. Comment la laïcité est-elle établie à l'étranger, notamment sous l'angle de la séparation ou de la complémentarité entre enseignement public et religions ? Quelles tensions sont perceptibles dans les débats publics et dans les classes lorsqu'il est question de la laïcité, et comment les problématiques à l'étranger peuvent éclairer la situation en France ?

L'exposé propose une comparaison entre le Brésil et la France, sur la base d'une analyse de débats publics et de 70 entretiens, complétés par des observations dans les établissements. Les stratégies d'adaptation des enseignants par rapport aux injonctions ministérielles seront présentées. On montrera notamment que les ressources mobilisées par les professionnels dépendent de la définition globale de la laïcité scolaire en France et au Brésil, qui à travers des discours (politiques, médiatiques, académiques) exerce une influence sur les supports (pédagogiques, législatifs, administratifs) disponibles en contexte de travail.

Axe 2 - Quelles régulations entre professionnels, usagers et administration scolaire ? (E)

*Présidente de séance : **Stéphanie Rubi**, Université Bordeaux Montaigne*

› D'ici à là-bas. Inclusion scolaire et circulation des savoirs sur l'élève en situation de handicap - **Annabelle Allouch**, Université de Picardie Jules Verne

(...) Tout comme les lieux spécialisés dans la lutte contre le décrochage scolaire (par exemple les écoles dites « de la deuxième chance »), le secteur de l'enseignement adapté qui accueille les élèves en situation de handicap est un objet privilégié pour observer les configurations basées sur des formes d'alliances éducatives spécifiques avec les familles et de coopérations interprofessionnelles - en particulier entre enseignants et acteurs du secteur para-médical. Or la loi de 2005, en établissant le droit de ces élèves à être scolarisés dans

un établissement ordinaire, et en promouvant une dynamique de ré-internalisation, interroge ces partenariats.

Nous nous proposons nous-mêmes de les questionner sous l'angle des modalités de déplacements et des difficultés de transfert des savoirs tant profanes que professionnels élaborés à l'origine dans ces lieux d'éducation scolaire où l'individualisation pédagogique est le maître-mot, et qui doivent composer avec le retour de leur jeune public dans l'enseignement secondaire ordinaire. Sur quelles informations et quels savoirs s'appuient les familles pour décider du « passage » de leur enfant d'une structure adaptée à un établissement de droit commun ? A partir de quelles modalités arbitrent-elles en faveur de ce passage, et sur quels étayages institutionnels exerçant une forme de « magistrature sociale » (Astier, 2001) et proposant une « expertise sur autrui » (Lima, 2010) peuvent-elles venir s'appuyer ? Par ailleurs, dans quelle mesure les savoirs professionnels hybrides des enseignants trouvent-ils à s'exporter dans l'espace scolaire ordinaire et à continuer à agir en quelque sorte « à distance » en faveur des apprentissages ? Selon quelles modalités organisationnelles (procédures réglementaires, prescriptions hiérarchiques, dispositifs de gestion...) le bénéfice de savoirs pédagogiques forgés dans la pratique (compétences situées, « tours de main », habiletés professionnelles...) peut-il espérer un transfert, ou tout au moins s'assurer d'un impact sur des pratiques pédagogiques standardisées ? La scène à la fois transitionnelle et transitoire dont nous nous proposons de développer la description et l'analyse se déploie à partir d'un cas d'espèce celui d'une cité scolaire d'enseignement adapté, scolarisant des élèves en situation de handicap ou de maladie, mais en capacité de « suivre une scolarité ordinaire à condition d'avoir un environnement favorable sur un temps donné » (Convention Lycée-Académie-Région). L'enquête qualitative en cours repose sur une première série de 15 entretiens (individuels et collectifs) auprès du personnel de direction, du personnel enseignant et de 5 familles dont l'enfant a quitté définitivement ou temporairement l'établissement pour rejoindre un lycée ordinaire dans les trois dernières années. Elle s'appuie aussi sur l'analyse de documents administratifs contractuels en constante évolution (PAI, PPS, PAP...) qui permettent de décliner localement une qualification administrative des situations arbitrée plus en amont avec la MDPH. (...)

› Les effets de la labellisation "éducation prioritaire" sur l'identité d'établissement. - **Barbara Fouquet-Chauprade**, Université de Genève

Depuis plusieurs décennies, nombre de systèmes scolaires se sont dotés de politiques dites compensatoires (Dutrévis & Crahay, 2009). Si un résultat doit retenir l'attention, c'est bien que l'ensemble des bilans qui sont produits sur ces politiques sont pour le moins mitigés quant aux effets qu'elles produisent et leur capacité à réduire les inégalités scolaires (Demeuse et al., 2008 ; 2011). Certains résultats vont même jusqu'à évoquer un possible effet pervers produit par la labellisation, l'étiquetage, des établissements bénéficiant des mesures des politiques prioritaires (Fouquet-Chauprade & Dutrévis, 2015 ; Merle, 2012). Ces constats sont à réinsérer dans une réflexion plus large des politiques scolaires et de leurs nouvelles formes. Celles-ci se caractérisent par l'énonciation de principes généraux s'inscrivant dans des référentiels de l'action publique (Muler, 2015) réaffirmant les valeurs d'égalité et d'équité, délaissant la responsabilité de leur mise en œuvre et de la définition de leurs contours aux échelons intermédiaires ou locaux. L'autonomie croissante des établissements est censée garantir une meilleure adéquation de la mise en œuvre des

politiques aux réalités locales et permettre aux enseignants d'innover (Rochex, 2011). Dans le même temps, ces politiques ne disent rien des formes concrètes qu'elles pourraient prendre et ne fournissent ni cadre, ni outils aux acteurs scolaires. C'est sûrement dans ce découplage entre la définition des politiques scolaires et leur mise en œuvre que l'on peut trouver en partie les raisons de l'échec relatif des politiques d'éducation prioritaire. Dans le cadre de cette communication, nous interrogerons l'effet de ces politiques sur l'identité des établissements. Celle-ci se définit par un processus d'auto-définition (la culture de l'établissement) et d'hétéro-définition (l'image de l'établissement, Draelants & Dumay, 2005). Les politiques scolaires produisent de fortes injonctions à l'adresse des établissements pour le travail collectif et la mise sous projet. D'autre part, elles rendent visible la difficulté potentielle des établissements. Dans ce cadre, l'effet de labellisation Éducation prioritaire n'est très probablement pas neutre pour les établissements scolaires. C'est sur ce point que portera notre communication. A partir d'un terrain genevois (Suisse), nous présenterons les résultats d'une enquête exploratoire comprenant une dizaine d'entretiens direction, une dizaine d'entretiens enseignants, ainsi que 16 focus groups auprès d'élèves. Ainsi, nous nous questionnerons sur le rôle des directeurs d'établissement dans la mise en œuvre des politiques prioritaires et sur la façon dont ils agissent sur l'identité de l'établissement. Nous nous questionnerons également sur l'adéquation entre l'image de l'établissement telle qu'elle est annoncés par les directeurs et la façon dont le vivent et le pensent les enseignants et leurs élèves. Au final, nous tenterons d'avancer dans la formulation des effets de la labellisation « éducation prioritaire ».

› Juventude e Escola: alcance e limites de políticas públicas - **Regina Novaes**, IFCS

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) foi criado no Brasil pelo governo federal em 2005. O Programa contempla jovens entre 15 e 29 anos, e está estruturado três dimensões: aumento de escolaridade, capacitação profissional e ação cidadã. Seu Projeto Político Pedagógico busca contemplar tanto características da juventude contemporânea no mundo globalizado, quanto a situação específica dos jovens brasileiros em atraso escolar. Pressupondo interdisciplinaridade, os conteúdos oferecidos buscam levar em conta os temas e as experiências da juventude. No entanto, apesar de ter logrado interferir positivamente na trajetória de um considerável número de jovens, nestes dez anos o ProJovem tem enfrentado vários obstáculos. Tais obstáculos vão desde as resistências de diretores de escolas que consideram indesejáveis estes jovens que retornam aos bancos escolares até as desistências dos próprios jovens que – viade regra – vivem em bairros pobrese estão sujeitos a vários tipos de violência física e simbólica. Considerando estas características, e ancorado em resultados de pesquisas quantitativas e qualitativas, este trabalho buscará refletir sobre o alcance e os limites de políticas públicas de educação voltadas para um segmento juvenil que – por diferentes razões - foi “expulso” da escola tradicional.

› La réforme des rythmes scolaires : une problématique éducative qui questionne aussi les enfants. - **Sophie Levrard**, CERSE

Nous nous intéressons à une problématique éducative qui semble bouleverser les temps et les espaces scolaires et qui s'ancre parfaitement dans une perspective internationale puisque la France a imposé et impose encore à ses enfants des journées d'école des plus condensées. La problématique des rythmes scolaires n'est pas nouvelle mais cette redistribution des temps éducatifs remet en question les jeux de territoire (au sens compétitif du terme) et implique une articulation et une transition entre les temps et les espaces qui elles-mêmes déterminent les caractéristiques nouvelles de formes éducatives plus larges. Mais comment les enfants s'accommodent-ils de tout cela ? Comment perçoivent-ils cette spatialisation des problèmes éducatifs et enfin comment vivent-ils les concurrences entre les (micro-)espaces scolaires et les adultes qui disent travailler pour leur bien-être ? C'est ce que notre recherche de doctorat nous amène à poser comme questions. Bientôt au terme d'une deuxième année, la recherche sur la manière dont les enfants habitent et vivent à l'école nous permet d'ouvrir le champ de la sociologie de l'enfance pour répondre à des questions éducatives. En effet, en tant que principaux acteurs de l'école, ils sont aussi les grands oubliés des réformes et décisions politiques les concernant. Or, le statut des enfants et la valeur de leur parole n'est plus à démontrer, reste à l'écouter et la prendre en compte dans les réflexions sur les pratiques pédagogiques et éducatives. Prendre en compte la parole des enfants, être son porte-parole, c'est faire accepter l'idée d'une coéducation avec les enfants. Reste à savoir ce qu'ils ont à nous dire et ce que nous pouvons en faire. Concrètement, la recherche s'appuie sur des entretiens avec les enfants et des photographies prises par eux-mêmes dans le contexte de vie à l'école, c'est-à-dire des photos des espaces qu'ils soient scolaires, périscolaires et même extra scolaires (aux abords de l'école précisément). Cent trente photographies ont été prises et commentées lors d'entretiens durant lesquels chaque enfant était amené à commenter la ou les photographies qu'il avait prise(s). Les enfants aiment nous montrer ce que nous, adultes, avons oublié, ce qui nous échappe dans leurs modes de socialisation et donc sur leurs manières d'apprendre entre eux. La multiplication des temps et des espaces a multiplié aussi les modalités de leur socialisation. Les premiers résultats de l'enquête menée en milieu rural auprès de quatre-vingts enfants, montrent une certaine adaptabilité des enfants que nous avons conceptualisée de « reliance enfantine ». La reliance n'est pas un concept nouveau puisqu'il apparaît avec Marcel Bolle de Bal en 1996. Ici nous avons repris la définition plus contemporaine de Roger Sue et Marie-Françoise Caccia (2005). En cela notre recherche a montré que les enfants eux-mêmes étaient des « liens entre » et fabriquent des liens entre les espaces scolaires mis à leur disposition, entre les adultes qui régissent les activités et les apprentissages. La nouvelle organisation temporelle et spatiale de la réforme implique une nouvelle coopération des acteurs éducatifs (enfants y compris) pour un nouvel agencement, un nouveau partage des temps et des espaces, une cohérence entre les activités. Dans ce contexte de refondation de l'école, les enfants s'accommodent, composent avec les modifications spatio temporelles qu'on leur impose, en faisant des liens qui leur sont propres et qui constituent les normes et les règles de la culture enfantine, pour échapper aux contraintes des adultes, les contraintes sociales.

Axe 2 - Perturbations scolaires et décrochage : analyse des formes de prévention et de prise en charge (R)

Présidence : Benjamin Denecheau, Université Paris-Est-Créteil

› « Le Pas de côté » : des collèges solidaires pour faire alternative à « l'exclusion-abandon » scolaire. - **Maryan Lemoine**, Université de Limoges

Nous proposons d'analyser les conditions d'émergence, les apports et les limites d'une mobilisation de plusieurs collèges, visant à développer une alternative aux exclusions scolaires. Cette action, appelée « le Pas de côté », s'est déployée dans le cadre d'une formation-recherche - action au sein d'une Académie au nord de Paris, en 2012-2013 (Lemoine 2015). Des observations, peu à peu focalisées sur les mises en œuvre, ont été complétées par la collecte de documents divers, et par des entretiens semi-directifs menés avec des acteurs scolaires, des élèves et des parents.

Des séminaires regroupant des personnels scolaires, sociaux, éducatifs, ainsi que des familles ont par ailleurs amené à partager plusieurs constats : - la fragilisation des parcours scolaires est pour partie le fait des mesures conservatoires, ou de la pratique d'exclusions temporaires, parfois réitérées ; - elle nourrit un éloignement de l'école voire un sentiment d'« abandon ». Apparaît au-delà de la « routine punitive » (Moignard 2015) « la vacuité » du sens éducatif de la sanction et la perte progressive de relations, de « maîtrise », voire une « impuissance » sur le devenir des élèves concernés. En découle une intention : revisiter les modalités de l'exclusion pour maintenir ces élèves dans un cadre scolaire.

Qu'est-ce que cette action nous dit alors de la mobilisation des acteurs (Van Zanten 2002), des conceptions éducatives quant aux enjeux de l'exclusion, enfin du degré d'ouverture de ces collèges d'un même territoire urbain réunis dans un même district scolaire ?

Rejetant d'abord un modèle de prise en charge externalisé proposé « clefs en main » par des associations, et soutenus par des mairies, les initiateurs privilégient, plutôt des formes de solidarité entre les collèges afin de se répartir, pour trois à cinq semaines, entre voisins, des élèves qui seraient sous le coup d'une mesure conservatoire, ou seraient exclus temporairement à l'issue d'un conseil de discipline. (...)

Si la proximité géographique est citée comme condition pour projeter un « Pas de côté », les relations affinitaires et de confiance entre les personnels de direction sont cependant le critère prioritaire. Les entretiens montrent comment les discussions préparatoires ont aidé à des rapprochements en termes de conceptions éducatives. De plus, des principaux témoignent de l'importance de ces échanges entre pairs quand il s'agit de penser les manières de présenter cette mesure à des personnels parfois méfiants, puis d'en enrôler, pour accomplir les démarches d'accompagnement et de tutorat sans lesquelles le parcours de l'élève serait inenvisageable. Le principal « pilote », tout comme deux Cpe et deux profs qui agissent comme des passeurs, tous militants de l'éducation populaire, apparaissent alors comme des éléments moteurs et cristallisateurs.

Si la mise en œuvre apparaît complexe et nécessite du temps pour renseigner les documents, et expliciter aux élèves, parents et aux personnels, les « Pas de côté » sont cependant jugés satisfaisants et utiles par les personnes rencontrées : les élèves ont ressenti ce poids de l'épreuve et ont assez vite fait savoir qu'ils aspiraient à revenir dans leur

collège d'origine. Seul l'un d'eux a produit de nouveaux incidents qui ont amené durant l'année à l'exclure définitivement.

Même s'ils n'étaient pas toujours en réciprocité « les échanges d'élèves » ont eu un effet sur les manières de soupeser et analyser les manquements des élèves au regard des collèges voisins. Cela a aussi fait l'objet de partage de connaissances lors des réunions de régulation à l'échelle de ce réseau fonctionnel, comme à celle du district où les avancées de la démarche ont été présentées et ont contribué à faire évoluer les représentations de l'exclusion.

Il apparaît alors que dans ce système de solidarité entre collèges, la circulation des élèves, celles de certains acteurs « militants » passeurs de savoirs sur ce qui se produit, offre des possibilités de poursuivre la scolarisation sans faire recours à l'externalisation ni alimenter la relégation.

› Prendre en charge les élèves dits « perturbateurs » à la marge de l'école : entre stigmatisation et résignation. - **Juliette Garnier**, LIRTES, OUIÉP

L'école française est marquée par de fortes inégalités que les différentes politiques publiques d'éducation n'ont pas réussi à résorber. Malgré le processus de massification engagé tout au long du XX^{ème} siècle, l'accès de tous les enfants au collège ne s'est pas traduit par une véritable démocratisation (Merle, 2009) et l'origine sociale des élèves a encore un poids écrasant sur la réussite éducative. Pourtant l'école, en considérant l'échec comme relevant de la responsabilité individuelle (Bourdieu & Champagne, 1992), stigmatise les difficultés scolaires qui constituent alors « *un des socles sur lequel les "problèmes de comportement" s'engendrent* » (Millet & Thin, 2005). La préoccupation grandissante autour des nouvelles problématiques éducatives, produits de ces inégalités scolaires, et l'implication croissante d'acteurs socio-éducatifs n'appartenant pas à l'éducation nationale dans et autour de l'école pour prendre en charge ces « *problèmes de comportement* », témoignent d'ailleurs d'une institution scolaire qui peine à gérer l'hétérogénéité de son public et par là même, qui peine à remplir son idéal démocratique.

A ces « *problèmes de comportement* » (qu'ils concernent des désordres, des perturbations, des violences ou encore des ruptures scolaires), ou autrement dit à ces comportements sortant du cadre normatif de l'école, l'institution scolaire répond par des sanctions, choisies parmi tout un panel prévu par le code de l'éducation, et c'est ici sur l'exclusion temporaire que nous nous arrêterons. Bien que le recours à cette sanction doive être exceptionnel, l'exclusion temporaire est aujourd'hui utilisée comme un levier de régulation de l'ordre scolaire, sanctionnant presque exclusivement des faits d'insolences et de perturbations certes répétés mais mineurs (Moignard & Rubi, 2013), laissant ainsi de nombreux jeunes sans encadrement sur un temps qui devrait être un temps scolaire. Devant la crainte des pouvoirs publics face à des jeunes laissés sans surveillance (Galland, 2011) notamment sur les territoires populaires, ce sont des acteurs locaux qui vont relayer les collèges lorsque les élèves en sont exclus, tentant de résoudre hors l'école des difficultés se posant dans l'école par le biais de dispositifs multiples dont l'action est orientée en fonction des besoins supposés spécifiques des collectivités, territorialisant ainsi l'action éducative (Ben Ayed, 2009).

Sur le territoire concerné par cette recherche, trois collèges, tous inscrits dans des réseaux d'éducation prioritaire, délèguent la responsabilité de certains de leurs élèves exclus à un

dispositif associatif qui, s'il n'appartient pas à l'institution scolaire, est implanté dans l'un des collèges, en lui confiant une mission de remédiation scolaire. Cette implantation intra-établissement, pensée afin de garantir à un public considéré comme à risque de décrochage une certaine continuité scolaire et sous-couvert d'une prise en charge différente et adaptée aux « *difficultés des élèves* », produit une véritable ségrégation interne organisée par l'école en mettant de côté au sein même de l'établissement les élèves posant problème. Bien que cette localisation en interne ne soit pas représentative des modalités de prise en charge des élèves exclus en France, elle donne à voir directement dans l'école les difficultés rencontrées par des partenariats socio-éducatifs, avec des frontières floues et des objectifs parfois dissonants entre les collèges et les dispositifs. Cette communication se propose de revenir sur la perception des élèves quant à leur mise à l'écart du collège, en interrogeant dans un premier temps les formes de désignation et de représentation qu'ont les différents acteurs professionnels engagés dans cette structure de la perturbation scolaire et de ceux qu'ils considèrent comme en étant « porteurs », ainsi que les modalités de sa prise en charge.

Pour ce faire, nous présenterons des résultats issus d'une enquête ethnographique, en mobilisant les données récoltées par le biais d'observations directes menées au sein de ce dispositif sur un temps équivalent à une année scolaire, ainsi que par le biais d'entretiens individuels semi-directifs menés auprès de 43 élèves temporairement exclus et de 8 professionnels engagés dans la structure associative.

› Étude clinique d'un projet de prévention du décrochage scolaire avec des outils numériques dans des collèges publics franciliens par une association composée de collaborateurs d'entreprises et d'enseignants. - **Muriel Epstein**, Laboratoire Sophiapol

Cette proposition de communication s'inscrit dans une recherche en cours sur les évolutions du métier d'enseignant du secondaire sous l'effet du recours au numérique dans un contexte de prévention du décrochage scolaire.

Anne Barrère (Barrère 2013) l'a montré : les dispositifs de remédiation infléchissent la forme scolaire traditionnelle telle que définie par Guy Vincent (Vincent 1994). Il en est de même pour les dispositifs utilisant les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) intègrent des reconfigurations de l'espace - classe et de l'espace - temps de l'apprentissage et amènent à des changements de pratiques enseignantes (Epstein, Bouccara 2005).

Le projet que nous proposons d'analyser dans cette communication est un projet de remédiation qui s'appuie sur les TICEs. Il interroge donc à double titre la forme scolaire et les pratiques enseignantes en usage. Il est porté par une association financée par les fondations de grandes entreprises privées et publiques (Adecco, RATP...) qui souhaite agir contre le décrochage scolaire dans les établissements scolaires situés en zone sensible. Actuellement, il concerne 30 collèges partenaires et propose un accompagnement à des jeunes en risque de décrochage scolaire sur une durée de trois ans (de la 5ème à la 3ème). La recherche est focalisée sur une action proposée aux classes de 4ème qui consiste à faire réaliser par les élèves un MOOC (cours en ligne ouvert à tous) de FLE/FLS (Français langue étrangère/français langue seconde) encadré par un enseignant volontaire et un collaborateur d'entreprise travaillant dans une des entreprises partenaires. Pour mener à bien le projet, enseignants et collaborateurs d'entreprise participant bénéficient d'une

journée commune de formation spécifique organisée par l'association. L'action que nous avons choisi d'observer de façon approfondie (le programme de 4ème) est donc innovante et disruptive à deux titres : d'une part, elle fait intervenir des collaborateurs du privé dans la classe, en co-animation avec les enseignants et d'autre part, elle utilise le numérique.

Quelles sont les motivations des enseignants pour entrer dans un projet affiché comme reposant sur le volontariat ? Est-ce l'aspect solidaire ? Le fait de ne pas être seul dans la classe ? Un attrait pour l'innovation ? Un attrait pour les TICE ? Est-ce le résultat d'une dynamique collective dans l'établissement ?

Quels sont les effets de la mise en œuvre de ce projet sur les pratiques et sur les représentations du métier chez les professeurs (Barrère 2002 et Chapoulie 1987) participant à cette action ? Existe-t-il des retombées de la coopération avec des intervenants extérieurs venus du monde de l'entreprise ? Quels sont les conséquences actuelles du recours au numérique en milieu scolaire, étant donné que depuis plus de trente ans, on admet que les environnements multimédia, initialement utilisés en entreprise et amènent à modifier la manière de penser et d'apprendre ? (Depover, Giardina et Marton, 1988). Plus généralement, au-delà du contenu même du projet et de ses modalités, quelles sont les incidences sur le rapport au métier de la participation à un dispositif concernant 30 collègues ?

Autant de questions étudiées dans trois classes de deux collèges REP franciliens associés au projet, auxquelles nous tentons de répondre au moyen d'une recherche de terrain par observations en classe et entretiens avec enseignants.

Une première vague de recueil des données a porté sur la première séquence du projet en présence des collaborateurs d'entreprises (observations non participantes de deux heures en novembre 2015) ; une seconde série d'observations non participantes hors projet et en l'absence des collaborateurs d'entreprises, est en cours de réalisation. Ces observations seront éclairées d'entretiens non directifs longs avec les enseignants impliqués dans l'action selon la méthodologie décrite par Matalon et Ghiglione (1998) et seront analysés selon les méthodes de la théorie enracinée de Glaser et Strauss (2010).

Ces entretiens auront pour objectif de comprendre comment les enseignants vivent leur métier, leur participation au projet, ce qu'ils valorisent, ce qu'ils en apprennent. Les premières données recueillies montrent une appropriation très diversifiée du projet. Ainsi, nous avons observé que les conduites enseignantes envers les collaborateurs n'étaient pas homogènes : l'enseignante A reste spectatrice et immobile pendant la première séance observée, laissant la prise en main de la classe au collaborateur d'entreprise ; l'enseignante B au contraire utilise le collaborateur comme un assistant, lui donnant des instructions ainsi qu'aux élèves et garde le leadership de la classe pendant la séance. Les observations et les entretiens à venir permettront de vérifier si dans leur pratique quotidienne, hors projet, ces enseignantes ont modifié quelque chose de leur mode d'exercice.

La communication présentera le projet tel qu'il se déroule et les premiers résultats de la recherche en cours. Elle donnera ainsi quelques éléments sur les évolutions éventuelles du métier d'enseignant telles qu'elles se dessinent dans l'analyse de ce projet sous l'effet de l'intervention de collaborateurs d'entreprise, de l'usage du numérique dans un contexte de lutte contre le décrochage scolaire.

› Le travail « pluri-professionnel » de prévention du décrochage scolaire, nouvelle promesse du management scolaire ? Une comparaison France, Luxembourg, Suisse - **Dominique Maillard**, Centre d'études et de recherches sur les qualifications - **Fanette Merlin**, Centre d'études et de recherches sur les qualifications - **Pascale Rouaud**, Centre d'études et de recherches sur les qualifications

Le « décrochage scolaire » est une question que l'institution scolaire ne peut quasiment plus ignorer ou remettre en cause. Sans revenir sur les mécanismes de diffusion par lesquels cette thématique s'est imposée, on peut rappeler que la caractérisation du phénomène - à travers les dimensions qui lui sont associées - s'est déplacée dans le temps et entre les espaces nationaux (Moulin, Doray, 2014). Le travail de définition réalisé pour durcir la catégorie du « décrochage » et la faire admettre comme une réalité scolaire s'est d'abord appuyé sur un travail de dénombrement, rabattant le plus souvent des questions politico-institutionnelles sur des propriétés, dispositions et comportements individuels. La politique de lutte contre le décrochage scolaire, tout d'abord confinée aux marges de l'institution scolaire ou sous-traitée à d'autres secteurs des politiques publiques, semble aujourd'hui réinvestie au cœur même de l'organisation.

Par opérations successives de « raffinage » du traitement du décrochage scolaire (propre à l'idée d'une professionnalisation de l'action), la commission européenne a établi un séquençage en trois phases de la lutte contre le décrochage scolaire et constitué la « prévention » en activité autonome, au même titre que les actions « d'intervention » ou de « compensation ». La prévention est un objet flou qui présente l'intérêt d'interroger, de manière détournée, certains fonctionnements de l'école. En l'absence de conception clairement établie de ce qui pourrait ou non en être l'objet (le facteur de risque ou la maladie pour établir une analogie avec les politiques de prévention dans le champ de la santé), la prévention est prise dans une acception extrêmement élargie où la responsabilité même du système est interrogée.

Comment faire évoluer les systèmes scolaires sans rendre conflictuelle et sujette à polémique cette nouvelle catégorie de l'action ? Il semble que le collectif de travail, sous les oripeaux modernes du partenariat, de la collaboration ou du « travail pluri-professionnel » constitue la ressource performative la plus fréquemment mobilisée. De ce point de vue, le rapport de 2013 des inspections générales de l'Éducation nationale sur le décrochage scolaire est édifiant, qui promeut pour ce faire les « alliances éducatives ». Engagées dans un programme européen visant la promotion du « travail collaboratif » dans l'activité de la prévention du décrochage scolaire, nous nous proposons de mettre en perspective le présupposé de cette articulation entre « prévention » et « collaboration » tout autant que ses usages sociaux, en l'interprétant comme forme moderne de management des établissements scolaires susceptible de modifier la division du travail classique dans ces organisations, de redessiner les modes de relations entre les différentes catégories de personnels et de transformer le sens du travail. (...)

Axe 2 - Agir sur les publics scolaires pour réduire les inégalités éducatives ? (T)

Présidence : Catherine Blaya, Université de Nice

› Du traitement de la question sociale au remplacement de la pédagogie au centre de l'école argentine. Enjeux politiques et apories théoriques de la lutte contre les inégalités éducatives - **Cintia Indarramendi**, Circeft Escol ;

De manière comparable aux pays du Nord, l'Argentine assiste à la prolifération d'acteurs qui redéfinissent les « frontières de l'école » (Rayou, 2015). Cette redéfinition semblerait être plus liée à la forte scolarisation des secteurs sociaux auparavant exclus et à une « scolarisation de la question sociale » qu'à une division du travail éducatif et à l'externalisation de sa fonction de socialisation (Tardif et al. 2010). En effet aujourd'hui l'école publique scolarise quasi exclusivement le milieu populaire (80% de son public appartient aux secteurs les plus défavorisés).

Depuis les années 1990 l'Argentine assiste à la forte massification de l'enseignement secondaire. La mise en place de l'AUH en 2009, politique de CCT dont la scolarisation est le prérequis, a permis de donner une impulsion importante pour progresser dans ce chemin. Plusieurs travaux de recherche ont mis en évidence que dans ce processus de scolarisation des secteurs auparavant exclus, les aspects cognitifs de l'éducation ont été dépassés par les aspects comportementaux, par la problématique de la gestion de la classe et même par le besoin de nourrir et de garantir les bonnes conditions de santé des élèves (Birgin et al., 1998 ; Llomovate et al., 2005 ; Neufeld, 2005). Les « nouvelles politiques éducatives » du gouvernement Kirchner ont essayé de remédier à ces écueils dont les politiques compensatoires des années 1990 et le déficitarisme et misérabilisme des approches théoriques qui les nourrissent avaient été tenues pour responsables. Les référentiels des politiques de ce gouvernement dit de la « nouvelle gauche latino-américaine » se sont opposés à l'autonomie des établissements et à leur mise en concurrence, au traitement de la question sociale dans l'école, ainsi qu'à la focalisation de populations et d'établissements. Leurs objectifs centraux ont été de remettre la pédagogie au centre de l'école et de renforcer chez les enseignants une conviction qui semblait émoussée par les circonstances : « tous peuvent apprendre ». Le Programme Intégral pour l'égalité éducative (PIIE) mis en place en 2003 est un exemple paradigmatique de ces principes. S'appuyant sur la philosophie pédagogique émancipatrice de Jacques Rancière (1987), le PIIE se veut une stratégie universelle (tout en restant ciblée) qui promeut « l'égalité de tous comme point de départ pédagogique ».

