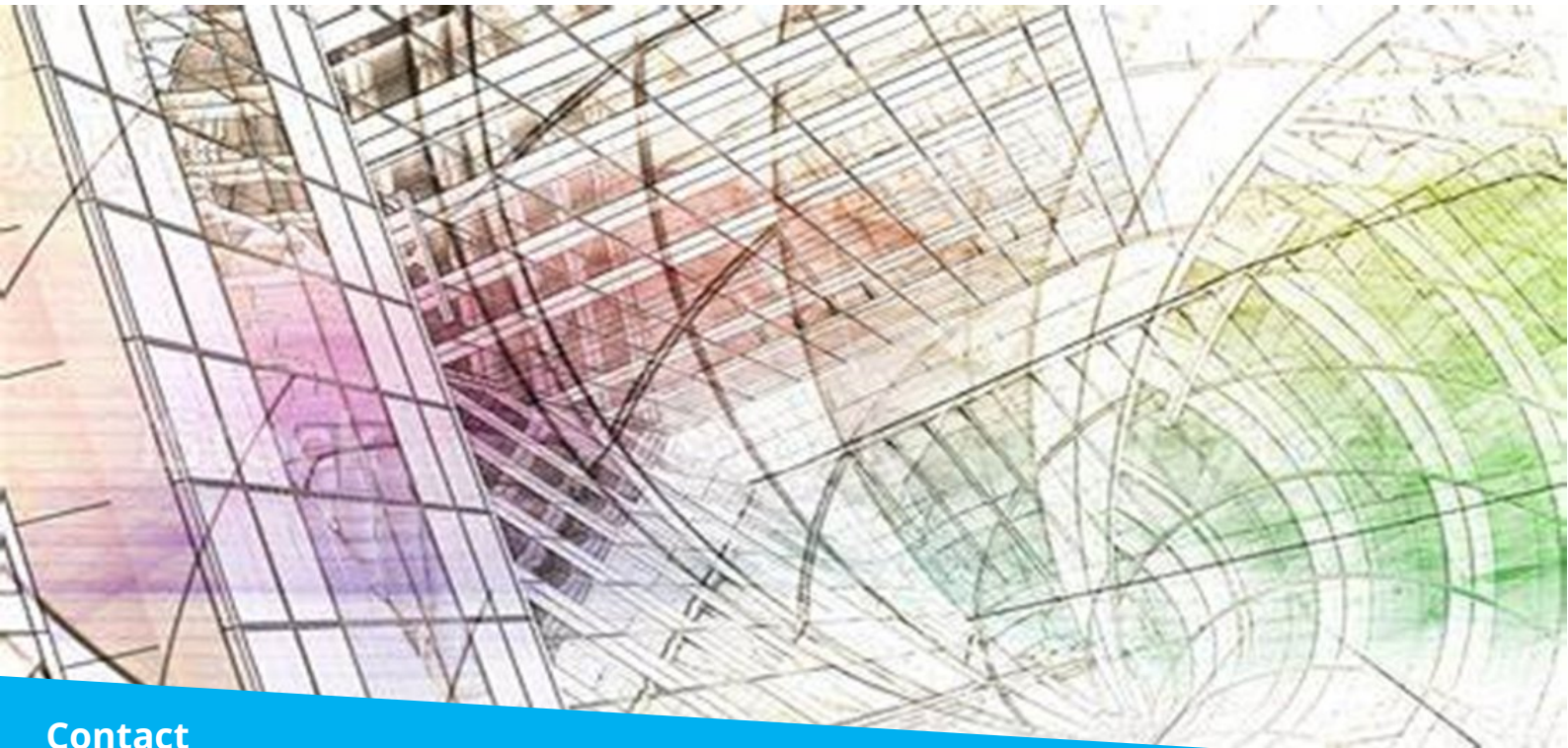


Penser l'éducation territorialisée

Historicité, discours, engagements

1er & 2 décembre 2022

Université de Bordeaux, campus Victoire



Contact

colloque.penserleduc@u-bordeaux.fr

Organisation

Sylvain Bordiec, Julie Pinsolle et Julien Tourneville (CeDS, Université de Bordeaux)

Sommaire du document

Programme synthétique	3
Programme détaillé (par ordre chronologique)	4
Introduction du colloque	4
ATELIER 1 – Implantations de l'éducation territorialisée	4
<i>Éclairage historique du processus de territorialisation des politiques éducatives : une étude de l'aménagement scolaire dans les territoires ruraux de l'académie de Grenoble entre les années 1960 et les années 1980.....</i>	<i>4</i>
<i>Des labels en apesanteur au risque de la collision. Regard sociologique sur les concurrences de dispositifs d'action éducative.</i>	<i>5</i>
<i>D'une approche d'expertise catégorielle à une collaboration inclusive en éducation : coconstruction d'une identité collective « territorialisée » au sein d'un réseau régional de collaboration interprofessionnelle</i>	<i>6</i>
ATELIER 2 – Pratiques professionnelles de l'éducation territorialisée	8
<i>Les Projets Artistiques et Culturels en Territoire Educatif (PACTE) : limites de l'articulation pédagogique des enseignants avec les partenaires du territoire.....</i>	<i>8</i>
<i>Le chef de projet opérationnel Cité éducative : genèse et définition d'une activité professionnelle</i>	<i>9</i>
<i>Les chefs d'établissement scolaire, nouveaux pilotes des interactions école et territoire ? Comparaison franco-italienne en territoires alpins.....</i>	<i>10</i>
Conférence plénière - Territorialisation de l'éducation : continuités, développements, renouvellements.....	11
ATELIER 3 – Réceptions de l'éducation territorialisée	12
<i>Les parents d'élèves comme habitants, catégorie de la fabrique du territoire scolaire à Marseille.....</i>	<i>12</i>
<i>La Cité éducative : mais qu'en disent les jeunes et les parents ?.....</i>	<i>13</i>
<i>Pratiques et logiques d'actions parentales au cœur d'une association parisienne : une approche ethnographique.....</i>	<i>14</i>
ATELIER 4 – Gouvernements de l'éducation territorialisée.....	15
<i>Les représentations des publics visés chez les acteurs des Cités éducatives. L'exemple de Marseille.....</i>	<i>15</i>
<i>L'appel au territoire pour éduquer à l'orientation : des partenariats à visée plus managériale que pédagogique ?.....</i>	<i>16</i>
<i>Ce que nous apprend l'étude de troïkas sur ce qui est mobilisé par leurs membres pour mettre en œuvre le programme des Cités éducatives.....</i>	<i>17</i>
Conclusion du colloque.....	18

