

Le Magazine

N°3
janv. 2018

de l'Éducation

«Il faut une re-formation
des enseignants»

Edgar Morin

Quelle formation
pour les enseignants ?

Les parents
démissionnent-ils ?

ACTUALITÉ

Les Talents de l'Outre-mer

**(Dé)formation
des enseignants.**

Le Magazine de l'éducation

TECHEDULAB

Université Cergy-Pontoise
Avenue Bernard Hirsch
95000 Cergy-pontoise

Courriel

lemagazineeducation@gmail.com

Directeur de la publication

François Germinet

Rédacteur en Chef

Alain Jaillet

Responsable éditoriale

Béatrice Mabilon-Bonfils

Charte Graphique

Enzo Archiapati

Impression

interne

ÉDITORIAL

Le système éducatif en France cherche à promouvoir deux objectifs qui ont du mal à ne pas être concurrents. Être un instrument de progrès de la société, ce qui pour beaucoup signifie faire émerger l'excellence. Être un instrument de justice sociale. Ce qui signifie lutter contre les effets prédictifs négatifs du capital socio-culturel. Sur ce versant, les parents oscillent entre espérance et défiance et parfois confiance. La démission des parents peut se regarder selon ce prisme. Quel parent ne souhaite pas le meilleur pour ses enfants? Comment celui-ci ne pourrait-il pas être synonyme de bien-être et d'épanouissement à l'école? Pour l'institution scolaire, l'équation est difficile. Il faut être un lieu pacifié, isolé des tourments de la société, et en même temps en prise avec elle et ses évolutions. L'enseignant doit tenir compte des parents mais comment? Il est à la fois l'agent espéré du progrès et trop souvent la figure honnie de la sélection sociale. Pourquoi faut-il que celui qui enseigne, soit celui qui évalue en même temps? S'il n'est pas complètement incohérent de lier les deux, cela fige inévitablement une barrière que l'enseignant ne rejette pas. C'est un instrument de son autorité, pourquoi s'en cacher. Et si l'on renversait la perspective? Et si l'enseignant devait être complètement tourné vers la réussite individuelle de chaque élève, étant entendu que ce n'est pas lui qui évalue à des fins de positionnements et d'orientation. Avoir une posture vue par les élèves comme une entreprise de réussite et jamais d'échec, cela pourrait entraîner

les élèves et les parents dans une confiance nouvelle. Celle-ci est la clé de voûte de l'apprentissage. Et si l'on imaginait que plus encore, l'enseignant soit valorisé, voire rémunéré, à la réussite de ses élèves. Il appartient à la République de définir ce qu'elle attend de ses fonctionnaires. Et si elle attend d'eux la réussite des élèves dans leur entreprise de transmission, il faudrait bien s'y faire. Il



s'agirait de passer d'une culture d'une obligation de moyens, ce qui est bien le moins, à une culture de résultats. J'imagine qu'il sera facile d'assimiler cette proposition à la dérive néo-libérale de l'éducation, qui se transforme en marché. La bonne blague, il y a beau temps que c'est le cas. La réussite de l'enseignement privé, dont les parents attendent des résultats, en a fait la démonstration. Mais les parents des couches populaires n'ont pas ces choix-là. Sur le fond, une rémunération différenciée selon les résultats des enseignants, cela touche à l'un des fondements du fonctionariat selon lequel cha-

cun est équivalent à un autre. Voilà encore une nouvelle bonne blague. Est-ce qu'enseigner dans un établissement de zone difficile équivaut à enseigner à un établissement moins en difficulté? Les primes existent déjà, mais dérisoires. Pourquoi ne pas assumer un salaire des enseignants au regard de la difficulté de leur travail?

Cette question de la différence cachée pour justifier le mythe de l'enseignant semblable en tout, pose la question de la formation des enseignants. En simplifiant à l'extrême, le système était conçu pour que l'on forme à une culture de l'enseignement après une licence, puis que l'on forme à des compétences d'enseignants les lauréats d'un concours, dans un système d'alternance. Dans les faits, ceux qui réussissent le concours n'ont pas toujours, et de moins en moins, suivi cette première année d'enculturation. Soit parce qu'ils ont déjà un Master ou bien qu'ils sont dans un autre Master, ils tentent leur chance et parfois elle leur sourit. Ils se retrouvent catapultés alors dans un système d'alternance où ils courent après le temps pour préparer une classe et avaler des savoirs que l'institution leur doit pour devenir enseignant. Se former à la prise en compte des parents est alors un bien petit aspect de la question.

Alain Jaillet

*Professeur sciences de l'éducation
laboratoire BONHEURS
UCP*

Il faut une re-formation des enseignants : introduire des éléments de formation à partir des grands thèmes poly- disciplinaires.

L'organisation historique de la connaissance en disciplines scientifiques, qui elle-même est en correspondance avec l'organisation de la société moderne, industrielle administrative, en spécialisations plus ou moins closes, tout ceci est une caractéristique civilisationnelle très importante qui a permis des progrès d'organisation dans les administrations et les industries. Mais à quel prix ?

La rigidité de la spécialisation est néfaste : non seulement elle est perturbatrice mais elle inhibe créativité et autonomie. La fécondité des disciplines scientifiques a été paradoxalement portée par le mythe erroné qui les a conduits, le réductionnisme. On a cru que dans un univers complexe, composé de mille éléments différents, il suffisait de comprendre l'élément de base pour comprendre l'ensemble des systèmes. Dans cette recherche on a pu trouver en physique la molécule, l'atome, la particule mais là avec la particule, tous les concepts de localisation, de temps et d'espace ne correspondent plus. Mais cela a permis d'arriver jusque-là. En biologie, on a découvert la cellule elle-même composée de molécules, d'échange de molécules et cela a été fécond de découvrir cette organisation...

Mais où était le vice ? Le vice c'est qu'ils n'ont pas compris en dépit que nous savons depuis l'Antiquité que le tout est plus que l'ensemble des parties, cette vertu qu'un minimum de concepts systémiques nous donne c'est-à-dire que l'organisation d'un tout produit des qualités nouvelles qui n'existent pas dans les parties. La pensée réductionniste rate l'essentiel : les émergences, les qualités nouvelles dans tout et le fait que l'organisation d'un tout peut inhiber la qualité de certaines parties.

Aujourd'hui, dans l'enseignement, il ne suffit pas de timides tentatives interdisciplinaires qui se heurtent à d'énormes résistances elle-même sont compréhensibles surtout que les enseignants du secondaire ont perdu leur grand prestige dans la société, le sens de la mission qu'ils avaient tout début de la république, ils sont critiqués de toutes parts. Ils se alors renferment sur la dernière souveraineté, leur discipline. Ils ont peur alors



que c'est le moment. La naissance d'une culture polydisciplinaire est d'autant plus importante que nous vivons dans une époque de dissociation absolue entre la culture scientifique et la culture des humanités.