Comment expliquer le succès politique de Rancière dans l'Argentine « populiste » kirchneriste du XXIème siècle ? Comment cette théorie a-t-elle été opérationnalisée et instrumentalisée dans le PIIE ? Quelles sont les traductions de ces principes par des équipes provinciales et scolaires pourvues de capacités très inégales ? Ce sont les questions auxquelles nous essayerons de répondre dans cette communication. (...)

Cette réflexion s'appuie sur notre thèse dans laquelle nous étudions comment se construisent, se mettent en place, et évoluent les PEP argentines. Notre méthodologie de travail adopte une démarche comparative au niveau infra-national. Nous avons mis en place

un dispositif d'enquête comparative dans trois provinces argentines, comparaison qui s'est avérée incontournable pour l'étude d'une politique nationale dans le contexte fédéral argentin. Nous avons ainsi pu étudier la définition d'une politique en tension entre des référentiels nationaux et des réappropriations locales à différents niveaux du système éducatif (Muller, 2000). Nos matériaux d'étude sont composés de textes réglementaires, d'évaluations et de tout type de document descriptif de la politique, de 13 entretiens avec de hauts fonctionnaires au niveau central, d'un entretien au Ministre de l'éducation nationale, de l'observation participante des modalités de travail et du recueil d'entretiens avec trois équipes provinciales (à La Pampa, Jujuy et Misiones) d'entretiens avec des chefs d'établissement et des enseignants bénéficiant du programme dans 14 écoles, et 280 textes d'Initiatives Pédagogiques (ou projets d'établissement) développés et mis en place par les écoles PIIE de nos trois provinces.

› Trabalho docente na rede pública do estado do Rio de Janeiro: avaliação, responsabilização e performatividade - **Marcelo Mocarzel**, Universidade Federal Fluminense - **Jorge Najjar**, Universidade Federal Fluminense

Para além do poder simbólico, os professores possuem uma enorme força econômica enquanto categoria no Brasil, apesar de uma aparente falta de organicidade. De acordo com dados da Rais de 2006, do total de empregos formais do país, 8,4% destinavam-se a professores, sendo esta a terceira maior categoria profissional do país.(GATTI, 2009).

Mesmo com todo esse contingente, em todas as esferas, uma série de políticas vêm afetando os docentes, que hoje vivenciam a tensão entre a profissionalização e a proletarização (CONTRERAS, 2002). Os professores têm sido impactados, sobretudo, por políticas de avaliação em larga escala, que vêm sendo desenhadas no país desde o início dos anos 1990 e que derivam em políticas neoliberais baseadas em accountability.

No Estado de Rio de Janeiro, a política educacional que representou a grande virada em direção à tecnocracia e ao gerencialismo – e conseqüentemente à responsabilização – chamou-se Programa Nova Escola. O Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola, foi instituído pelo Decreto da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro nº. 25.959, de 12 de janeiro de 2000.

O Decreto arrolava quatro objetivos principais para o Programa, entre eles a racionalização de recursos financeiros, materiais e humanos, a garantia do acesso de todos ao Sistema de Ensino Público, a efetivação de mecanismos eficazes de valorização do magistério público, associando a performance das escolas a gratificações e remunerações variáveis e o fortalecimento da articulação entre as esferas de governo estadual e municipal (NAJJAR, 2015).

Em suma, a ideia central era promover a competitividade entre escolas e docentes, remunerando com gratificações os docentes e gestores cujos alunos mais se destacassem em avaliações de larga escala . As escolas passaram a ser classificadas em níveis de performatividade, o que Ball (2010, p. 38) define por: uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de “terror”, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. Performances – de sujeitos individuais ou organizações –

servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção.

A importância desse programa é tamanha para a educação do Rio de Janeiro que, mesmo passados tantos anos cabe um resgate histórico de suas consequências, por se tratar da pedra fundamental da organização neoliberal da educação pública fluminense. Mesmo tendo sido extinto em sua forma original, há ainda hoje derivações ganhando forma em outros estados e municípios e a política de prestação de contas do Governo do Estado do Rio de Janeiro continua firme e sobrevive à crise econômica.

Este trabalho trata do contexto da prática desta política pública em especial e das contribuições de três diferentes atores em disputa: o governo, o sindicato e os professores do cotidiano. A partir da retomada de entrevistas coletadas no ano do Decreto, buscar-se-á construir um conjunto de análises com um distanciamento histórico importante, visando à compreensão das reverberações do Programa Nova Escola dezesseis anos depois.

Objetivos :

- Entender a importância do Programa Nova Escola, como marco da política neoliberal da educação do estado do Rio de Janeiro;
- Identificar o contexto político em que a política em questão foi proposta a partir da fala de governantes, líderes sindicais e professores;
- Analisar as principais consequências e desdobramentos do Programa Nova Escola para a educação pública estadual dezesseis anos depois;

Metodologia :

Além da análise documental e histórica necessárias a este trabalho, através da abordagem metodológica do ciclo de políticas proposta por Ball e seu colaborador Bowe (1992), buscar-se-á entender a política pública em três aspectos primordiais: a política proposta – ou seja, o que o legislador ou o proponente objetivou alcançar quando concebeu aquela política; a política de fato, ou o texto em si, o que de fato passou a vigorar como texto legal; e a política em uso, suas interpretações práticas, deturpações, omissões, brechas etc.

› La surveillance et le maintien de la discipline dans l'enseignement secondaire public français : un régime disciplinaire en mutation - **Morad Amrouche**, Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail

Nous nous proposons dans notre contribution d'interroger la surveillance et le maintien de la discipline actuels dans l'enseignement secondaire public français. Leur forme et contenu éducatifs dépendent des époques et des « évolutions politiques et sociales », comme le soulignait Fernande Seclet-Riou à propos de l'éducation. Nous avançons l'idée que dans leur évolution, la surveillance et le maintien de la discipline connaissent aujourd'hui une mutation qui, loin d'être anodine, reconfigure et redéfinit le régime disciplinaire de certains établissements de l'enseignement secondaire public. Nous nous interrogeons en conséquence sur la nature, les finalités et les mécanismes de fonctionnement de ce régime disciplinaire métamorphosé et distinct de celui qui le précède et avec lequel nous le supposons être en antagonisme.

Nous montrerons que les représentations et pratiques professionnelles des assistants d'éducation (2003), contrairement à celles de leurs prédécesseurs les maître d'études (1802), les maîtres répétiteurs (1853) et les maîtres d'internat et surveillants d'externat (1937/38), s'inscrivent dans le « traitement social » des « situations-problèmes »

sous-jacentes aux transgressions disciplinaires, l'intégration scolaire puis sociale ne se faisant plus exclusivement par l'observation de la règle, comme l'affirmait Emile Durkheim. A la suite des travaux menés par Benjamin Moignard et du constat dressé par Anne Barrère, nous montrerons que ces pratiques rejoignent celles de nouveaux et divers intervenants au sein d'établissements que rend possible la création, depuis l'apparition des notions de lutte contre la violence et l'insécurité, de dispositifs dits d'inclusion/exclusion. Des dispositifs en charge d'élèves en exclusion qui, en favorisant le regard d'institutions diverses à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement scolaire, étendent la surveillance et le maintien de la discipline à des espaces et temporalités jusque là interdits. Ces dispositifs qui agissent dans le « traitement social » des transgressions disciplinaires sont toutefois et paradoxalement fondés sur des logiques politico-sécuritaires dont la nature éducative relève du juridico-morale.

Nous concluons en faisant observer que les mécanismes de fonctionnement de la nouvelle gestion disciplinaire des indisciplines font d'un pouvoir disciplinaire autrefois vertical, producteur d'une discipline passive et reproducteur de la norme, un pouvoir transversal et réticulaire relevant d'une « société de contrôle », comme entrevu par Michel Foucault et affirmé par Gilles Deleuze, mais que nous pensons « social » car répondant à une « souffrance », telle que définie ailleurs par Alain Ehrenberg.

Les résultats de recherche de cette contribution sont tirés d'une thèse dont l'approche scientifique est socio-historique, autrement dit, qui repose sur une enquête empirique et historique et ce, afin de rendre intelligible les faits sociologiques du présent à la lumière de données historiques selon la méthode « régressive-progressive » d'Henri Lefèbvre. Cette approche a pour cadre théorique et conceptuel l'Analyse institutionnelle dont l'intérêt ici est de repérer et d'analyser les moments d'inflexion et d'institutionnalisation découlant de la résolution d'antagonismes entre instituants et institués et ayant marqué l'évolution du régime disciplinaire de l'enseignement secondaire public.

Axe 2 - Effets des dispositifs sur les rapports de pouvoir (X)

Présidence : Gaël Pasquier, Université Paris-Est-Créteil

› La prévention des discriminations ethno raciales en France et au Brésil. Une approche par les usages des albums illustrés à l'école primaire. - **Véronique Francis**, CREF, EA1589, Université Paris-Ouest-Nanterre

Ce projet de communication porte sur la prévention des discriminations ethno raciales, notamment celles associées à la question noire (Ndiaye, 2008 ; Blanchard, 2013 ; Guimaraes, 2011, 1999 ; Munanga, 2004). Les chercheuses se proposent d'exposer les dispositifs de promotion de l'égalité et de la non-discrimination ethno raciale à l'école en France et au Brésil et de s'intéresser aux usages d'un objet ordinaire du monde scolaire, l'album de littérature.

Avec les manuels scolaires, les ouvrages illustrés contribuent à la fabrique des représentations sur la construction des identités autant qu'ils en sont le vecteur (Cromer et Turin, 1998 ; Brugeilles, Cromer et Cromer, 2002 ; Brugeilles et Cromer, 2005, 2006 ; Cromer, 2008). Des études nombreuses ont ainsi mis en évidence une surreprésentation

des personnages masculins, la persistance de l'uniformité des représentations du masculin et du féminin et les formes de sexisme dans les albums pour la jeunesse (Dafflon, Nouvelle et Ferrez, 2003). Concernant la production brésilienne Rosenberg (1985) note que l'enfant issu de la classe moyenne blanche constitue la représentation majoritaire dans les livres. En France, dans la presse pour la jeunesse les personnages de couleur de peau blanche restent largement dominants (Cromer, Brugeilles et Cromer, 2009) tout comme dans les albums de fiction, y compris si l'évolution de la production de la période 1980-2010 témoigne d'évolutions sensibles (Francis et Thiery, 2011). Les résultats de nos études sur les figures et les représentations des enfants noirs dans les albums pour la jeunesse en France (Francis, 2015, 2016 ; Thiery et Francis, 2015) et au Brésil (Barbosa, 2015) montrent les évolutions dans la production des 30 dernières années et soulignent l'importance de s'intéresser aux usages de ces outils dans les dispositifs de l'école primaire. (...)

La communication aura pour objectif de présenter ces spécificités des contextes français et brésiliens en se focalisant tout spécialement pour la France, sur les politiques scolaires orientées vers la prévention du racisme et pour le Brésil, vers la promotion de la diversité ethno-raciale et culturelle.

Pour l'étude réalisée en France, les données, recueillies dans des conditions écologiques, examinent les ressources – listes de référence d'ouvrages de littérature pour la jeunesse du MENMESR, sélections d'ouvrages et fiches pédagogiques – mises à disposition sur les sites spécialisés destinés aux enseignant-e-s des classes participant-e-s aux actions visant l'éducation à la citoyenneté. L'étude réalisée au Brésil s'appuie sur un corpus constitué d'entretiens réalisés auprès d'enseignant-e-s de l'école primaire et d'observations de leurs pratiques pédagogiques. Dans les deux cas, l'objectif est d'examiner les usages de ces albums, recommandés par des institutions scolaires, dans le cadre de projets en France et au Brésil. On identifiera les représentations des enfants filles et garçons de couleurs noires en présence dans les ouvrages – dont certains titres sont communs en France et au Brésil – et les rapports à la prévention du racisme et à la promotion de la diversité ethnoculturelle qui les sous-tendent. Il s'agira de situer les enjeux, limites et perspectives des usages de ces albums utilisés dans les projets cités, ainsi que les mises en œuvre des politiques scolaires sur la promotion de l'égalité et de l'éducation antiraciste.

› Les stéréotypes de genre chez des élèves scolarisés en milieu primaire : une comparaison internationale entre Lausanne et Barcelone - **Antoine Bréau**, Haute Ecole Pédagogique, Lausanne

Face aux inégalités persistantes entre les filles et les garçons au sein des établissements scolaires, le récent rapport du Conseil de l'Europe (2015) rappelle l'importance de développer de nouvelles politiques de lutte contre les stéréotypes de genre à l'école. Susceptibles de limiter la réussite scolaire, professionnelle mais aussi personnelle des élèves, les stéréotypes de genre doivent notamment faire l'objet d'une réflexion dans la formation proposée aux futurs enseignants (Commission Européenne, 2009). Définis comme tout un ensemble de « signaux qui associent des traits de caractère, des compétences, des attitudes à un sexe plutôt qu'à un autre et qui forgent notre vision de la place et du rôle des hommes et des femmes dans notre société » (Costes, Houades & Lizan, 2008, p. 59), les stéréotypes de genre participent à la socialisation de genre et plus largement à la construction d'un monde binaire, sexué et différencié.

Alors que la question du genre à l'école est devenue à une échelle internationale, un « thème crucial » (Rapport Eurydice, 2010, p. 3), le but de cette étude est de porter un regard sur la place des stéréotypes de genre présents chez de jeunes élèves scolarisés dans des établissements primaires suisses et espagnols. Une comparaison internationale a été mise en place entre la Suisse et l'Espagne, deux pays soucieux de promouvoir l'égalité des sexes à l'école et plus largement dans la société (e.g., Chaponnière, 2011 ; Lopez-Zafra & Garcia-Retamero, 2012). Dans cette étude, ce sont les stéréotypes de genre en lien avec les activités physiques et sportives (e.g., le football, la boxe, la gymnastique, la danse) et les jouets qui ont été mesurés (e.g., poupées, petites voitures, dinette). Ce projet de recherche s'est appuyé sur deux outils de recueil de données : une première partie quantitative à travers la récolte de questionnaires (n = 371) au sein des deux pays puis une seconde partie plus qualitative à partir de la mise en place de « focus groups » (n = 24) avec de jeunes élèves, suisses et barcelonais.

Au cours de cette communication, deux types de résultats (en cours d'analyse) seront présentés : (1) la place des stéréotypes chez les jeunes élèves suisses et espagnols (partie quantitative), (2) la question du développement et de la formation des stéréotypes de genre au cours de l'enfance (partie qualitative). A partir de ces résultats, de nouvelles pistes d'action pourront être discutées afin de combattre les stéréotypes de genre qui continuent d'imposer aux deux sexes certaines normes et contraintes néfastes, et qui empêchent le développement de la curiosité naturelle de chacun et de chacune et l'épanouissement de tous.

› Les migrants à l'école : la construction située de la politique inclusive. Le cas de dispositifs d'accueil UPE2A en France. - **Anne-Claudine Oller**, LIRTES - **Claire Cossée**, LIRTES - **Maïtena Armagnague**, Grhapes - **Isabelle Rigoni**, Grhapes - **Simona Tersigni**, SOPHIAPOL

Cette proposition porte sur la façon dont des orientations éducatives nationales sont déclinées localement selon des modalités très diverses dans la mise en œuvre de la nouvelle politique inclusive des « élèves allophones nouvellement arrivés », catégorie spécifique de l'action publique, perçue au prisme de la diversité culturelle et linguistique (circulaires 2012). Il s'agira d'analyser la construction institutionnelle du dispositif scolaire universaliste d'accueil des migrants à l'école versus la pluralité des situations locales en matière d'inclusion scolaire à partir de l'exemple de plusieurs dispositifs d'accueil UPE2A (Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants) en France.

Cette recherche qualitative est menée dans le cadre de plusieurs programmes que nous coordonnons. Pour appréhender l'adéquation des pratiques institutionnelles avec les circulaires de 2012 ainsi que les pratiques réelles au niveau local et le décalage possible entre les propositions institutionnelles et les attentes des familles, notre enquête allie des techniques quantitatives et qualitatives et des champs disciplinaires complémentaires (sociologie, sciences de l'éducation, sciences politiques). (...)

Voulant sortir d'une approche adultocentrée pour rendre compte du point de vue enfantin et juvénile, nous nous appuyons sur une démarche qualitative mêlant méthodes traditionnelles (observations et recueils de récits de vie auprès d'enfants et d'adolescents âgés de 6 à 16 ans ; entretiens semi-directifs menés avec des professionnels intervenant auprès de différentes populations primo-migrantes et de populations roms et gens du voyage ainsi

qu'auprès d'enfants, de jeunes et leurs familles) et pratiques innovantes permettant de mettre au jour les subjectivités se dégageant de ces différentes expériences sociales : ateliers artistiques mêlant production de carnets s'appuyant sur divers arts plastiques pour illustrer leur environnement quotidien, photolangage et cartographie du quartier (les enquêtés seront invités à produire des photos selon un protocole établi par les chercheurs). En référence à Howard Becker, l'image est considérée ici comme un outil de recherche dans la phase d'enquête : elle permet de "donner la parole" à des populations en marge ou stigmatisées car elle favorise l'accès à des populations largement immergées dans une culture de l'image à l'instar des jeunes. Ainsi considère-t-elle le point de vue des enquêtés. Notre travail comparatif porte sur des territoires très différents – nord-francilien, centre-aquitain et strasbourgeois. Cette communication se focalisera sur trois dimensions : 1/ la tension entre l'influence des politiques publiques nationales et une autonomie relative des services administratifs locaux, des chefs d'établissement et des équipes pédagogiques (choix pédagogiques ; inclusion ; implication des familles ; projets artistiques et intervenants extérieurs) ; 2/ les contrastes d'attractivité des territoires qui conduisent à des profils professionnels très différents au sein des équipes pédagogiques en charge de l'intégration des élèves migrants ; 3/ des situations de classe très hétérogènes. Il s'agira ainsi de montrer que derrière une politique publique centralisée, se dessinent différentes applications locales des politiques de traitement de la diversité.

Nous poserons la question de savoir si ce que révèlent ces situations ne forme pas aussi dans une certaine mesure, le miroir grossissant des apories de notre système scolaire. L'évaluation des apprentissages ne questionne-t-elle pas de façon transversale les débats sur les méthodes d'apprentissage du français pour tous les élèves (Garcia et Oller, 2015) ? Les enjeux de la cohésion sociale ne se posent-ils pas pour l'ensemble des établissements quel que soit le public qu'ils accueillent ?

› O programa Dupla escola: uma política de parceria público privada para o ensino médio integrado no governo sérgio cabral. - **Leonardo Fonseca**, Universidade Estadual do Rio de Janeiro - **Flávia Monteiro de Barros Araújo**, Universidade Federal Fluminense

Esta pesquisa tem como foco as políticas para educação profissional de nível médio implantadas na Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro, tendo em vista a aprovação do Decreto nº 5.154 de 2004,

sancionado no Governo do Presidente Lula da Silva. O foco, em especial, dirige-se para análise de um programa governamental. Para realizar o estudo, efetuamos pesquisa documental e entrevistas com os principais gestores da educação pública estadual. Buscamos reconstruir a gênese do Programa Dupla Escola que tem como uma das formas de organização firmar parcerias público privadas para instalação de cursos de ensino médio integrado à formação profissional na rede pública estadual do Rio de Janeiro. (...)

Vários estados do Brasil mostraram interesse em implantar a proposta, dentre eles o estado do Rio de Janeiro. Para tanto, em 2006 a rede Estadual do Rio de Janeiro contratou um consultor, que auxiliou na elaboração das propostas para o ensino médio integrado. Inicialmente 4 (quatro) escolas aderiram e implantaram cursos de ensino médio integrado. As dificuldades no que tange à organização curricular e a inexistência de estrutura adequada, acabaram ocasionando o fechamento de um curso.

Ainda em 2007, a SEEDUC/RJ iniciou o processo de discussão de parcerias com empresas para implantação de cursos técnicos. Até então, é importante destacar, os colégios estaduais de ensino médio integrado, eram financiados somente com recursos públicos. A primeira parceria se concretiza com o Instituto Oi, que participa da criação de uma nova escola, o Colégio Estadual José Leite Lopes (NAVE) que oferece cursos de programação de jogos digitais. A parceria se concretiza mediante apoio financeiro e pedagógico concretizado em um currículo específico. A partir da consolidação desta iniciativa, outras propostas são implantadas. Destaca-se a inauguração do Colégio Estadual Comendador Valentim dos Santos Diniz (NATA), em parceria com o Grupo Pão de açúcar, que oferece cursos de preparação de laticínios de e a implantação, agora com a empresa Thyssenkrupp CSA, de um curso de administração com foco em desenvolvimento sustentável, no Colégio Estadual Erich Walter Heine.

O Programa Dupla Escola foi lançado oficialmente em 2012, no governo Sérgio Cabral, sem qualquer documento ou legislação que o regulamentasse, passando a incluir as escolas com parceria público privada. Nestas, a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) disponibiliza a infraestrutura e os professores do currículo da base nacional de ensino médio e, a empresa parceira, contribui com os técnicos, que atuam como professores, e com a infraestrutura dos laboratórios.

Observamos que a implantação destas parcerias marca a afirmação de um modelo de educação voltado para atendimento as demandas do mercado, com a clara gerência por parte de empresas na escola pública. Assinala-se o caráter híbrido, contraditório e a resignificação de uma política pautada na concepção de uma escola unitária, para atender aos interesses de determinados empresários e setores produtivos.

Concordamos com Machado e Velten (2013) quando afirmam que a política de parceria público-privada nas políticas públicas acabam por desobrigar o Estado do cumprimento de suas responsabilidades educacionais. Além disso, aumenta-se a ingerência empresarial em currículos e práticas pedagógicas.

Colloque International Probeduc
16 17 18 novembre 2016

Penser les nouvelles problématiques éducatives
dans une perspective internationale



Axe 3 : Modes d'évaluations et de jugement des dispositifs scolaires

Axe 3 - Comment évaluer les publics scolaires (F)

Présidence : *Nassira Hedjerassi, Université de Reims*

› Les familles homoparentales et l'école : rapport à l'institution, relations à l'équipe pédagogique et sentiments de discrimination - **Sophie Richardot**, Centre universitaire de recherches sur l'action publique et le politique. Epistémologie et Sciences sociales

L'objet de cette communication est d'explorer les rapports qu'entretiennent les familles homoparentales à l'institution scolaire. Rencontrent-elles des difficultés particulières lors de la scolarisation de leur(s) enfant(s) ? S'estiment-elles accueillies à l'école comme toutes les autres familles ? Quel regard portent-elles sur l'école de leur enfant ? Dans quelle mesure cette perception varie-t-elle selon la configuration familiale, le type d'école fréquentée ou le lieu de scolarisation ? Si des recherches menées depuis une vingtaine d'années en France ont permis d'éclairer les conditions de vie des couples homosexuels et des familles homoparentales (Descoutures, 2010; Gratton, 2008; Gross, 2012, 2015; Gross & Courduries, 2014; Gross & Courduriès, 2015; Gross, Courduriès, & deFederico, 2014; Tarnovski, 2010), rares sont celles qui ont jusqu'à présent exploré la question de leur relation à l'institution scolaire (Gross, 2011; Olivier, 2015). Les résultats que nous présenterons dans cette communication, obtenus à partir de l'enquête réalisée dans le cadre du projet DEVHOM, proposent ainsi de combler cette lacune. (...)

Les premières analyses ont été conduites sur un échantillon de 90 familles (l'enquête, toujours en cours, devrait à terme permettre de recruter au moins 150 familles) composé uniquement de familles lesboparentales (très peu de familles gapparentales ont été enquêtées jusqu'à présent), recrutées sur l'ensemble du territoire français. Elles montrent, qu'à de rares exceptions près, les enquêtées déclarent que l'enfant vit une expérience scolaire positive : il ou elle est considéré-e comme les autres par sa/son professeur-e, a de bonnes relations son enseignant-e ainsi qu'avec ses camarades et « marche bien à l'école ». L'analyse factorielle met toutefois en évidence l'existence de deux principaux groupes d'enquêtées : un premier groupe entretenant un rapport très positif à l'institution scolaire et n'ayant pas le sentiment d'être discriminé ; un second entretenant un rapport moins idéalisé

à l'institution scolaire, ayant le sentiment d'avoir déjà subi des discriminations ou d'y être vulnérable et ayant pour caractéristique de s'investir davantage que les autres couples de parents dans la vie de l'institution

scolaire, comme en témoigne leur surcroît d'engagement dans les associations de parents d'élève. On se demandera si ce « surengagement » est simplement la marque de l'appartenance à des catégories supérieures et de ressources culturelles élevées ou s'il est le produit d'une démarche visant à protéger les enfants de familles « pas comme les autres » d'éventuels comportements discriminatoires.

› Les micro-évaluations de la discrimination positive. Deux études sur l'enseignement supérieur français et argentin - **German Fernandez Vavrik**, Laboratoire interdisciplinaire d'évaluation des politiques publiques

Les politiques de discrimination positive octroient un traitement préférentiel à des bénéficiaires considérés sous l'angle de leur appartenance à un collectif ou à un groupe désavantagé et discriminé (Sabbagh, 2006). Souvent, le fait d'être victime d'une discrimination ne suffit pas pour être sélectionné-e comme bénéficiaire de ces politiques, car le nombre de candidats dépasse le nombre de postes, des bourses ou de places disponibles. En milieu scolaire, cette limite renvoie au problème du « gardiennage », traduction de ce que les anglophones appellent gatekeeping (Karen, 1990). Les enseignants et d'autres personnels évaluent avec des critères plus ou moins formalisés le profil des candidats à un programme de discrimination positive. En classifiant ces candidat-e-s, issus souvent des mêmes milieux défavorisés, il est question de décider qui sont ceux-celles qui méritent ou qui ont davantage le droit au bénéfice. S'agissant des opportunités que les programmes de discrimination positive impliquent, les évaluations de ces personnels « ouvrent » ou « ferment » la porte de la mobilité sociale. (...)

L'objet de cette communication est la gestion des « micro-évaluations » interactionnelles des enseignants-gardiens qui encadrent et accompagnent les candidats argentins et français pendant l'étape de préparation. (...)

› La fabrication d'une attente : décontextualisation et re-contextualisation des évaluations d'élèves dans la préparation du Gaokao en Chine. - **Siyu Li**, Chinese Academy of Social Sciences, Enquêtes, Terrains, Théories (ETT)/Equipe CMH, Centre lillois d'études et de recherches sociologiques et économiques

Quand tous les jeunes de 18 ans d'un pays de 1,3 milliard sont mis à l'épreuve dans un concours national, quels effets spécifiques, amplifiés par l'étendue de la mise en œuvre peut-on observer? Ceux-ci permettent-ils de mieux comprendre le fonctionnement du concours et son impact sur l'identité des individus ?

Le Gaokao est le concours national et unifié à l'entrée des universités en Chine. Avec 9,42 millions d'élèves inscrits en 2015, il concerne une population importante et constitue un événement majeur dans la société chinoise. Etant le seul facteur décidant l'entrée dans l'éducation supérieure pour la plupart des élèves, ces deux jours d'examen ont un effet déterminant sur les trajectoires individuelles. La recherche sur ce phénomène social permet de comprendre le mécanisme de fonctionnement du concours, de la quantification du

processus d'évaluation et de classement dans la socialisation à l'école. Elle est particulièrement utile dans un contexte mondialisé, où de plus en plus de « rankings » règnent dans le domaine éducatif.

La période de préparation avant le Gaokao est au cœur de cette recherche ; recherche ne voulant pas se limiter au concours lui-même ou à sa dimension normative et institutionnelle. Afin de saisir la routine et les pratiques concrètes qui sont mises en place, deux enquêtes de terrain ont été menées. La première entre mars et juillet 2015, et la deuxième entre janvier et juin 2016 à Pékin. La méthode principale est l'observation participante, complétée par un questionnaire ethnographique et des entretiens compréhensifs. (...)

› Negotiating suburbs: Youth, partnerships and the future of 'areas of exclusion' - **Lozic Vanja**, Kristianstad University College - HKR (SWEDEN) - **Magnus Dahlstedt**, Linköping University - LIU (SWEDEN) - **Christophe Foltier**, Linköping University

One of the central debates on equality of education, social policy and social cohesion in Sweden revolves around the country's disadvantaged so-called 'areas of exclusion'. At the centre of attention have, time and again, been suburban areas built as a part of large-scale housing project of the 1970s, the so-called 'Million Programme'. These areas have ever since been represented as a 'problem' in public debate, defined in terms of social and/or ethno-cultural Otherness. A series of violent uprisings, car and school fires or local confrontations with the police throughout Sweden in the past ten years have further reinforced the representation of problems and 'exclusion'.

The focus of this paper is representations of juvenile delinquency and social unrest among youth in Swedish multi-ethnic areas during this decade. Using interviews with informants from the police, schools, voluntary organizations, municipality representatives, social services, all involved in work on social inclusion among youth in one of the Million Programme areas in Sweden, as well as field notes, we analyse various discursive conceptualizations of the causes of urban unrest and the means to solve these problems. (...)