Programme synthétique

	J1	J2
8h45	Accueil des congressistes Bienvenue à Bordeaux !	
9h00 - 9h30		Accueil des congressistes
9h30 - 10h00	9h15 - Ouverture du congrès	
10h00 - 10h30	10h00- 12h30 Atelier 1 - Implantations de l'éducation territorialisée (2h30)	9h30 - 12h00 Atelier 3 - Réceptions de l'éducation territorialisée (2h30)
10h30 - 11h00		
11h00 - 11h30		
11h30 - 12h00		
12h00 - 12h45		
12h30 - 13h00	Pause repas	Pause repas
13h00 - 13h30		
13h30 - 14h00		
14h00 - 14h30	14h00-16h30 Atelier 2 - Pratiques professionnelles de l'éducation territorialisée (2h30)	13h30-16h00 Atelier 4 - Gouvernements de l'éducation territorialisée (2h30)
14h30 - 15h00		
15h00 - 15h30		
15h30 - 16h00		
16h00 - 16h30		16h00-16h30 - Conclusion
16h30 - 17h00	Conférence plénière - Territorialisation de l'éducation : continuités, développements, renouvellements	
17h00 - 18h00		
	Cocktail	

Programme détaillé (par ordre chronologique)

Introduction du colloque

Jeudi 1er décembre - 9h15-10h00

ANCT, CeDS, Comité d'organisation

ATELIER 1 – Implantations de l'éducation territorialisée

Jeudi 1er décembre - 10h-12h30

Modératrice : J. Pinsolle, CeDS, Université de Bordeaux

Éclairage historique du processus de territorialisation des politiques éducatives : une étude de l'aménagement scolaire dans les territoires ruraux de l'académie de Grenoble entre les années 1960 et les années 1980

M. Ferrand, LER, Université de Lyon 2

Résumé

Nous nous proposons d'apporter un éclairage historique du processus de territorialisation de l'éducation en abordant la période qui précède la mise en place des ZEP, dispositif emblématique du changement de paradigme de la politique d'aménagement française.

À partir des années 1960, l'État entreprend de « rationaliser » le territoire éducatif de second degré grâce à un nouvel outil : la carte scolaire. Un aménagement égalitariste du territoire scolaire est alors présenté comme la condition de l'efficacité du système éducatif et de son caractère démocratique. Les territoires ruraux sont au cœur de la politique d'aménagement, avant de passer au second plan dans les années 1980. Dans ces derniers, il apparaît que le réseau qui résulte de l'application de la première carte scolaire est souvent loin des préconisations initiales des aménageurs, tout particulièrement dans les territoires ruraux isolés et ceux de montagne. Les technocrates de la Ve République se heurtent en effet aux réalités territoriales, l'altitude, l'isolement, mais aussi aux résistances des élus locaux, qui bien qu'écartés du processus d'aménagement scolaire, sont loin d'être inactifs. En outre, certains collèges mettent en œuvre des stratégies d'autopromotion leur permettant de se dérober à la carte scolaire, en constituant par exemple des sections sportives, innovations locales qui sont ensuite normalisées par l'État. Le territoire d'appartenance de l'établissement devient ainsi un atout et plus une contrainte. Progressivement, la politique étatique évolue vers la prise en compte des spécificités des territoires ruraux isolés et de montagne.

Notre étude se fonde sur une méthodologie interdisciplinaire originale dans laquelle la cartographie occupe une place majeure, permettant une analyse fine des systèmes d'acteurs localisés. L'Éducation Nationale a une histoire dans son rapport aux territoires et ces derniers sont porteurs d'une mémoire de l'action étatique qu'il nous paraît pertinent d'analyser dans le cadre de ce colloque.

Bibliographie

Champollion Pierre, « L'influence des territoires ruraux et montagnards sur l'école », *TransFormations*, n°3, 2010, p.53-76

Charlot Bernard, *L'École et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, A. Colin, 1994, 223p.

Prost Antoine, *Histoire des réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Points, 2019, 400p.

Des labels en apesanteur au risque de la collision. Regard sociologique sur les concurrences de dispositifs d'action éducative.

A. Richard Bossez, MESOPOLHIS, Université d'Aix-Marseille – C. Félix, ADEF, Université d'Aix-Marseille – B. Moignard, EMA, Cergy Paris Université – S. Rubi, CERLIS, Université Paris Cité

Résumé

Le développement depuis les années 1980 de politiques éducatives territorialisées (Ben Ayed, 2009 ; Frandji, 2017 ; Barrault-Stella, 2020) a conduit à ce que plusieurs labels territoriaux puissent se succéder et se superposer sur un même territoire et, ce faisant, le gouverner (Bergeron, Castel, Dubuisson-Quellier, 2014). Corrélats des actes successifs de déconcentration et de décentralisation des services et compétences de l'état au bénéfice de l'échelon local, l'élaboration de projet éducatif fédérateur comme l'essaimage de dispositifs (Barrère, 2013), l'émergence de nouveaux métiers (Agora débats/jeunesses, 2021/3 n°89), inscrits dans des secteurs de l'action publique parfois étanches les uns aux autres (jeunesse/ville ; éducation/culture, etc.) et, de facto, la nécessité de repenser les modalités de dialogue et de travail partenarial comme les territoires d'action précis et leurs multiples labels.