Les grands sujets sont nécessairement transdisciplinaires et par là même échappent à l'organisation de l'enseignement. Pourquoi n'enseigne-t-on pas ce que nous sommes en tant être humain ? Car c'est découpé en sociologie, histoire, psychologie, économie etc. L'esprit est dissocié du cerveau étudié en biologie, dissocié de notre personne psychosociale et bien que l'on sache depuis Darwin que nous sommes le produit d'une évolution, on oublie que nous sommes aussi des mam-

mifères, des vertébrés, tout en étant aussi autre chose. D'autant que ceci est biologiquement fondée sur les molécules et donc sur la physique, tout en la dépassant par les émergences. On sait que nous sommes formés au cours d'une histoire cosmique depuis le début de l'univers avec nos particules. Nous sommes des héritiers du cosmos, que nous avons en nous le cosmos, et quelque chose de différent. Donc tous les grands sujets nous obligent de faire appel à cette transdisciplinarité, ce pourquoi ils sont écartés. On n'enseigne nulle part les moyens de rassembler les informations et connaissances dispersées, ce que j'ai proposé dans La Méthode en donnant des moyens et des outils.

Il faut une reformation des enseignants. J'ai écrit un livre Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur où je donne de façon prémâchée les éléments vitaux à introduire dans les programmes : la connaissance en tant que connaissance et les pièges erreurs et illusions qu'elle recèle et donc les principes d'une connaissance pertinente ; la compréhension d'autrui ce qui est vital, la confrontation aux incertitudes, comprendre qu'est-ce que l'être humain ...etc. Il s'agit d'introduire des éléments de formation à partir des grands thèmes poly- disciplinaires. Du fait d'Internet, le rôle du professeur a changé de façon positive au lieu de débiter des connaissances il demande à ses élèves de les chercher et il devient alors le directeur e la connaissance, il guide, il oriente, il devient un vrai pédagogue et non pas seulement un marchand de connaissance.

Edgar Morin |

Quelle formation pour les enseignants?

Faut-il apprendre à enseigner ? Ou bien suffit-il d'avoir des connaissances disciplinaires ? Les savoirs que produisent les sciences humaines et sociales, les didactiques et les pédagogies sont-ils utiles à l'enseignant Comment former les professeurs de demain?

Former des enseignants ennuyeux

Les institutions d'un Etat sont par essence conservatrices. Elles cherchent à assurer stabilité et parfois paix dans une société. Elles lissent dans le temps les modifications rendues nécessaires par l'évolution des sciences, des techniques, des envies, des mentalités. L'institution Ecole est à la fois le véhicule de cette conservation et l'agent des subtiles évolutions. On demande aux enseignants d'être à la fois des conservateurs et des promoteurs de modernité. C'est sans doute le principal malaise de l'enseignant.e pris.e dans la tourmente accélérée des changements des différents mondes dans lesquels on évolue. Il-elle est au service d'une conservation qu'on lui enseigne. C'est rarement les plus rebelles du système éducatif et de l'université qui acceptent de passer sous les fourches caudines de la conformation à un modèle. Cet.e enseignant reçoit régulièrement les à-coups des injonctions politiques qui veulent parfois plus de conservatisme ou plus de modernité et parfois les deux en même temps. La réponse normale du corps enseignant dans son ensemble consiste donc à rester sur une corde raide moyenne, faite de conservatisme et d'apparence de modernité quand il le faut. Toute la difficulté réside alors dans la conception de la formation des enseignants dans ce contexte de « révo-conservatisme ». Le détournement par l'histoire ne fournit pas de solution à ce dilemme. Avant 68, les fonctions de l'institution école étaient claires et donc celles de la formation des enseignants aussi. Il fallait former un citoyen libre, c'est-à-dire conforme à la définition idéologique de ce qu'était la liberté collective. Les événements de 68 ont

changé durablement ce socle. La liberté désirable, relayée par la culture médiatique n'est plus celle d'un collectif, mais celle des individus en phase avec l'évolution économique et consumériste de l'époque.

A quoi faut-il former les enseignants dès lors ? En 2013, le ministère a édicté le référentiel des compétences des enseignants qui ont l'ambition de former, forger un enseignant de demain parfait, tant l'inventaire dessine un éventail complet qui cherche à faire l'équilibre entre des exigences de société et de développements individuels, en plus de compétences techniques.

Mais comment forme-t-on ceux qui forment les enseignants ? Historiquement, les instituteurs étaient formés principalement par des enseignants du secondaire dans des écoles normales. Les enseignants du secondaire étaient enseignés à l'université. La transformation des Ecoles Normales en Institut Universitaire de Formation des Maîtres puis en Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education était sensée œuvrer à l'émergence d'un corps unique formé à l'université. Pour ce qui concerne l'enseignement primaire, l'universitarisation n'a pas basculé fondamentalement vers un encadrement universitaire et les praticiens du secondaire et plus rarement du primaire sont encore dans les cadres. C'est moins le statut qui importe que ce que l'on y fait. Les recherches ont fait la démonstration que l'on enseigne comme on a été enseigné. Tant que l'enseignement magistral d'un enseignant qui raconte des savoirs plutôt que de les faire se construire, sera majoritaire-

ment l'expérience des futurs enseignants, il y a bien peu de chance que ce qu'ils feront à leur tour, soit autre chose qu'un exercice plus ou moins réussi de magistralité. Pourtant, de plus en plus jeunes, les élèves sont friands des stand-up via Youtube. Pourquoi ne pas baser la formation des enseignants là-dessus ? Et si la formation des enseignants devait être avant tout celle d'interprète. D'abord apprendre à poser sa voix, puis faire de la théâtralité, un instrument de quête, de rebondissements, d'intrigues, d'enquêtes, de découvertes. Faire partager la scène, entonner à plusieurs un texte qui renferme dans ses mots et ses formulations, le goût de la découverte. Impossible !

L'idéologie de l'investissement de soi dans la relation enseignante, laisse accroire que l'on doit inventer à chaque moment sa prestation. Mais tout le monde n'en a pas le talent, ni n'accepte d'en acquérir la technique. Déjà à l'université, il n'est pas impossible de rencontrer des enseignants qui seront modèles, complètement inaudibles. On ne les entend pas. On ne les voit pas. C'est le pas de côté revendiqué, une sorte d'intellectualisation de la figure de l'enseignant qui doit intéresser de par le simple fait qu'il est là. Combien de formateurs d'enseignants ennuyeux, formeront des enseignants ennuyeux ? Et s'il fallait s'attaquer à l'ennui ?

Alain Jaillet

*Responsable de la Chaire Unesco
« Francophonie et révolutions des savoirs
Université de Cergy-Pontoise*

L'inachèvement de la formation à l'égalité des femmes et des hommes dans les ESPE.

Le dernier rapport de synthèse concernant les ESPE et la formation à l'égalité filles-garçons à l'école est sans appel. Une immense disparité existe sur le territoire. Sur les 32 ESPE seules 24 ont répondu à l'enquête : un quart des ESPE n'a vu aucun intérêt à cette enquête ou n'avait aucun relai institutionnel pour y répondre. Sur ces 24 ESPE, 12 considèrent avoir donné une formation à la totalité de leurs étudiants (mais à quel niveau ?). 8 ESPE répondantes considèrent ne pas avoir formé toutes leurs étudiantes et étudiants en dépit de l'obligation légale. La part des étudiantes et étudiants touchés par les formations varie entre 10 et 68% soit une moyenne de 44%. Une ESPE sur deux propose toutefois un module dédié à cette question. Seuls 1/3 des ESPE combinent modules dédiés et intégrés. Le volume est stupéfiant d'inégalité puisque qu'il va de 2 à 57 heures annuelles pour l'année 2014-15. L'essentiel du travail reste donc à faire...La question qui se pose est : comment a-t-on pu négliger à ce point une question sociale centrale pour l'éducation des enfants et la formation des enseignants.