Axe 3 - Evaluation des politiques éducatives (I)

Présidente de séance : Farinaz Fassa, Université de Lausanne

› « Evaluer » un projet éducatif de département : quelles possibilités pour le changement ? - **Daniel Frandji**, Poloc - **Cintia Indarramendi**, Circeft Escol

Notre communication porte sur l'étude du Projet Éducatif Départemental (PED) mis en place en 2012 par un grand département français particulièrement touché par la problématique des inégalités. Dans un contexte de la spatialisation des problèmes éducatifs le Département en question assume des responsabilités éducatives facultatives à destination des « jeunes » du territoire qu'il développera au travers d'une pluralité de dispositifs fortement concentrés sur les collèges. Face à la démultiplication des dispositifs locaux caractéristique de l'évolution des politiques éducatives, ce PED ne s'est pas voulu « *un nouveau dispositif* » de plus, mais « *une politique mettant en cohérence, en synergie, en*

complémentarité, des actions éducatives relevant de chaque partenaire : établissements, Éducation nationale, associations, parents, Département... ». Il est fondé sur « *les principes de co-éducation, de démarche partenariale et d'équité territoriale* ». Arrivé à échéance à la fin de sa 1ère phase de mise en œuvre fin 2015, le Conseil départemental (CD) a souhaité engager une procédure « d'évaluation ». Celle-ci doit accompagner la construction d'un second projet (PED2) qui pourra démarrer en 2016 et qui vise à « corriger », « réformer » ou « refonder » le premier.

Ayant participé à cette démarche d'évaluation par l'intermédiaire d'une étude, cette communication nous permet de proposer une double réflexion : premièrement sur ce que peut faire ou pas un département pour renforcer la lutte contre les inégalités sociales en matière d'éducation et de scolarisation, par-delà ses compétences obligatoires (mais non sans lien avec elles, notamment en ce qui concerne les questions de sectorisation), les freins et les possibilités d'action en ce domaine ; deuxièmement sur ce qui est attendu et entendu en matière d'évaluation, les types de problèmes que le CD se donne ainsi la possibilité de reconnaître, et ceux qu'il ne reconnaît pas ou que la logique du Projet contribue à constituer comme hors de portée de son action. (...)

L'étude réalisée a consisté principalement en un recueil « d'entretiens guidés », une analyse des documents constitués par le CD et une animation d'échanges collectifs par constitution d'un groupe de travail « mixte » (c'est-à-dire associant des acteurs du CD et ses partenaires). Les entretiens ont été effectués auprès de représentants de trois ensembles d'acteurs : les établissements (échantillon de 10 collèges choisis en fonction de plusieurs critères, dont ceux de l'emplacement et de l'« usage » des actions, projets et dispositifs du Département) ; les responsables de quelques associations conceptrices de projets ; et les acteurs du CD engagés dans la programmation et le suivi des actions et dans la conception du PED.

› Évaluations plurielles : un projet éducatif « sciences et égalité » sous le regard des élèves, des familles, des acteurs éducatifs et de la recherche. - **Clémence Perronnet**, Centre Max Weber

Cette communication propose d'analyser les multiples modes d'évaluation et de jugement d'un dispositif scolaire représentatif des nouvelles problématiques éducatives. Il s'agira d'expliquer comment les élèves, leurs familles, le personnel éducatif et des chercheuses en sociologie perçoivent et évaluent un projet où se combinent éducation à l'égalité et enseignement scientifique.

Le projet « Tous égaux devant la science » (TES), mené dans des écoles et un collège de Lyon, atteste des inflexions récentes des espaces scolaires et éducatifs : permis par l'ouverture des établissements vers les réseaux extérieurs, il fait collaborer des enseignant-es et des médiateur-trices scientifiques venu-es du monde associatif local, dans le but d'agir sur la socialisation scolaire, mais aussi familiale. Il s'agit en effet de favoriser une égalité des chances dans l'accès aux sciences pour les enfants de milieux populaires, et en particulier pour les filles, tout en développant la culture scientifique et technique des élèves. L'accompagnement des familles dans le choix d'orientation est aussi inscrit au programme de ce projet. Par son volet de promotion de l'égalité fille-garçon, le projet TES s'inscrit dans le cadre des « éducations à », pour lesquelles la question d'une évaluation non-scolaire des effets est la plus souvent posée : il s'agit de mesurer les effets de ces

dispositifs au-delà de la classe et des exercices qui lui sont propres. Cette problématique a beaucoup été abordée pour l'éducation au développement durable (Comité 21, 2011) ou l'éducation artistique et culturelle (Lauret, 2014). Toutes les « éducations à » et toutes les tentatives d'en évaluer l'impact partagent certains traits (Bordeaux et Kerlan, 2015) : d'une part une difficulté à déterminer les critères d'évaluation à sélectionner, d'autre part la multiplicité et la proximité des acteur·trices des projets.

Dans le cadre de cette communication, nous mobiliserons le concept d'évaluation au sens large d'« apprécier le train des conduites, sous les regards réciproques, et avec ses propres raisons d'agir » (Cottureau 2014, p. 150) afin d'interroger l'impact du projet TES du point de vue de tous ceux qu'il concerne : enfants, parents, enseignant·es, médiateur·trices scientifiques et chercheuses. On questionnera notamment la transférabilité des compétences et connaissances développées dans le cadre du projet d'un espace à l'autre : de l'association locale aux établissements scolaires, mais aussi du milieu scolaire au milieu familial. L'éducation à l'égalité est-elle perçue comme telle par ceux qui la reçoivent, et occasionne-t-elle des changements dans les représentations et les actions qui dépassent le cadre limité du projet ? Il s'agira également de réfléchir aux outils méthodologiques mis en œuvre pour récolter les jugements portés par chacun, en revenant sur les modalités de l'enquête autour du dispositif. (...)

› A comunidade escolar em uma instituição pública no estado do Rio de Janeiro e os impactos da divulgação do IDEB – índice de desenvolvimento da educação básica - **Sergio Gonçalves da Cunha**, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - **Daniela Patti do Amaral**, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

A presente pesquisa buscou relacionar ações planejadas e/ou realizadas com os resultados da Prova Brasil e do IDEB nos anos de 2009 e 2011, para compreender até que ponto houve, ou não, interferências no trabalho de uma escola situada no município de Petrópolis no Estado Rio de Janeiro. Buscamos analisar a percepção da comunidade escolar sobre a queda do IDEB em 2009 e o aumento em 2011, situações consideradas atípicas se comparadas às tendências observadas na rede municipal de Petrópolis. Procuramos destacar elementos na escola que confirmam, ou não, características que atenderam as expectativas de seu público, fortaleceram uma cultura escolar interna e/ou favoreceram a construção de uma identidade própria. Foi realizado um levantamento e organização documental da escola investigada sobre as principais ações pedagógicas e administrativas realizadas pela direção e professores entre 2006 e 2011; além da busca e registro das percepções dos atores escolares frente aos resultados de IDEB obtidos em 2009 e 2011, via entrevistas semi-estruturadas, preenchimento de formulários e observação de documentos internos.

A discussão sobre a democratização do ensino no Brasil pautou-se por décadas na prioridade de acesso, permanência e conclusão da educação básica. Para tratar deste expediente no que concernem especialmente as políticas de auxílio às escolas, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP) elaborou, em 2005, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador nacional de qualidade calculado a partir dos resultados da Prova Brasil e das taxas de aprovação. Por um lado,

para além do destaque de escolas que alcançam as metas estabelecidas há as unidades que apresentaram resultados muito aquém do esperado. Nestes casos, observamos, entre outras questões, sua potencial exposição nos meios de comunicação e, ainda, a intervenção do PDE-Escola: uma política específica do Programa de Desenvolvimento de Educação (PDE) que auxilia o gerenciamento de unidades de ensino que tiveram resultados negativos no IDEB. A partir disso, nos chamou a atenção o caso da Escola Municipal Odette Fonseca, alocada no município de Petrópolis (RJ), unidade escolar que apresentou resultados adversos nos índices referentes às turmas de 5º ano (únicas avaliadas nesta instituição). Em 2009, exibiu o pior resultado no IDEB entre as cerca de 80 escolas da rede que atendiam o mesmo público por segmento educacional. Dois anos depois- contando com a implantação do PDE-Escola- o IDEB subsequente subiu próximo à casa dos 70%, ou seja, a maior progressão entre todas as escolas de mesmo segmento. Com isso, o objetivo deste trabalho foi verificar os possíveis impactos do IDEB e do PDE-Escola na gestão escolar e no trabalho docente. Procuramos centrar na ideia de que há de se avaliar a escola como um todo antes, durante e depois destes referidos fenômenos. (...)

› La gouvernance éducative en milieu rural Camerounais : Le cas de l'arrondissement de Dibang - **Jacques Yomb**, Université de Douala

Les nombreuses observations faites lors de nos différentes recherches sur le terrain sur l'éducation démontrent que la gouvernance sur l'éducation en milieu rural camerounais demeure problématique. Considéré très souvent comme un espace de seconde zone dans les politiques d'investissement, l'éducation en milieu rural reste tiraillée entre plusieurs facteurs : culturels, sociaux, politiques, économiques et qui ne sont pas toujours en faveur d'un développement durable. Il est donc question de jeter un regard critique sur les pratiques éducatives en milieu rural Camerounais en général et dans l'arrondissement de Bot-makak en particulier. Ceci dans un contexte marqué les politiques économiques allant dans le sens du retrait progressif de l'état et donc de la prise en charge des institutions éducatives par les acteurs locaux. Les interrogations suivantes orientent notre réflexion : Comment et dans quelles conditions asseoir une éducation durable en milieu rural camerounais dans un contexte marqué par les survivances culturelles ? Quelle gouvernance durable sur l'éducation en milieu rural dans un contexte d'exode rural permanent et de désintérêt progressif du dit espace ? Les pratiques éducatives en milieu rural participent-elles à faciliter l'intégration socioéconomique de l'individu ? Le déplacement de l'éducation de l'espace institutionnel à l'espace public ne rend-t-elle pas complexe sa gouvernance ? La précarité dans laquelle se trouvent les acteurs ruraux leur permet-elle d'asseoir une résilience et des réponses adéquates pour une éducation durable ? Le cadre théorique est essentiellement bâti sur l'ethnométhodologie de terrain. Elle nous permet de mieux comprendre le sens et les pratiques éducatives qui émergent des politiques mises sur pied par les acteurs de l'éducation au Cameroun en général et en milieu rural en particulier. La méthodologie est essentiellement articulée sur les monographies de terrain et donc sur des pratiques découlant des politiques éducatives. Des entretiens de terrain ont été organisés pour ressortir les construits socio économiques relatifs à l'éducation locale. Les résultats montrent que : a) La gouvernance éducative en milieu rural fait face aux pratiques locales (traditionnelles) : b) Malgré l'égalité prônée par la constitution, les rapports sociaux de sexe sont en défaveur des femmes encore considérées comme des cadettes sociales : c) Les

inégalités dans l'échange de la gouvernance éducative en milieu rural sont récusées et malheureusement parfois assumées : d) on observe une crise du lien social au regard des contradictions produites dans la gouvernance éducative : e) Les élites modernisatrices se positionnent de plus en plus dans cet espace pour des raisons politiciennes.

Axe 3 - Ce qu'évaluer les contenus des apprentissages veut dire (U)

Présidence : Stéphane Bonnéry, Université Paris 8

› A transmissão da tecnologia da avaliação em larga escala no Brasil - **Josiane Toledo Ferreira Silva**, CAEd-UFJF, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro - **Wellington Silva**, CAEd-UFJF, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro

Ao longo de sua implementação, no ano de 1995, a avaliação em larga escala no Brasil nos moldes da Teoria da Resposta ao Item – TRI vem sofrendo alterações de modo a se ajustar às novas realidades do sistema educacional. Trata-se de um processo contínuo de retroalimentação. Ao mesmo tempo em que os resultados das avaliações fornecem diagnósticos, estes mesmos resultados estabelecem novos desafios com o objetivo de atender aos anseios da sociedade.

Podemos verificar ao longo destes vinte anos, conforme observado por Bonamino (2012), três gerações de avaliações educacionais, a primeira geração se caracterizando pela preocupação do Ministério da Educação em mensurar a qualidade da educação e as segunda e terceira gerações por políticas de responsabilização atreladas aos resultados das avaliações e estipuladas por Secretarias Estaduais de Educação.

Apresentaremos neste trabalho este percurso histórico da avaliação através de seus modelos matemáticos e suas possibilidades na tentativa de modelar a complexa realidade dos sistemas educacionais, e como estes métodos quantitativos, em uma abordagem sociológica, mais estritamente relacionada às teorias de Weber, podem ajudar a entender esta evolução ou adequação histórica da avaliação em nosso país.

Finalizando esta reflexão, apresentamos as novas perspectivas oriundas dos trabalhos de eficácia escolar e as tendências de estudos envolvendo análises quantitativas e qualitativas no intuito de melhor compreender e dar subsídios para a melhoria da qualidade e equidade da educação. Para tanto apresentamos um estudo de caso de análise de eficácia escolar desenvolvido em um estado brasileiro.

› La liaison école-collège comme réponse aux nouvelles problématiques éducatives. Comparaison de la prise en compte de l'élève par les enseignants dans deux réseaux école-collège, l'un en milieu favorisé, l'autre en REP + - **Virginie Volf**, Laboratoire Cultures, Éducation, Sociétés

La transformation des espaces scolaires éducatifs en France est marquée par la mise en avant du local comme réponse aux nouvelles problématiques éducatives avec une organisation en réseaux prenant en compte un collège, les écoles de secteur et les acteurs locaux. Cette territorialisation de l'école a débuté dans l'éducation prioritaire et s'étend

aujourd'hui à tout le système éducatif avec la mise en place de nouveaux dispositifs dans le cadre de la loi pour la refondation de l'école de juillet 2013 : création du conseil école-collège et rattachement de la 6e au CM1 et CM2 dans un même cycle dit « de consolidation ». Allant de pair avec une autonomisation des EPLE, cette territorialisation vise à « mener des actions censées être plus adaptées et efficaces » (Barrère 2013) pour lutter contre l'échec scolaire et à dépasser l'impact des inégalités sociales sur la réussite des élèves.

Travaillant dans un réseau particulier, les enseignants sont des acteurs importants de ce « nouvel ordre éducatif local » (Ben Ayed, 2009). Nous nous intéressons ici aux éléments qu'ils mettent en avant pour prendre en charge un élève. Se centrent-ils sur les apprentissages scolaires comme leur mission d'instruction pourrait le laisser penser ou bien considèrent-ils comme importants d'autres types de variables ? L'appartenance à un réseau particulier a-t-elle une influence sur les cultures pédagogiques des enseignants et sur leur prise en compte des élèves ? Observons-nous une centration sur le bien être des élèves en éducation prioritaire au détriment de considérations didactiques (Armand, 2011) ? Quelles sont les préoccupations centrales des enseignants exerçant en milieu favorisé pour accompagner les élèves ?

C'est au travers des échanges d'informations entre professeurs d'écoles et de collèges sur les futurs élèves de 6e que nous avons choisi de travailler. Lors de ces réunions, le but est de communiquer aux professeurs de collège les éléments leur permettant de constituer des classes de 6e équilibrées et de pouvoir mettre en place un accompagnement adéquat des jeunes collégiens quand cela s'avère nécessaire. On s'attend donc à entendre des remarques d'ordre pédagogique. Or ce n'est pas toujours le cas comme le montrent les extraits suivants : « *Volontaire mais peut être turbulent.* », « *Très mignonne mais livrée à elle-même. Parents séparés.* », « *Passe facilement du statut de victime à complice. Petit. Son papa lui conseille de taper très fort quand on l'embête. Ça mis à part, le gamin est gentil. Le harceleur-harcelé.* ». La lecture de ces descriptions montre que d'autres choses se jouent lors de ces échanges qui ne se limitent pas à indiquer un niveau scolaire, un comportement et à la formulation de conseils tout comme la « fonction du bulletin scolaire ne saurait se réduire à une seule information aux familles qui se résumerait à la simple juxtaposition d'une note et d'un commentaire strictement descriptif, souvent laconique. » (Sarrazy, 2000). Il s'agit de dire aux collègues, en peu de mots, ce qu'ils doivent connaître de leurs futurs 6e et ce qui semble primer, ici, c'est de donner la distance des élèves aux exigences du curriculum caché (Stubbs, 1983 ; Perrenoud, 1984, 1994), c'est-à-dire « [aux] valeurs tacites et [aux] attitudes que chaque élève doit adopter s'il veut réussir à l'école [...] » (Stubbs, id.). Entre enseignants, l'explicitation n'est pas nécessaire, les valeurs du curriculum caché sont partagées témoignant de l'existence d'une culture commune entre professeurs des écoles et des collèges. Les descriptions données en exemple ne mentionnent aucune indication de niveau scolaire et pourtant, elles suffisent à définir les élèves.

Pour cette étude, nous avons observé les réunions lors desquelles les professeurs des écoles présentent les futurs élèves de 6e à leurs collègues du collège sur deux secteurs de Gironde, un en REP+ et l'autre accueillant des élèves de milieu favorisé. Les informations données par les professeurs des écoles sur chaque élève ont été notées presque exhaustivement. Ce verbatim a ensuite été découpé en items de sens puis catégorisé (Mucchielli, 2006). Parmi les variables retenues, on trouvera outre le niveau scolaire, la

morale scolaire et le jugement portant sur les qualités psychologiques de l'élève. Ce sont au total 1043 items concernant 219 élèves qui ont ainsi été catégorisés. L'analyse statistique des données a permis de mettre en avant des éléments communs aux professeurs des deux réseaux mais également des éléments différenciateurs.

› « Interrogation des conclusions institutionnelles sur l'apprentissage de la lecture » - **Anne-Claudine Oller**, LIRTES - **Sandrine Garcia**, IREDU

A partir d'une enquête qualitative menée pendant trois ans dans une école élémentaire de province sur l'apprentissage de la lecture (Garcia et Oller, 2015), nous proposons ici, une analyse critique des pratiques usuelles mises en œuvre pour cet apprentissage, et ce à partir des données récentes qui confirment les faiblesses des élèves dans le domaine de la compréhension (bien identifiées par les enquêtes PISA) mais aussi celles généralement sous estimées dans le domaine du déchiffrage.

Notre communication permettra de réinterroger l'interprétation que fait la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) de la baisse des performances enregistrée par les évaluations de Cours Élémentaire 2ème année. Observant que les progrès constatés des compétences phonologiques en début de CP (DEPP, 2013) et « qui ne sont pas confirmés » au début du CE2 (DEPP, 2014), elle formule l'hypothèse selon laquelle la « connaissance du code, des règles grapho-phonologiques (...) sont des compétences nécessaires mais non suffisantes pour la réussite scolaire future » (Ibid, p., 4). Or, mettre en relation les acquis de début de CP et de début de CE2 revient à confondre d'une part, les compétences phonologiques et les compétences de décodage, de l'autre et corrélativement, à occulter la question de la qualité des apprentissages au Cours Préparatoire, sur laquelle l'enquête de l'IFE (IFE, 2016) apporte enfin des éléments. Ainsi, le fait que les progrès dans le domaine de la phonologie ne se traduisent-ils pas en CE2 par une amélioration des compétences en lecture n'est « paradoxal » comme l'observe la DEPP qu'en apparence. Dans une émission éloquemment intitulée « Apprendre sans comprendre » à France Culture en 2014, l'ancienne directrice de la DEPP réactivait une opposition entre le déchiffrage et la compréhension, opposition qui, précisément, ne correspond pas aux connaissances actuelles, ce qui la conduit à relativiser l'importance de l'apprentissage du décodage.

Malgré la convergence entre différentes enquêtes (CogniSciences, 2013 ; Deauvieu, 2013 ; IFE, 2016), les difficultés des élèves en lecture qui tiennent à l'absence d'automatisation du décodage sont souvent minorées, l'accent étant mis sur l'importance d'enseigner la compréhension, alors qu'il est admis aujourd'hui que fluence et compréhension sont fortement corrélées (Jaffré, Sprenger-Charolles, Fayol, 1993 ; Fayol, Morais, 2004 ; Sprenger-Charolles, 2015). Cette minoration s'exprime essentiellement par une faible attention à la manière dont le déchiffrage est enseigné. La question n'est pas tant celle du temps passé que celle de l'adéquation des activités avec des objectifs visés, c'est-à-dire une lecture permettant de comprendre l'écrit et de l'utiliser à des fins d'apprentissage.

En s'appuyant sur des indicateurs simples et fiables comme le nombre de MCLM, on formule l'hypothèse suivante : les pratiques pédagogiques qui sont dominantes en France ne permettent pas de développer pour l'ensemble des enfants l'aptitude à l'automatisation du décodage, qui conduit au déchiffrage et à la compréhension d'un texte écrit, et ce, parce qu'il n'existe pas de prise de conscience suffisamment claire de ce problème et des

difficultés scolaires afférentes, qu'il entraîne, en particulier de compréhension (mais pas seulement). Cette situation s'explique par le fait que les activités actuellement privilégiées pour l'apprentissage de la lecture correspondent, pour une grande partie d'entre elles, à un état ancien des connaissances sur la lecture, caractérisé par la conviction qu'une confrontation trop directe des enfants avec le décodage comme moyen d'identification des mots écrits constituait un obstacle à la compréhension, alors que des travaux plus récents et surtout empiriquement fondés montrent exactement le contraire.

L'absence de prise en compte de recherches plus récentes se reflète dans les démarches pédagogiques valorisées dans les instances de formation et les supports éditoriaux qui fournissent aux enseignants des bases sur lesquelles s'appuyer. Il en découle que ces activités ne sont pas les plus adéquates pour conduire l'ensemble des élèves à un niveau « fonctionnel » de performances. Seules ont été intégrées les connaissances qui étaient compatibles avec l'état ancien des connaissances, c'est-à-dire l'importance de la « conscience phonologique », en particulier en maternelle. Cette intégration se justifie pleinement à la lumière des travaux qui attestent le caractère « prédictif » de ces compétences sur l'apprentissage ultérieur de la lecture. Pour autant, une redéfinition de l'ensemble des activités pratiquées au CP permettrait d'améliorer considérablement la situation, comme nous avons eu déjà l'occasion d'en faire l'expérience lors de notre précédente recherche (Garcia Oller, op. cit.).

› Comment les sciences sociales sont évaluées au lycée ? Une visée comparative entre la France et le Brésil des processus de recontextualisation à travers les manuels - **Julia Polessa Maçaira**, Universidade Federal do Rio de Janeiro

L'évaluation est un élément indissociable dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, donc, révélatrice des pratiques des professeurs et des choix des curricula situés dans le temps. Malgré son importance en face au jugement des performances scolaires et à la définition du futur de chaque élève dans la scolarisation séquentielle et hiérarchisée, la complexité du rôle de l'évaluation ne reçoit pas l'attention méritée. Le dispositif d'évaluation assume une diversité de formes – des examens, des tests, des questions discursives, des travaux et des exercices – soit dans un niveau international, national, régional ou dans des établissements scolaires. Les exercices sont le premier contact des étudiants avec une logique standardisée d'étalonnage des connaissances acquises, décisive pour désigner le succès scolaire et présente ensuite dans les différentes phases de la scolarisation. C'est en ce sens que l'on considère que les manuels scolaires du lycée sont des objets privilégiés pour interroger une forme de réciprocité asymétrique dans des pratiques évaluatrices qui traversent l'ensemble du système éducatif.

Cette communication s'intéresse aux types d'évaluation présents dans les manuels destinés au lycée, à partir d'une comparaison internationale synchronique entre les manuels de sociologie brésiliens et celui des sciences économiques et sociales (SES) français publiés dans les années 2010. Il s'agit d'interroger la façon dont l'enseignement des sciences sociales est évalué au niveau secondaire, en considérant cet exercice comme un des efforts de recontextualisation pédagogique qui transforme la science de référence en discipline scolaire. Le manuel est ici compris comme un des représentations

du curriculum officiel, dans la mesure où il est un instrument pédagogique qui, d'un côté, dialogue avec les programmes ministériels et, d'autre part, rassemble les pratiques diffusées

dans l'école. Les manuels ont aussi un rôle important dans la formation des professeurs et dans l'organisation des séquences de transmissions des savoirs : il s'agit donc, à travers leur lecture, d'analyser la configuration de l'enseignement pendant une période déterminée et de s'interroger sur le fait de savoir si ces enjeux liés à l'évaluation sont ou non à considérer en rapport avec les nouvelles problématiques éducatives comme l'évasion et la réprobation.

Pour atteindre cet objectif, on a choisi des productions didactiques récentes de chaque pays, en considérant les spécificités des systèmes éducatifs nationaux. Au Brésil, jusqu'en 2015, il n'y avait pas un programme national pour l'enseignement de la sociologie, mais il y avait un programme national d'évaluation et distribution d'un manuel orienté vers les sciences sociales, autour de contenus liés à l'anthropologie, à la science politique et à la sociologie. Chaque manuel contient environ 300 pages et il est utilisé dans les trois séries du lycée. En France, l'enseignement des sciences économiques et sociales est centralisé par des programmes élaborés par le ministère de l'éducation nationale qui définissent les thèmes, les notions et les séquences dans les lycées du pays. Il y a un manuel de seconde, un de première, et deux de terminale, chacun contenant entre 200 et 400 pages. Nous avons sélectionné une maison d'édition pour analyser les quatre volumes consacrés aux sciences économiques et sociales publiés entre 2010 et 2012. Parmi les publications brésiliennes, on a choisi les six manuels, de différentes maisons d'éditions, sélectionnés par le programme gouvernemental et distribués aux étudiants inscrits aux lycées publics, soit huit millions d'élèves.

Méthodologiquement, on analysera ces exercices en identifiant les sources utilisées, les types de document, les auteurs cités et la relation entre eux et le chapitre où ils apparaissent. L'approche sera d'une analyse sociologique quantitative et qualitative pour comprendre comment les manuels organisent les savoirs à enseigner, révélateurs des choix thématiques, théoriques et didactiques des processus de recontextualisation pédagogique des savoirs scientifiques. Parmi la pluralité des contenus dans les manuels de chaque pays, on a élu spécifiquement les chapitres dédiés à la thématique du travail, aux systèmes de production et ceux consacrés à un débat épistémologique sur les définitions des sciences sociales.

Finalement, on cherchera à mettre en rapport les exercices des manuels brésiliens et français avec les attentes des examens nationaux, en rapport avec les enjeux de certification qui conditionnent aussi les parcours ultérieurs dans l'éducation formelle. Dans ce sens, on examinera quels sont les effets des modes d'évaluation et de jugement de l'enseignement des sciences sociales, du travail et des systèmes de production au lycée, et ce qu'ils disent de l'évaluation comme vecteur de nouvelles problématiques éducatives.



Colloque International Probeduc
16 17 18 novembre 2016

Penser les nouvelles problématiques éducatives
dans une perspective internationale



Axe 4 : Agir dans l'école et dans les territoires

Axe 4 - Recherches et actions contre l'échec scolaire (C)

Présidence : **Alain Vulbeau**, Université Paris-Ouest-Nanterre la Défense

› Agir dans l'école et dans les territoires pour assurer la réussite scolaire : le cas de trois chantiers de recherche-action dans des écoles en milieux dévitalisés de l'Est du Québec - **Jean Bernatchez**, Université du Québec à Rimouski

Agir pour changer le monde ! Cette idée motive plusieurs personnes. La recherche-action traduit ce principe. Dans cette perspective, le chercheur œuvre en partenariat avec les gens du milieu afin d'orienter l'action dans le sens d'un changement visant à combler un écart entre une situation vécue et une situation souhaitée. Concilier recherche et action est cependant un défi difficile à relever. Notre communication vise à présenter une démarche de recherche-action et à l'illustrer à partir de trois chantiers que nous avons réalisés dans des écoles en milieux dévitalisés de l'Est du Québec. (...)

Les défis de cet exercice seront ensuite dégagés à partir de trois cas : (1) le diagnostic institutionnel d'une école secondaire et l'instauration d'un Pacte social pour l'éducation sur le territoire concerné (Bernatchez, 2010); (2) l'instauration d'un gouvernement d'élèves dans une école primaire; (3) l'offre de services éducatifs dans des petites écoles en milieux dévitalisés. Les défis sont d'ordres épistémologique, méthodologique, éthique, politique et social. Une recherche-action en éducation engendre généralement de grandes attentes chez les partenaires scolaires, des attentes jamais entièrement satisfaites. La pratique de la recherche-action en éducation n'induit pas tant chez le chercheur un sentiment d'échec (il existe de réels succès) qu'une impression d'incomplétude (Bernatchez, 2016, 2016a).

› De l'utilité d'une médiation associative pour passer du primaire au secondaire - **Marie-Pierre Mackiewicz**, Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Éducatives et des pratiques Sociales, UPEC

Le décrochage scolaire a en partie été attribué aux difficultés qu'engendre le passage de l'école primaire à l'entrée au collège. Juste avant la mise en place des conseils école-collège (Décret du 24 juillet 2013) qui ont pour objectif de « renforcer la continuité

pédagogique entre le premier et le second degrés », nous avons pu, lors d'une recherche qualitative exhaustive (Chauvenet et al, 2014) suivre une intervention associative ayant pour objectif de faciliter ce passage du primaire et du secondaire. En Ile-de-France, l'association étudiée propose en effet un ensemble de médiations, la plupart du temps dans des situations de décrochage scolaire à l'adolescence. Il s'agissait cette fois d'une action collective et préventive, à la demande d'un collègue.

Nous verrons que, si ce médiateur « hors école » joue bien sur le relationnel (de Singly, 1999), le système de négociations dans lequel il est pris impose des limites à son intervention, et interroge sa légitimité. La répartition des pouvoirs en situation est sous-tendue de luttes d'intérêts : comment asseoir une légitimité associative en milieu scolaire ?