Cette communication prendra appui sur des analyses croisées, issues d'enquêtes empiriques menées dans deux territoires urbains et métropolitains contrastés : une ville francilienne et une grande métropole française. Dans ces villes, la focale sera portée sur deux cités éducatives (CE) pour faire ressortir les différents labels qu'elles recouvrent et les effets que cela peut avoir, y compris au regard d'une dilution de l'identité des territoires, de sa cohérence au prisme de l'espace vécu ou perçu (Lefebvre, 1974). La ville francilienne voit son territoire découpé, fragmenté en de multiples actions territorialisées qu'elles soient éducatives mais également culturelles, urbaines ou socio-économiques qui, selon, s'inscrivent dans l'un ou l'autre des labels ou découpages territorial et néanmoins empilés : Plaine commune (Établissement public territorial regroupant 9 villes du nord de Paris), Métropole du Grand Paris (Grand paris express), ZAC Village Olympique et Paralympique 2024 ou recyclage du label ville éducative dans la démarche "ou "méthode". La Cité éducative appartenant à la grande métropole montre un empilement de politiques nationales ou locales qui co-existent, se complètent, voire entrent en concurrence. Plusieurs périmètres se superposent : certains relevant de l'Éducation nationale comme le réseau REP+, également labellisé « Territoire

apprenant » par le Rectorat ; d'autres par la politique de la ville via la métropole ; d'autres par l'Etat et la ville comme le « Plan école ».

L'objectif sera d'interroger ce que produit la superposition de ces différents labels gérés par des institutions aux enjeux pas toujours convergents et comment un label comme celui des CE se définissant comme interinstitutionnel (Etat, métropole, ville, Education nationale) parvient ou non à coordonner les différents périmètres qui se rencontrent sur un même territoire.

Bibliographie

Barrault-Stella L. (2020). « Éducation ». In : Pasquier R. (dir.), *Dictionnaire des politiques territoriales*. Paris : Presses de Sciences Po, p. 189-195.

Barrère Anne, 2013a, « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, 20 novembre 2013, n° 36, no 2, p. 95 116.

Ben Ayed C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*. Paris : PUF.

Frandji D. (2017). La territorialisation des politiques éducatives en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°76.

Bergeron, H., Castel, P. & Dubuisson-Quellier, S. (2014). Gouverner par les labels : Une comparaison des politiques de l'obésité et de la consommation durable. *Gouvernement et action publique*, OL3, 7-31.

Lefebvre, H. (1974). *La production de l'espace*. Paris : Anthropos.

D'une approche d'expertise catégorielle à une collaboration inclusive en éducation : coconstruction d'une identité collective « territorialisée » au sein d'un réseau régional de collaboration interprofessionnelle

E. Doré et S. Guillemette, Université de Sherbrooke

Résumé

La Côte-Nord est l'une des 17 régions administratives du Québec. Ce vaste territoire de 236 665 km² (15 % de la superficie du Québec) est situé à l'est le long du fleuve Saint-Laurent jusqu'au Labrador. Sa population de 90 543 habitants (1,1 % de la population provinciale) est peu densifiée, à l'exception de ses deux centres urbains (Baie-Comeau et Sept-Îles). Les conditions hivernales, sa géographie et l'état du réseau routier y rendent les déplacements parfois difficiles. Ses écoles publiques francophones sont gérées par quatre centres de services scolaires relevant du ministère de l'Éducation. Ces organisations partagent certaines ressources, dont celle du service régional de personnes agentes de soutien est d'expertise (ASRSE). Chaque ASRSE a une expertise relative à l'une des catégories d'élèves ayant des besoins particuliers dont : difficultés d'apprentissage, déficiences sensorielles, motrices, intellectuelles, ou trouble du spectre de l'autisme. Malgré cette structure catégorielle, les ASRSE tentent de développer, entre elles et avec les acteurs du milieu scolaire, une collaboration interprofessionnelle dans une perspective inclusive (Thomazet et Mérini, 2018). Passer d'une approche d'expertise catégorielle à une collaboration interprofessionnelle remet nécessairement en cause les référents professionnels et les structures organisationnelles

(Allenbach et al., 2016; Thomazet et Mérini, 2018). Par un projet de recherche-action, les ASRSE renégocient le sens de cette collaboration et leur identité professionnelle autour d'un projet professionnel d'intervention (Guillemette, 2021). Inhérents à cette coconstruction d'un « Nous à titre d'ASRSE », des indices de facteurs territoriaux s'observent par des dispositifs linguistiques de référence, de nomination et de prédication (Wodak, 2015). L'objectif de la communication est de décrire, d'interpréter et d'expliquer l'incidence du territoire sur cette coconstruction de l'identité collective (Davis et al., 2019)

Bibliographie

Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L. et Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86-121.

Davis, J. L., Love, T. P. et Fares, P. (2019). Collective social identity : Synthesizing identity theory and social identity theory using digital data. *Social Psychology Quarterly*, 82(3), 254-273.

Guillemette, S. (2021). *Accompagner l'émergence de projets d'établissements apprenants dans le cadre de démarches de recherche-action*. Éditions JFD.

Thomazet, S. et Mérini, C. (2018). Analyse des asymétries du travail collectif dans un contexte d'école inclusive. *Revue Transverse*, 23-40.

Wodak, R. (2015). Critical discourse analysis, discourse-historical approach. Dans *The international encyclopedia of language and social interaction* (Vol. 1, p. 275-288). Wiley.