Le monde politique est dans l'immédiateté la plus totale, immédiateté fonctionnant sur l'agenda setting donné globalement par les médias de masse. Ainsi qu'un problème se pose concernant le voile à l'école et immédiatement l'on change des articles de la loi de 1905 pour en transformer l'esprit en instituant pour environ 70 cas problématiques en France et 7 restés sans solution.

Le même processus aura lieu avec la réforme des rythmes scolaires. Là encore si le bien fondé d'une modification des rythmes scolaires ne semble pas discutable, ce qui l'est c'est la précipitation dans laquelle sera faite cette réforme sous la pression d'acteurs importants. La

réforme faite dans la précipitation a conduit dans le meilleur des cas à une solution acceptable et dans le pire des cas à des fatigues et une augmentation du présentiel pour les enfants. La raison en la même que



pour le voile... L'urgence dans laquelle se trouvent les politiques de faire leur réforme, leur règlement ou leur loi sous la pression des médias et de l'agenda médiatique.

De même, l'agenda médiatique et ministériel a conduit à la mise en place d'une réforme du collège allant vers des projets interdisciplinaires et une évaluation par compétences... mais comme il faut faire vite on impose aux enseignants un changement dans l'immédiateté. Le résultat est lamentable.

Ballotées dans les vagues de l'alternance ministérielle et de l'agenda setting médiatique, les structures de formation ne perçoivent pas les besoins profonds, pourtant pointées par les chercheurs en sciences de l'éducation. La formation intègre immédiatement ces données dans l'urgence une vague chassant l'autre... Le fond de certains problèmes, bien plus cruciaux en est perdu. Depuis 1989 ils attendaient la réforme de la formation N Mosconi pointe dès 1989 l'un des problèmes centraux de l'Education

Nationale française, tout comme Bourdieu et Passeron ou Baudelot et Establet avaient pointé la question de l'inégalité des classes sociales devant l'école obligatoire en leur temps : la mixité n'est pas l'égalité des chances des filles et des garçons. Cependant si les travaux de Bourdieu, Passeron, Beaudelot, Establet ont donné immédiatement des résultats de fonds avec la création du concept d'équité se substituant à celui d'égalité et instaurant sous Savary notamment puis sous Jospin des zones ou des établissements dans lesquels on donnerait plus à ce qui ont moins (telle était en tout état de cause l'idée de départ) : les Z.E.P. et autres R.E.P. puis Ambition Réussite, etc., tel n'est pas le cas des recherches menées par Nicole Mosconi, Marie Duru-Bellat puis à nouveau Beaudelot et Establet. Si comme l'ont montré tous ces auteurs la mixité n'est pas l'égalité, même si cette question touche les 13 millions d'élèves et d'étudiants elle ne fait pas recette car elle n'a pas été, comme celle des rythmes, du voile ou de la réforme du collège dans l'agenda des politiques et du monde médiatique.

La découverte par les médias du harcèlement sexuel, des viols, dans le monde politique et médiatique tout autant que celle de la criminalité et des conduites à risque, essentiellement masculines, la remet à l'ordre du jour.

Les chercheurs dans le domaine jugeront avec moi que presque 30 années ont été perdues touchant pourtant à une réalité autrement massive que celle qui a généré les réformes précédentes.

Jacques Gleyse

Professeur. F.D.E, UM et Laboratoire LIRDEF, EA 3749

Le Genre de l'école en France. De la mixité à l'inégalité occultée, éditions Connaissances et Savoirs

Former les futurs enseignants en ESPE à une pédagogie raisonnée de la discussion

Ayant inscrit dans son histoire le refoulement hors les murs des différences (culturelles, sociales, religieuses...) au nom de la neutralité et de l'égalité, l'École a conçu les questions - d'autorité, d'incivilités, d'échec - comme des effets sur elle de dysfonctionnements externes, « sociaux ». Les ESPE, comme avant elles les Écoles Normales puis les IUFM, répercutent cette culture scolaire par leur offre de formation, à travers un master type commun, même si l'on enregistre des variations selon les ressources et caractéristiques locales de chaque ESPE.

Cependant, l'École n'est plus seulement cet espace patriotique, vertical, elle est aussi plus que jamais un lieu de demande démocratique. Alors que des discussions autour de ce que signifie aujourd'hui « vivre ensemble » surinvestissent la société civile, intellectuelle, médiatique, la formation des futurs enseignants, s'abritant souvent derrière une logique institutionnelle de réaffirmation républicaine, contourne ces débats. Depuis les attentats de 2015, les ESPE affichent plus de place aux « valeurs de la République », (quitte à renommer des contenus de formation déjà présents dans les modules de Tronc Commun) et désignent des « référents laïcité ». Cependant, les contestations et les rejets des élèves, les justifications même de ceux-ci par la religion, ne sont pas, dans les établissements ou cela se manifeste, des « atteintes » (à la science, la raison, la laïcité) qui appelleraient en retour des réponses toutes prêtes, mais traduisent bien plutôt des besoins, des manques appelant surtout de la pédagogie. Saura-t-on prendre le temps en ESPE de réfléchir véritablement à la façon d'accompagner nos étudiants, par exemple en mettant en place des ateliers de pédagogie raisonnée de la discussion ? La

formation se montre souvent démunie face à la demande des étudiants concernant les possibles contestations des publics. Individuellement les professionnels trouveront des compromis, des façons de s'en sortir, plus ou moins sereinement. Mais les étudiants et stagiaires n'apprennent pas à faire pédagogiquement place et face à la discussion ou au débat dans le cadre de l'institution. Formateurs comme étudiants sont embarrassés



par les questions relatives à la colonisation, à la question du racisme, à celle de la religion. Une fois affirmée de toutes les façons la laïcité de l'école, rien n'est résolu sur la manière dont les enseignants peuvent aborder certaines représentations des publics scolaires, fussent-elles agressives.

Le deuxième enjeu pour la formation sera celui d'une approche bienveillante de la différence : la formation pourrait ainsi jouer un véritable rôle dans l'accompagnement des changements qui marquent notre monde. Car si nous continuons à transformer systématiquement les possibles désaccords raisonnables d'une société (façons de manger, de s'habiller, de symboliser, de ritualiser ...) en question surplombante de valeurs, nous ne susciterons que des dynamiques négatives, portées par des jeunes plus tentés par des processus de séparation protectrice que

par des formes d'adhésion citoyenne. Le refus d'écouter des paroles qui détonnent dans l'espace scolaire, même que l'on juge déplacées, fait courir le risque d'enfermer des enfants dans leurs milieux, certitudes et sentiments d'humiliation. Où peuvent-ils parler si ce n'est à l'école ? Et si nous ne formons pas nos étudiants à accueillir leurs troubles et même leur hostilité ?