Méthode : Observation d'une intervention associative en milieu scolaire (participation et recueil de données formelles et informelles lors des différents temps de l'action, au collège et à l'école : réunions de préparation et de bilan ; réunions de parents ; conférence...). (...)

› Le traitement de l'échec scolaire avec les familles et entre professionnels - Transformations des pratiques et rôle enseignant au sein du REP genevois - **Julie Pelhate**, Université de Genève

La lutte contre l'échec scolaire au sein des établissements primaires du Réseau d'Enseignement Prioritaire (REP) genevois suscite une prise en compte globale de l'élève en difficulté, une attention particulière sur son environnement afin de « favoriser la réussite » et prévenir les « comportements à risques ». En plus de l'ouverture de l'école aux familles, les enseignants s'entourent désormais de compétences extrascolaires: aux infirmières historiquement présentes dans les écoles du canton s'ajoute, depuis 2007, le recrutement d'éducateurs sociaux. Le partenariat entre l'école, les familles et le sanitaire et social constitue désormais un mode opératoire privilégié pour traiter l'échec scolaire. (...).

Une approche ethnographique est privilégiée impliquant l'observation de cette activité ordinaire entre 2011 et 2015 au sein de 3 établissements. L'analyse croisée d'entretiens parents-enseignant, d'observations de réunions et d'entretiens semi-directifs menés auprès des professionnels observés, permettra de présenter ce double partenariat dans l'école, ses diverses configurations et acteurs en présence. Il s'agira de montrer la configuration de cette activité au niveau institutionnel (comment elle est pensée et prescrite), au niveau des établissements (comment elle est organisée et régulée) et au niveau des acteurs (comment elle est mise en œuvre et quel est leur rôle en situation). Il sera question d'aborder les rôles pris par chacun, les registres d'interprétation et savoirs mobilisés. L'analyse soulignera dans quelles mesures le croisement des regards professionnels oriente la rencontre des parents, pèse sur la trajectoire de l'élève et transforme les contours du rôle enseignant.

› De la fluidité des parcours à l'administration de la difficulté scolaire : une approche ethnographique de la liaison CM2-6ème. - **Maité Laflaquiere**, Francophonie Education Diversité

Depuis 2010, et de façon croissante depuis la Refondation de l'École initiée en 2013, l'amélioration de la « fluidité des parcours scolaires » apparaît comme une préoccupation centrale des prescriptions institutionnelles. Cet objectif se décline selon deux axes : d'une

part la « personnalisation des parcours », à travers la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques spécifiques, et d'autre part la recherche d'un continuum des apprentissages entre les différents segments de la scolarité.

La liaison CM2-6ème est ici considérée comme un analyseur pertinent de la manière dont l'institution scolaire et ses acteurs (cadres, enseignants, élèves et familles) pensent et agissent cette notion de « fluidité ». En effet, cette transition concentre la mise en œuvre, à différents niveaux, de plusieurs dispositifs : les PPRE passerelles, qui depuis 2011 visent à assurer la continuité des aides entre le CM2 et la 6ème ; les Conseils École-Collège (CEC), une instance « destinée à assurer une meilleure continuité pédagogique et éducative » ; la redéfinition des cycles, effective à partir de la rentrée 2016, inclus la classe de 6ème dans le cycle 3, celui-ci étant dès lors partagé entre le primaire et le collège. L'enjeu majeur de cette étude est alors de parvenir à décrire et à comprendre des objets mouvants car en cours d'élaboration ainsi que des processus émergents.

Si la question de la liaison CM2-6ème n'est pas nouvelle, les dispositifs dédiés à ce moment de passage se multiplient. Comment ces dispositifs récents contribuent, ou non, à l'étayage des parcours scolaires/des apprentissages fondamentaux, et plus particulièrement ceux des élèves dits « en difficultés » ? Participent-ils à un renouvellement des pratiques ? Dans quelle mesure les différents acteurs s'emparent-ils de cette nouvelle problématique de la fluidité des parcours ? (...)

Axe 4 - Acteurs pluriels, nouveaux acteurs ? (G)

Présidence : Valérie Becquet, Université de Cergy Pontoise

› Les éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse et la question scolaire : une strate particulière dans la division du travail éducatif. - **Delphine Bruggeman**, Université Lille 3 - **Benjamin Denecheau**, Université Paris Est Créteil, LIRTES

(...) D'un point de vue institutionnel, le partenariat entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de la Justice, initié en 1985 a été réactualisé en 2015 au regard de nouvelles problématiques éducatives et scolaires telles que le décrochage scolaire. Cependant, au-delà et parfois en dépit des textes, de leurs recommandations et injonctions, la question scolaire à la PJJ demeure « historiquement » complexe du fait d'un « désintérêt pour la pédagogie et le scolaire [qui] s'inscrit dans l'histoire de la justice des mineurs » (Yvovrel, 2015) ; mais également parce que le statut d'élève des mineurs doit se définir et s'incarner au cœur et au cours de temps judiciaires, éducatifs et scolaires parfois difficilement conciliables, pour les jeunes eux-mêmes comme pour les institutions. Comment, en effet, la scolarité des mineurs sous protection judiciaire se conjugue-t-elle avec leur prise en charge globale ? Comment les éducateurs, qu'ils exercent en milieu ouvert ou en hébergement, travaillent-ils sur et avec l'école, notamment lorsque les jeunes sont dans un processus de décrochage scolaire ?

Notre communication s'appuie sur une recherche consacrée à la question scolaire à la PJJ. La première phase se déroule dans deux unités éducatives de milieu ouvert (UEMO), sur deux territoires géographiques différents. Cette enquête est constituée d'un suivi de deux équipes d'éducateurs (n = 24) et de jeunes suivis dans le cadre de la PJJ (n = 370). Notre

démarche ethnographique, au plus près des acteurs de terrain, nous permet, d'une part, de recueillir par le biais de diverses sources (dossiers, entretiens avec les jeunes, leurs parents et avec les professionnels) les éléments permettant de retracer les parcours scolaires des jeunes avant et durant leur prise en charge ; et d'observer d'autre part leurs pratiques d'accompagnement à la scolarité ainsi que leurs relations partenariales, avec l'Éducation nationale notamment.

C'est ce second point, les pratiques des professionnels en lien avec cette question scolaire, que nous développerons ici, appuyé par l'analyse des premiers entretiens individuels (n = 20) et l'observation de leurs rencontres avec les acteurs scolaires. Nous montrerons qu'au-delà des missions explicites des services éducatifs de la PJJ en milieu ouvert, le travail de ces éducateurs, à la fois judiciaire, éducatif et social, fait aussi des incursions dans l'espace scolaire, que les jeunes y soient présents, absentéistes ou décrocheurs ; que leur scolarité soit déjà définie au passé ou laisse entrevoir des projets d'avenir. Nous observons alors une recomposition de ces champs professionnels confrontés à des problématiques judiciaires et scolaires qui se croisent et parfois s'enchevêtrent. Les éducateurs de la PJJ, malgré des ethos professionnels distants du champ scolaire, sont de fait chargés également du suivi de jeunes souvent laissés aux abords de l'école, et révèlent ainsi une strate particulière dans la division du travail éducatif.

› La division du travail scolaire - **Julien Netter**, Équipe Circeft-Escol

La réforme des rythmes scolaires désormais en vigueur dans toutes les écoles primaires publiques de France institue trois heures d'activités périscolaires fréquentées par la majorité des enfants. Deux catégories d'acteurs, les animateurs municipaux et les intervenants associatifs, sont ainsi crédités d'un rôle éducatif reconnu au sein du système scolaire et voient leur place pérennisée. La réforme ne marque pourtant que l'étape la plus récente d'un mouvement de division du travail entre acteurs hétérogènes au sein des écoles initié dans les années 1970 et relancé depuis par l'adjonction régulière de dispositifs découlant de plusieurs circulaires ou textes de loi déclinés à l'échelon local. Cette division intervient aussi bien pendant un temps de classe traditionnellement dévolu aux enseignants (Garnier, 2003) qu'en marge de ce temps, dans le cadre des activités périscolaires voire extrascolaires (Glasman, 2001) jadis encadrées par ces mêmes enseignants. Et ce mouvement n'est pas propre à la France mais semble général à l'ensemble des pays occidentaux (Tardif et LeVasseur, 2010). Cette communication vise dans un premier temps à souligner l'ampleur de la segmentation de l'école qui en découle pour les enfants en tentant d'en rendre compte quantitativement sur le terrain parisien. Le comptage présenté est appuyé sur l'observation de 62 journées de classe dans 7 écoles parisiennes, étayée par les statistiques municipales et celles de l'éducation nationale. Il montre que les enseignants référents des enfants n'encadrent plus en moyenne dans le corpus considéré que la moitié du temps qu'ils passent à l'école, convergeant avec le constat dressé par Tardif et LeVasseur.

La communication interroge dans un second temps l'évolution des attentes de l'école qui résulte d'une telle segmentation. Le cas de l'utilisation du jeu avec des animateurs soutient le propos. La description de plusieurs situations issues du même corpus montre que les animateurs permettent aux enfants d'approcher les savoirs d'une manière qui serait peu envisageable en classe, justifiant en partie le postulat de complémentarité des différents temps. Ainsi, dès lors qu'ils mettent de côté toute forme d'évaluation, les animateurs rendent

possible l'appui sur les interactions, le recours à l'humour ou au jeu. Mais pour se démarquer du scolaire, ils invisibilisent les objets de savoirs (Bautier et Rayou, 2009), qui disparaissent derrière des étiquettes thématiques peu conformes à la tradition scolaire disciplinaire. Dès lors, les enfants sont laissés seuls responsables de l'identification de ces objets, de leur traduction en termes scolaires au travers d'une sorte de « plurilinguisme culturel » et de la synthèse qu'ils peuvent en opérer avec les contenus travaillés en classe, opérations qui semblent désormais au cœur de l'activité attendue des enfants à l'école. (...)

› Enseignants et chargés d'intégration Analyse de la prise en charge des élèves allophones en milieu rural - **Muriel Marnet**, Laboratoire Cultures Education Sociétés

De façon très sensible depuis la fin des années 2000, les crises économiques et politiques qui secouent le monde conduisent l'école publique contemporaine à prendre une part active à la gestion des immigrations générées par ces événements. En effet, avec les travailleurs sociaux et les bénévoles associatifs, les personnels scolaires font partie des acteurs publics et parapublics les plus immédiatement concernés par cet enjeu à la fois éducatif, humanitaire et « sociétal ». Si cette dynamique apparaît d'emblée aux observateurs comme touchant en priorité les zones urbaines (Van Zanten, 2001), elle concerne également les zones rurales. La présente communication propose précisément de contribuer à la compréhension de ses effets sur l'école rurale. Il s'agit d'appréhender les processus d'accueil de cette nouvelle population scolaire immigrée comme d'un révélateur des manières scolaires d'œuvrer à l'intégration dans un tissu social local (Thin, 1998 ; Careil, 1994) et, plus généralement, dans la société française.

Cette réflexion s'appuie sur les enseignements d'une recherche de thèse traitant plus généralement de l'ancrage des professeurs des écoles en milieu rural et du lien existant entre les conditions de la pratique professionnelle et les caractéristiques du territoire d'exercice. Ces conditions sont liées à l'inscription des élèves allophones dans les établissements du premier degré. Dans ce cadre, un travail empirique est mené dans des écoles primaires situées dans la partie est du territoire du Médoc, dans le département de la Gironde. Depuis la fermeture de la raffinerie Shell en 1986, l'économie de cette zone rurale enclavée s'organise autour de l'activité viticole, laquelle attire un grand nombre de familles originaires des pays du Maghreb. Recrutés par des sociétés de services, ces hommes et ces femmes occupent dans les châteaux des emplois saisonniers faiblement rémunérés. Par conséquent, la précarité économique et sociale est le lot de la majorité de ces familles venant s'installer sur ce territoire dont les autochtones sont réputés, comme le souligne un professeur des écoles enquêté, pour être « *peu accueillants* ». Des entretiens directifs et semi-directifs sont réalisés auprès de professeurs des écoles, d'élèves, de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs de l'Éducation Nationale. En parallèle, des observations dans les écoles et en dehors de l'école, sur les marchés, dans les associations d'accompagnement à la scolarité et dans les bibliothèques sont effectuées. (...)

› Des conceptions de l'éducation et conceptions de l'action publique en mouvement : les projets éducatifs de Lyon et Barcelone. - **Renaud Morel**, ENS Lyon

Depuis le début des années 1990, certaines villes européennes se sont lancées dans des politiques éducatives locales, en partenariat avec les niveaux d'administration ayant

compétence pour la scolarité obligatoire dans leur pays, des associations et des organisations présentes sur leur territoire. Deux aspects ambivalents de ces politiques seront discutés dans cette communication. Le premier a trait à la manière dont ces politiques ont fait évoluer les frontières de l'éducation. Elles le font à l'évidence par le biais des jeux institutionnels qu'elles supposent, et qui s'apparentent à l'institutionnalisation d'une action devenue collective davantage qu'impulsée par les seuls services des municipalités en charge de l'éducation. Ces négociations permanentes redistribuent de manière informelle les cartes des compétences en éducation. Plus important encore, ces politiques ont bougé les frontières en promouvant de nouvelles conceptions éducatives, n'ayant parfois pour elles que l'apparence de la nouveauté, puisqu'ayant pénétré l'école depuis plusieurs décennies. Pour analyser les changements institutionnels induits par ces politiques, on s'appuiera sur les auteurs ayant analysé les négociations entre différents niveaux d'action publique (Duran, Thoenig, 1996) et l'émergence d'une nouvelle gouvernance urbaine dans les villes européennes (Pasquier, Simoulin, Weisbein, 2013). Les analyses de Gilles Pinson sur les modes de travail en projet nous seront aussi précieuses (Pinson, 2009). Pour mieux comprendre les évolutions des codes pédagogiques et les modalités de leur pratique, on s'appuiera sur l'œuvre de Basil Bernstein, en particulier l'un de ses ouvrages les plus récents (Bernstein, 2007).

Mais, sans préjudice de ce qui précède, il nous semble que l'analyse, pour être complète, ne saurait faire l'économie d'un second temps. Trop souvent en effet, qu'on le déplore ou qu'on s'en félicite, ces politiques sont analysées dans les termes du changement. Il est vrai que les porteurs de ces politiques se prévalent, pour exister, d'une rhétorique de l'innovation, et que ce discours forme de fait, comme par effet de théorie, partie intégrante de ces politiques. Mais, de la même manière que la contiguïté des espaces éducatifs ne dit rien de leur continuité, on ne saurait considérer que l'incantation suffit au renouveau. Ce serait escamoter la complexité de l'analyse du changement, institutionnel et pédagogique, esquissé dans la première partie. Surtout, ce serait faire sortir du champ de l'analyse tous les moments au cours desquels ces politiques ont peiné à susciter du changement, ont échoué dans la mobilisation collective pour rester à l'état de projet. Ce serait donc se priver d'une analyse des facteurs de réussite ou d'échec de ces politiques, entendus à l'aune de leur objectif premier et commun, soit la fédération d'une communauté éducative locale. C'est ce qu'on tentera de faire dans cette seconde partie.

Dans la lignée d'un travail de thèse de terrain, entrepris sous la direction de Gilles Pinson, politiste à l'IEP de Bordeaux, et de Daniel Frandji, sociologue de l'éducation à l'Ifé, deux villes européennes exemplifieront nos discussions, soit la ville de Barcelone en Catalogne et la ville de Lyon. Ce travail de terrain se constitue essentiellement d'entretiens réalisés avec des acteurs éducatifs locaux ou régionaux dans ces deux villes. Un travail de définition préalable de leur politique éducative s'imposera. Des termes identiques, comme celui de projet, peuvent en effet recouvrir, quand on place la focale au niveau transnational, des réalités bien différentes, cependant que des notions différentes peuvent désigner, par symétrie, des réalités similaires. Après avoir analysé la gouvernance de ces politiques dans les deux villes et les conceptions éducatives qu'elles promeuvent indirectement, on tentera d'isoler les facteurs qui ont conduit à la relative stagnation du projet éducatif de la ville de Barcelone, cependant que celui porté par la ville de Lyon parvenait davantage à fédérer une communauté éducative locale.

Axe 4 - Jeunesse, justice scolaire et sociale (J)

Président : Gaël Pasquier, Université Paris-Est-Créteil

› La promotion internationale des valeurs éducatives démocratiques et d'empowerment des enfants dans les écoles primaires du Cambodge rural - **Steven Prigent**, Institut de recherches asiatiques

(...) Le Cambodge constitue un laboratoire pertinent pour penser le rôle de l'éducation en tant que pilier du développement dans les pays du sud, et pour interroger le devenir d'une paysannerie prise dans les méandres de la globalisation.

Depuis les années 1990, le gouvernement cambodgien travaille avec l'UNICEF et l'UNESCO pour reconstruire un programme éducatif destiné aux enfants, en étroite collaboration avec des ONG telles que Save the Children International, World Education, Plan International et Kampuchean Action for Primary Education. Les fonds les plus importants proviennent de l'UNICEF, de la Commission européenne, des agences de développement des États-Unis, de la Belgique, du Japon, de la Corée du Sud, de la Suède et de la Norvège (USAID, VVOB, JICA, KOICA, SIDA, NORAD), du Global Partnership for Education (GPE), de la Banque mondiale et de la Banque asiatique de développement – et depuis peu du Qatar (fondation). Depuis le début des années 2000, ces organismes de développement promeuvent une démocratisation des pratiques éducatives dans la famille et à l'école, et l'empowerment des enfants. Les programmes Child Friendly School (Unicef) et l'mLearning! (Save the Children International), intimement liés au défi international d'une Éducation Pour Tous (EPT) et à la Convention internationale des droits de l'enfant, illustrent bien cette volonté internationale de démocratisation à travers l'éducation. Ces programmes visent à favoriser l'élan de scolarisation, ils promeuvent une pédagogie « active » et « centrée sur l'enfant », une amélioration des pratiques d'hygiène et de santé, une égalité entre les genres, et ils revendiquent une conception décentralisée du système scolaire, au profit d'une plus forte implication des dites « communautés » dans la vie scolaire.

L'entrée du Cambodge dans la compétition économique de l'ASEAN en 2015 fait de l'éducation scolaire un enjeu d'autant plus crucial du développement du pays aujourd'hui. Hang Chuon Naron, ministre de l'Éducation depuis les élections de 2013 et qui jouit d'une bonne réputation dans le secteur du développement international du Cambodge, montre que le gouvernement prend acte de cette réalité politique puisque Mr Naron a décidé de promouvoir la « vérité des diplômes » (introduction d'une épreuve rédactionnelle, contrôle des fraudes et de la corruption, anonymat des candidats), ce qui a donné 25 % de réussite au Baccalauréat en 2014, contre 87 % l'année précédente. Comment les politiques internationales peuvent-elles « peser » en matière d'éducation dans les politiques publiques d'un pays comme le Cambodge ? Comment leur vision de l'éducation est-elle reçue par les populations locales ?

A partir d'une enquête de terrain menée depuis huit ans dans un village de riziculteurs khmers et dans son école primaire, cumulée à un travail d'enquête mené au cœur des rouages institutionnels étatiques, internationaux et non gouvernementaux de l'éducation, cette communication consistera à décrire le projet scolaire contemporain du Cambodge, puis

à analyser les modalités de réception des politiques éducatives internationales à l'échelle locale.

› Les sanctions et punitions en zone d'éducation prioritaire : donner plus à ceux qui ont moins ? - **Gautier Scheifler**, UPEC, LIRTES, OUIEP

Avec l'actuelle politique de refondation de l'éducation prioritaire, l'idée, finalement assez neuve, de climat scolaire, prend, en France, une vigueur qui en fait un aspect important des travaux dans le champ des sciences de l'éducation. Elle devient un incontournable de la politique éducative, aussi bien dans les prescriptions officielles, que dans la formation des futurs enseignants.

Si l'aspect systémique de ce concept exclut la possibilité d'en circonscrire l'exploration à un seul tenant, il convient d'évoquer, de mesurer, la singularité de la question de la sanction et de la punition en son sein. En effet, la question, devenue communément acceptée comme capitale, de justice scolaire oblige à s'interroger sur cette composante. (...)

La sanction recouvre un champ sémantique et conceptuel large qui peut aller du choix de la privation partielle de récréation à la définition globale et pluri-professionnelle d'une politique d'établissement, des prescriptions nationales en la matière, de l'étude des effets sur un élève multi-sanctionné et/ou puni à la définition de l'infra-pénalité, extra-pénalité en milieu scolaire.

Le recours aux punitions et aux sanctions fait partie de l'exercice professionnel (et souvent quotidien) de nombreux enseignants et reste à ce jour comme une part, sinon secrète au moins discrète, de l'activité enseignante en milieux spécifiques. (...)

Malgré cette importance, et tout en étant au cœur de bien des réflexions actuelles concernant le développement chez les élèves, par exemple, de l'empathie ou plus largement de compétences socio-civiques, la sanction reste au niveau des établissements publics locaux d'enseignement une activité diversement renseignée notamment dans des zones aux spécificités locales particulièrement notables. Bien que communs et sous-tendant une pratique professionnelle peu connue et reconnue, ces aspects n'ont pas fait récemment l'objet d'une synthèse globale à la différence par exemple de la violence à l'école.

Cette communication se propose de faire un point des travaux de recherches publiés dans le champ de l'éducation sur cette question en zone d'éducation prioritaire. Elle apportera aussi les premiers résultats d'une enquête quantitative et qualitative dans un réseau d'éducation prioritaire renforcé. Cette enquête concerne l'ensemble des écoles primaires qui orientent prioritairement leurs élèves vers un collège de Clichy-sous-Bois. Elle consiste en la passation de questionnaires par l'ensemble des élèves des deux premières années du cycle 3 et s'inscrit dans le cadre d'une étude des relations entre l'administration des sanctions et punitions et la qualité du climat scolaire dans ces écoles. Cet aspect essentiellement quantitatif est appuyé par l'analyse d'entretiens menés auprès de différents personnels des écoles. Cette enquête souhaite apporter une vision actuelle, au cœur des réalités et des enjeux de terrain mais aussi interroger l'impact des relations, spécifiques dans ces zones, de la relation des parents d'élèves de milieux défavorisés aux enseignants dans le traitement des désordres scolaires.

› L'école en mode décentralisée sous occupation au Mali : une analyse des fractures pédagogiques - **Idrissa Soiba Traoré**, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (Mali)

A l'instar des pays de l'OCDE, le Mali a adopté une politique de décentralisation de l'éducation à partir de 2003, tournant le dos au règne de l'omnipotence de l'État en matière d'éducation. Le modèle malien correspond à ce que Nathalie Mons (2006) dans son article : « Gouvernance locale et performances des élèves : Que nous enseignent les comparaisons internationales ? » a appelé le « modèle de collaboration ». Dans ce modèle, l'État loin de s'effacer : « continue de maîtriser la régulation du système par des cadres procéduraux nationaux très contraignants (définition d'un cadre national pour les programmes scolaires, pour les conditions d'embauche, de service et les salaires des enseignants...) » (Mons, 2006 : 124). Les collectivités locales et les établissements scolaires deviennent des lieux de mise en œuvre des actes de la décentralisation à travers les tâches qui sont les siennes (programmes scolaires, recrutement des enseignants, financement...). Toutefois, l'État reste aux aguets par le simple fait qu'il devient le garant de l'uniformité de l'enseignement aux côtés des autres acteurs auxquels sont confiés des compétences déterminées. Ces positions soutenues par Traoré (2011) dépendent essentiellement du contexte même national. Il est logique de constater qu'avec l'occupation des régions du Nord du Mali, le pouvoir jihadiste par son contrôle de l'institution scolaire a donné à celle-ci une reconfiguration. C'est dire que la politique de décentralisation prend une facette autre que celle définie par l'État quand le contexte change. Nous analyserons ce changement à partir surtout des dispositifs pédagogiques car il y a bien fractures à ce niveau quand il y a rupture entre l'institutionnel et la réalité du terrain. Une autre dimension de cette fracture plus visible dans les classes a été l'application de nouvelles mesures qui vont à l'encontre de la laïcité des écoles. Il s'ensuit aussi des dispositions intermédiaires pour faire face à l'urgence et une absence des enseignants, source de blocage de l'institution scolaire. Dans l'ensemble, l'état des lieux montre que les cours ont été dispensés de la même manière que la période anté-crise. Toutefois, des perturbations constantes des jihadistes même dans les salles de classes en vue essentiellement de démotiver les filles à venir à l'école sont signalées. La participation des apprenants aux cours étaient très timides à cause de la peur et des « sanctions jihadistes ». La destruction des équipements et outils pédagogiques, l'arrêt brusque de la couverture pédagogique sont à signaler à Tessit. Un comité de crise fut constitué à Tombouctou pour veiller sur l'école pour la formation des apprenants, il entra en conflit avec les jihadistes mais parvint à organiser les examens de fin d'année. À Tessit, l'école fut fermée pas longtemps et la reconquête des régions du Nord n'a guère contribué à sa « restauration ». La suite des études jusqu'en juin 2015 a été caractérisée par des abandons massifs, un second cycle qui fonctionne à présent avec un seul enseignant. Les élèves en classe d'examen échouent faute d'enseignants.

La présente communication propose pour objectifs :

- D'analyser la situation de l'école à Tombouctou et à Tessit (Gao) pendant l'occupation des régions du Nord du Mali.
- D'analyser les conséquences de « l'école sous occupation » sur les examens du DEF au Groupe Scolaire BAHADOU et de Tessit (...).

› “Construction sociale de l'objet jeunesse et conséquences sur la mise en œuvre des politiques jeunesse” - **Véronique Bordes**, Education Formation Travail Savoirs - **Frédérique Hille**, Education Formation Travail Savoirs

À partir d'un diagnostic de communication diachronique (Rouquette, 2003), nous proposons de saisir la construction du jeune issu des milieux populaires dans la pensée sociale (Rouquette, 2009)/les savoirs quotidiens (Haas, 2006). Au travers de deux figures, l'*Apache* de la Belle Époque et le *jeune de banlieue*

des trente dernières années, l'analyse des discours médiatiques permet de saisir la façon dont cette partie de la jeunesse est pensée/construite.

Une recherche documentaire a permis la constitution de deux corpus d'articles de presse, l'un répondant au mot-clé « Apache » entre 1900 et 1910 (n=790), l'autre répondant au mot-clé « jeune de banlieue » entre 1980 et 2015 (n=644). Les corpus sont analysés au moyen d'une Classification Hiérarchique Descendante qui permet de mettre en évidence des univers sémantiques, de saisir des mondes lexicaux partagés ou propres aux deux figures.

Deux tendances structurent la pensée d'hier et d'aujourd'hui sur cette jeunesse, deux façons de penser ces figures. La première renvoie au jeune criminel, héritier du récit de crime (Kalifa, 1995) de la Belle Époque dont l'Apache est l'un des protagonistes, ces univers lexicaux sont contrebalancés par ceux du retour à l'ordre. Le jeune de banlieue partage cet héritage, au travers de différentes facettes du criminel tour à tour acteur de l'émeute, auteur d'affrontement avec les forces de l'ordre, de meurtres et d'actes antisémites, terroristes. Comme l'Apache avant lui, le jeune de banlieue incarne des figures de *l'armée du crime* (Kalifa, 1995).

La deuxième tendance est celle de la figure dans la société, et les débats auxquels elle est associée. Si l'Apache a pour toile de fond les débats sur l'homme criminel, il est également mobilisé comme figure de la protestation sociale voire de l'opposition politique. Il présente une dimension culturelle, au travers de la mode Apache, mais également du roman indien en vigueur et de sa mise en scène au théâtre (Casque d'Or). Le jeune de banlieue se caractérise également au travers de références à une sous-culture juvénile et à des mises en scène/mises en image (film, documentaire).

Les débats en toile de fond du jeune de banlieue quant à lui se cristallisent d'une part sous l'angle électoraliste et son instrumentalisation politique, mais également sous l'angle des mesures et des politiques sociales au travers de la formation, de l'éducation, de l'emploi et de l'insertion. Cette thématique est associée à celles de la violence et de la délinquance inscrites sous le prisme de l'insécurité, mais également à un univers sémantique se caractérisant sous l'angle de l'alter (le musulman) et de l'ego (le français), et posant la question de la religion, de la culture sous le prisme de l'intégration et le prisme républicain.

Chacune à leur époque, ces deux figures du jeune en bande ont contribué à donner une certaine représentation d'une partie de la jeunesse, l'incarnant en partie comme figure sociale de la peur (Jodelet, 2011) au travers des récits de crime prolongés par les faits-divers. La particularité des discours contemporains repose sur la place laissée au social et à la thématique de l'exclusion quand il est question de jeunes de banlieue, mais également sur la mise en lumière d'une nouvelle forme d'altérité liée à la culture et la religion musulmane.

L'ensemble de ces résultats permet de venir interroger la place de la jeunesse dans la société et les conséquences sur l'organisation de sa prise en charge (Bordes, 2016). En

effet, depuis les années 1982 et la mise en place de la politique de la ville dans l'urgence, la commande politique est portée par une injonction de paix sociale (Bordes, 2007).

Cette communication à deux voix propose, en croisant les approches méthodologiques et théoriques, (recherche documentaire et cadre de la psychologie sociale pour l'une, observations et approche socio ethnographique pour l'autre), d'interroger l'influence de la représentation construite autour de la jeunesse des quartiers populaires sur l'organisation des espaces éducatifs. Elle propose aussi d'interroger la possibilité, pour cette jeunesse de prendre place dans la société française.