ATELIER 2 – Pratiques professionnelles de l'éducation territorialisée

Jeudi 1er décembre - 14h00-16h30

Modératrice : M. Pesle, ECP, Université Jean Monnet de St-Etienne

Les Projets Artistiques et Culturels en Territoire Educatif (PACTE) : limites de l'articulation pédagogique des enseignants avec les partenaires du territoire

R. M. Bortolotti, EMA, Cergy Paris Université

Résumé

En France, les Projets Artistiques et Culturels en Territoire Educatif (PACTE) visent à enrichir le parcours artistique et culturel des élèves des 1er et 2nd degrés. S'inscrivant dans une démarche plus globale d'inclusion scolaire, voire sociale, (Barrère et Mairesse, 2014), ces projets pédagogiques financés par les académies et élaborés par des enseignants croisent l'enseignement des disciplines avec le domaine des arts et de la culture. La validation d'un PACTE est soumise au respect de certaines règles, notamment du principe des trois piliers de l'Éducation Artistique et Culturelle (EAC) promu par le Ministère de l'Éducation Nationale : rencontrer, pratiquer et connaître. D'autres exigences sont également requises : les PACTE doivent être interdisciplinaires et mobiliser au moins trois classes. Ils doivent aussi être construits en étroite collaboration entre des enseignants et des structures culturelles localisées sur le territoire des établissements et identifiées comme partenaires selon une base de données de l'Éducation Nationale. Ces dernières ont pour rôle de guider les enseignants dans l'élaboration des activités artistiques et culturelles relevant de leurs projets, en lien avec le territoire. Cette communication cherche à rendre compte de l'expérience d'enseignants d'une académie francilienne engagés dans des PACTE, concernant en particulier ces partenariats. Les témoignages recueillis s'insèrent dans le cadre d'une recherche collaborative réalisée durant trois ans (2019-2022) au sein de sept établissements scolaires (école, collège et lycée) ayant développé des PACTE à travers un dispositif expérimental visant la généralisation des arts à l'école. Cette recherche s'appuie sur une centaine d'entretiens semi-directifs ainsi qu'une immersion ethnographique sur le terrain pendant les phases d'élaboration, de mise en œuvre et de conclusion des projets. Nous démontrons que ce partenariat territorial entre les écoles et les structures culturelles, censé faciliter la mise en œuvre des PACTE, peut dans certains cas les freiner car les enseignants doivent composer avec des acteurs divers, locaux et nationaux, dont les intérêts et ambitions sont parfois éloignés des leurs. Cette multitude de partenaires, de collaborateurs et de contraintes, peut conduire à leur découragement.

Bibliographie

- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, p. 95 – 116.
- Barrère, A., Mairesse, F. (2014). *L'inclusion sociale. Les enjeux de la culture et de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Barrère, A., Montoya, N. (2019). *L'éducation artistique et culturelle. Mythes et malentendus*. Paris : L'Harmattan.

Bonnéry, S., Deslyper, R. (2020). Enseignement de l'Art, Art à l'école : tour d'horizon des recherches en France. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 7, p. 5-40.

Carasso, J-C. (2016). *Éducation artistique et culturelle au piège de la généralisation*. Nectar, 2, p. 86-91.

Le chef de projet opérationnel Cité éducative : genèse et définition d'une activité professionnelle

A. Menestret, EMA, Cergy Paris Université – M.-C. Allam, Pacte, Université de Grenoble – V. Becquet, EMA, Cergy Paris Université – M. Chartier, Art-Dev, Université de Perpignan

Résumé

L'existence de politiques gouvernementales territorialisées s'accompagne de la mobilisation de divers professionnels chargés de les promouvoir et de les coordonner. Si ces politiques ne créent pas de métiers en tant que tels, elles conduisent à la définition d'activités et de fonctions professionnelles qui visent à assurer leur déploiement territorial. Le label Cités éducatives lancé en 2019 n'échappe pas à cette logique : présenté comme devant mobiliser « tous les acteurs de la communauté éducative » autour de trois grands objectifs (conforter le rôle de l'école, promouvoir la continuité éducative, ouvrir le champ des possibles), sa mise en oeuvre à l'échelle locale s'accompagne de la désignation d'acteurs censés y concourir. Le principe retenu est la mobilisation d'une troïka dont le rôle est d'assurer la gouvernance de la Cité éducative. Au côté de cette troïka, le quotidien de la Cité éducative est, entre autres, assuré par « un chef de projet opérationnel » dont l'activité est financée par l'État. Dans les textes, peu d'informations sont disponibles au sujet de ce professionnel. La circulaire du 13 février 2019 relative au déploiement territorial du programme interministériel et partenarial des « cités éducatives » précise de manière laconique qu'il constitue une ressource « pour conforter le rôle de l'école et organiser le partenariat ». Un autre document non daté et non référencé intitulé « Annexe 5 : Lettre de mission du Chef de Projet opérationnel » propose des repères pour la rédaction de cette lettre. Depuis, plusieurs rapports évoquent son rôle et ses conditions d'exercice, concourant à la définition des contours de cette activité.