La formation universitaire en ESPE saura-t-elle construire les compétences nécessaires aux professionnels de l'École française face aux changements sociaux et culturels ? On le demande tant l'une comme l'autre sont mal à l'aise avec la discussion, mais aussi avec la différence et l'altérité. Mais il le faut. Comment se fait-il que des enfants en pleine formation intellectuelle, des élèves pour lesquels les professionnels sont missionnés et responsables, puissent être perçus comme une menace, pouvant « porter atteinte » à la laïcité et aux valeurs républicaines ? Si c'est au nom de ces dernières qu'on ne discute pas, c'est un bien triste message pour les futures générations d'enseignants.

Geneviève Zoïa

Pr. ethnologie, ESPE/UM, CEPÉL.

Laurent Kuhr

Professeur certifié de philosophie, ESPE/UM.

Formons (et donc recrutons) les enseignants autrement.

La société a changé, les élèves ont changé, les modes d'accès aux savoirs aussi. Former les enseignants ne va pas de soi dans la tradition universitaire française où la possession de connaissances disciplinaires a longtemps été jugée comme suffisante. Il importe qu'un enseignant soit formé (et donc recruté aussi à partir de) aux connaissances issues des sciences humaines et sociales, puissent interroger sur l'état des connaissances éclairant sa pratique et que le concours de recrutement atteste de ces savoirs.

Recrutons autrement

Pré-recruter les enseignants à bac + 2 en proposant des épreuves mixtes pour permettre une présence accrue d'adultes dans les établissements scolaires.

Proposition 1.1.

Seul un recrutement précoce dès l'année de L3 permet d'allier une formation disciplinaire et une formation professionnelle. Les candidats à l'issue du L2 présentent un concours mixte dans les épreuves et les savoirs. Ce pré-recrutement permet une véritable formation en alternance, en M1 et M2 sous forme de stages.

Proposition 1.2.

Un concours de recrutement « mixte » associant épreuves théoriques et épreuves d'enseignement. Il ne suffit pas de savoir pour savoir enseigner. Il faut introduire des épreuves pratiques. Nécessitant des stages pratiques (accompagnés) dans les établissements scolaires, elles se déclineront en une série d'interventions devant des élèves, et en entretiens évaluant ses leçons.

Proposition 1.3.

Le concours associe des savoirs disciplinaires, des savoirs « transversaux » issus des sciences sociales mais aussi des didactiques et des pédagogies. Le métier d'enseignant

devenu plus complexe, nécessite la mise en œuvre de compétences de haut-niveau : des savoirs scientifique, didactique, pédagogique, institutionnel, psychologique, sociologique, philosophique. Des épreuves théoriques écrites ou orales dont les coefficients sont importants que les coefficients des épreuves portant sur les disciplines d'enseignement s'imposent.



Proposition 1.4.

Un concours de recrutement associant épreuves individuelles et épreuves collaboratives serait préalable à cette autre manière d'enseigner et de concevoir d'enseignement. Si le travail collaboratif des enseignants est un impératif, lié aux mutations des contextes sociaux d'enseignement, le concours doit prévoir une épreuve collective où le processus même du travail de groupe est évalué.

Proposition 1.5.

Le concours destiné au corps spécifique de professeurs de collège comporte des épreuves dans deux disciplines principales : lettres-histoire ; lettres-anglais, mathématiques – physique etc. ...

Formons autrement

Une formation mixte de deux ans en alternance

Proposition 2.1.

Il s'agit d'une formation en alternance. Dès la réussite au concours en fin de L3, la formation professionnelle longue est prise en charge conjointement par l'université et par l'Etat employeur dans le cadre de stages (qui d'ailleurs ont débuté dès la préparation des concours) deux ans ; et permet l'obtention d'un M1 et d'un M2.

Proposition 2.2.

Il s'agit d'une universitarisation de la formation professionnelle qui ne se réduit pas à l'acquisition de connaissances dans les savoirs d'enseignement mais doit être nourrie de réflexivité et des savoirs de la recherche : s'interroger sur les finalités et l'évolution de la discipline, sur ses enjeux culturels de sa discipline, sur la dimension civique de tout enseignement sur l'organisation d'un établissement scolaire, mener une réflexion sur les fondements épistémologiques de tel ou tel élément de connaissances, ou encore se former à la psychologie de l'apprentissage ou à la sociologie de l'éducation...

Proposition 2.3.

Tout professeur stagiaire, en préparant son master devra nécessairement participer à un travail de recherche, activité facilitée par les projets collaboratifs menés entre enseignants et chercheurs.

Proposition 2.4.

Une formation continue La mise en place des projets collaboratifs en établissements scolaires permet la mise en œuvre d'une formation continue qui nourrit la recherche et s'en nourrit.

Béatrice Mabilon-Bonfils
Laboratoire BONHEURS
UCP

Les parents démissionnent-ils ?

Historiquement, l'école de la république a été construite sans les parents. Demandons nous comment les associer vraiment à notre école.

L'introuvable démission des parents des classes populaires

Le discours sur la démission des parents des familles populaires les plus démunies concernant l'école est récurrent malgré les démentis des recherches sur le rapport de ces familles à la scolarisation. Il est vécu comme fortement stigmatisant et injuste par les parents concernés, comme le souligne cette mère : « Les parents qui, plus haut dans la hiérarchie sociale, n'ont guère de temps de s'occuper de leurs enfants ne seront pas qualifiés de "démissionnaires" mais d'"occupés" ».

Or la recherche souligne au contraire la « centralité de l'école » dans les familles populaires qui ont bien saisi, au fil de la massification scolaire, comme du chômage et de la précarité de masse qui les frappent, que non seulement l'école offre la chance principale de salut social pour leurs enfants, mais aussi qu'elle ne peut être négligée sans courir un risque de disqualification sociale. L'inquiétude concernant les résultats scolaires ou les tentatives de mobiliser diverses ressources pour aider leurs enfants témoignent du souci scolaire des familles populaires. Pour autant, celui-ci ne se traduit pas toujours par des pratiques d'investissement scolaire conformes aux attentes de l'institution scolaire et des enseignants. Alors que ces derniers attendent que les parents soient des auxiliaires de l'école, prolongeant et préparant son action éducative, ils déplorent qu'une partie des parents ne viennent pas aux réunions de l'école, qu'ils n'aident pas assez les élèves dans leurs tâches scolaires ou encore qu'ils n'encadrent pas suffisamment leurs comportements à l'école.

Or il se pourrait bien que les demandes ou injonctions de l'école concourent aux difficultés des familles. Ainsi, si une partie des parents peine à se rendre à l'école, c'est aussi parce que les rencontres avec



les enseignants peuvent être vécues comme des moments de mise en cause de leurs pratiques et parce qu'ils ne se sentent pas légitimes pour discuter avec les enseignants « qui ont fait les écoles ». Pour ces parents, ne pas se rendre à l'école est alors une manière de garder une distance prudente à l'égard d'une institution dont ils attendent beaucoup, mais qui peut les mettre en difficulté.