Axe 4 - Jeunesses, écoles et territoires (P)

Présidence : Francis Lebon, Université Paris-Est-Créteil

› Accompagner la jeunesse à prendre place : Regards croisés sur l'expérimentation d'un dispositif d'accompagnement de jeunes décrocheurs au sein d'un lycée professionnel. - **Véronique Bordes**, Unité Mixte de Recherche Education Formation Travail Savoirs - **Carine Saint Martin**, Unité Mixte de Recherche Education Formation Travail savoirs

Les différents travaux autour de la jeunesse des quartiers populaires montrent comment les jeunes doivent développer des stratégies, pas toujours comprises ou perçues, pour prendre place dans la société. (Bordes, 2007).

D'autres travaux s'intéressent depuis de nombreuses années aux phénomènes et processus de décrochage scolaire. En effet de nombreux auteurs se penchent sur la question, au niveau national comme international. Que ce soit des professionnels du système scolaire comme de l'enseignement spécialisé ou encore des chercheurs de différentes disciplines, notamment en Sciences de l'Éducation (Bernard, P.Y. & Michaut, C., 2014). Ainsi il existe de nombreuses sources québécoises (Prud'homme, L., 2011), suisses (Ramel, S., 2011) ou encore françaises du côté de l'observatoire national de la violence scolaire (Blaya, C., 2010) s'interrogeant tant sur les processus de décrochage scolaire que sur la façon de conduire ces élèves à « raccrocher », et ce dans une dynamique éducative mais aussi une volonté politique et locale. Certains travaux s'articulent autour de la notion d'éducation inclusive et où comment impliquer les différents acteurs, dont les jeunes eux-mêmes. D'autres recherches portent sur

les profils des jeunes décrocheurs et d'autres travaux encore sur le fonctionnement scolaire face à ces jeunes ; le rôle de l'institution scolaire dans l'acte citoyen de la jeunesse.

Le croisement des connaissances sur les problèmes rencontrés par les jeunes en milieu scolaire et dans les territoires amène à penser qu'il est temps de réfléchir l'accompagnement de la jeunesse différemment. Si la société est traversée par des idées de démotivation des jeunes, de non engagement de leur part et de désintérêt pour l'école, les observations de terrain nous montre le contraire. La jeunesse souhaite prendre place, mais en a-t-elle la possibilité ? La question étant de savoir quelle place nous souhaitons lui laisser prendre.

Cette communication est l'occasion d'explorer un dispositif expérimental mené au sein d'un lycée professionnel pendant trois ans, dans le cadre de stages d'éducatrices.trices spécialisés.ées en formation. Ce dispositif se poursuit et s'élargit actuellement à plusieurs

établissements scolaires par la professionnalisation d'éducateurs.trices spécialisés.ées (formation et stages). Le regard croisé de deux chercheurs doit permettre de comprendre comment peut être pensée l'éducation inclusive face au décrochage scolaire en s'appuyant sur des connaissances développées ces dernières années sur la jeunesse des quartiers populaires.

L'expérimentation a pour but d'accompagner des jeunes lycéens à donner du sens à leur parcours scolaire, en les rendant acteurs de leur avenir, leur proposant de construire leur place de citoyen. Prévenir du décrochage scolaire et de ses conséquences passe donc par une réflexion autour de l'accompagnement et du partenariat. Alors que le Ministère de l'Éducation Nationale nous parle « d'alliances éducatives », que se passe-t-il sur le terrain quand des éducateurs spécialisés en formation participent à l'accompagnement de jeunes potentiellement décrocheurs au sein même de l'établissement scolaire ? Comment un partenariat entre un lycée professionnel, une école de formation de travailleurs sociaux, des jeunes et des chercheurs se construit à partir d'une expérimentation traversée par cette notion d'alliance éducative ?

Cette communication propose une présentation du dispositif ainsi que les premiers résultats issus d'entretiens semi directifs passés auprès des différents acteurs de l'expérimentation. Elle propose dans un deuxième temps une mise en regard avec les connaissances sur la jeunesse construite à partir d'observations menées ces dernières années dans des territoires qualifiés de « populaires ».

L'idée est de proposer une réflexion autour de la jeunesse et du décrochage scolaire, l'accompagnement, penser autrement, amenant à envisager d'autres formes d'actions au sein de l'école et des territoires.

› Réussite et échec scolaire, parcours d'élèves et dynamiques territoriales et associatives en Ile de France - **Rafael Ricardou**, GRDR - **Jean Luc Dumont**, GRDR - **Samba Yatera**, GRDR

Cette communication s'inscrit dans la continuité d'une étude menée par le GRDR sur la scolarisation des enfants de migrants d'origine subsaharienne en France. Les questions que nous nous sommes posées : quelles sont les incidences de la ségrégation sociale et spatiale sur les parcours des élèves, le processus de leur insertion scolaire, sur leur orientation et la construction de leur projet professionnel ? Quel impact les dynamiques territoriales (acteurs locaux, élus, associations...) ont-elles sur les pratiques des professionnels de l'éducation ?

La méthodologie de notre étude croise une enquête quantitative par questionnaire visant à identifier les caractéristiques socio-économiques des familles enquêtées et une série d'entretiens semi-directifs et non directifs pour cerner les parcours scolaires. L'analyse des parcours scolaires a permis de cerner quelques variables récurrentes (acceptation ou refus des normes scolaires, position critique par rapport à l'école, modes et styles de socialisation) et de proposer les éléments d'une typologie d'élèves en fonction de leur positionnement vis-à-vis de l'école. Cette typologie des postures alerte sur la nécessité d'une approche différenciée des élèves en fonction de leurs rapports à l'institution scolaire.

L'approche biographique a mis en évidence que les facteurs de réussite chez les enfants de migrants sont souvent à rechercher dans l'implication des parents dans le suivi du travail scolaire, ou dans des relations privilégiées de l'élève avec les enseignants, soit encore dans

certaines dispositifs mis en place par l'éducation nationale. Ces dispositifs, lorsqu'ils existent, contribuent à la réussite des élèves. Sur les deux territoires étudiés (Les Mureaux et Aubervilliers), la participation des familles dans les dispositifs constitue un enjeu majeur, confirmé par les observations et l'analyse des données de l'étude.

L'attente active des familles par rapport à l'école est un point important pour la réussite de l'élève, d'où la proposition d'accompagner ces familles. Les données relatives à l'offre scolaire sur les territoires de l'étude révèlent comme un enjeu l'implication des familles vis-à-vis de l'école et des dispositifs de soutien. Les premières analyses montrent des incompréhensions liées à des représentations et stéréotypes de part et d'autre, et une faible fréquentation de l'école par les familles. Ces faits sont significatifs des décalages qui peuvent exister entre les attentes des différents acteurs : projet et aspiration de l'enfant, projet des familles pour l'enfant.

Pour faciliter la communication qui s'avère être un facteur de réussite scolaire et dont l'absence crée les conditions de l'échec, nous avons proposé de renforcer les dispositifs de médiation interculturelle et d'en créer là où il n'en existait pas. L'objectif étant de multiplier les situations où les parents auront la possibilité de reconnaître les rouages de l'institution scolaire et d'en utiliser les codes.

Autre proposition : la formation ou/et la sensibilisation des professionnels CIO, enseignants, assistantes sociales. Il s'agit de sensibiliser les professionnels de l'éducation au besoin d'écoute et de reconnaissance de ces enfants. Notre enquête a montré, en effet, que lorsqu'un professeur s'adresse individuellement à ses élèves, ces derniers se mettent plus volontiers au travail, parce qu'alors ce qui se passe à l'école, tout à coup, les concerne personnellement. Nos résultats confirment une observation déjà ancienne, « l'effet pygmalion ». L'importance, souvent décisive des interactions dans la classe et plus généralement entre pairs - soulignée par presque tous les élèves interrogés - doit conduire à prendre en compte, avec la plus grande attention, les relations sociales au sein de l'école. La confiance réciproque entre élèves et communauté éducative est, en particulier, un levier de réussite scolaire qu'il convient de développer.

Pour donner aux enfants toutes leurs chances, le rôle des associations dans la médiation entre famille et école doit être renforcé. En effet, le cadre associatif constitue souvent un moyen de compléter l'offre éducative du territoire. Notre enquête a montré que la place des associations de migrants dans ces processus constitue également un enjeu, au regard de l'implication des familles dans la vie scolaire de leurs enfants. La nécessité d'une collaboration entre les professionnels de l'action éducative et les associations de quartier et/ou de migrants a été affirmée par tous les acteurs rencontrés.

› Coéducation en situation supplétive : le point de vue des jeunes concernés sur leur parcours scolaire - **Marie-Pierre Mackiewicz**, Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Éducatives et des pratiques Sociales (LIRTES) - **Pierrine Robin**, LIRTES - **Fouzy Mathey**, chercheuse pair.

Notre communication aborde deux nouvelles perspectives de recherche en éducation : un choix méthodologique original ; la scolarité des enfants pris en charge par la Protection de l'enfance, en situation de suppléance familiale.

1. Dans la lignée de recherches avec et par les enfants et les jeunes (Alderson, 2005 ; Jones, 2004), nous présentons une recherche avec les pairs, sur la transition à

l'âge adulte chez les jeunes sortant de la protection de l'enfance. L'enjeu est de conduire des recherches malgré la distance générationnelle et malgré la médiation d'institutions vis-à-vis desquelles les jeunes entretiennent une certaine méfiance. La difficulté est enfin d'accéder à leurs réalités, tout en favorisant leur consentement éclairé et en leur permettant de s'approprier les enjeux de la recherche (Oppenheim, 2011). Au-delà, ces recherches visent à remédier à des conceptualisations de l'enfance et de la jeunesse, portées par des adultes, dans une approche en négatif par l'enfant - symptôme ou le jeune à problème, dans lesquelles les enfants et les jeunes ne se reconnaissent pas nécessairement (Javeau, 2006).

2. Cette recherche par les pairs a pointé des problématiques nouvelles, encore peu travaillées, dans la recherche française, pour cette population de jeunes souvent stigmatisée. Alors que le passage à l'âge adulte s'est allongé pour la population générale, pour les jeunes sortant de la protection de l'enfance, sans soutien familial, il est plus rapide et plus brutal (Goyette, 2007). Ainsi Stein (2006) souligne que leur transition est à la fois « plus compressée et plus accélérée ». La situation d'enquête entre pairs a permis d'accéder à la complexité de cette dite 'transition à l'âge adulte' et à son appréhension subjective. Le temps de la transition accélérée exigé d'eux est un moment à haut risque, une « zone de turbulences » où tous les champs de vie sont redéfinis en même temps : logement ; prolongation des études ou entrée dans l'emploi ; maintien ou renouvellement des réseaux d'appartenance (pairs, famille...).

(...)

Résultats : Nous reviendrons dans cette communication sur l'expérience scolaire telle qu'elle a été évoquée dans les « discussions ». Elle ouvre un autre espace de socialisation, fortement investi comme refuge pour être comme les autres et espoir de réussir une meilleure vie, mais qui se révèle aussi lieu de discrimination pour les « cas soc' ». Les soutiens aux apprentissages fluctuent en fonction des prises en charge supplétive, au gré des établissements scolaires et avec l'imposition d'un horizon temporel court, qui referme par ailleurs les possibilités de promotion sociale ouvertes par le placement.

Nous mettrons cette expérience en regard avec la catégorisation à laquelle nous sommes parvenus (3 profils) pour montrer que l'investissement dans le parcours scolaire se distingue en fonction des types de prises en charge, des soutiens dans et hors milieux supplétif ou scolaires, et de la détermination de certains d'entre eux à faire de la réussite scolaire leur priorité. (...)

› Sanctionner les parents complices d'absentéisme scolaire : sociologie d'un populisme éducatif - **Xavier Pons**, Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12

Cette communication analyse l'évolution en France depuis la fin des années 1990 du débat public sur les mesures de lutte contre l'absentéisme scolaire des élèves des premier et second degrés.

Dans une perspective de sociologie de l'action publique en éducation (Lascombes & Le Galès, 2007, van Zanten, 2011), mais aussi de la parole publique (Cardon, Heurtin & Lemieux, 1995), nous étudions plus spécifiquement la façon dont ce thème est discuté dans

quatre fragments de l'espace public mosaïque (François & Neveu, 1999) : au Parlement (fragment politique), entre acteurs collectifs constitués comme le ministère ou les syndicats (fragment institutionnel), dans la presse écrite (fragment médiatique) et dans la littérature académique (fragment scientifique).

Nous nous fondons pour cela sur des matériaux accumulés au cours d'une recherche qualitative individuelle, toujours en cours, lancée depuis 2012 dans le cadre d'une Habilitation à diriger des recherches portant sur les modes de structuration et les dynamiques du débat public en éducation en France. Deux méthodes d'analyse principales sont utilisées et recoupées : l'exploitation de plusieurs corpus de documents conséquents permettant de retracer l'évolution des mesures adoptées et des débats qu'elles ont suscités entre 1998 et 2014 et des entretiens semi-directifs auprès d'acteurs de ce débat (responsables politiques, chercheurs, journalistes, experts, sondeurs, représentants syndicaux...).

La thèse mise à l'épreuve est la suivante. Depuis le début des années 2000, le débat public en matière de lutte contre l'absentéisme des élèves est essentiellement rythmé par la controverse que suscite très régulièrement une solution politique proposée par la droite gouvernementale : la suspension/suppression des allocations familiales versées aux parents dont les enfants sont absentéistes. Cette focalisation freine la capitalisation de connaissances sur le sujet et la mise en débat d'autres considérations et elle correspond à une forme particulière de populisme éducatif, que nous définissons comme une volonté politique de proposer un programme d'action publique flattant les attentes perçues de la population sans tenir compte des propositions, arguments et connaissances produits dans le cours de l'action publique par les corps intermédiaires ou les spécialistes du sujet.

Pour cela, nous procédons en trois temps. Nous montrons d'abord qu'à partir du printemps 2001 s'impose dans le débat public une problématisation particulière des enjeux : l'absentéisme est défini comme un « fléau », « prélude » à la violence, qu'il faut « détecter » et qui est le résultat de parents « laxistes ». La suspension/suppression des allocations familiales est alors proposée comme une solution politique efficace par la droite gouvernementale et régulièrement critiquée par l'opposition et divers corps intermédiaires. Nous montrons ensuite que cette problématisation, comme cette controverse, font obstacle à toute autre forme de débat public sur le sujet, qu'elles tiennent très peu compte des arguments et connaissances proposés par les acteurs (mesure du phénomène, typologies, facteurs explicatifs, enseignements tirés d'initiatives locales etc.) mais qu'elles sont en revanche cohérentes avec l'opinion sondagière sur le sujet. Nous concluons à l'existence d'un populisme éducatif que nous expliquons dans une dernière partie comme le résultat d'une configuration d'action publique spécifique (Elias, 1971). Cette dernière est étudiée dans ses dimensions politique, institutionnelle, professionnelle et cognitive.

Axe 4 - Prévention, expérimentation, dans et autour de l'école (V)

Présidence : Gilles Monceau, Université Versailles Saint-Quentin

› L'étude d'un dispositif expérimental de lutte contre le décrochage scolaire : le parcours JEM, Jeune Envie Motivation - **Sandrine Lebreton**, Centre de recherche en éducation de Nantes

La lutte contre le décrochage scolaire est devenu un enjeu prioritaire depuis quelques années. C'est dans ce cadre qu'en 2013, une rencontre a été organisée, à la demande de M. Dominique Raimbourg, député de la 4^{ème} circonscription de Loire-Atlantique, avec les acteurs locaux. En septembre 2014, le dispositif JEM, Jeune Envie Motivation, a vu le jour sous la forme d'un parcours alternant les cours à l'école, les activités et les stages. Il s'adresse aux élèves de 14 à 16 ans démotivés, démobilisés et qui pourraient se retrouver en situations potentielles de décrochage scolaire. L'expérimentation JEM est mise en place sur trois années scolaires, 2014/2015, 2015/2016 et 2016/2017.

Un grand nombre d'actions ont été mises en place dans la lutte contre le décrochage scolaire sous la forme de dispositifs, de réseaux, d'outils, de ressources, d'établissements ou de structures spécifiques. Après avoir brièvement exposé les éléments de contextualisation notamment les raisons qui ont amené à considérer le décrochage scolaire comme un problème (Berthet & Zafran, 2014) et quelques exemples de dispositifs existants, nous présenterons le dispositif JEM, les principaux éléments d'analyse qui ressortent de la première année d'expérimentation et les premiers résultats de la seconde année.

Notre travail se place dans une démarche de recherche évaluative qui se situe à l'intersection de la recherche et de l'évaluation. L'évaluation est à la fois une activité scientifique et un ensemble de mécanismes institutionnels et suppose donc un va-et-vient perpétuel entre ces deux sphères (Perret, 2001). L'objet de cette recherche évaluative pour la première et la seconde année d'expérimentation se situe dans une perspective de remédiation et de régulation de l'intervention.

C'est donc sous l'angle de l'effectivité, le décalage entre les objectifs et les résultats obtenus, que les analyses seront produites. Les outils méthodologiques mobilisés se rapportent à la collecte de données essentiellement qualitatives : études de cas, observations participantes, entretiens exploratoires, semi-directifs... Nous avons réalisé 21 entretiens avec les jeunes et les différents acteurs qui les entourent. La recherche évaluative consiste à examiner les relations qui existent entre les différentes composantes de l'intervention. Nous nous focaliserons sur certains aspects à savoir l'analyse stratégique et l'analyse des effets. En ce qui concerne l'analyse stratégique de l'intervention, il s'agit de s'intéresser à la pertinence de celle-ci, à l'adéquation stratégique entre l'intervention et la situation jugée problématique. Il faut donc s'intéresser à la manière utilisée pour identifier la situation problématique, se demander comment les besoins et le degré de priorité du problème ont été repérés. (Contandriopoulos, Champagne, Denis et Pineault, 1992). Dans le cas qui nous préoccupe, il faut donc se demander pour quelles raisons le décrochage scolaire est devenu un problème ? Pourquoi et pour qui est-ce un problème ? Est-ce que le dispositif expérimental répond à des besoins particuliers ? Le dispositif propose-t-il des aspects innovants par rapport à l'existant ? Nous verrons que, si a priori, le dispositif JEM pouvait paraître pertinent par rapport notamment au champ choisi, à savoir, la prévention,

au mode de fonctionnement sélectionné à savoir l'alternance « dans » et « hors » les murs avec l'intervention de professionnels de l'entreprise (ex. : le parrainage) et aux besoins identifiés, en pratique, les contours de l'action ont été redéfinis au fur et à mesure de l'avancée de l'expérimentation. Pour l'analyse des effets de l'intervention, nous allons nous intéresser à l'impact de l'intervention sur les jeunes de leur point de vue mais également du point de vue des différents acteurs : les établissements scolaires (Chefs d'établissement, proviseurs adjoints, CPE), les animateurs d'activités, le personnel de l'association et les familles. Nous verrons comment le dispositif est perçu comme « une parenthèse bénéfique » mais nous commenterons également les effets inattendus, voire contre-productifs du parcours qui nous amène notamment à nous demander si le dispositif peut engendrer du « décrochage scolaire » ou tout du moins l'accentuer pour faire de la fin du parcours JEM, une « parenthèse désenchantée ».

› L'influence du climat de l'établissement sur les parcours scolaires : le cas des "affectés contraints" de l'académie de Nantes - **Lucy Bell**, Centre de recherche en éducation de Nantes

Dans la lutte contre le décrochage, les interrogations ont porté principalement sur le rôle de l'élève et de ses environnements familial, social, culturel, territorial (Fortin et Picard, 1999 ; Blaya, 2009 ; Afsa, 2013 ; Bernard, 2013 ; Boudesseul et al., 2014)... Avec l'amorce de la décentralisation du système éducatif dans les années 80 et dans la lignée du courant états-unien School effectiveness research (Coleman et al., 1966 ; Edmonds, 1979), quelques travaux français se sont penchés sur la question de l'efficacité de l'établissement (Ballion, 1986 ; Cousin, 1996). Ce courant de recherche s'intéresse essentiellement à la culture de l'établissement (pratiques d'orientation, Duru-Bellat et Mingat, 1989 ; mobilisation des enseignants autour d'objectifs, Dubet et al., 1989 ; construction de l'identité de l'établissement, Derouet, 1992). Ce n'est qu'assez récemment que des travaux français se sont tournés vers le rôle du climat de l'établissement dans les parcours des personnes en difficulté scolaire (notamment Blaya, 2009 et 2010 ; Debarbieux et al., 2012 ; Debarbieux, 2015).

Ce travail propose de partir de ces différentes recherches pour examiner plus spécifiquement l'influence du climat (son humeur, selon Savoie et Brunet, 2000) sur la persévérance des élèves ayant vécu une affectation contrainte ; la population qui nous intéresse est ainsi caractérisée par le fait de s'être vue refuser le premier vœu d'orientation émis à la fin de la dernière année de collège. Notre enquête par questionnaire DÉPAC (Décrochage, persévérance et affectation contrainte), passée auprès de 400 personnes scolarisées dans l'académie de Nantes au moment de formuler leurs vœux, les interroge sur leurs impressions des différents climats de l'établissement (Janosz et al., 1998) suite à leur affectation.

Si tous les individus interrogés ont pour point commun d'avoir été affectés dans leur vœu 2, 3 ou 4, seul un quart d'entre eux estiment avoir subi leur affectation. Partant de cette constatation et des motifs sur lesquels reposent les choix de vœux par les élèves (Beaud, 2002 ; Brasselet et Guerrien, 2010 ; Chauvel, 2011), nous présenterons les premiers résultats de DÉPAC concernant plusieurs points : pour quelles raisons certains seulement estiment avoir subi leur affectation ? Comment cela influence-t-il – ou au contraire est

influencé – par leur ressenti du climat de l'établissement ? Enfin quel effet cela a-t-il eu sur leur persévérance ou leur décrochage ?

› Intervenants-référents du Programme de Réussite Éducative : un statut précaire, des fonctions à investir - **Laurie Sompayrac**, Francophonie Education Diversité

Le projet partenarial du PRE s'adresse aux enfants et aux jeunes des quartiers prioritaires de la politique de la ville accumulant des difficultés scolaires à des fragilités sociales, familiales, sanitaires ou encore comportementales.

Pour assurer leur accompagnement scolaire et social, la municipalité enquêtée¹ fait appel à des étudiants ou des retraités issus du travail social ou de l'éducation ou à toute personne détenant un Bac+2, dont les qualités relationnelles ont été supposées par le coordonnateur. Ces intervenants-référents, peu voire non-formés aux modalités d'intervention socio-éducative innovantes du PRE, se voient alors proposé un emploi précaire² dont le statut est mal établi (Elias 1997) et les missions floues. Cette absence de visibilité au niveau institutionnel ne permet pas aux enseignants, à l'origine des signalements d'enfants, de les identifier comme des partenaires légitimes face à la complexité des situations rencontrées. Ne sachant pas réellement à qui ils s'adressent et quels sont leurs objectifs, ils entrent dans une logique de donneurs d'ordre et d'exécutants et une forme de délégation des tâches les plus pénibles (Tardif 2010) s'installe.

Dans ce contexte, comment ce personnel, fragilisé par l'organisation de la structure qui l'emploie, parvient-il à s'établir dans ses fonctions ? Une étude qualitative, menée dans une ville du centre ouest de la France depuis deux ans, interroge la façon dont les intervenants-référents construisent leur compréhension des enjeux de leurs fonctions et les investissent.

L'analyse de données récoltées de manière ethnographique et participante et lors d'entretiens semi-directifs, réalisés auprès d'intervenants-référents et d'enseignants, a mis en lumière des pratiques s'apparentant aux « bricolages » (de Certeau 1990). Confrontés à leurs propres difficultés, les intervenants-référents développent trois principales stratégies leur permettant de mener à bien, tant que faire se peut, leur mission. (...)

› Clima escolar e desempenho: o impacto do cumprimento de normas na escola - **Wagner Rezende**, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora

A rigidez do modelo escolar foi alvo de um conjunto significativo de críticas, que encontra em Michel Foucault um exemplo categórico, principalmente a partir da segunda metade do século XX. Em geral, a rigidez escolar foi apontada como a antítese de um modelo libertário, humanista e igualitário de escola, e se manifestava, entre outros elementos, na imposição de normas e regras em relação ao comportamento e à maneira de pensar dos alunos. Nestes termos, as normas se apresentavam como a oposição da liberdade e da criatividade. O diagnóstico, em Foucault, por exemplo, era de que essa forma de organização pertencia à gênese da instituição escolar.

O combate a um modelo engessado e severo de escola, excessivamente punitivo, encontrou, durante toda a primeira metade do século XX, no Brasil, lastro empírico. Os

excessos da escola, de fato, exigiam enfrentamento. Contudo, a crítica a esse formato, em alguma medida, exagerou na condenação dos efeitos produzidos pelas normas escolares, tratando-as de maneira simplificada e parcial. No ambiente escolar, as normas não eram, necessariamente, geradoras apenas de efeitos negativos, como a restrição comportamental e a limitação da criatividade. Ao contrário, elas podem funcionar como elementos que dão o suporte necessário para o desenvolvimento da liberdade. No cenário educacional brasileiro, a crítica ao excesso pode ter levado a um cenário antitético, para o qual contribuiu a fragilidade institucional das escolas: a ausência de uma organização escolar com regras claras e com cumprimento efetivo.

As normas estão associadas à percepção que os alunos têm do ambiente escolar. Em outras palavras, elas são componentes do clima escolar, uma dimensão que, cada vez mais, tem sido apontada como fundamental para explicar o desempenho dos estudantes. Localizar as normas como elementos do clima significa deslocar sua posição convencional, pois seus efeitos podem melhorar a percepção do ambiente ou piorá-lo.

A presente comunicação busca lidar com as relações entre o cumprimento de normas na escola, a percepção do clima escolar e o desempenho dos alunos. O clima escolar é tomado como um importante fator intraescolar associado ao desempenho, sendo pensado a partir de quatro contextos distintos (como na perspectiva de Marjoribanks, adaptada ao Brasil), um dos quais o contexto normativo. O clima pode ser entendido como um dos principais fatores com influência sobre o desempenho estudantil. Ao investigá-lo a partir de seus contextos, é possível mensurar a associação de cada um deles com o desempenho.

Baseada em pesquisas realizadas desde 2011, com sistemas de avaliação educacional em diversos estados brasileiros, essa comunicação busca apresentar os resultados encontrados quando se relaciona o clima escolar e o desempenho dos alunos, tendo como foco o contexto normativo. Através da aplicação de questionários (com base em escala *likert*) para milhares de alunos das escolas das rede estaduais no Brasil, foi construído um indicador de percepção do clima escolar em seu contexto normativo. Tal indicador foi relacionado com a capacidade das escolas de produzirem efeitos na aprendizagem de seus alunos, independentemente de suas origens sociais. O efeito escola foi mensurado a partir do cálculo de um valor esperado, em termos de proficiência nos testes padronizados, tomando o Índice Socioeconômico (ISE) médio das escolas como variável de controle, e sua comparação com o valor de fato obtido pela escola nos testes. A diferença entre o valor esperado e o valor obtido é o efeito escola. (...)

Com a comunicação, portanto, pretende-se apontar o clima escolar como um importante fator associado ao desempenho e que se encontra ao alcance da escola. Ao usar o ISE como variável de controle, o estudo ajuda a combater o discurso de que a origem social do aluno é determinante para seu aprendizado. Localizando o cumprimento de normas como fator integrante do clima, busca-se reconhecer que as normas são elementos importantes para o ambiente social, sem que isso signifique um retorno ao conservadorismo e à rigidez escolar. Se a problemática aqui envolvida não é nova, ela, no entanto, permanece no horizonte escolar. A escola brasileira ainda está em busca de um modelo que seja capaz de lidar com a heterogeneidade social e econômica dos alunos. Nesse sentido, o estudo acerca dos fatores associados ao desempenho ganha relevância e a avaliação educacional em larga escala torna-se um instrumento importante para efetivá-lo.

Axe 4 - Alliances éducatives (Y)

Présidence : Chantal Tièche Christinat, Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud

› La coéducation dans les écoles ouvertes de la Villeneuve de Grenoble : Un projet éducatif global à l'échelle d'un quartier - **Marie-Charlotte Allam**, Politiques publiques, Action politique, Territoires

Cette communication revient sur une expérience pédagogique historique : les écoles ouvertes de la Villeneuve de Grenoble. Celles-ci ont tenté de redéfinir les modalités de la démocratisation scolaire en lui accolant un objectif de lutte contre les ségrégations sociales au sein et hors de l'école. Construites au début des années 1970, les écoles expérimentales de la Villeneuve s'inscrivent dans le projet du quartier porté par la mairie socialiste d'Hubert Dubedout : celui de « mixité sociale » et de lutte contre les ségrégations. À l'époque, elles forment le point de convergence de deux phénomènes : d'un côté, « la découverte » de l'origine sociale des inégalités scolaires et de l'autre, la visibilité croissante de la ségrégation spatiale dans les grands ensembles construits à la fin des années 1960.

L'enjeu de cette communication sera alors double : d'un côté, il s'agira d'étudier la nature et le devenir politique du projet socio-éducatif de ces écoles différentes et de l'autre, nous proposerons en filigrane une réflexion sur la tentatives – avortées – d'une politique pédagogique de « démocratisation scolaire ». En effet, dans les années 1970, cette expérience n'est pas unique. Au contraire, les écoles ouvertes se multiplient, soutenues par des municipalités socialistes qui s'arrogent un « pouvoir local » dans des domaines exclus de leurs compétences réglementaires. Élaboré en concertation avec les futurs enseignants du quartier, des membres d'associations et de mouvements pédagogiques (Francas, mouvement Freinet), de syndicats et d'habitants, le plan socio-éducatif du quartier ambitionne de lutter contre les ségrégations. Il s'agit de tirer les leçons de la construction de grands ensembles des années 1960 afin de créer un « anti-Sarcelles » où la mixité s'oppose au phénomène de ségrégation (sociale et spatiale) qui se développe dans les « villes nouvelles ». (...)