Dans cette communication, nous souhaiterions tout d'abord proposer une première analyse de la genèse de cette activité en considérant le double héritage dans lequel elle semble de prime abord s'inscrire : celui de la politique d'éducation prioritaire et celui de la politique de la ville. Des deux côtés, leur déploiement s'est accompagné de la désignation de professionnels chargés de les coordonner (Goirand, 2014 ; Leproux, 2017 ; Sompayrac, 2020). Nous souhaiterions ensuite interroger le processus de définition de ses contours et des professionnalités visées en prenant appui sur les travaux de Gilles Jeannot (2005) sur les métiers flous qui ont largement contribué à saisir l'émergence des « métiers de la ville » d'un côté, et sur les travaux de Didier Demazière (2008) qui interrogent les dynamiques des activités professionnelles et attirent l'attention sur les conditions de leur émergence, de l'autre. Nous tenterons d'identifier les emprunts aux « métiers » déjà existants des éléments (tâches, compétences, etc.) renvoyant plus directement aux caractéristiques du label Cités éducatives de sa mise en oeuvre à l'échelle locale. Notre propos reposera sur l'analyse premièrement, d'un corpus documentaire composé des différents rapports actuellement disponibles et des offres d'emploi dont le contenu informe 2 sur le travail prescrit et le processus d'élaboration d'une norme professionnelle et, deuxièmement, d'une première série d'entretiens semi-directifs

réalisés avec des chefs de projets dans le cadre d'un séminaire scientifique national autour des Cités Éducatives qui réunit 26 chercheurs de 12 universités impliqués dans 14 territoires.

Bibliographie

Demazière, D., 2008, « L'ancien, l'établi, l'émergent et le nouveau : quelle dynamique des activités professionnelles ? », *Formation Emploi*, n° 101, p. 41-54.

Goirand, S., 2014, « De la construction à la légitimation d'une nouvelle fonction du social : Les coordinateurs de réussite éducative à Toulouse », *Formation emploi*, n°125. Consulté le 12 mai 2014. URL : <http://formationemploi.revues.org/4132>

Jeannot, G., 2005, *Les métiers flous. Travail et action publique*, Toulouse, Octarès.

Leproux, O., 2017, *La "Réussite éducative", un cas d'école des nouvelles politiques éducatives*, Thèse de doctorat, Université Paris-Nanterre.

Sompayrac, L., 2020, « Les arrangements du quotidien : comment les acteurs locaux reconfigurent les politiques publiques : Analyse de la mise en oeuvre d'un Programme de Réussite Éducative », Thèse de doctorat, Université de Limoges.

Les chefs d'établissement scolaire, nouveaux pilotes des interactions école et territoire ? Comparaison franco-italienne en territoires alpins

S. Bonnet, ADEF, Université Aix-Marseille

Résumé

Des études récentes ont révélé de fortes inégalités d'ordre économique, culturel et de réussite scolaire dans des territoires que l'on désigne par l'expression « diagonale du vide ». Dans le même temps nous constatons un mouvement progressif de désengagement de l'Etat central depuis les lois de décentralisation et de déconcentration (Van Zanten & Rayou, 2017). Si le territoire est aujourd'hui regardé comme une opportunité éducative, il n'en demeure pas moins que les liens entre éducation et territoire ne s'imposent pas avec évidence (Barrault-Stella, 2020).

Prenant appui sur les projets d'établissement et les entretiens d'explicitation avec des personnels de direction, nous comparons les modalités d'ancrage territorial de l'établissement scolaire du 2nd degré (Barthes et al., 2021 ; Dutercq, 2000) dans les Alpes françaises et italiennes en raison de la faible densité de population, de l'isolement et des difficultés de mobilité.

A partir du concept fonctionnel de territoire élaboré par J.C. Gay (2020), nous proposons une définition de l'ancrage territorial composée de trois critères : l'organisation qui implique une politique territorialisée concertée avec le projet de territoire, la territorialisation (Champollion, 2020) qui mobilise d'une part les personnels avec un sentiment d'appartenance et d'identité, et d'autre part l'appropriation des ressources matérielles et humaines du territoire, et enfin la protection qui met en jeu les représentations réciproques conduisant à poser des limites symboliques entre l'établissement et le territoire (Clerc, 2021).

Sur le modèle des cités éducatives en ville, les académies d'Aix-Marseille et de Nice ont créé des réseaux d'établissements écoles-collèges-lycées. Nous postulons à l'instar de Bouvier et al. (2017) que le chef d'établissement peut devenir le nouveau pilote des interactions

éducation et territoire au sein de ces réseaux académiques à la condition d'y associer à part entière les acteurs locaux.

Bibliographie

- Barrault-Stella, L. (2020). « Éducation », In *Dictionnaire des politiques territoriales* : Vol. 2e éd. (p. 189-195). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.pasqu.2020.01.0189>
- Barthes, A., Silva, S., & Champollion, P. (2021). « Quelle intégration du patrimoine local dans l'éducation en France ? » *Educations*, 4. <https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2021.0659>
- Bouvier, A., Boyer, M., Eymard, T., & Rieutort, L. (2017). « Les chefs d'établissement : Les nouveaux pilotes de l'interaction éducation-territoire ? » In *Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires* (ISTE Editions). <https://www.istegroup.com/fr/produit/permanences-et-evolutions-des-relations-complexes-entre-educations-et-territoires/>
- Champollion, P. (2020). *Territorialisation de l'éducation. Tendance ou nécessité*. (Iste).
- Clerc, P. (2021). « Monastère, agora, forteresse ou nœud d'échanges. Quatre modèles pour définir les relations entre les écoles et leurs environnements ». *Géocofluences*. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/geographie-espaces-scolaires/geographie-de-l-ecole/quatre-modeles-relations-ecoles-environnements>
- Dutercq, Y. (2000). *Politiques éducatives et évaluations : Querelles de territoires*. Presses universitaires de France.
- Van Zanten, A., & Rayou, P. (2017). *Dictionnaire de l'éducation*. P.U.F.