Ainsi, l'injonction d'encadrement parental des devoirs conformément aux exigences scolaires est source d'embarras dans les familles populaires. Les parents sont pris dans l'alternative suivante : tenter d'encadrer le travail scolaire à leur manière, au risque d'être disqualifiés pour des pratiques non conformes aux lo-

giques scolaires ; se tenir à distance des devoirs parce qu'ils maîtrisent peu les savoirs et les apprentissages scolaires et parce qu'ils se sentent incompétents en la matière (« Et si je la fais tromper ? » dit un père) au risque d'être perçu comme démissionnaire.

On peut multiplier les exemples de pratiques parentales mises en difficulté par les prescriptions scolaire, comme les demandes d'intervention des parents pour réguler les comportements des enfants dans l'école, alors qu'ils se sentent désarmés quant à ce qui se passe dans l'espace scolaire et estiment que la surveillance des comportements dans l'espace scolaire incombe aux enseignants.

Enfin, il y a tout lieu de penser que le sentiment d'illégitimité des parents des familles populaires et leur reconnaissance de la légitimité des enseignants pour les questions scolaires les conduisent, non pas à une démission, mais à une forme de remise de soi manifestant du même coup leurs fortes attentes à l'égard de l'école.

Pour conclure, on pourrait revenir à la question que posait le titre d'un colloque organisé par des groupes de femmes de quartiers populaires dans les années 90 : « Parents démissionnaires ? Parents démissionnés ? »

Daniel Thin

*Professeur des Universités
en sociologie
Université Lyon 2*

La thèse de démission parentale, comme symptôme

La thèse d'une démission parentale – s'agissant de parents qui ne s'investiraient pas suffisamment dans le suivi et l'encadrement de la scolarité de leurs enfants – est le symptôme d'un vrai problème. Visant bien sûr à expliquer l'échec scolaire, elle revient en effet à admettre la difficulté de l'école à assurer par elle-même la réussite des apprentissages dont elle a la charge. Mais la solution du problème est-elle à chercher du côté des parents ?

L'examen des conditions de l'échec scolaire chez les enfants de cadres conduit effectivement à incriminer le défaut d'un encadrement parental suffisant. Même sans nécessairement parler de « démission », on constate que l'insuffisance du temps effectivement disponible du fait des conditions de vie professionnelles et familiales, la modestie relative du capital culturel effectivement mobilisable, ou encore le handicap constitué pour les parents par le souvenir de leur propre scolarité difficile, sont autant de facteurs d'échec régulièrement rencontrés dans les familles des élèves concernés ; comme le montre Gaële Henry-Panabière, dans son ouvrage *Des « héritiers » en échec scolaire*, (La dispute, 2010)

La question se pose tout autrement dans les familles populaires, celles à qui s'adresse en réalité le soupçon infamant d'un comportement démissionnaire. Disons-le tranquillement : en tant qu'elle vise spécifiquement les milieux populaires, la thèse de la démission parentale a quarante ans de retard.

Jusqu'aux années 1950/60, les chances objectives d'études prolongées étaient particulièrement réduites pour ces milieux. La généralisation de l'accès au secondaire a changé la donne : dès 1972,

la proportion de parents ouvriers souhaitant pour leurs enfants un parcours scolaire allant au moins jusqu'au bac, qui n'était encore que de 15% en 1965, est passée à 60%. Elle n'a fait que s'élever depuis lors, si bien qu'aujourd'hui cette ambition concerne 9 familles sur 10, exactement comme dans les autres milieux sociaux. Et il ne s'agit pas là d'une attitude purement velléitaire, témoignant ostensiblement de la



conformité sociale des intéressés. Les parents concernés joignent en effet le geste à la parole : d'après les enquêtes « Emploi du temps » de l'INSEE, ils consacrent environ 5H par semaine à l'aide au travail scolaire, là encore autant que chez les cadres.

Le parcours des enfants n'est cependant toujours pas à la hauteur des espoirs. L'engagement des parents s'est longtemps accommodé d'un rapport confiant et délégataire à l'institution scolaire. L'expérience réitérée du manque d'efficacité d'un soutien familial qui restait trop extérieur à la conduite des apprentissages a fini par les convaincre qu'il fallait franchir un pas supplémentaire.

C'est de fait une nouvelle mutation dans le rapport des familles populaires à l'école qui s'engage aujourd'hui, marquée par l'abandon de l'attitude délégataire et l'adoption d'un comportement d'appropriation active des contenus d'apprentissage, sur fond de mécontentement voire de franche critique à l'égard de l'école, ce que montre Séverine Kakpo, dans *Les devoirs à la maison*. Mobilisation et désorientation des familles populaires, (PUF, 2012).

La conviction d'une démission éducative des familles populaires n'en reste pas moins fortement ancrée à tous les niveaux du système éducatif, qui multiplie les projets d'établissements et les actions cherchant à susciter leur mobilisation.

Mais l'école n'a pas de prise sur la distance des familles populaires à la culture écrite, déterminant réel de leur faible efficacité pédagogique. Cette considération ne devrait-elle pas l'inciter bien plutôt à interroger sa propre capacité à assurer, par elle-même et sans compter sur les parents, une scolarité normale à tous ses publics ?

Jean-pierre Terrail
Professeur des Universités
en sociologie

Les parents démissionnent-ils ?

Le discours sur la démission des parents peut servir à l'école à externaliser sa responsabilité dans les difficultés des élèves. Ce n'est pas ce que font tous les enseignants, mais l'institution doit se protéger de l'accusation de faillir à sa mission – apprendre à tous les élèves et les faire réussir, quel que soit leur milieu social. Or ce sont encore les enfants des milieux populaires qui échouent massivement à l'école. Dans une société démocratique et égalitaire, c'est difficilement acceptable, d'où cette réaction de l'école de remettre la faute sur les familles.

Pourquoi cette explication par la démission des parents apparaît si évidente ? Parce que c'est un discours simpliste, qui simplifie des choses compliquées pour chacun, parfois douloureuses. Il n'y a pas un parent aujourd'hui qui pourrait se vanter de ne pas connaître des problèmes d'éducation avec ses enfants. Déjà Freud parlait d'éduquer comme d'un métier impossible, mais un siècle plus tard, il faut inventer une relation éducative avec un enfant sujet de droits, un enfant familier des technologies de l'information, un enfant choyé par l'industrie de la consommation. Ce discours qu'il existe des parents qui démissionnent, cela vient rassurer chacun en se disant qu'il est du bon côté de la barrière, celle des parents qui ne laissent pas tomber.

Encourager cela, c'est activer la rivalité entre parents, alors que tous sont confrontés au même défi ! Au même défi mais ni avec les mêmes problèmes ni avec les mêmes armes. C'est une chose d'être confronté à la difficulté scolaire d'un enfant, à son découragement, à sa souffrance, c'en est une autre de le vivre avec des difficultés financières et des ressources scolaires bien moins importantes. Tout comme le divorce n'est

pas vécu de manière égale selon les milieux sociaux, la difficulté scolaire met les parents dans des situations très différentes. Et aujourd'hui, le discours de la démission des parents est très peu remis en cause, car nous vivons dans une période où la responsabilité individuelle est devenu la rhétorique suprême. Enfant en échec, parent responsable.