À partir des archives des écoles, d'archives municipales et de documents de l'Agence d'Urbanisme de Grenoble, d'archives du ministère de l'Éducation nationale mais aussi d'entretiens semi-directifs réalisés avec les acteurs du quartier, il s'agira d'étudier l'émergence, la mise en application et l'abandon d'une expérimentation pédagogique qui questionne – et conteste – les fondements « ségrégatifs » de la forme scolaire républicaine et lui substitue une forme « nouvelle » d'éducation. Ainsi, nous tenterons de retracer, entre 1972 et 2005, les évolutions du projet éducatif du quartier en lien avec la structuration d'une politique d'expérimentation pédagogique au ministère de l'Éducation nationale. Derrière l'abandon de ce projet socio-éducatif se cache non seulement une volonté de mettre un terme à une expérience alternative qui a attisé les tensions politiques locales et nationales, mais également une logique d'encadrement et de contrôle des initiatives pédagogiques locales qui vient redéfinir le « champ des possibles éducatifs ».

› Organizar os espaços para educação de tempo integral em uma cidade sem espaço : um desafio no formigueiro das américas - **Karine Morgan**, Universidade Federal Fluminense

Embora não tenha sido apontada uma relação direta entre o aumento da jornada escolar e a melhoria da qualidade da educação (e da aprendizagem propriamente dita), “observadas as mediações e particularidades, permanece, no conjunto das pesquisas, a constatação de que a maior duração do tempo letivo apresenta alta incidência de relações positivas com o rendimento dos alunos.” (Cavaliere, 2007. p. 1019).

Nesta perspectiva, ampliar o tempo de permanência do aluno na escola (ou sob sua responsabilidade) no Brasil representa um passo importante no desenvolvimento da educação e um grande desafio frente às inúmeras providências necessárias para que esta ampliação não se torne uma experiência fadada ao fracasso.

Dentre os desafios postos à consolidação de uma educação de tempo integral cujo objetivo seja a formação dos sujeitos numa perspectiva Integral de Educação, um dos mais relevantes diz respeito aos espaços utilizados para um “justo e digno viver” (Arroyo, 2012) daqueles que fazem uso da educação pública no Brasil.

O município de São João de Meriti, localizado no Estado do Rio de Janeiro, apresenta a falta de espaço como característica. Sua mínima extensão territorial de apenas 35,216 Km contrasta com a população residente de 458.673 pessoas, o que representa uma densidade demográfica de pouco mais de 13.000 pessoas por km (IBGE, 2010). Esta situação lhe rendeu o apelido de Formigueiro das Américas, por ter a maior densidade demográfica de toda a América Latina.

A presente comunicação tem por objetivo discutir a questão do espaço utilizado pelas instituições de ensino do referido município e em que medida as soluções encontradas impactam na qualidade da educação de tempo integral por elas oferecida, tendo como base a análise de conteúdo (Bardin, 2011) das entrevistas realizadas no ano de 2014 sobre a implementação e execução de um programa governamental, chamado Programa Mais Educação, cuja base é o aumento da jornada escolar diária para, no mínimo, sete horas durante cinco dias na semana.

Tendo como foco o contexto da prática, as vozes dos Diretores de escolas, Coordenadores do Programa Mais Educação e membros da administração municipal são a principal fonte das análises realizadas tendo em vista que sua participação representa um papel ativo na implementação das políticas educacionais. (Mainardes, 2006).

Ao observarmos a infraestrutura das escolas no município constatou-se que apenas 38% das escolas possuem quadra de esportes, 42% não contam com sala de leitura e nenhuma está equipada com um laboratório de ciências (INEP, 2013).

As falas dos entrevistados indicam que praticamente todas as escolas tiveram (ou ainda têm) problemas com espaço físico para a realização das atividades, mesmo com alguns esforços para melhorar a questão espacial. (...)

Como conclusão a partir dos relatos obtidos, a execução do Programa Mais Educação tem enfrentado dificuldades no que tange aos espaços utilizados, mas tal situação não parece se constituir em impeditivo para a realização das atividades, embora seja apontado por todos como comprometedor da qualidade do Programa.

› « Comment aider les élèves à mieux s'adapter ? » - **Sylvain Roy**, Health Services and Performance Research

J'exerce le métier de psychologue clinicien et à ce titre mes patients me racontent des difficultés de l'ordre de l'intime qu'ils ne racontent pas ou ne revendiquent pas ou très peu dans l'environnement social. Les situations exposées par ces patients impliquent toujours, dans une certaine mesure, une problématique d'interaction. J'aide ainsi ces patients à gérer des problèmes de communications jusqu'à des conflits plus importants, impliquant parfois de la violence adressée directement à la victime par l'agresseur : insulte, agression verbale ou physique ou plus insidieusement, la violence qui ne se voit pas : l'agression indirecte. Je rencontre tout autant les agresseurs, les victimes et les témoins/complices, enfants ou adultes. (...)

Plusieurs études montrent l'importance des différentes formes de violence (Olweus, 1978). La première étude de grande ampleur et ayant eu un écho retentissant dans la population française date seulement de 2011 (Debarbieux, 2011).

La grande majorité des programmes de prévention de la violence en milieu scolaire omettent dans leurs cibles d'intervention les formes plus subtiles comme l'agression indirecte ((Université Calgary, 2002) in Verlaan p.18). L'agression indirecte est une forme d'agression plus complexe et plus sournoise que les autres et c'est la forme d'agression la plus courante chez les adultes (Tremblay, 2008). Au niveau mondial, il commence à y avoir une réelle prise en compte des formes plus subtiles de violence comme l'agression sociale ou indirecte par la recherche et la prévention (Bredgen, 2012). Les environnements à haut niveau de socialisation sont donc des situations à risque de violence...

Plusieurs études sont menées depuis des années, voire des décennies, sur les différentes formes de violence scolaire et leur impact un peu partout sur la planète (OLWEUS 1978). Il existe une violence qui ne se voit pas parce qu'elle n'est jamais adressée directement à sa victime ou elle n'est adressée que partiellement sans possibilité de la traiter réellement. C'est pour cela qu'on la nomme « l'agression indirecte » ou « l'agression sociale », beaucoup s'entendent maintenant pour la nommer « la violence sociale ». Nous savons que le harcèlement touche un nombre important d'enfants scolarisés. Il y aurait 700 600 élèves français, de l'école au Lycée, victimes de harcèlement. Ces chiffres montrent que les risques de harcèlement sont plus grands en fin d'école primaire et au collège.

L'objectif du projet de recherche est d'accompagner une équipe d'enseignants d'un collège de l'académie de Grenoble (Isère) dans leur Expérimentation et Adaptation d'un outil de prévention québécois (la Trousse de Prévention l'Aggression Indirecte: cette violence qu'on ne voit pas !) au contexte français et d'évaluer l'impact de cette action de prévention. Ce projet original vise à mieux équiper les écoles françaises à faire face aux phénomènes d'agression indirecte et de harcèlement entre pairs.

Comme son nom l'indique, cette trousse tente de prévenir l'Aggression Indirecte. Ce projet vise donc à combler une lacune de la prise en considération de ce phénomène sur le territoire français et de rendre accessible ces connaissances aux intervenants ayant la charge des enfants. Il s'adressera aux enfants de 6e collégial, à leurs parents et leurs enseignants. (...)

› “La coopération police / école. Une alliance éducative au service de la resocialisation des normes institutionnelles” - **Anne Wulleumier**, Institut national des Hautes Études de la sécurité et de la Justice

Le problème public du décrochage scolaire a fait émerger la notion « d'alliance éducative » entendue comme la constitution d'un cercle d'intervenants éducatifs multiples, impliquant acteurs de l'école mais également acteurs extérieurs à celle-ci, au service d'un élargissement du répertoire des politiques éducatives. L'alliance éducative suppose des buts partagés ainsi que des priorités et des formes d'action définies en commun. Elle engage au niveau « méso », des psychologues, des éducateurs, des personnels de santé, des structures « relais » (Gilles, Potvin et Tièche Christinat, 2012). Mais peut-on envisager qu'elle puisse inclure également des policiers ? Quels seraient alors leur rôle et leur apport spécifiques ? Au service de quelle problématique éducative ? Cette communication entend questionner la place du policier au sein du cercle des acteurs des alliances éducatives territorialisées à la lumière de travaux d'analyse sociologique à tonalité ethnographique qui, dans le cadre de la recherche collective ANR IPOGEES, ont visé à mettre à l'épreuve du cadre sociopolitique français la notion nord-américaine de policier – éducateur (Blais, Gagné, Flores, Maurice, 2008).

Alors que son homologue nord-américain est souvent attaché à un établissement scolaire, le policier éducateur français reste implanté à distance au sein de sa propre administration et n'intervient devant les élèves qu'en réponse à une sollicitation explicite émanant des membres de la communauté scolaire. Depuis le début des années 1990, les services de police et de gendarmerie se sont néanmoins organisés pour répondre à une demande scolaire croissante d'investissement du champ pédagogique de l'éducation à la santé (prévention des consommations de drogues) et à la citoyenneté (prévention des violences, des mésusages d'internet et des réseaux sociaux, connaissance du droit notamment des mineurs, prévention des discriminations). Cette présence du policier-éducateur sous les traits du conférencier en milieu scolaire, identifiable dans tous les cycles de scolarisation de l'école maternelle jusqu'en lycée, est particulièrement notable en collège où elle s'ancre dans des délibérations du Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté. Soumise à des variations territoriales considérables dans son intensité, elle n'en présente pas moins des propriétés homogènes du point de vue pédagogique. Actionnés par le monde scolaire pour dire le droit commun et conforter les déclinaisons scolaires du permis et de l'interdit (règlement intérieur, sanctions disciplinaires), les policiers-éducateurs s'emploient, à travers un dispositif pédagogique interactif, bienveillant et capacitaire à renforcer l'adhésion du public scolaire aux normes institutionnelles. Le néologisme de policier-éducateur se justifie ainsi par l'attention majeure portée par ces intervenants au travail sur les cadres de l'expérience juvénile (Goffman, 1991).

A partir d'un matériau de recherche constitué de 117 observations de conférences policières devant élèves et d'entretiens semi-directifs réalisés avec des policiers-éducateurs ainsi que des membres de la communauté scolaire nous proposons de développer l'hypothèse selon laquelle cette activité pédagogique policière se déploie au bénéfice d'une action publique de resocialisation des normes institutionnelles. Elle témoigne de l'émergence d'alliances éducatives territorialisées entre acteurs localement mobilisés pour investir le « marché cognitif » convaincus que « la connaissance orthodoxe se retrouve mise en minorité sur bien des terrains » et qu'un travail didactique est nécessaire pour rétablir l'équilibre entre

orthodoxie et hétérodoxie « dans cet espace fictif dans lequel se diffusent les produits qui informent notre vision du monde » (Bronner, 2013).



Colloque International Probeduc
16 17 18 novembre 2016

Penser les nouvelles problématiques éducatives
dans une perspective internationale



Symposiums

Symposium - Discours, adaptation conceptualisées du curriculum et construction des inégalités scolaires (K, K')

Présidence : Elisabeth Bautier et Maira Mamede, Université Paris 8, Université Paris-Est-Créteil

Dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, on en identifie une qui condense les principales questions qui alimentent ce colloque. D'après le document, l'enseignant doit « prendre en compte la diversité des élèves », compétence qui se traduit, entre autres, par la capacité à « adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves ». Par là, l'institution signifie la nécessité pour les enseignants de résoudre un de ces principaux dilemmes : offrir un même enseignement pour tous, pour donner à tous les mêmes possibilités, ou bien s'adapter au public, en fonction des capacités des élèves.

Ce dilemme n'est pas récent, bien au contraire. Il se traduisait dans la distance qui séparait les classes des écoles communales des petites classes de lycée. À ce moment-là, les enfants, en fonction de leur milieu social d'origine, n'étaient pas élèves des mêmes classes à quelques exceptions près. L'adaptation au public se faisait alors à travers des corps de savoir différents pour des publics distincts. Qu'en est-il aujourd'hui, 40 ans après la mise en place du collège unique ? Statistiquement, on observe la continuité de la ségrégation sociale à l'école : les destins scolaires des élèves sont toujours marqués par leur origine sociale. Malgré la massification de l'accès à l'école, l'accès au savoir reste donc inégalement distribué.

Aujourd'hui la question prend néanmoins d'autres contours, en lien avec deux processus complémentaires : la décentralisation du système censée apporter des réponses locales pour favoriser la mise en œuvre d'objectifs nationaux, et la montée en puissance de la pédagogie différenciée, terme utilisé dans le jargon professionnel pour se référer aux ajustements faits par les enseignants pour faire face à l'hétérogénéité du public, sans que l'on saisisse très bien la nature de ces ajustements. Ces deux processus mettent en lumière le fait que l'adaptation du curriculum semble être dévolue aux acteurs de terrain et se réaliser sous diverses formes : projets éducatifs territoriaux, projets d'établissement, diversité de filières et options, pédagogie différenciée dans les salles de classe... Aux

variations locales des curricula prescrits s'ajoutent des variations de curricula réels, pour reprendre la distinction faite par la nouvelle sociologie du curriculum (Forquin, 2008) déjà dans les années 70.

Néanmoins, alors même que les élèves passent de plus en plus de temps à l'école, peut-on toujours imputer principalement aux dispositions familiales ces différences de parcours ? Si les pesanteurs sociales se font sentir sur l'école à travers les différences de rapports au savoir et au langage (Charlot, Bautier et Rochex, 1993) qui conduisent les élèves à investir différemment les situations scolaires, force est de constater que l'école participe à la co-construction des situations mises en œuvre et des savoirs (hypothèse relationnelle, Bautier & Goigoux, 2004) et des malentendus socio-cognitifs (Bautier & Rochex, 2007, Bautier & Rayou, 2009). Ce qui nous conduit à interroger la pertinence de ces adaptations contextualisées du curriculum, censées accroître l'efficacité des pratiques. Quelles différences dans le curriculum mis en œuvre dans les pratiques enseignantes ? Enseigne-t-on les mêmes savoirs à tous les élèves ? Au vu des traductions faites à chaque niveau, peut-on encore parler d'une scolarisation unique ?

Dans ce symposium, on interrogera la manière dont le curriculum subit des adaptations lors de sa mise en œuvre dans des contextes socialement contrastés. Les communications portent des regards qui sur des objets différents et complémentaires :

- selon l'approche : tantôt disciplinaire, tantôt didactique, qui interrogent à la fois contenus d'enseignement et manières de faire pédagogiques ;

- selon l'échelle : évolutions du curriculum prescrit et réel, écarts entre établissements et entre les classes d'un même établissement, mais aussi variables entre enseignants et chez un même enseignant, lorsque confronté à de publics différents ;

- selon la méthodologie utilisée : travaux quantitatifs et qualitatifs, comparaisons diachroniques et synchroniques.

Ce sera l'occasion de mettre en synergie ces différentes contributions et méthodologies, pour mieux saisir la nature et la portée des adaptations opérées, en comprendre les effets. De façon transversale, interroger ce qui est enseigné aux élèves, les savoirs qui leur sont proposés, la façon dont ils y sont confrontés, c'est interroger le principe d'égalité de l'institution scolaire et mieux comprendre les pesanteurs sociales et institutionnelles qui rentrent en compte dans l'opérationnalisation de ce principe.

Mots clés : inégalités scolaires, différenciation, curriculum, pratiques enseignantes

› Ségrégation, inégalités scolaires et effets de contexte - **Jean-Yves Rochex**, CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8 Saint-Denis

Cette communication ne se fonde pas sur une recherche empirique originale, mais tentera de synthétiser différents travaux et différentes données statistiques qui montrent en quoi les processus structurels de production de l'inégalité scolaire – qui ont été profondément renouvelés non seulement depuis la généralisation de l'accès au « collège unique » mais depuis celle de l'accès à l'ensemble du cursus du collège (de la 6ème à la 3ème) et l'ouverture massive de l'accès aux formations et aux filières post-collège – ne se produisent pas seulement au travers des processus d'orientation vers des filières de l'enseignement secondaire et professionnel, socialement et scolairement très différenciées et hiérarchisées, mais, de plus en plus, en amont de la diversification des parcours post-collège, au travers

d'une différenciation accrue des contextes locaux de scolarisation et de la qualité de l'offre scolaire proposée aux élèves, différenciation qui a pris aujourd'hui une telle ampleur qu'elle menace, aux yeux de certains analystes ou responsables politiques, l'unité même du service public d'éducation (Delahaye, 2015). Il s'agira en quelque sorte de dessiner « le contexte » socio-institutionnel dans lequel s'inscrivent les enseignants, leurs pratiques et leurs modes d'adaptation contextualisées aux contraintes, réelles ou perçues, qui pèsent sur l'exercice de leur activité professionnelle.

On s'appuiera ainsi sur les données statistiques apparemment contradictoires qui montrent qu'une homogénéisation et une fluidité plus grandes des parcours des élèves à l'école primaire et au collège (qu'attestent la réduction notable des taux de redoublement et la quasi disparition des orientations précoces) peuvent être concomitantes avec une dégradation sensible des acquis des élèves les plus faibles (y compris de ceux qui « profitent » de parcours scolaires plus fluides et en apparence plus favorables que ceux qu'avaient suivis leurs homologues d'il y a dix ou vingt ans) et que ce paradoxe concerne tout particulièrement les territoires et les établissements où les élèves des milieux populaires les plus paupérisés et précarisés sont les plus concentrés.

On tentera ensuite de synthétiser les différents travaux – quantitatifs et qualitatifs – qui permettent de conclure que l'on touche, avec ce paradoxe à une source d'inégalités, peu visible – voire peu dicible – qui est liée aux processus de différenciation et de ségrégation sociale et scolaire des territoires, des quartiers et des établissements ou des classes, et qui relève donc d'effets de contextes où se composent, dans les établissements ou les classes les plus en difficultés, moindre sélectivité apparente, précarisation des conditions d'étude et d'enseignement et moindre efficacité pédagogique.

Nombre de travaux montrent aujourd'hui combien, dès l'école primaire et le collège, les processus peu visibles de différenciation des contextes de scolarisation pèsent à la baisse sur les conditions et possibilités d'étude et de réussite des élèves, et tout particulièrement de ceux qui sont les moins familiarisés avec les exigences et les modes de fonctionnement de l'école, qui auraient donc le plus besoin d'une offre scolaire de qualité, et dont ces travaux montrent au contraire qu'ils sont confrontés à une forte dégradation de leurs conditions d'études et à des conditions de scolarisation de moindre qualité.

Cette communication tentera donc de décrire et analyser les composantes des contextes dans lesquels les enseignants exerçant dans les contextes les plus « difficiles » exercent, contextualisent et adaptent leur activité professionnelle, individuelle et collective.

› Quelle institutionnalisation et quelle visibilisation des objets de savoir entre écrit et oral à l'entrée au collège ? **Elisabeth BAUTIER**, Université Paris 8, Circeft-ESCOL - **Maira MAMEDE**, Université Paris-Est, Circeft-ESCOL

Dans les modes de faire pédagogiques actuels, les élèves sont censés construire eux-mêmes des savoirs, l'autonomie étant à la fois objectif et condition de possibilité des apprentissages. Cela est perceptible dans les supports d'apprentissage actuels, caractérisés par une grande hétérogénéité (Bonnéry, 2015 ; Bautier et al, 2012) : la multitude de documents à laquelle sont confrontés les élèves présupposent de leur part la mobilisation du registre de travail (Bautier & Rayou, 2007) pertinent pour pouvoir s'inscrire efficacement dans les situations d'apprentissage. Inégalement prédisposés à le faire, les élèves en retirent alors des bénéfices différents.

Dans cette recherche nous nous intéressons à la visibilité des savoirs disciplinaires au sein des pratiques enseignantes avec une question centrale : tous les élèves sont-ils amenés à fréquenter les mêmes univers de savoir ? Plus précisément, nous avons tenté de cerner ce travail de médiation des savoirs, à travers le tissage présent dans les cahiers des savoirs eux-mêmes et des activités et cheminements cognitifs proposés pour aboutir à leur construction.

Pour ce faire, nous avons recueilli, codé des cahiers d'élève de français en 6^{ème}, dans une cinquantaine de collèges à recrutement social contrasté. En effet, les cahiers des élèves sont très vite apparus comme reflétant des évolutions dans les pratiques de classe. Leur statut, ou leur fonction semble avoir évolué, compte tenu des pratiques d'enseignement et des supports d'apprentissage. Ils sont simultanément cahiers d'exercices, lieu de dépôt des documents et supports d'activités réalisées et recueil de leçons.

Néanmoins, nous l'avons vu, la restitution des leçons n'est plus le seul objet d'apprentissage, ce dernier est tout autant, situé dans ce cheminement cognitif parcouru par la classe (par chaque élève ?). Le cahier acquiert ainsi le statut de trace, de ce travail de médiation réalisé par l'enseignant, trace à partir de laquelle l'élève (voire ses parents) peuvent reconstituer le chemin cognitif parcouru. Nous nous sommes saisies de ce matériau en tant que mémoire de la classe concernant les savoirs présentés aux élèves.

Nos analyses intermédiaires confortent tout d'abord l'hétérogénéité, en particulier ceux qui relèvent du français, de ces cahiers. En effet, tous milieux sociaux confondus, nous constatons que les cahiers des différentes classes présentent des organisations variées et variables selon la nature et de la quantité des ressources données aux élèves, collées ou copiées, de la nature et de la quantité d'exercices de recherche ou d'application, sans qu'il soit toujours possible d'en saisir la logique sous-jacente. Une de nos premières difficultés a même été de reconstituer, ne serait-ce que d'un point de vue chronologique, les objets d'apprentissage dès lors que les cahiers ne présentent pas toujours le cadrage nécessaire : date, intitulé des chapitres, consignes de travail....

Deuxièmement, la prépondérance d'activités de copie (y compris des exercices eux-mêmes), là aussi sans distinction de milieu social de recrutement des élèves : que ce soit en milieu favorisé ou défavorisé, l'activité la plus récurrente dans les cahiers est la copie (ce qui ne signifie pas pour autant qu'il s'agisse d'un cahier dit "du jour"). La différence entre milieux sociaux se situe davantage sur un plan quantitatif que qualitatif : dans les milieux favorisés les élèves ont à copier un volume plus important que dans les milieux défavorisés. Mais dès lors à l'analyse, les activités d'écriture se limitent la plupart du temps au registre mineur de la copie, donc à une littérature restreinte (Goody, 2007).

Les cahiers ne comportent pas tous loin de là en français particulièrement les éléments explicites de savoir mais prioritairement les traces d'activités multiples, extrêmement nombreuses, Les contenus des cahiers laissent à penser que la complexité de la littérature scolaire au demeurant sollicitée par les programmes, les documents (Bautier & Rayou, 2013) actuelle est mise en place dans les pratiques pédagogiques, elle est censée se construire dans l'oral de la classe.

Deux phénomènes peuvent venir alors renforcer les inégalités scolaires. L'un inhérente aux élaborations des cours dialogués : son caractère éphémère, discontinu, segmenté quant aux objets traités rend quasi impossible l'existence d'une identification par tous des objets de savoir en élaboration, ce faisant, d'une mémoire partagée. Ensuite, nos analyses

précédentes du discours scolaire ont mis en évidence qu'il est souvent produit dans un genre quasi conversationnel même lorsqu'il a une visée cognitive et qu'il ne permet pas de rendre visible aux élèves l'hétérogénéité des moments de travail, les régimes de savoir privilégiés et les registres de travail convoqués. Ces premiers résultats nous conduisent à interroger l'importance de l'oral dans pratiques de classe contemporaine et leurs conséquences sur l'insertion dans la littératie étendue (Mamede, 2001) et de sa connaissance, de son appropriation par les élèves comme de l'institutionnalisation des savoirs en jeu.

› Quelles marques potentiellement différenciatrices des « textes de savoir » dans des classeurs de français en début de classe de 6ème ? **Martine Champagne-Vergez**, Université de Bordeaux, France, EA LabE3D

Au sein de l'équipe Education et SCOLarisation ESCOL et du réseau Recherche sur la Socialisation, l'Enseignement, Les Inégalités et les Difficultés dans les Apprentissages RESEIDA, une Recherche sur les Adaptations curriculaires contextualisées et inégalités (ou ACCI), a pour objectif de comprendre les processus par lesquels les pratiques scolaires ordinaires, en 6ème, en particulier dans des contextes « difficiles » et des établissements recrutant massivement dans les milieux populaires et précarisés, participent de l'accroissement des inégalités (Duru-Bellat & van Zanten, 2002, entre autres).

En effet, depuis plus de trente ans (Rochex, 2013), malgré des tentatives récurrentes de réduire ces inégalités scolaires entre élèves, le système éducatif français perdure à fragiliser davantage un public moins favorisé, faisant état de processus différenciateurs (Rochex et Crinon, 2011) qui tendent cependant à être minorés par l'institution scolaire, rendant ainsi la dilution des facteurs générant cet accroissement de l'inégalité plus pernicieux.

En se centrant sur le processus d'enseignement et d'appropriation des savoirs, nous interrogeons des phénomènes d'adaptation des méthodes ou des contenus d'enseignement qui joueraient à la manière d'un curriculum caché, différenciateur. En effet, des malentendus (Bautier et Rayou, 2009, 2013 ; Reuter, 2013), entre autres phénomènes, masquent en partie la complexité de l'entrée dans l'écrit en particulier, en vue d'un accès à une littératie de plus en plus élaborée et élargie (Bautier & Rayou, 2013). Une importante étude en cours, portant sur les pratiques enseignantes des professeurs, dans différentes disciplines et leurs dimensions différenciatrices possibles, a donné lieu à un recueil de cahiers d'élèves de la classe de sixième entre 2012 et 2014, dans une cinquantaine d'établissements répartis dans toute la France.

Les constats liés à l'inégalité scolaire et ou à une inéquité de traitement engagent les didacticiens à réfléchir sur les enjeux sociaux de la discipline français. De multiples dimensions sont probablement à l'œuvre, dont la prise en compte d'un oral de plus en plus présent pour enseigner. Ainsi Nonnon (2014) fait-elle le constat d'une nécessaire acculturation à des conduites discursives, relevant à la fois d'acquisitions essentiellement portées par l'école pour certains élèves, mais progressivement intégrées dans le temps, acquisitions relatives aux expériences, aux constructions d'univers, aux univers de référence et de valeurs, à l'accès aux dimensions symboliques et à la prise de recul. Ces enjeux sont aussi couplés à un proces de secondarisation attendu (Bautier & Goigoux, 2004) et ou processus de secondarisation à développer (Jaubert & Rebière, 2012). Ces prises en compte demandent, pour l'enseignant, d'établir des priorités et l'identification de variables

didactiques complexes, en relation à des injonctions institutionnelles non négligeables d'une langue, qui est à la fois moyen et objet d'enseignement.

Les prémices de cette étude et nos premières observations, à termes, visent la récurrence dans le temps et dans une pluralité de classes, d'objets repérables et s'attachent à une analyse plus contextuelle, ciblant des éléments précis : le genre de textes désignés par des textes de savoirs dans des cahiers d'élèves de 6ème, lorsque les enseignants déclarent utiliser un même manuel.

Parmi les classes où des recueils de cahiers ont été effectués, en cours de français, 17 sont signalées comme utilisant un même manuel scolaire de français. Les premiers textes de savoirs figurant dans ces cahiers sont analysés en relation à leur contexte socio-culturel, les classes étant pour moitié réparties dans des milieux contrastés. Ce premier chapitre du manuel étudié en début d'année est pensé comme une entrée en matière favorisant le rapport aux mots. Ces premières pages montrent un rapport en quantité et en qualité divers –de quelques lignes à une page-, ainsi qu'un rapport assez éloigné aux activités y ayant présidé. Ce sont en partie les termes employés, ainsi que leurs mises en réseau, pour caractériser le savoir en question, qui semblent différenciateurs.

› Instabilité du curriculum du français et insécurité des élèves, **Marceline Laparra**, Université de Lorraine, CREM-Praxitexte

L'enseignement du français se caractérise depuis plus d'une décennie par la violence des débats qu'il suscite à la fois en ce qui concerne ses méthodes et ses contenus. On n'observe aucun consensus ni dans l'opinion publique, ni chez les décideurs politiques ni chez les spécialistes. On n'énumérera pas ici tous les points de conflits ; on se contentera d'en évoquer quelques uns à titre d'exemples : la langue utilisée à l'école doit-elle être proche de celle des élèves ou au contraire doit-elle être celle des savoirs ? L'enseignement de l'orthographe et de la grammaire doit-il constituer un domaine autonome et clairement identifié ou plutôt être mis au service de l'étude des textes ? Existe-t-il un corpus de textes littéraires exigeant un traitement particulier ou bien tous les textes convoqués en classe, qu'ils soient littéraires ou non, peuvent-ils être travaillés avec les mêmes outils d'analyse ?...

Cependant la médiocrité des performances des élèves en français est mise en évidence dans les enquêtes internationales (type Pisa) qui soulignent en outre que l'écart va croissant entre les résultats obtenus par les meilleurs élèves et ceux obtenus par les élèves en difficulté et qu'il est fortement en corrélation avec leurs origines sociales. Dès lors tout le monde est d'accord pour affirmer que ce qui est proposé en français aux élèves ne correspond pas à leurs besoins et qu'il est urgent de procéder à des changements importants. Mais la cacophonie redevient totale quand il s'agit de décrire les dits changements. On assiste à une nouvelle et triste querelle des Anciens et des Modernes où les Anciens ne sont pas toujours ceux que l'on attendrait.