Conférence plénière - Territorialisation de l'éducation : continuités, développements, renouvellements

Jeudi 1er décembre - 16h30 - 18h00

P. Champollion, ECP, Université Lyon 2, Inspecteur d'Académie honoraire et Président d'honneur de l'Observatoire Éducation et Territoires

Cette conférence aura pour objet premier, après la présentation de son cadre conceptuel général, d'identifier quelques points de repères susceptibles de contribuer à bâtir l'état des lieux – évolutif – des rapports complexes qui se sont développés entre territoires-territorialités, d'une part, et éducation-orientation, d'autre part. Dans ce contexte, elle s'intéressera, à partir de résultats d'enquêtes de terrain, à l'influence des territoires sur l'organisation, la didactique et la pédagogie dans le primaire et à l'impact des territorialités sur l'orientation dans le secondaire. Dans le cadre d'une démarche similaire, elle cherchera à mettre en évidence le rôle d'acteur éducatif qu'ont déjà joué et jouent de plus en plus les partenaires de l'école, que ce soit à leur initiative ou dans le cadre de politiques territorialisées ou de dispositifs institutionnalisés génériques ou localisés.

ATELIER 3 – Réceptions de l'éducation territorialisée

Vendredi 2 décembre - 9h30-12h00

Modératrice : M.-P. Chopin, CeDS, Université de Bordeaux

Les parents d'élèves comme habitants, catégorie de la fabrique du territoire scolaire à Marseille

A.-L. Gervais, TELEMMe, Université d'Aix-Marseille

Résumé

La territorialisation de l'éducation (Charlot, 1994 ; Frandji, 2017) a conduit à une diversification des acteurs éducatifs et à une prise en compte croissante du territoire dans la production scolaire (Ben Ayed, 2009). À travers une enquête menée depuis 2020 sur deux terrains marseillais dans des contextes socio-territoriaux différents, nous souhaitons montrer que la territorialisation de l'éducation fait de l'école un enjeu politique local qui conduit les acteurs éducatifs, collectivités territoriales et administration scolaire, à tenir compte de la qualité d'habitants des parents d'élèves. En effet, dans le cadre d'une politique éducative territorialisée, le parent d'élève n'est pas seulement appréhendé en tant que représentant légal d'un élève scolarisé et pourvu d'attentes strictement pédagogiques, mais bien aussi comme un habitant pourvu de représentations et pratiques spatiales, et pour lequel l'école est une aménité urbaine (Audren, 2020) qui s'inscrit dans un cadre urbain à préserver ou améliorer. Il s'agit également de montrer que les acteurs éducatifs, parfois pris dans des logiques électoralistes ou clientélistes mais aussi d'attractivité territoriale, sont amenés à tenir compte des attentes de parents d'élèves-habitants dans la production de l'offre scolaire locale. Il conviendra de distinguer les parents d'élèves-habitants déjà présents dans un territoire de ceux attendus ; de différencier ceux dont les attentes sont exprimées auprès d'acteurs éducatifs de ceux dont elles sont supposées, et d'affiner les caractéristiques sociologiques de ces acteurs. L'approche ici retenue est qualitative. Elle repose sur une trentaine d'entretiens semi-directifs avec des acteurs éducatifs, l'analyse d'archives de presse et d'échanges de courriers entre des représentants du rectorat et de collectivités territoriales et un collectif de parents d'élèves mobilisé pour l'ouverture d'un lycée.

Bibliographie

- Audren G., 2020, « L'école privée au service de l'attractivité territoriale ? Politiques scolaires et renouvellement urbain à Marseille », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* n°19, pp. 21-51
- Ben Ayed, C., 2009, *Le nouvel ordre éducatif local*. Paris : PUF.
- Charlot B., 1994, *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin, 223 p.
- Frandji, D., 2017, « La territorialisation des politiques éducatives en France. Des tensions récurrentes ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, no76, pp.115-24.

La Cité éducative : mais qu'en disent les jeunes et les parents ?

L. Genet, CERLIS, Université Paris-Créteil

Résumé

Le Vademecum des cités éducatives stipule que "les représentants des associations de parents, des autres associations du conseil citoyen, et les jeunes eux-mêmes", doivent être associés. La coprésence entre jeunes, parents et professionnels au sein des cités éducatives repose sur une injonction institutionnelle (van Zanten, 2004). Mais comment les jeunes et les parents sont-ils associés ?

Cette communication repose sur une monographie d'une cité éducative francilienne (h = 150) et d'entretiens réalisés auprès de parents (n = 17) et de jeunes (n = 31). Le croisement des entretiens entre parents et enfants d'une même famille apporte un éclairage sur la manière dont la cité éducative peut-être perçue différemment au sein d'une même famille.

Au cours de cette communication, je reviens sur la place des jeunes au sein de la cité éducative. Il s'agit de rendre compte des discours de jeunes en appréhendant la manière dont leur implication dépend de pratiques professionnelles locales, antérieures ou non à la mise en œuvre de cette cité éducative francilienne. Les jeunes sont considérés comme des "publics", des "participants", des "partenaires" (Arnstein, 1969), mais comment ressentent-ils réellement leur ancrage au sein de la cité éducative ?

Je reviendrai également sur le point de vue de parents concernant la cité éducative. Il s'agit de rendre compte de l'absence de coprésence entre les parents et l'entité "cité éducative". En revanche, les observations ethnographiques montrent la présence, parfois même la collaboration (Landry, Serre, 1994) de parents et d'associations locales, dans le cadre de projets labellisés au sein de cette cité éducative francilienne. Qu'est-ce que les parents connaissent de l'instance cité éducative ? Quels rôles jouent-ils dans la conception et le choix des projets (Bacqué, Biewener, 2013) ? Sont-ils des "acteurs" ou des "publics" de la cité éducative ?

Bibliographie

Arnstein, Sherry. (1969) A Ladder of Community Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35, 216-224.

Bacqué, M.-H., Biewener, C. (2013). « L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? », *Idées économiques et sociales*, vol. 173, no. 3, pp. 25-32.

Landry C., Serre F. (1994). *École et Entreprise : Vers quel partenariat ?* Presses de l'Université du Québec.

Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Presses Universitaires de France.