Comment faire, du côté des enseignants, pour éviter ce jugement de « parent démissionnaire », alors qu'on a le sentiment d'avoir devant soi les indices concordants ? Des parents qui ne signent pas le carnet, qui ne répondent pas aux convocations, qui



ne vérifient pas le cartable des petits et qui ne se soucient pas de savoir si le travail des plus grands est fait, des parents qui ne participent à aucune activité proposée par l'école... Avant de poser une étiquette, il s'agit de vérifier ce que les parents ont à dire, d'écouter leur point de vue sur la situation scolaire de l'enfant, de partager son souci de professionnel et d'envisager ce qu'il serait possible de faire ensemble pour l'enfant. Cela signifie prendre le temps d'un échange, faire en sorte qu'il ne mette pas le parent en position d'ac-

cusé, faire l'hypothèse que même le parent qui a connu un parcours scolaire difficile est en capacité d'aider son enfant. Cela s'apprend, certains enseignants le font très bien, on peut réfléchir entre collègues pour dépasser les discours répétitifs et peu aidants sur les parents démissionnaires. Avec mon équipe, nous avons mené une recherche-action sur les relations école-familles en milieu populaire qui montre qu'il est possible d'aller vers un entretien plus collaboratif. Les enseignants ne sont pas du tout hostiles à cette réflexion, ils sont juste pris dans une institution qui leur lance des mots d'ordre sans leur donner le temps de les investir au travers d'un travail collectif, et parfois aussi face à des discours sociologiques qui les accusent et ne leur donnent pas les moyens de se penser comme des acteurs avec une vraie marge de manœuvre.

Jean-Paul Payet

*Professeur de sociologie de l'éducation,
Université de Genève*

*Dernier ouvrage : École et familles.
Une approche sociologique,
de Boeck, 2017*

Démission des parents : c'est vite dit !

Démission des familles ? Ce serait un paradoxe en ces temps où le système scolaire appelle leur participation et où les media multiplient les dossiers, ou même les lettres, bulletins, magazines destinés aux parents.

Ceux qui informent les parents et veulent les associer aux décisions s'adressent à ceux qui prennent l'école au sérieux et sont prêts à investir du temps et un certain travail pour s'informer, exprimer leurs besoins, donner un avis sur toutes les transformations en cours, rejoindre un mouvement. Ces parents « sérieux » existent et tant mieux s'ils trouvent articles ou conférences s'adressant à eux. Mais les autres ? Certains parents n'ont pas les moyens de comprendre ce qui se passe, encore moins de dialoguer avec les gens informés ; d'autres n'ont pas le temps, leur vie obéit à d'autres priorités. Les deux éléments peuvent se conjuguer.

Ceux qui ont quitté l'école sans grand bagage n'ont pas acquis les concepts et les mots dont les experts de l'éducation scolaire font étalage. Une classe inversée : qui saurait expliquer ce que veut dire cette image ? Ou une pédagogie compréhensive ? Une différenciation compensatoire ? Une régulation négociée ? Une filière d'orientation sélective ? Des mots apparemment communs, que la plupart des parents feignent de comprendre. Mais qu'ils n'utilisent guère. Les enseignants sont à peine plus à l'aise ; ils peinent à expliquer le sens des expressions utilisées.

D'autres parents, que ces expressions n'effraient pas, parce qu'ils rencontrent l'équivalent dans leur activité, sont pris par d'autres intérêts professionnels, sportifs ou sociaux, voire par des soucis existentiels. Ils n'essaient pas de donner un sens précis aux expressions qui émaillent le discours de certains enseignants, et de ceux qui les représentent, les dirigent ou les forment ; de ceux qui plaident pour les innovations cen-

sées stimuler la modernisation ou la démocratisation de l'école. Leur langage d'experts n'impressionne pas les cadres ou les professionnels familiers d'autres secteurs.

Faut-il parler d'une démission des familles ? Cette expression suggère qu'il y eut un âge d'or de la participation, suivi d'un retrait massif des familles. Illusion ! Les classes populaires n'ont jamais été associées aux décisions de l'école. Quant aux classes supérieures, elles défendaient leurs intérêts par les voies politiques traditionnelles.



Le souci de la participation des parents à la vie et aux décisions de l'école ne se manifeste et ne grandit que dans le dernier tiers du XX^{ème} siècle, avec le développement des classes moyennes. Dans ces dernières, les familles ont conscience de leur faible influence politique directe. Soucieuses du sort que l'école réserve à leurs enfants, elles sont invitées à jouer le jeu de la « participation », à travers les réunions de parents et certaines rencontres dans le cadre des associations, lors d'assemblée générales ou à la faveur de contacts avec les membres des comités.

Sur le papier, la participation des parents à la vie de l'école est devenue

un principe admis par tous. L'administration scolaire favorise l'information des parents, rencontre les comités des associations, leur attribue des postes dans diverses commissions. Mais elle ne les consulte guère sur les finalités, les contenus, l'évaluation, la sélection, les structures, les réformes. Les enseignants, sans s'opposer à l'information des parents, ne veulent pas que l'administration leur reconnaisse une réelle influence sur les affaires scolaires.

La participation intéresse les parents, donne à certains à certains d'entre eux un statut de représentants, de porte-parole. Sans doute les organisations les plus actives font-elles aujourd'hui entendre la voix des parents, qui oriente parfois l'opinion publique.

Mais il serait bien excessif de penser que les parents ont un réel pouvoir dans la gestion de l'école.

Philippe Perrenoud

*Faculté de psychologie et des sciences
de l'éducation
Université de Genève*

Courriel

Philippe.Perrenoud@unige.ch

Internet

*[http://www.unige.ch/fapse/SSE/
teachers/perrenoud/](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/)*

*Laboratoire Innovation, Formation,
Education (LIFE) :*

<http://www.unige.ch/fapse//LIFE/>

Une place renouvelée du professeur dans la relation Parents-Professeurs

La place des parents comme membres de la communauté éducative est inscrite dans la loi de l'éducation dès 1989, mais non encore suffisamment effective. Le référentiel de compétences du professeur présente les « Compétences relationnelles, de communication et d'animation favorisant la transmission » et à « Coopérer avec les parents d'élèves ». Cette conception du rôle de l'enseignant considère l'éducation comme un bien commun, une richesse, une ressource pour une société plus inclusive, dans laquelle chacun se sentirait à sa place. C'est la co-éducation, qui ne se décrète pas, n'est pas « naturelle ».