Une telle confusion ne pouvait qu'aboutir à une instabilité du curriculum prescrit de la maternelle à l'université. Les Instructions officielles de français sont réécrites à des intervalles de plus en plus courts en obéissant à chaque fois à des logiques différentes. Le système de formation des enseignants et les concours de recrutement connaissent à la fois des modifications internes constantes et des nœuds de résistance qu'il semble impossible de défaire : on peut ainsi opposer les modifications apportées à l'épreuve de français du concours des professeurs d'école alors même que celle-ci convenait relativement bien à la

majorité de la profession et le caractère intangible de l'agrégation de Lettres modernes alors que celle-ci est remise en question par la majorité de la profession ! Les cursus universitaires de Lettres et de Linguistique ne sont pas les mêmes d'une université à une autre et pour un même établissement d'une habilitation à une autre. L'ensemble de ces phénomènes n'a pu avoir qu'une conséquence : les enseignants de terrain doivent chacun seuls dans leur classe bricoler le curriculum réel, ce qu'ils font en faisant coexister divers contenus et méthodes empruntés à des modèles théoriques opposés, très souvent sans autre cohérence de ce qu'ils pensent être les besoins particuliers de leurs élèves.

L'enquête en cours effectuée sous la direction de R. Goigoux a déjà fourni des informations pour décrire comment les enseignants bricolent l'apprentissage de la lecture au Cp. L'étude conduite par une équipe dirigée par E. Bautier de cahiers de français d'élèves de sixième choisis dans une cinquantaine de collèges met en évidence des phénomènes similaires. On ne peut y repérer aucune régularité : d'une classe à l'autre le nombre de séquences varie, ainsi que leurs thèmes et leurs contenus. Le corpus de textes sur lesquels travaillent les élèves ne présente aucun noyau stable : y voisinent des textes issus des humanités classiques avec des textes issus d'autres littératures et des textes non littéraires de provenance très diverse, le tout dans des proportions et des organisations très variables. Certains cahiers accordent une place très importante à l'enseignement grammatical avec des exercices nombreux et des textes de savoirs importants ; dans d'autres les tâches grammaticales sont disséminées au long du travail sur les textes et certains cahiers ne comportent qu'une part infime d'activités relevant de la grammaire. On peut faire les mêmes constats pour la production de textes ou pour les savoirs littéraires. Enfin certains cahiers ne contiennent que des énoncés recopiés au tableau sans qu'y figurent les informations nécessaires pour reconstituer le contexte dans lequel ils ont été produits ; certains ressemblent à des cahiers d'essai, d'autres sont constitués d'éléments disparates et d'autres enfin sont de petits manuels.

Une telle instabilité dans le cursus de français qui se constate à tous les niveaux de la scolarité est bien sûr dommageable pour tous les élèves et explique en partie l'exaspération des parents quand ils essaient d'aider leurs enfants à la maison. Mais elle l'est encore plus pour les élèves en difficulté qui appartiennent très majoritairement aux milieux populaires. Si les parents de milieu aisé parviennent tant bien que mal à ce que leurs enfants comprennent ce qui leur est demandé et puissent passer d'une logique à une autre sans trop de peine, construisant ainsi des bribes de cohérence, les parents d'élèves en difficulté ne peuvent que rendre responsables leurs enfants de leur incapacité à faire ce qui est exigé. Ces derniers se retrouvent seuls, sans arriver à construire des liens entre ce qui est successivement attendu d'eux. S'installe alors le sentiment que le français est une discipline où règne l'arbitraire de l'enseignant et où les évaluations sont injustes. L'instabilité qu'ils rencontrent à chaque fois qu'ils changent de classe et d'enseignants ne peut que renforcer chez eux les comportements qui les ont pourtant déjà mis en échec. Ils ne peuvent pas se penser comme des locuteurs et des scripteurs légitimes du français. L'insécurité qui est la leur ne peut que les conduire à croire que le français n'est pas pour eux et les renforcer dans la posture d'exécutants passifs de tâches hétérogènes. Eux plus que d'autres ont besoin que se dégage d'urgence un minimum de consensus en matière de contenus et de méthodes et que leur enseignants ne soient pas livrés à eux-mêmes mais accompagnés pour élaborer de manière collective des pratiques stables et cohérentes.

› Adaptations curriculaires : degré de problématisation des textes de savoirs dans les cahiers de SVT et inégalités - **Marion van Brederode**, Université Paris 8, Circeft-Escol

Une recherche menée dans le cadre du réseau RESEIDA s'intéresse à ce qui s'enseigne et ce qui (peut) s'apprend(re) dans trois disciplines (français, mathématiques et sciences de la vie et de la terre (SVT)) dans des classes de 6ème ordinaires appartenant à des établissements socialement contrastés. Elle vise à mettre au jour les mécanismes par lesquels les adaptations curriculaires contextualisées peuvent intervenir dans les processus différenciateurs. L'hypothèse principale est que les mises en œuvre pédagogiques, sous l'influence du curriculum prescrit et des représentations que les enseignants se font des difficultés des élèves, conduisent à la mise en œuvre d'un curriculum réel différent selon les contextes. Le curriculum réel est analysé à travers l'étude des traces des activités réalisées en classe laissées dans les cahiers des élèves. Ces traces permettent d'avoir un accès sur le long cours (l'ensemble d'une année scolaire) aux univers de savoirs au sein desquels les élèves évoluent.

La mise en œuvre des programmes d'enseignement conduit les enseignants à faire fréquenter aux élèves des univers de savoirs qui sont plus ou moins proches de matrices disciplinaires, c'est à dire d'un univers constitué de pratiques et de connaissances disciplinaires particulières, et qui offre donc des possibilités variables de construire des dispositions à savoir et à faire (Millet 2013, p.45). Les situations d'enseignement-apprentissage sont proposées à des élèves qui ont bénéficié de socialisation primaire qui leur ont permis de développer des dispositions différentes et dont certaines correspondent davantage à celles nécessaires à la réalisation du travail scolaire. Il s'agit donc de comprendre par quels processus les situations d'apprentissage proposées, permettent ou ne permettent pas la reconfiguration des dispositions antérieurement acquises. La présente contribution se propose de présenter les adaptations curriculaires mises au jour en SVT en ce qui concerne les textes de savoirs qui sont transmis aux élèves dans les moments d'institutionnalisation.

En nous appuyant sur les travaux de la didactique des SVT, qui travaillent dans le cadre de la problématisation et qui postulent que les savoirs scientifiques en classe doivent être fondés en raison (Orange 2012; Orange Ravachol 2012; Lhoste 2008), nous avons établi des critères de codage qui nous semblent capables de saisir les indices de la possibilité, pour les élèves, à partir des univers de savoirs qui leur sont proposés, à changer de regard sur le monde. En effet, ce changement de regard est le travail spécifique de secondarisation (Bautier et Goigoux 2004) attendu des élèves en classes de sciences aujourd'hui. Il est attendu d'eux qu'ils dépassent la pensée commune pour accéder à des explications scientifiques, qu'ils « se débarrassent des intuitions premières pour se diriger vers des pistes différentes de ce que suggère l'expérience sensible » (Bachelard 1993, p.11). Les savoirs scientifiques présentent la spécificité d'être des savoirs raisonnés, liés à des problèmes explicatifs et qui ne peuvent se réduire aux solutions des problèmes (Orange 2012, p.44).

La comparaison des différents moments de travail dans les cahiers des élèves ne montre pas de différence quantitative. Les élèves, quels que soient les établissements dans lesquels ils sont scolarisés, réalisent des activités de recherche, des évaluations, recopient des bilans. Mais l'analyse montre des différences statistiquement significatives en ce qui

concerne la nature du travail à réaliser et le degré de problématisation des savoirs présents dans les textes d'institutionnalisation qui sont inégalement productifs en terme d'activité intellectuelle et d'apprentissages potentiels (Rochex 2011).

Les critères élaborés puis les résultats quantitatifs obtenus seront présentés. Enfin, des analyses qualitatives, à un degré plus fin, permettront d'illustrer les effets potentiels des adaptations curriculaires mises en évidence.

L'ensemble des résultats obtenus dans cette recherche permet de mettre en évidence un phénomène de différenciation « active » (Rochex 2011, p.92) selon les contextes qui avaient déjà été pointée (Anyon 1997 ; Isambert-Jamati 1990) mais de préciser les mécanismes par lesquels cette différenciation se met en place dans les classes de SVT en 6ème. Ces résultats donnent de l'épaisseur à l'idée selon laquelle, bien que le collège unique a été mis en place depuis 40 ans, des réseaux de scolarisation différents co-existent au sein de celui-ci, ce qui participe d'expliquer les régularités statistiques, observées au niveau macro-sociologique, des réussites scolaires socialement déterminées.

› Étude des régularités et des variabilités du processus d'institutionnalisation de deux professeurs utilisant les mêmes ressources - **Cécile Allard**, Université Paris-Est-Créteil, LDAR

Cette contribution souhaite apporter un éclairage sur les pratiques de professeurs des écoles reconnus experts par l'institution lors d'une action professorale emblématique : celle où ils « institutionnalisent ». Ces professeurs reçoivent, conseillent et forment des enseignants stagiaires, ils participent donc à la formation et à l'évaluation de ces derniers.

Butlen et al (2012) ont montré que les professeurs débutants ont des difficultés pour institutionnaliser. Ces auteurs expliquent que ces enseignants savent choisir des situations robustes et en assurer leur dévolution. En revanche, hiérarchiser les procédures et institutionnaliser relèvent de pratiques minoritaires. Par ailleurs, les difficultés à dire, à formaliser le savoir en jeu sont également pointées par Coulange (2012) Margolinas & Lappara (2008). Ces différents auteurs montrent, entre autre, que l'institutionnalisation est reléguée à l'arrière-plan au profit de l'action des élèves. Notre recherche consiste donc à traquer et à analyser tout ce qui peut relever de l'institutionnalisation ou encore de gestes d'institutionnalisation (Forget, 2011) par des maîtres formateurs exerçant dans des conditions favorables (écoles financièrement bien dotées). Pour synthétiser nous nous posons la question suivante : dans quelle mesure est-il possible de mener jusqu'au bout un processus d'institutionnalisation basé sur des situations solides conduit par des professeurs experts ayant un bon rapport en mathématique ?

L'Institutionnalisation, dans la Théorie des Situations Didactiques (Brousseau, 1984), est définie comme relevant d'un processus qui permet aux connaissances d'acquérir le statut de savoir. Le savoir est présenté comme un produit culturel de l'activité scientifique, dépersonnalisé, décontextualisé, détemporalisé, formulé, formalisé, validé et mémorisé.

Mais ce texte de savoir, dans les classes observées, n'a pas nécessairement les caractéristiques que nous venons de rappeler (Allard, 2015). C'est pourquoi, nous étiquetons les textes du savoir comme institutionnalisation quand ceux-ci ont les caractéristiques énoncées. Sinon, nous les appelons des expositions de connaissances (Robert, 2015). L'exposition des connaissances correspond à toutes les occasions repérées de formuler le savoir en jeu, avant ou après une phase de recherche, lors des corrections

d'exercices, des phases de bouclages (Mounier, 2013) quel que soit le degré de decontextualisation (Butlen & Pezard, 2003) de dépersonnalisation de formulation ou de formalisation de ces connaissances.

Notre méthodologie longitudinale et comparative s'est imposée suite à l'analyse de nos premières données. Etudier l'institutionnalisation à l'échelle d'une séance de 45 minutes revenait à « étudier l'absence ». Nos données consistent à analyser et comparer l'ensemble des cahiers d'exercices, de cours (de 2 à 5 ans) au regard des déroulements des séances (vidéos de l'ensemble de la séquence plusieurs années de suite). La stabilité des enseignantes dans la même école, suivant les mêmes progressions exerçant en CM2 dans des contextes favorisés nous a permis d'observer et d'analyser des pratiques sur un temps long. C'est ainsi que l'étude longitudinale (pour une même notion) que nous avons menée permet d'obtenir des résultats et de décrire des moments où les enseignants exposent des connaissances.

Pour cet exposé nous présentons la comparaison des pratiques des deux professeurs qui permet d'illustrer ce que sont les « gestes d'institutionnalisation ». La première enseignante, Sasha, produit de nombreux textes écrits et rend visible des étapes du processus d'institutionnalisation. Cette enseignante a, pourtant, des difficultés à formaliser malgré un bon rapport au savoir mathématique, une bonne connaissance des textes institutionnels et l'utilisation de ressources conseillées en formation. La deuxième enseignante, Solène, s'appuie sur les mêmes ressources que la première, elle produit moins de textes écrits. Ces expositions de connaissances sont essentiellement produites à l'oral et sont variables selon les années. Elles dépendent des interactions langagières avec les élèves.

Par la comparaison inter et intra-individuelle, nous montrons que la grande « liberté » dans la lecture des déroulements des ressources et des contenus est à notre sens une cause de création des inégalités scolaires. En effet si le processus d'institutionnalisation constitue de fait le levier le plus puissant dont dispose le professeur pour « orienter » l'élève dans l'activité mathématique, ses difficultés ou ses faillites ne peuvent qu'avoir des effets fortement différentiels sur les réussites des élèves.

De plus, nous avançons que penser et écrire des textes de savoir ne semble pas constitutif des pratiques. Nous nous demandons alors comment faire pour rendre possible l'institutionnalisation si d'une part les propositions des ressources sont insuffisantes et si d'autre part la conception de ces textes n'appartient pas au répertoire professionnel des professeurs.

› Adaptations curriculaires et aide aux élèves en difficulté : quels effets sur les apprentissages ? **Céline Piquée**, Université Rennes 2, CREAD - **Caroline Viriot-Goeldel**, Université Paris-Est-Créteil, Circeft-ESCOL

Dans le cadre du symposium intitulé « Adaptations contextualisées du curriculum et construction des inégalités scolaires », cette contribution souhaite apporter un éclairage particulier sur les pratiques d'aides aux élèves au cours préparatoire. Il s'agira d'articuler deux problématiques : celle de l'adaptation curriculaire et celle de l'efficacité des aides.

Les pratiques que les enseignants peuvent mettre en place spécifiquement à l'attention des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage sont souvent groupées sous le terme un peu flou de « pédagogie différenciée ». Mais les pratiques relevant de cette appellation sont si diverses qu'il ne semble pas très pertinent de poser la question des effets de la pédagogie

différenciée. D'ailleurs, Jobin et Gauthier (2008) montrent que les travaux portant sur la pédagogie différenciée ne présentent pas de preuve d'efficacité suffisante. Pour autant, un examen des travaux récents qui ont cherché à décrire précisément les manières de faire des enseignants à l'égard des élèves en difficulté fait apparaître des pratiques qu'il est possible de résumer, schématiquement, selon deux logiques (Descampes et al., 2008 ; Piquée, 2010). D'une part, les enseignants peuvent prévoir des tâches particulières pour les élèves en difficulté. Les contenus sont alors différents de ceux proposés au reste du groupe classe et sont censés être adaptés aux besoins des élèves les plus faibles. D'autre part, les enseignants ne prévoient pas de contenus particuliers, les tâches sont les mêmes pour tous les élèves, mais les moyens pour les réaliser sont différents (temps supplémentaire, aide méthodologique, travail en petit groupe avec une présence plus forte de l'enseignant à leur côté, etc.). C'est cette seconde forme d'aide qui semblerait plus propice aux progrès des élèves (Bressoux, 1994 ; Duru-Bellat, 1996 ; Descampes et al., 2008 ; Piquée, 2010), car elle limiterait les processus d'étiquetage et de réduction des exigences. Mais les travaux en ce sens sont encore peu nombreux et cette hypothèse mérite donc des investigations complémentaires.

Au-delà d'un examen des effets de l'un ou l'autre type d'aide, il est possible de poser l'hypothèse d'effets différenciés en fonction des contextes scolaires. En effet, la recherche indique une présence plus forte d'adaptations des curriculums en ZEP ou en contexte « défavorisé » (Bautier & Rayou, 2009 ; Rochex & Crinon, 2011). La question se pose alors de savoir non seulement si les dispositifs d'aide proposés aux élèves participent de la réduction des inégalités scolaires en général mais également si les effets de ces dispositifs sont conditionnés par l'adaptation supposée nécessaire au public auquel ils s'adressent. Autrement dit, il s'agit de savoir si les modes d'adaptation à des publics particuliers contribuent à remédier aux difficultés de ces publics particuliers ou au contraire à les entériner ou les accroître, comme nous l'indiquent les travaux antérieurs.

La contribution repose sur un échantillon de 131 classes et 2507 élèves de cours préparatoire (CP) réparties dans 13 académies françaises. Ces classes ne sont pas strictement représentatives de la situation nationale car elles ont été choisies pour présenter, dans leur ensemble, une variété de situations pédagogiques et didactiques, variété nécessaire à l'examen des effets de ces situations sur les performances des élèves (Duru-Bellat & Mingat, 1998). Parmi ces classes, 29,8% relèvent de l'éducation prioritaire. Les performances des élèves ont été évaluées en début (septembre 2013) et fin (juin 2014) de cours préparatoire dans les domaines du code, de la compréhension et de l'écriture.

Des observations de séances de classe (une semaine par trimestre de l'année scolaire 2013-2014) ont permis de mesurer, pour chaque enseignant, l'intensité du recours à deux formes d'aide différentes :

- La tâche à réaliser est identique pour tous les élèves, mais certains élèves en difficulté disposent de ressources supplémentaires, qu'il s'agisse d'outils (dictionnaire, exemple...), d'aide apportée par le maître ou par un camarade. Dans ce cas, l'aide proposée ne suppose pas de contenu adapté aux difficultés des élèves

- Certains élèves en difficulté ont à réaliser une tâche qui est soit différente, soit aménagée, (e.g. plus courte, plus facile) éventuellement en disposant de ressources supplémentaires. Dans ce cas, l'aide apportée repose sur une adaptation des contenus aux difficultés des élèves

Les résultats seront présentés en deux temps. Il s'agira d'abord d'examiner l'intensité du

recours à ces deux formes d'aides et le lien qu'elles entretiennent avec les caractéristiques des publics auxquels elles s'adressent. Puis nous présenterons les résultats d'analyses multiniveaux permettant de déceler les effets de ces formes d'aides sur les performances des élèves, globalement et de manière différenciée selon les caractéristiques des élèves. Les résultats seront ensuite discutés au regard des autres contributions du symposium : en quoi les adaptations curriculaires sont-elles susceptibles de rendre compte des effets des pratiques d'aides aux élèves en difficulté en matière de réduction/accroissement des inégalités ?

Symposium - Agir dans l'école et dans les territoires : ateliers de pratiques (L)

Présidence : Catherine Ferrier et Kamel Benaricha, CARDIE, Rectorat de Créteil

La C.A.R.D.I.E. (Cellule Académique Recherche et Développement Innovations et Expérimentations) présentera divers projets mis en œuvre dans des écoles, des collèges et des lycées de l'Académie de Créteil. Ces courtes présentations dynamiques et illustrées ont pour objectif de traduire, dans des mises en œuvre concrètes, les problématiques inhérentes aux politiques éducatives, de comprendre comment les enjeux de société qui traversent l'école peuvent devenir objet de travail commun pour une équipe, de voir comment s'articulent la réflexion individuelle et collective des acteurs pour répondre aux besoins des élèves et de découvrir par quelles pratiques pédagogiques et par quelles postures professionnelles les acteurs tentent de répondre collectivement aux difficultés rencontrées.

La diversité, la richesse et la créativité qui caractérisent les projets et pratiques expérimentées montrent qu'il n'y a pas une mais des réponses, convergentes et complémentaires, qui justifient la mise en réseau des acteurs de l'innovation et la conjugaison des réflexions par tous les niveaux (du praticien à la Recherche).

› *Partie 1* : Présentation réalisée par chaque équipe sur le mode « MT 240 S » (soit 4 minutes). La présentation sera animée par la projection de visuels (fixes ou vidéos) et une traduction sera prévue (écrite ou orale).

14 Présentations X 4 minutes : 56 minutes

› *Partie 2* : Rencontres filées : les équipes seront réparties dans la pièce, disposent du matériel avec lequel elles travaillent (documents élèves, petites vidéos sur ordinateurs portables, affichages etc...) et se tiendront à disposition des participants pour répondre aux questions que les auditeurs souhaitent approfondir.

Thèmes abordés : évaluation ; coopération entre élèves ; climat scolaire ; coopération entre adultes ; prévention du décrochage ; développement de l'autonomie ; co-éducation ; pilotage de l'éducation prioritaire ; travail partenarial et politique locale ;

Symposium - Violences en tout genre, une NPE ? Enjeux de la reconnaissance des violences à caractère sexiste, sexuel, genré comme nouvelle problématique éducative (O, O').

Présidence : Sigolène Couchot-Schiex, Université Paris-Est-Créteil, et Isabelle Collet, Université de Genève

Ce symposium s'inscrit dans la réflexion proposée par l'axe 1 du colloque car son ambition est bien de discuter une proposition de désignation, d'intégration de problèmes sociaux issus des questions liées au genre dans les nouvelles problématiques éducatives.

Le genre est difficile à définir car il représente dans ses diverses acceptions, tout à la fois un champ scientifique, un concept, un outil d'analyse (Scott et Varikas, 1988). Nous retenons que le genre s'inscrit dans une logique normative implacable, perpétuelle et continue :

« Le genre révèle une logique globale qui organise la société jusque dans ses moindres recoins. Il organise des pratiques quotidiennes et des idées partagées par tout le monde : les normes du genre nous obligent tou.te.s à devenir homme ou femme. » (Clair, 2012, page 9).

Le système de genre (Connell, 1987 ; Messner, 1990 ; Parini, 2006 ; Pétrovic, 2014) relaie et diffuse aux membres de la société des informations que les individus s'approprient (ou non) concernant les manières d'être un homme ou d'être une femme, de faire l'homme ou de faire la femme qui s'érigent en normes sociales dans un contexte donné (Blinde & Taub, 1992). Ces injonctions agissent aussi sur le désir sexuel et l'apprentissage de la sexualité dans l'environnement social hétéronormatif qui est celui des sociétés occidentales actuelles. Cette socialisation permanente est à l'œuvre dans les institutions sociales, dans les espaces sociaux, dans les interactions sociales quotidiennes, contribuant à véhiculer des interdits, des autorisations, des injonctions qui transforment les individus et leurs rapports à l'Autre, aux autres. Les rapports sociaux entre les sexes doivent nécessairement être contextualisés, situés ; ils ne peuvent être lus, interprétés qu'à cette condition (Couchot-Schiex, en cours).

Si les objets concernant les violences à caractère sexiste, sexuel ou genré ne constituent pas des nouveautés, la réflexion qui propose de les inclure dans le système de genre a pour ambition de renouveler les approches et l'élaboration des connaissances scientifiques. Dans ce sens, notre approche engage à insérer les objets de recherche dont s'emparent les chercheurs dans une conception systémique tel que le système de genre, intégrant non seulement le caractère productif et reproductif des effets de genre, mais le désignant comme un problème public et politique au sens aristotélicien du terme. A ce titre, une tension est rendue visible au sein du système scolaire, désigné comme institution quasi-totale (Goffman, 1961 ; Foucault, 1977 ; Anderson, 2009). L'école ne peut éviter de se saisir de ces questions qui impactent ses espaces et ses acteurs, bien qu'elle leur réserve une place particulière, qui témoigne d'incertitudes et de malaises.

On en vient alors à interroger la visibilité ou l'invisibilité de ces problématiques et des espaces dans lesquels elles peuvent être perçues ou entendues. Cependant maints espaces semblent toujours encore en friche ou en jachère, non considérés car non considérables, sujets à tension entre les connaissances scientifiques, la réalité sociale, les jeux institutionnels et politiques ? Ainsi on pourra interroger les espaces ou thématiques qui

ne sont pas encore identifiées, désignées et les conditions à réunir pour les rendre visibles ? D'autre part, on discutera de l'intérêt à faire entrer ces problématiques dans les NPE et à les qualifier comme telles. Quelles conséquences dans la production scientifique et quel intérêt pour les acteurs en éducation ?

Les communications qui porteront ces réflexions seront tirées de recherches menées dans trois espaces nationaux différents et dans des espaces différenciés mais interconnectés : en présence dans l'espace scolaire ou éducatif et à distance sur Internet.

Ce symposium propose d'interroger les enjeux de désignation de ces violences en tout genre comme NPE à partir de regards scientifiques selon l'ancrage théorique proposé par les recherches sur le genre. Les matériaux exploités sont variés, ils appartiennent soit à une enquête sur les cyberviolences à caractère sexiste et sexuel réalisée, au cours de l'année scolaire 2015-2016, auprès de 12 établissements du second degré répartis sur le territoire francilien pour une équipe du OUIEP, soit à d'autres terrains d'enquête situés dans d'autres pays francophones : Suisse, Canada, Belgique.

› Les cyberviolences à caractère sexiste, homophobes et sexuels : convergences et divergences entre les points de vue institutionnel, des élèves et des personnels des établissements scolaires, **Philippe Goeme**, UPEC, OUIEP **Gaël Pasquier**, UPEC, LIRTES, OUIEP, **Jean-Charles Pettier**, UPEC, OUIEP.

Les violences cyber qui touchent les adolescent-e-s, notamment celles à caractère sexiste, homophobe et sexuel, sont régulièrement relayées dans le champ médiatique. Elles interpellent les acteur-ric-e-s politiques (Coutelle, 2015) et institutionnels comme l'Education Nationale, qui se saisissent progressivement de cette question. Pourtant, bien que souvent présentées dans le champ médiatique comme se situant à la frontière des espaces et temps scolaires, ces violences cyber peuvent être perçues par les équipes enseignantes et éducatives comme ne relevant pas directement de leur responsabilité. Ces violences brouillent en effet ce qui touche à l'espace privé ou extérieur à l'établissement, et ce qui dépend des établissements. Elles interrogent en conséquence pleinement les limites et les spécificités de leur mission. Comment ce nouvel objet, le vécu en ligne des élèves et les violences à caractère sexiste, homophobe et sexuel auquel ceux-ci peuvent être confrontés, peut-il être envisagé sur le temps et l'espace éducatif ?

Les travaux existants mettent en avant une situation paradoxale. D'un côté, le discours de l'institution concernant ces violences est encore en construction et es enseignant-e-s confrontés à ces phénomènes nouveaux se disent souvent démunis. Ils hésitent dans un certain nombre de cas entre interdiction des outils numériques comme le portable, à l'instar de ce que préconisent certains acteur-ric-e-s politiques en réaction à des faits divers, et actions a posteriori, notamment par le recours à des associations. Or, si les recherches montrent que l'interdiction des téléphones portables constitue une mesure inefficace (Steffgen et al. 2009), elles remarquent également que les actions de prévention précoces sont celles qui permettent le mieux d'enrayer de phénomène (Blaya 2006), d'autant qu'un certain nombre de guides de prévention existent (Blaya 2013, p. 159). De l'autre, les élèves ne semblent pas percevoir les adultes de l'établissement comme des interlocuteur-ric-e-s de confiance pour faire face aux difficultés qu'ils-elles rencontrent ou peuvent rencontrer dans

l'espace cyber et à leur répercussion sur le temps scolaire (Blaya 2013, p. 132). Alors que la fonction des adultes de l'équipe éducative est d'être garant-e-s de la sécurité, tant physique qu'affective de chacun-e, les adolescent-e-s tendent à leur nier cette fonction de recours, même, parfois, en cas de mise en danger effective. Ainsi, se pose la question de la prise en charge, par les équipes éducative, des tensions certes relayées dans l'espace « cyber », mais prenant leur source ou ayant des conséquences dans le quotidien de l'établissement. Comment ces professionnel-le-s font-ils-elles face à cette nouvelle problématique éducative ?

Cette communication entend se saisir des textes institutionnels concernant le cyber-harcèlement d'une part et d'autre part, de différents matériaux de terrains recueillis dans le cadre de l'enquête en cours sur les cyberviolences à caractère sexiste, homophobe et sexuel dans des établissements d'Ile de France menée par l'OUIEP pour le Centre Hubertine Auclert pour les mettre en regard les uns des autres : un questionnaire qui a touché douze établissements ; des entretiens semi-directifs (48) réalisés avec des personnels (collèges et lycées) ; des entretiens collectifs (40) réalisés dans 20 classes de 8 établissements avec des élèves de 5^e à la seconde ; des entretiens individuels d'explicitation réalisés avec des élèves (13).

L'objectif est de s'intéresser aux perceptions croisées du phénomène dans les textes officiels de l'Education Nationale, par les équipes éducatives et les élèves.

Plusieurs dimensions nous semblent en effet être interrogées :

- alors que les premières analyses des questionnaires auxquels les élèves ont répondu tendent à montrer l'existence de violences bien réelles mais touchant un effectif d'élèves restreint dans les établissements scolaires, comment l'institution, l'ensemble des adolescent-e-s et des adultes rencontrés les décrivent-ils-elles, les qualifient-ils-elles et en appréhendent-ils-elles l'éventuelle dimension sexiste, homophobe ou sexuelle ? Quel regard portent-ils sur lui ? Comment le qualifient-ils-elles selon leurs différentes positions ?
- quelles relations se construisent entre adultes et élèves en lien avec ces phénomènes et comment redéfinissent-elles ou non certaines conceptions éducatives ? Dans quels statuts, posture, culture professionnelle se construisent ces dernières ? Dans quelles conceptions de la fonction des adultes s'ancrent-elles ? Dans quelle mesure font-elles écho à une volonté politique et institutionnelle ?

› En sécurité nulle part ? De l'impensé aux projets de prévention du (cyber)harcèlement, **Caroline Dayer**, Université de Genève

Insérée dans le Symposium « Violences en tout genre : enjeux de la reconnaissance des violences à caractère sexiste, sexuel et genré comme NPE » qui réfère à l'axe 1 du colloque (Désigner, classer, ordonnancer les nouvelles problématiques éducatives), cette communication s'organise autour de trois parties.