Pratiques et logiques d'actions parentales au cœur d'une association parisienne : une approche ethnographique

A. Grasperge, CREAD, Université Rennes 2

Résumé

Longtemps, l'expression nationale des politiques d'éducation s'est limitée au périmètre scolaire. La situation a progressivement évolué au tournant des années 80 en faveur de politiques insistant sur l'importance de mobiliser les acteurs « hors de l'École » et notamment les parents, « sous les formes du partenariat, de la coopération ou encore de la co-éducation, dessinant ainsi une nouvelle configuration sémantique de l'action publique. » (Périer, 2019 : 10). Tous les parents sont dès lors invités à agir de concert avec les acteurs scolaires, en liaison avec le monde associatif et celui du travail (Migeot-Alvarado, 2000).

Si ce dispositif tendant à bouleverser le modèle dominant de l'organisation scolaire participe d'un « nouvel ordre éducatif local » (Ben Ayed, 2009), « coéduquer » ne relève pourtant pas de l'évidence. Qu'il s'agisse d'opérationnaliser les politiques publiques dans des projets concrets sur le territoire ou des relations interinstitutionnelles, l'École conserve en effet une forme d'hégémonie (Kherroubi, Lebon, 2017). Par ailleurs, l'injonction à coéduquer génère des malentendus pénalisant les familles les plus éloignées des codes scolaires du fait de la demande croissante d'investissement parental (Périer, 2019). Elles sont ainsi amenées à chercher un soutien auprès d'acteurs « hors de l'école » tels que les associations. Il s'agit ainsi de porter attention aux pratiques et logiques d'action des parents, à l'aide d'une démarche ethnographique (observation participante et entretiens semi-directifs) mobilisée au sein d'une association d'éducation populaire parisienne.

Au vu des premiers résultats empiriques, les pratiques et logiques d'action parentales au cœur de l'association mettent alors en évidence des malentendus face aux exigences en matière d'éducation. L'association pourrait être qualifiée de « tiers espace » où la parole de certaines familles se libère alors qu'elles ont plutôt tendance à appréhender l'institution scolaire avec méfiance.

Bibliographie

- Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local : Mixité, disparités, luttes locales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Kherroubi, M. & Lebon, F. (2017). « Regards sur les mondes professionnels de la "co-éducation" ». Introduction au dossier. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 50, 7- 23. <https://doi.org/10.3917/lse.504.0007>
- Migeot-Alvarado, J. (2000). *La relation École familles : « Peut mieux faire »*. Paris : ESF.
- Périer, P. (2019). *Des parents invisibles : L'École face à la précarité familiale*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
-

ATELIER 4 – Gouvernements de l'éducation territorialisée

Vendredi 2 décembre - 10h-12h

Discutant : J. Sinigaglia, SAGE, Université de Strasbourg

Les représentations des publics visés chez les acteurs des Cités éducatives. L'exemple de Marseille

C. Floderer, M. Nonjon, A. Richard Bossez, MESOPOLHIS, INSPE Aix-Marseille

Résumé

La ville de Marseille bénéficie de 4 Cités éducatives (CE) issues de différentes vagues de labellisation : trois premières CE ont été labellisées dès 2019 ; puis, en 2022, l'une d'elles a bénéficié d'une extension et une nouvelle CE, portant sur deux territoires distincts, a également été labellisée. Cela en fait la ville la plus dotée en nombre de CE avec Paris. Cette situation permet d'observer non seulement comment la démarche CE se met en place sur ce territoire, mais également la manière dont elle s'adapte et se transforme au fil du temps, en s'appuyant sur l'expérience accumulée par les différents acteurs du territoire, qu'il s'agisse des équipes en charge du pilotage ou des acteurs associatifs, au moins pour les plus institutionnalisés d'entre eux. Elle questionne ainsi directement les processus circulatoires des discours comme les différentes dimensions du travail politique de catégorisation des publics cibles de l'action publique éducative territorialisée.

À la croisée de la sociologie de l'éducation et de la sociologie de l'action publique, cette communication propose d'interroger les représentations des publics - et de leur territoire d'appartenance - embarquées dans ces CE marseillaises. Elle s'intéresse à la façon dont les acteurs territoriaux en charge de leur déploiement se représentent ces publics et leur place dans la démarche CE, et comment ils composent avec d'autres représentations en jeu dans les textes de cadrage, chez d'autres acteurs territoriaux ou chez les publics eux-mêmes. Pour ce faire, cette communication s'appuie, d'une part, sur l'analyse d'entretiens auprès de différents acteurs des cités éducatives : cheffe de projet, animateurs territoriaux, coordinateurs de l'Éducation nationale. D'autre part, sur l'analyse des diagnostics, appels à projets et des actions développées sur le territoire. Il s'agit ainsi d'éclairer les logiques territorialisées de la fabrique des publics des CE, en prenant en compte le travail de ciblage en tension de ces publics, les représentations qui le sous-tendent et la manière dont cela façonne leur place dans le dispositif - en termes de participation notamment - et les actions qui leur sont destinées. Dans cette réflexion sur la fabrique des publics des CE seront particulièrement explorés le poids des dimensions symboliques qui renvoient autant à des individus partageant des caractéristiques communes qu'à des représentations et des images associées à des valeurs et celui des dimensions cadrées par les socialisations professionnelles des acteurs enquêtés.

Bibliographie

- Frandji D. (2017). La territorialisation des politiques éducatives en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°76.
- Gourgues, G. et Mazeaud A. (2018) « Introduction. La notion de "publics", un outil de sociologie de l'action publique », in Guillaume Gourgues et Alice Mazeaud (dir.) *L'action publique saisie par ses « publics »: Gouvernement et (dés)ordre politique*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion : 9-32.
- Schneider A., H. Ingram (1993), « Social Construction of Target Populations: Implications for Politics and Policy », *The American Political Science Review*, 87 (2), p. 334-347.