Les rencontres entre les parents et les professeurs sont organisées par les établissements. Mais elles ne suffisent pas toujours à établir une réelle communication. L'importance sociale de l'éducation pour l'insertion fait de l'École l'enjeu de tensions fortes entre parents et enseignants. La complexité des relations École-Familles, Parents-Professeurs est grande. Tout à la fois porteuse d'espoir et source d'anxiété pour les parents, l'École est accusée de ne plus jouer son rôle « d'intégration » ou « d'ascenseur social ». Pourtant, les parents accordent encore plus d'importance au diplôme qu'il y a quelques années et partagent avec la plupart des enseignants l'idée que l'instruction scolaire est garante de l'insertion sociale. L'école ne prend pas toujours en compte les différents environnements familiaux des élèves, elle est de plus en plus inégalitaire. Les professeurs reprochent à certains parents un manque d'investissement vis-à-vis de la vie scolaire de leur enfant, là où ceux-ci disent faire confiance à l'école. Paradoxalement, ils ont une perception d'une école excluante, lointaine, méprisante, négligeant la pression sociale et professionnelle qu'ils vivent. Les professeurs sont confrontés à la massification des classes avec de nouveaux

publics. L'enseignant est aussi tendu ou embarrassé que ses interlocuteurs. On relève une méfiance de part et d'autre dans le couple parents-professeurs. La liberté pédagogique du professeur qui lui permet d'adapter sa pédagogie et sa didactique au profil de sa classe s'oppose au droit des parents à être informés de ce qui se passe avec leur enfant dans la classe. Comment traiter cette question complexe de manière apaisée, en vue de rendre son efficacité à cette relation dans l'éducation ?



Dans cette relation tripartite, le service de l'enfant, le travail dans son intérêt offre la possibilité de repenser la relation, donne une nouvelle perspective partagée de co-élaborer dans l'intérêt de l'élève.

Il faut sortir cette relation de l'impasse, dépasser les incompréhensions ! L'École doit s'inscrire dans la dynamique du changement. De nouveaux objectifs sont nécessaires : chercher à mieux se comprendre, partager un langage commun sur l'éducation pour faire face aux nouveaux défis sociétaux (écart entre les plus démunis et les autres, démotivation des jeunes, décrochage...). Les

outils institutionnels de l'enseignant (bulletins, évaluations...) doivent être vus comme des artéfacts au service du dialogue entre parents et professeurs, pour une meilleure communication pour le bien-être de l'élève.

La loi souligne l'importance pour les élèves de la co-éducation partagée avec les familles. Des actions innovantes à l'initiative des professeurs vont dans ce sens et soulignent toute l'importance de la posture médiatrice des enseignants : ouvrir les portes de l'école aux parents lors de la rentrée en seconde ou en 6ème, invitation des parents à assister à un cours en collège, construction d'une salle d'accueil dédiée aux familles avec café, thé, salon pour dépasser la salle de classe. Construire l'École bienveillante envers ses élèves, leurs parents tout en confortant les professeurs dans leur rôle d'enseignant, aller à la rencontre de l'autre constituent un défi pour l'enseignant comme pour le parent. La formation professionnelle des enseignants est de nouveau questionnée ! Il est grand temps d'offrir une réelle formation continue ajustée à l'évolution de la société, adaptée aux nouveaux besoins des enseignants sur le terrain parmi lesquels la construction de nouveaux modes de communication et de médiation avec les parents. Que les « inventions créatives » des enseignants sur ce sujet débordent des quelques écoles ingénieuses qui les pratiquent et inondent toute l'École ! Vers une école où l'on apprend à vivre (Edgar Morin).

Line Numa-Bocage

Professeure en sciences de l'éducation

Laboratoire BONHEURS

Université de Cergy-Pontoise

La réussite tient à l'intercompréhension des réalités et attentes respectives...

Professeure des écoles depuis onze ans, j'ai toujours travaillé dans des zones d'éducation prioritaire. Mon école actuelle se trouve au milieu d'une Zone à Urbaniser en Priorité et appartient au Réseau d'Éducation Prioritaire du collège de proximité. Si le taux de PCS défavorisées est moins élevé au collège grâce à une carte scolaire incluant des zones urbaines et rurales plus favorisées, il est bien plus alarmant pour celui qui correspond à notre établissement : il s'élève à plus de 90 %.

Si ce contexte socio-économique laisse facilement envisager les conditions difficiles dans lesquelles les élèves et leurs enseignants travaillent, l'une des forces de notre équipe pédagogique réside dans le refus de tout fatalisme. Nous pouvons bien heureusement constater qu'un certain nombre d'élèves connaît un parcours scolaire jalonné de réussites.

Cependant, une question de taille subsiste au sujet des "autres". J'évoque évidemment les élèves, qui tout au long de leur parcours à l'école primaire, portent un fardeau cristallisant difficultés d'apprentissage ou problèmes comportementaux, quand ce poids ne combine pas les deux dimensions. Que faire lorsque l'action conjuguée des acteurs éducatifs n'impacte pas suffisamment leur cheminement scolaire ? Pourquoi le partenariat avec leur famille est-il ardu à mettre en œuvre, malgré de nombreuses tentatives, témoignant d'une réelle volonté d'ouverture de l'école ? Ces parents sont-ils vraiment démissionnaires, comme une majorité des professionnels de l'éducation tend à l'affirmer ? (Voir l'enquête CREDOC-École des parents, Ile-de-France, 1998.)

Face à l'enjeu de la réussite scolaire dans les zones urbaines défavorisées,

il appartient certainement aux enseignants d'envisager différemment ces interrogations. Pour ce faire, il serait opportun de s'appuyer sur les travaux des chercheurs en sciences de l'éducation, à l'aune d'importantes décisions publiques comme la création des Zones d'Éducation Prioritaire ou à l'instar d'autres équipes pédagogiques localisées en REP, dont le travail se réfère aux publications "L'école et la ville" du Centre de Ressources "Profession Banlieue", partenaire de la DSDEN de Seine Saint Denis.



À partir d'un constat d'impuissance dans les contextes où l'école doit appréhender cette problématique dans son aspect social, culturel et interethnique, quel éclairage la recherche nous apporte-t-elle ?

Dans son ouvrage *École et familles populaires, sociologie d'un différend*, (PUR, 2005), Pierre Périer, sociologue et professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Rennes II, propose d'une part, une analyse éminente des relations entre familles populaires et institution scolaire, et d'autre part, des principes visant à orienter la réflexion des professionnels de l'éducation dans l'élaboration

d'un partenariat avec les familles.

Dans son questionnement, la réussite de ce dernier tient à l'intercompréhension des réalités et attentes respectives en vue d'harmoniser le statut et le rôle de chacun. Il observe les relations familles populaires-école comme un système dans lequel interviennent des rapports d'interdépendance et de pouvoir, où les représentations des deux partis donnent lieu à des dysfonctionnements les engageant réciproquement.

En se gardant d'alimenter toute posture réprobatrice à l'égard des acteurs de l'institution scolaire, il met en exergue et explique des préjugés démissionnaires largement partagés à l'encontre des familles. Il remet ainsi en cause l'imputation des difficultés scolaires de l'enfant à sa seule sphère familiale. Par ailleurs, il souligne en quoi le partenariat est asymétrique dans les quartiers dits sensibles et fait comprendre au lecteur le sens de la distance entre les familles concernées et l'école.

Autant d'approfondissements qui ne pourraient que trop inspirer ceux d'enseignants engagés. Il s'agit bien de répondre à la singularité des enjeux locaux et à leur évolution en reconsidérant l'équilibre du partenariat amorcé avec les familles.

Le sens de mon propos est également celui d'une invitation à une communication assidue entre chercheurs et acteurs de terrain, dont le cadre reste à favoriser et à entretenir par l'institution.