La première partie se penche sur la désignation des violences dans le champ scolaire et éducatif. Dans une perspective internationale avec les autres contributions, il s'agit de se centrer sur le contexte suisse. La problématisation du harcèlement et du cyberharcèlement

est plus particulièrement discutée, en investiguant ses usages sociaux (par exemple : Presse écrite : « Aujourd'hui, le harcèlement a une nouvelle définition », 24heures, 9 septembre 2015 ; émission télévisée : « L'école, cet enfer ; Temps présent ; 14 janvier 2016) et institutionnels (programmes de prévention de départements de l'instruction publique).

Les enjeux sociétaux et politiques, scientifiques et éducatifs sont dégagés en mettant en évidence les processus de survisibilisation et d'invisibilisation de certains aspects. Ce qui est considéré comme nouveau est mis en débat : s'agit-il des phénomènes ? Des définitions ? Des concepts ? Des méthodes ? Etant donné que la façon de tracer les contours du questionnement dessine ses pistes de réponse, les critères de définition de l'objet sont explicités.

La deuxième partie se focalise sur la clarification conceptuelle des violences basées sur le sexe, le genre et/ou la sexualité. Afin de saisir les facettes et les répercussions de ces violences sur les élèves, des entretiens de recherche ont été réalisés en 2001 puis en 2015 en suisse romande. Fondé sur une démarche compréhensive, ce processus de recherche a mis en évidence le spectre de l'injure, les sentiments d'impuissance, l'isolement, le décrochage scolaire, le manque d'information, etc.

Sur la base des études actuelles ainsi que des lacunes et des pistes identifiées dans les entretiens de recherche, la troisième partie propose différents projets de prévention qui s'articulent autour de la triade intervenir-prévenir-promouvoir. L'articulation entre dimension personnelle (posture professionnelle), interpersonnelle (réseau d'allié.e.s interdisciplinaire) et institutionnelle (cadres) est illustrée par des exemples diversifiés. Cette dynamique s'inscrit dans une démarche plus générale d'accompagnement de situations de vulnérabilité vers une participation citoyenne.

› L'exercice du féminin et du masculin sur Youtube. Représentations du genre et de la sexualité chez les adolescent-e-s, **Claire Balleys**, Département de communication sociale et publique, UQAM, Montréal

Chaque jour dans le monde, des milliers d'adolescents postent sur Youtube des vidéos d'eux-mêmes. Garçons et filles se mettent en scène face caméra, dans l'environnement domestique, et s'adressent au public des internautes sur un mode de confiance, d'autodérision, de conseil, de récit de soi. Youtube, qui est le site préféré des adolescents suisses et québécois (Reeves 2014 ; Willemse, I. et al. 2014), constitue un nouveau terrain d'expression, d'expérimentation et de négociation de l'adolescence (Saul 2010 ; Caron 2014 ; Lange 2014).

Cette pratique de mise en scène de soi en ligne est éminemment relationnelle et fortement clivée en fonction du genre. Il s'agit d'entrer en dialogue avec une communauté de pairs, à laquelle on s'adresse en tant que garçon ou en tant que fille : « nous les mecs » ; « salut les filles » ; « vous voyez de quoi je parle les mecs hein? » ; « comme toutes les filles... ».

Notre communication sera construite en deux temps. Premièrement, une description des pôles féminins et masculins des vidéos adolescentes postées sur Youtube, ainsi que des représentations du genre et de la sexualité qu'ils véhiculent. Deuxièmement, une réflexion sur le potentiel de Youtube comme support de projets éducatifs, en particulier dans le domaine de l'éducation sexuelle, à réaliser en partenariat avec des jeunes.

Dans un premier temps, à partir d'un double terrain qualitatif constitué d'une ethnographie réalisée sur Youtube entre février 2015 et mars 2016 et de l'analyse des contenus discursifs

et visuels de 60 vidéos postées en ligne par des adolescentes et des adolescents français, suisses, belges et québécois âgés entre 12 et 18 ans, nous proposons d'articuler la question de la socialisation de genre et celle de la mise en scène de soi et de son intimité sur Internet. En se prenant eux-mêmes comme sujets et en s'exprimant publiquement, les adolescents réalisent un exercice de positionnement social et identitaire, mobilisant le genre pour se raconter et activer chez le public des internautes des processus de reconnaissance et d'identification.

La thématique qui sera plus spécifiquement abordée dans le cadre de ce symposium est celle des discours et des représentations vis-à-vis du rapport au corps, à la puberté et à la sexualité. L'exercice du féminin et l'exercice du masculin sur Youtube sont intrinsèquement liés à la préoccupation de démontrer que l'on est un « grand », c'est-à-dire une femme en devenir ou un homme en devenir. Or s'il ne sera pas directement question de violences dans cette communication, nous allons montrer que les contenus postés sont fortement emprunts de stéréotypes sexistes, tant dans les vidéos que dans les réactions des internautes.

L'humour et la sexualité sont par exemple présentés comme des territoires masculins. Les vidéos humoristiques féminines postées sur Youtube sont reçues et commentées plus durement que les vidéos masculines (Wotanis, McMillan 2014). Les réactions des internautes font plus fréquemment référence au physique et à la personnalité des *Youtubeuses* dont ils commentent les productions, alors que les *Youtubeurs* sont critiqués vis-à-vis des contenus qu'ils proposent. L'expression et la mise en scène d'un corps pubertaire, secoué par les hormones et donc sexuellement désirant et agissant, sont en outre réservés aux vidéos masculines. Les discours des filles sur elles-mêmes et sur leurs manifestations corporelles sont axés sur la démonstration d'un perfectionnisme voire d'une maniaquerie et d'une « obsession » pour l'hygiène et pour l'esthétisme.

Dans un second temps, nous présenterons des projets d'interventions éducatives visant à se saisir de Youtube pour rejoindre la jeunesse et participer au dialogue déjà en vigueur entre jeunes sur cette plateforme. Les industries cosmétiques, vestimentaires et alimentaires ont parfaitement saisi le potentiel de cette plateforme comme espace de communication des jeunes entre eux. Des partenariats sont proposés aux mineurs, même lorsque leur chaîne Youtube ne réunit que quelques centaines d'abonnés. Les filles en particulier sont systématiquement sollicitées pour vanter les mérites de tel ou tel produit cosmétique ou alimentaire, recevant des « colis » de la part de diverses marques. Ces partenariats sont synonymes de fierté pour les jeunes filles car ils symbolisent une forme de reconnaissance d'elles-mêmes et de leur travail. Nous proposerons de considérer que l'Etat devrait également comprendre et saisir le potentiel de cet espace d'expression de la jeunesse, l'instrumentalisation en moins, la participation en plus.

› Insultes, injures et normes de sexe : que modifie l'espace cyber dans les relations et le vécu en ligne des adolescent-e-s ? **Céline Delcroix**, Université Paris-Est-Créteil, LIRTES, OUIEP, **Gaël Pasquier**, Université Paris-Est-Créteil, LIRTES, OUIEP

En 2011, l'enquête nationale de victimation réalisée dans les collèges (DEPP, 2012) montre que les insultes sont les premières atteintes massives subies par les élèves. Deux ans plus

tard, une autre enquête de victimation (DEPP, 2014) précise que « 18% des collégiens déclarent avoir été insultés, humiliés ou victimes d'actions dévalorisantes (surnoms, photos ou films « méchants ») par Internet ou par téléphone portable ». Elle souligne également que les filles déclarent davantage de cyberviolences (insultes, humiliations, publication de photos...) que les garçons (17% contre 11%). Bien que ces deux phénomènes puissent au premier abord sembler toucher des univers séparés, les insultes par internet ou par téléphone portable étant plus souvent proférées hors du temps scolaire, il semble pertinent à la lumière des travaux de Blaya (2013, 2015a) de les mettre en lien pour les interroger de conserve. La chercheuse note en effet qu'il existe des liens entre le climat scolaire et les atteintes dans l'espace cyber : le réel n'est ainsi pas sans emprise sur le virtuel et celui-ci n'est pas sans effets réels.

L'objectif de cette communication est de s'intéresser plus spécifiquement à la profération d'insultes à caractères sexistes et homophobes dans l'espace cyber et à ses effets, à travers les récits qu'en font les adolescent-e-s. Nous souhaitons pour cela nous appuyer sur des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994 ; Balas-Chanel, 2002) individuels (13) réalisés avec des élèves et des entretiens collectifs (40), en groupes mixtes ou non mixtes, réalisés dans 20 classes de 8 établissements avec des élèves de 5^e à la seconde dans le cadre d'une enquête en cours sur les cyberviolences à caractère sexiste, homophobe et sexuel dans des établissements d'Ile de France menée par l'OUIEP pour le Centre Hubertine Auclert. Ces insultes et injures sont porteuses et productrices de normes au sein du système de genre, entendu comme un « système de normes de sexe hiérarchisées qui légitiment les inégalités en les naturalisant sous les habits de LA différence des sexes » (Marro, 2012). Elles ne doivent donc pas être envisagées comme des actes isolés, indépendants les uns des autres, engageant la responsabilité du seul locuteur ou de la seule locutrice, mais être replacées dans un contexte social précis qui pose l'asymétrie des sexes et des sexualités (Clair, 2012) en même temps qu'il peut rendre possible certaines tentatives de contestation du pouvoir des mots (Butler 2004).

Il semble intéressant de considérer dans quelle mesure la dimension cyber modifie ou non la nature et le type d'insultes et d'injures sexistes et homophobes, ainsi que leur fonctionnement, tel qu'il a jusqu'ici été étudié. Pour ce faire, il nous semble pertinent de recourir aux indicateurs mis en évidence par Goffman (1973, 1974), qui envisage la question des interactions en général et des insultes en particulier à travers les notions de « face » (l'image que l'on propose de soi) et de « territoire » (corps, degré d'intimité, frontières réelles ou symboliques). A la différence des autres interactions, le propre des interactions conflictuelles dont la profération d'insultes constitue un aspect, est de chercher à faire perdre la face, entendue comme une image de soi socialement valorisée, à son interlocuteur-riche, en portant atteinte à son territoire, que celui-ci soit physique ou psychique. A travers la question des insultes sexistes et homophobes, il s'agit pour nous de questionner l'opérationnalité de cette approche pour rendre compte des échanges que les élèves mettent en place dans l'espace virtuel à partir des récits qu'ils-elles en font. Dans quelle mesure permet-elle de saisir la potentielle spécificité de l'espace cyber au regard des mécanismes propres à internet (démultiplication et instantanéité des interlocutions, possibilités de diffusion...)? Comment donne-t-elle la possibilité d'appréhender les tensions qui peuvent en découler, entre sentiment de liberté et extension du contrôle social, entre distance des interlocuteur-riche-s et proximité des violences (Blaya 2015-b), entre

dématérialisation des relations et réalité des effets produits, entre multiplicité des temporalités et effets sur le temps scolaire... ?

› Violences sexistes et sexuelles et système de genre. Quelle lecture genrée des violences scolaires ? **Gabrielle Richard**, Université de Paris-Est-Créteil, LIRTES, OUIEP, **Sigolène Couchot-Schiex**, Université de Paris-Est-Créteil, LIRTES, OUIEP

La plupart des enquêtes portant sur les violences scolaires se sont affairées à dresser le portrait de ces phénomènes, souvent sous l'angle du climat scolaire. Elles ont ainsi cherché à documenter la nature, la fréquence et la distribution des comportements violents au sein des groupes d'élèves et dans l'espace scolaire. Ces enquêtes ont permis d'établir la prégnance des phénomènes de victimisation à l'école, mais également l'intérêt d'en proposer une analyse et une lecture sexuées (Rubi & Jarlégan, 2013; Moody *et al.*, 2013; Chamberland *et al.*, 2010). En effet, selon le rapport mondial sur la violence à l'encontre des enfants (UNICEF, 2006), ces violences, qu'elles s'exercent virtuellement ou en présentiel, seraient dans une proportion importante genrées, c'est-à-dire qu'elles relèveraient tantôt du sexe des élèves (ciblant un.e élève parce qu'elle est une fille, parce qu'il est un garçon), tantôt de leur genre (ciblant un.e élève qui transgresse certaines normes et attentes sociales liées à son genre). On rapporte ainsi, avec une certaine constance, que les garçons sont plus susceptibles que les filles de prendre part à des épisodes de violences scolaires, que ce soit en tant qu'agresseurs ou que victimes. Les filles seraient quant à elles plus fréquemment ciblées par des violences à caractère sexuel (insultes liées à la sexualité, attouchements non désirés, etc.) ou social (rumeurs, mise à l'écart), incluant dans le cyberspace.

Ces enquêtes sur les violences scolaires, pour importantes qu'elles soient par le diagnostic qu'elles posent, ne permettent pas une réduction effective et durable des comportements violents, ou encore l'amélioration significative du climat scolaire ou des conditions de scolarisation des élèves (Walton, 2011 ; Meyer, 2008). Ces limites se donneraient particulièrement à voir dans les enquêtes portant sur les violences scolaires à caractère sexiste, homophobe et genrée. Elles seraient attribuables à une certaine méconnaissance des contextes au sein desquels se déclinent ces comportements, mais également de la fonction sociale que ces violences entre pairs peuvent occuper (Ringrose & Rawlings, 2015 ; Payne & Smith, 2014 ; Duncan, 2013), ou encore provenir de la construction partielle du problème posé ne favorisant pas la considération des objets d'étude dans le système de genre.

Cette communication prend appui sur une littérature récente suggérant la nécessité d'explorer les épisodes de violence genrée entre pairs sous l'angle de la culture scolaire (Payne et Smith, à venir ; Ringrose et Rawlings, 2015 ; Walton, 2011). Elle s'articulera en deux temps. D'abord, nous présenterons deux conceptions permettant d'appréhender les violences genrées se déclinant en milieu scolaire. La première de ces conceptions, le *modèle traditionnel des violences sexistes et homophobes*, a dominé jusqu'ici les recherches sur les violences scolaires. Elle identifie le problème de ces violences comme relevant de quelques élèves agresseurs ciblant certains de leurs pairs dans le cadre d'interactions violentes. Les enquêtes ont cherché à dresser le profil des acteurs de cette dyade (agresseur-agressé) ou triade (agresseur-agressé-témoin), ainsi que des

circonstances plus propices à la tenue d'épisodes de violence. Ce modèle identifierait le « problème » des violences scolaires comme relevant de croyances et de valeurs acquises dans le milieu familial, mais confrontées dans l'école. Dans ce contexte, l'amélioration du climat scolaire serait vue comme tributaire de la pénalisation des comportements violents ou perçus comme problématiques, mais également de la prévention de leurs manifestations futures, notamment via la mise en place d'initiatives d'information et de formation sur l'homophobie ou sur les inégalités filles-garçons.

La seconde de ces conceptions, le *modèle des violences de genre*, suggère qu'il faille porter attention aux aspects socio-culturels du genre et de la sexualité. Elle situe le problème des violences de genre, non comme le fait d'individus intolérants ou mal intentionnés, mais comme relevant plus largement de normes de genre, sociales et scolaires. Ainsi, elle suggère que les épisodes de violence genrée mettraient en scène des attentes particulièrement fortes donnant à voir la fabrication de rôles sociaux normatifs liés à la masculinité et à la féminité, une pression à l'hétérosexualité, ainsi que des rapports sociaux de sexe qui se construisent dans les situations scolaires. De par leur nature, ces normes opéreraient à différents degrés sur tous les acteurs de l'école, quel que soit leur genre ou leur âge, sur une base quotidienne. Ce modèle interrogerait la complicité de l'école et de ses acteurs dans la création et le maintien d'une culture scolaire sexiste et homophobe, hétéronormative.

Dans un second temps, cette communication tentera de montrer que l'adoption du modèle des violences de genre permet d'aller plus loin dans la compréhension des phénomènes étudiés en identifiant certains comportements problématiques pour la lecture des rapports de pouvoir qu'ils présupposent, et souvent invisibles lorsque s'exerce une lecture plus traditionnelle des violences entre les groupes de sexe ou au sein d'un même groupe. Elle s'appuiera pour ce faire sur des données colligées auprès d'élèves de 12 à 16 ans scolarisés en collèges et lycées répartis sur le territoire francilien, dans le cadre d'une enquête commanditée par le Centre Hubertine Auclert sur les cyberviolences à caractère sexiste et sexuel. Les données obtenues lors du volet quantitatif de l'enquête (1127 questionnaires de climat scolaire complétés) seront présentées en dialogue avec celles obtenues lors du volet qualitatif de l'enquête (entretiens collectifs auprès de 220 élèves ; entretiens individuels auprès de 13 autres). Nous verrons que si l'expérience victimaire rapportée par les filles est toutes proportions gardées plus forte et récurrente que celle rapportée par les garçons, certaines des violences sexistes dont elles peuvent faire l'objet sont non seulement tolérées, mais perçues comme inhérentes à leur identité genrée, à celle des garçons et aux rapports sociaux de sexe. Ces violences normatives de genre gagnent à être considérées comme des nouvelles problématiques éducatives, dans la mesure où elles peuvent prendre forme sous le couvert d'un discours naturalisant les différences entre filles et garçons, particulièrement dans la sphère scolaire, et, qu'à ce titre, elles ont des impacts significatifs sur les expériences scolaires des élèves. Nous concluons en évoquant certaines des stratégies de résistance ou d'apprentissage des normes que rapportent adopter certains élèves face aux pressions hétéronormatives avec lesquelles ils doivent composer quotidiennement.

Symposium - ANR IPOGEES - Ecole et sécurité. Les contours flous d'une nouvelle problématique éducative (N)

Présidence : **Anne Wulleumier**, INHESJ, **Eric Debarbieux**, Université Paris-Est-Créteil, LIRTES, OUIEP, OIVE

Pendant 4 ans, de janvier 2013 à novembre 2016, une équipe de chercheurs pluridisciplinaire (science politique, sociologie, sciences de l'éducation) de l'INHESJ et de l'UPEC s'est intéressée, dans le cadre du programme de recherche ANR IPOGEES, aux dispositifs d'action publique construits par l'école autour des problématiques de sécurité, en lien avec les forces de police, en France mais aussi au Brésil, au Canada, aux Etats Unis ou dans l'Union Européenne. Mais, s'il est relativement aisé de documenter le développement, depuis les années 1980/1990 selon les contextes, de dispositifs coopératifs, parfois fort durables, leur mise en sens est beaucoup plus incertaine. Les référentiels d'action publique sont discontinus d'un dispositif à l'autre, s'enchevêtrent parfois au sein d'un même dispositif et leur mode d'articulation avec les enjeux scolaires est parfois difficile à analyser.

Ce symposium propose d'explorer quelques facettes de cette relative indétermination de l'action publique de sécurité à l'école. Le manque de ressources proprement scolaires pour traiter des problématiques de sécurité à l'école est sans conteste une piste d'analyse à favoriser. Se reposer sur des ressources externes policières (comme dans le cadre du programme Proies au Brésil) ou associatives (comme dans le cadre des dispositifs d'éducation à la sexualité étudiés en région lyonnaise) induit un fort risque de réinterprétation du programme institutionnel par les acteurs chargés de sa mise en œuvre au regard de leurs objectifs sectoriels. Mais certains référentiels sont également loin d'être stabilisés, compliquant d'autant leur conversion en programmes institutionnels, comme la question de la contribution de l'architecture et l'aménagement des espaces à la production de la sécurité scolaire, qui fait encore largement débat. Enfin, la difficulté de l'institution à mettre en place une gouvernance par le haut de tous ces dispositifs n'est pas pour rien dans l'entretien du flou, tout en témoignant d'un rapport pour le moins ambivalent à l'objet lui-même, comme le soutiennent les deux directeurs du programme IPOGEES.

› Des policiers armés dans les écoles au Brésil : protection des écoles ou gestion des violences scolaires ordinaires ? **Benjamin Moignard**, Université Paris-Est-Créteil, LIRTES, OUIEP, **Stéphanie RUBI**, Maitresse de conférences, IUT Bordeaux Montaigne, Université Bordeaux Montaigne, Laboratoire LACES, chercheure associée OUIEP

Au Brésil, l'utilisation de la police et des forces armées dans des établissements scolaires dont les contextes sont rendus extrêmement difficiles par le narcotraffic fournit l'exemple d'un pays sous tension. Des séjours au Brésil (et en particulier à Rio de Janeiro) et un travail de recherche conduit lors de ces séjours ont permis, à partir d'une démarche qualitative, d'étudier la mobilisation de la police et des forces armées pour la sécurisation des établissements scolaires publics brésiliens situés dans les favelas.

Nous avons identifié les expérimentations qui s'appuient sur cette présence de forces policières ou assimilées, au travers du développement de polices communautaire et scolaire, de brigades armées spéciales, d'encadrement militaire de certaines écoles.

C'est ce dernier type de programme, par ailleurs le plus récent, qui touche aujourd'hui le plus d'élèves au Brésil, même s'il n'est pas développé dans tous les États du pays.

Lors de cette communication, nous présentons et discutons l'un de ces programmes : « Programa Estadual de Integração de Segurança » (PROEIS) mis en place depuis avril 2012 à Rio de Janeiro. PROEIS constitue le programme le plus important en terme de financement et de nombre d'élèves à Rio de Janeiro. Il concerne 450 policiers déployés dans 90 écoles primaires et secondaires. Cela représente 115 000 élèves et 6 200 professeurs. Ces 450 policiers ne sont pas en permanence dans les établissements : constituées à partir d'un vivier de 6 500 policiers militaires, ce sont des patrouilles tournantes qui sont chargées de la protection des écoles. Ce programme est porté par le secrétariat général de l'éducation de l'État de Rio de Janeiro en lien avec le secrétariat à la sécurité publique. Ces forces de police militaires armées sont chargées : de prévenir les incidents et protéger les personnels et les bâtiments dans des zones identifiées comme fortement touchées par le trafic ; d'intervenir sur le harcèlement à l'école ; d'intervenir pour réduire ou supprimer le narcotrafic dans l'école et ses abords.

Les résultats de cette enquête montre comment le programme PROEIS, à l'instar des autres programmes qui installent des forces policières ou militaires armées dans les écoles, semble concourir à une tendance de re-légitimation du politique, préalablement relevée à l'égard de la police de type communautaire (Donzelot, Wyvekens, 2002) ; ce, au risque là aussi de donner un traitement policier et pénal à des situations qui ne relèvent en fait que du maintien de l'ordre scolaire et d'un climat scolaire propice aux apprentissages, à l'éducation scolaire.

› Violences à l'école et éducation à la sexualité. Un programme institutionnel à l'épreuve des contraintes locales. **Tanguy DUFURNET**, doctorant en sociologie, Université Lyon 2, centre Max Weber

Cette communication présentera comment les logiques associatives et le programme institutionnel interagissent entre eux de manière conflictuelle ou coopérative, à partir d'un travail d'enquête empirique mené auprès de plusieurs structures associatives lyonnaises et sur des établissements scolaires.

C'est pourquoi, notre démarche méthodologique s'est donc basée sur des entretiens croisés entre différentes figures de l'intervention en milieu scolaire (Frisse, Association Rimbaud, Espace Santé Jeunes, ALS, éducation nationale, etc.). Au cours des années 2009-2012, nous avons pu réaliser des observations participantes et des entretiens semi-directifs afin de favoriser une approche comparative des modes d'intervention (modules, supports, formation des intervenants, etc.) et des représentations à l'œuvre : Que produisent les intervenant.e.s extérieur.e.s sur l'institution scolaire ? Les contraintes de cette dernière sont-elles pensées ? Les enjeux sont-ils mesurés ? Si oui, quelles démarches sont mises en œuvre pour créer un espace « démocratique » au sein de l'institution école (présence ou non de l'enseignant.e, statut de l'intervenant.e, supports utilisés, participation ou non des élèves, etc.) ? En admettant qu'elles y arrivent, quelles normes véhiculent à leur tour les interventions en milieu scolaire sur l'éducation à la sexualité ?

Nous verrons que les représentations personnelles des intervenant.e.s (sur leur public, sur leurs sujets d'intervention, posture idéologique de l'association, etc.), mais aussi les croyances et les résistances de l'institution scolaire (favorisées par l'absence de formation et

de référentiel clair) influencent soit positivement soit négativement le processus de sensibilisation en matière d'éducation à la sexualité.

La sécurité dans les établissements scolaires à travers l'architecture et l'aménagement des espaces. Regards croisés des policiers, architectes et chefs d'établissement.

Thibaut HÉBERT – Maître de conférences, ESPE Lille Nord de France – Laboratoire Récifes

L'objet de cette communication est de comprendre comment s'articulent l'aménagement de l'espace et la sécurité (ou l'insécurité) dans le champ scolaire. L'action sur l'espace peut-elle permettre de réduire l'insécurité et/ou le sentiment d'insécurité dans les écoles françaises et si oui comment ? Plus globalement, il s'agit donc d'interroger l'action spatiale et son impact sur les comportements, car, nous le savons, « les lieux dans lesquels nous vivons et travaillons façonnent en quelque sorte nos manières d'être et nos comportements » (Fischer, 2011, p. 13).

Désormais, avec le recul, nous mesurons les conséquences sur les espaces publics de l'aménagement spatial pour résoudre les problèmes d'insécurité. Comme le soulignent Loudier et Vallet (2010), des enclaves résidentielles sont apparues, cristallisant les inégalités spatiales et sociales, renvoyant à l'idée de territoires fragmentés, à la carte, où l'entre soi prédomine. Le champ scolaire français est marqué par l'expression de volontés politiques visant à sanctuariser les établissements ; cela rend pertinent de porter également notre regard sur les actions liées à la sécurisation des établissements, tout laissant craindre la généralisation d'établissements scolaires totalement hermétiques. Autrement dit, la question se pose désormais d'analyser comment architectes, policiers, élus des collectivités territoriales et usagers des écoles réfléchissent l'architecture et l'aménagement des espaces afin, d'une part, de réduire l'insécurité dans les établissements scolaires, d'autre part, de générer un sentiment de sécurité et de bien-être dans ces lieux, tout en permettant le mieux vivre ensemble et le mieux apprendre.

Après avoir abordé la construction d'une relation entre l'aménagement des espaces et la sécurité dans les établissements scolaires, nous verrons, à travers une étude de terrain, comment architectes, policiers et gendarmes, usagers des établissements scolaires intègrent en pratique la notion d'espaces afin de générer la sécurité mais aussi le mieux vivre ensemble et le mieux apprendre.

› La sécurité à l'école. Entre sale boulot et action publique par le bas.

Eric DEBARBIEUX, Professeur en Sciences de l'éducation, Laboratoire LIRTES– OUIEP

Anne WUILLEUMIER, Chargée de recherche à l'INHESJ

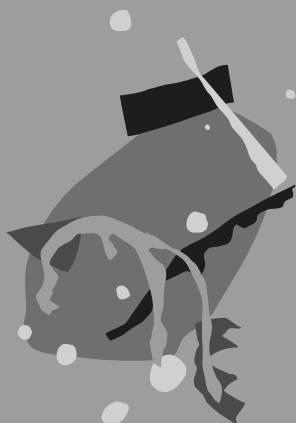
Imperceptiblement, d'abord, de manière plus visible depuis la fin des années 2000, l'école en France se soucie de sécurité. Mais cet objet reste peu formalisé et les acteurs chargés de faire tourner les dispositifs concernés sont assez largement livrés à eux-mêmes. Ces professionnels peuvent être de deux sortes : il s'agit soit de policiers engagés par leur administration d'origine à développer une offre de services dédiés au monde scolaire, soit de personnels recrutés par l'école sur des fonctions de sécurité nouvellement créées (EMS, APS, personnels de la délégation ministérielle de prévention et de lutte contre la violence à

l'école). Les uns comme les autres souffrent néanmoins d'un déficit de gouvernance de leur activité.

Ce manque de gouvernance induit un double mouvement contradictoire de forte créativité et de déficit de professionnalisation, qui s'exprime avec quelques différences d'un groupe professionnel à l'autre. S'agissant des personnels policiers exerçant des fonctions dédiées au monde scolaire, on les retrouve pris dans un entre deux inconfortable, peinant à faire reconnaître par leur hiérarchie la valeur de certaines innovations développées par le bas au contact de l'école mais échouant aussi à faire adhérer l'école à certains programmes institutionnels policiers. S'agissant des personnels directement recrutés par l'école, cela se traduit par des problématiques de précarité de l'emploi, des incertitudes sur la pérennisation de leurs fonctions, une gestion floue des ressources humaines assez largement incapacitante. S'agit-il d'un problème d'ordre purement gestionnaire ou bien doit on y voir aussi la conséquence d'une représentation scolaire de la sécurité comme un « sale boulot » ?

Penser
les nouvelles
problématiques
éducatives
dans une
perspective
internationale

Recherches
en éducation
et recomposition
des espaces
scolaires
et éducatifs



Considering
the new
educational
issues
from an
international
perspective

Education
researches and
reconstruction
of school and
educational
spaces



Pensar
as novas
problemáticas
educacionais
em uma
perspectiva
internacional

Pesquisas
sobre educação
e reconfiguração
de espaços
escolares e
educacionais



Pensar
las nuevas
problemáticas
educativas
desde una
perspectiva
internacional

Investigaciones
en educación
y recomposición
de los espacios
escolares
y educativos



www.probeduc.sciencesconf.org

www.ouiep.org

design Chloé Bernhardt & Justin Bihan → contact@cj2b.work



OBSERVATOIRE
UNIVERSITAIRE INTERNATIONAL
ÉDUCATION & PRÉVENTION

LIRTES

Laboratoire interdisciplinaire de recherche
sur les transformations des pratiques éducatives
et des pratiques sociales