L'appel au territoire pour éduquer à l'orientation : des partenariats à visée plus managériale que pédagogique ?

C. Pin, Grapes, INSHEA – E. Lehoux, CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8

Résumé

Depuis les années 2000, un consensus s'est installé pour mieux accompagner les élèves dans la construction de leur projet d'orientation (Pin et van Zanten, 2021). Pour le second degré, le socle commun et le Parcours avenir soulignent l'importance qu'ils s'approprient des connaissances sur leurs perspectives d'études et d'emploi et qu'ils développent des compétences non académiques (Duru-Bellat, 2015).

Notre communication présentera la manière dont ce regain d'intérêt pour l'orientation se nourrit du mouvement de territorialisation de l'action publique (Buisson-Fenet, 2019). Une territorialisation « par le haut » confère aux régions de nouvelles compétences dans ce champ (Berthet, 2014). Une territorialisation « par le bas » prend quant à elle forme autour des initiatives que les établissements développent à ce sujet en lien avec leur environnement socioéconomique.

Nous mobiliserons les données d'une recherche conduite en Ile-de-France sur la politique de la région en matière d'orientation et sur les actions menées dans quatre lycées (voies générale, technologique et professionnelle).

Une première partie, tout en situant le cas de l'Ile-de-France par rapport à d'autres régions, montrera que les discours et instruments de la politique régionale encouragent les établissements à nouer des partenariats avec des structures privées (marchandes ou non) en les labellisant voire en subventionnant leur fonctionnement et leurs prestations.

La deuxième partie interrogera le caractère territorial des initiatives menées dans les établissements (Champollion, 2020). On soulignera qu'elles ne visent pas prioritairement à différencier l'action pédagogique pour mieux l'ajuster aux besoins des élèves, mais plutôt une logique managériale : il s'agit pour les établissements de mobiliser des ressources externes pour compenser la faiblesse des moyens pérennes consacrés à l'orientation, tout en faisant la promotion de leurs formations et de leurs élèves.

Bibliographie

- Berthet T. (2014). Politiques régionales d'orientation en France : un essai de synthèse. *Dynamiques régionales*, n° 1, pp. 51-58.
- Buisson-Fenet H. (2019). *Piloter les lycées. Le tournant modernisateur des années 1990 dans l'éducation nationale*. Grenoble : PUG.
- Champollion P. (2020). « Derrière les territoires, les territorialités : quand les représentations affectent l'éducation ». In : *Éducation et territoire : inégalités ou diversité ?* [en ligne]. Lyon : ENS Éditions (généré le 09 juillet 2022). Disponible sur Internet : <http://books.openedition.org/enseditions/16279>
- Duru-Bellat M. (2015). « Les compétences non académiques en question ». *Formation emploi*, n°130, pp. 13-29.
- Pin C. & van Zanten A. (2021). « The Impact on French Upper Secondary Schools of Reforms Aiming to Improve Students' Transition to Higher Education ». In: *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press.

Ce que nous apprend l'étude de troïkas sur ce qui est mobilisé par leurs membres pour mettre en œuvre le programme des Cités éducatives.

M. Lemoine et L. Sompayrac, FrED, Université de Limoges

Résumé

L'accompagnement par la recherche de trois Cités éducatives permet de rencontrer, de manière régulière, divers acteurs sur les territoires, de l'élaboration des projets à leur mise en œuvre, en passant par les échanges et la déclinaison d'actions (Lemoine, Pesce et Sompayrac, 2020).

Une attention particulière est portée ici à ce qui se joue, entre les membres des troïkas, représentant l'Éducation Nationale, la collectivité locale et la Préfecture, comme avec leurs tutelles, pour interroger, ce qui, dans le déploiement de ce programme, dépend de ce niveau de coproduction institutionnel et/ou de certains des acteurs qui le constituent ?

Nous présenterons d'abord la démarche constituée d'observations de réunions, de comités de pilotage, de séances publiques, d'échanges et de travail quotidien, dont les données sont croisées avec le recueil de bribes de discours, et avec des entretiens, mêlant des approches de type biographique, et d'autres, à visée d'explicitation (Vermersch, 2000).

Puis nous verrons comment ces acteurs, chargés de donner une impulsion, apprennent à se connaître et à se reconnaître, puis dépassent peu à peu incertitudes et divergences, pour essayer, au-delà de la classique injonction institutionnelle au partenariat, d'appréhender ensemble les enjeux des territoires et des publics concernés, afin de coconstruire un cadrage de l'action, d'identifier des objets, des ressources et des formes de mobilisation.

Enfin nous aborderons des dimensions moins visibles, mais qui ont pourtant une incidence forte, jusqu'à risquer de modifier ce qui est mis en œuvre. Apparaissent en effet, dans l'antériorité des responsabilités de certains acteurs, impliqués au sein d'un PRE ou de l'éducation prioritaire, une connaissance du territoire, des publics et des enjeux, et une capacité

à mobiliser un réseau d'acteurs déjà constitués, qui servent certes la mise en œuvre, mais imposent aussi une grille d'analyse et des schèmes d'action, qui telle « une matrice » (Sompayrac, 2020) risquent de soumettre les autres membres et d'influencer le déploiement du programme, à l'aune de ces considérations.

Bibliographie

Lemoine, M., Pesce, S. et Sompayrac, L. (2020). « Élaboration d'une Cité éducative : vers un bien commun éducatif territorialisé ? ». *Diversité*, 199, 124-131.

Sompayrac, L. (2020). « Les arrangements du quotidien : comment les acteurs locaux reconfigurent les politiques publiques ». Thèse de Sciences de l'éducation. Université de Limoges

Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF, coll. « Pédagogies ».

Conclusion du colloque
Vendredi 2 décembre - 16h-16h30
Comité d'organisation