Marie-Louise Dubois-Koné
Professeure d'école

Créer des dynamiques de réassurance collective avec les habitants des quartiers populaires

Les attentats en France ,Charlie Hebdo ,le Bataclan ,Nice ,St Etienne du Rouvray et les réponses apportées par l'état français transforment en profondeur la sécurité des habitants des quartiers populaires ,en particulier ceux qui sont de religion musulmane .Le trouble actuel concerne à la fois les rapports de ces habitants à leur citoyenneté ,à leur rôle familial ,à leur protection quotidienne .Dans nombre de familles ,la peur s'est installée et parfois des tensions importantes se développent avec les adolescents et les jeunes adultes .Après l'attentat contre les journalistes de Charlie Hebdo ,j'ai participé à un échange collectif avec une centaine d'habitants et de professionnels dans un quartier à Nanterre en présence du curé de la paroisse ,de l'imam,de représentants de l'Education populaire et de sociologues .L'angoisse des habitants était très grande ,comment des enfants nés en France d'origine de l'immigration et de confession musulmane ont ils pu agir ainsi ? le désarroi était extrême ,qu'avons nous fait pour qu'ils deviennent ainsi ,ne sommes nous pas en train de faire des monstres ? .Depuis dans le cadre d'une recherche ayant pour objet les dynamiques identitaires des jeunes des quartiers populaires ,nous avons écouté plus de cent cinquante " interlocuteurs au quotidien " des jeunes ,nous avons retrouvé les mêmes peurs et les memes angoisses .

Au delà des émotions ressenties à ce moment ,cette situation et ces entretiens m'ont fait beaucoup réfléchir .Le champ médiatique et les réponses de l'état n'ont pas reconnu en quoi et comment les habitants des quartiers populaires en particulier ceux issus de l'immigration et souvent de confession musulmane sont atteints directement dans leur intégrité .Au contraire ,de nombreuses assimilation entre l'Islam et Le terrorisme des kamikazes se sont développées et ont assignés ces habitants à une responsabilité in-

directe en tant que musulman .Il ne s'agit pas de nier que ces assassinats ont eu lieu au nom de l'Islam et il est important d'analyser cette référence et ses significations en rapport avec l'Islam et la diversité de ces composantes religieuses et socio politiques mais il est aussi important de protéger ces habitants de ces assignations .Entendre ces peurs ,ces angoisses contribue à développer de nouvelles solidarités et à dépasser les dynamiques de bouc émissaire créer par ces actes de mort .

Dans cette perspective ,avec des collègues psychologues ,nous avons écouté ,dialogué avec des habitants de St Etienne du Rouvray atteints de



façon directe par l'assassinat du Père Hamel par un jeune du quartier bien connu par les habitants et par les éducateurs de l'Aspics ,dans le cadre de " l'école des adultes " .Les éducateurs ont crée depuis plusieurs années ce lieu d'échanges et de travail avec les adultes du quartier ,lieu aujourd'hui menacé par la fermeture des contrats aidés et la baisse des financements .Lors de ce moment d'écoute ,nous avons rencontré d'une part les jeunes ,d'autre part les adultes .Actuellement en France ,de nouvelles initiatives se créent au sein des quartiers populaires pour faire face ensemble à cette

nouvelle donne et ses conséquences pour les familles ,la communauté de vie ,les jeunes eux meme . Ainsi à Strasbourg au quartier de la Meinau ,La Prévention spécialisée ,le centre social et l'association culturelle du quartier ont crée à la suite du départ de jeunes en Syrie un collectif de plus d'une centaine d'habitants pour ne pas laisser les familles seules face à de telles situations et pour créer de nouvelles cultures partagées . Ces initiatives qui développent de nouvelles ressources collectives ne sont pas assez connues ,ni soutenues devraient davantage être reliées aux dynamiques de travail mises en oeuvre dans le champ scolaire .

Le choix actuel est davantage de mettre en place des dispositifs de repérage ,d'individualisation des personnes attirés par l'Islam radical et ses modes d'organisation et de développer un traitement technique spécifique avec La Protection de l'enfance ,parfois les associations de Prévention spécialisée à distance des dynamiques collectives et associatives internes aux quartiers populaires ,le dispositif mis en place en préfecture est significatif de ce choix . Dans le cadre de la pérennisation des mesures de l'état d'urgence ,ces dispositifs d'individualisation au nom du risque de la radicalisation contribuent indirectement à un climat de suspicions ,à des confusions avec le traitement du terrorisme par la justice et la police .Ceci met les professionnels en lien quotidien avec les habitants et les jeunes dans de grandes contradictions ,difficiles à résoudre .

Reconnaître les capacités androgènes des habitants pour faire face à ces enjeux très graves peut ouvrir d'autres perspectives éducatives et solidaires en lien avec les professionnels de l'action publique .

Joelle Bordet
Chercheur Psychosociologue



O U R

Les Talents confirmés de l'Outre-mer, promotion 2017

Le CASODOM (Comité d'Action sociale en faveur des originaires des départements d'Outre-mer en métropole, <http://www.casodom.fr/>), présidé par Jean-Claude SAFFACHE, est une association Loi 1901 fondée en 1956. Reconnu d'utilité publique, il fournit un service d'accueil, d'information, d'orientation, d'accompagnement et de solidarité à des ultra-marins (originaires des départements, territoires et collectivités d'outre-mer français) venus vivre, travailler ou étudier en France hexagonale. Il bénéficie de subventions de divers partenaires : Etat, Agence de l'Outre-mer pour la mobilité (LADOM), Mairie de Paris, collectivités régionales, départementales et communales, Sécurité sociale, Caisse d'allocations familiales, entre autres, et contributions de particuliers désireux de soutenir son action. En 2016 l'association a aidé financièrement près de 400 familles (aides alimentaires, prise en charge de dépenses de survie, loyer et charges...).

Le Casodom vise l'objectif d'être l'acteur social de référence pour les ultramarins résidant en France hexagonale et le révélateur des Talents



2017

de l'Outre-mer à travers : l'aide aux familles, aux jeunes venus pour une formation ou une insertion professionnelle, aux malades venus se faire soigner, les sorties culturelles pour les enfants, le soutien psychologique, le conseil juridique.

Cette année, une action concernant l'éducation, le social touche l'UCP et le laboratoire BONHEURS par la mise à l'honneur d'une de ses membres Line Numa-Bocage, lauréate du prix des Talents confirmés de l'Outre-mer, promotion 2017. Il s'agit d'une opération ouverte aux originaires de tous les outre-mer, concernant tous les talents, artistiques (chant, musique, danse) ou d'autres domaines (métiers manuels et artisanat, entreprise, éducation). Initiée en 2005 l'opération distingue, tous les deux ans, des français originaires des régions ultra-marines, qui ont réussi des parcours d'excellence en hexagone ou ont enrichi leur niveau de compétences par des formations sélectives. Pour la promotion 2017, dont le parrain est Cédric VILLANI, médaille Field 2010, Le Président de la République accorde son Haut patronage à la cérémonie de remise des prix des Talents de l'Outre-mer ; FRANCE Ô et OUTRE-MER PREMIERE sont associées à l'opération par la réalisation d'une émission radio en direct du Palais d'Iéna, siège du Conseil Economique, Social et Environnemental à Paris, lors de cette cérémonie le 17 janvier 2018.