



INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE
PÉDAGOGIQUE

Colloque international

Les politiques de lutte contre les inégalités et les exclusions éducatives en Europe et au-delà

De la compensation à l'inclusion ?

Les 29, 30 novembre et 1^{er} décembre 2010
ENS-Lyon campus Monod et INRP, Lyon

Avec le soutien de l'Année européenne 2010 de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale, et à l'occasion des trente ans de politiques d'Éducation Prioritaire en France¹, l'INRP organise un colloque international sur les politiques et dispositifs consacrés à la lutte contre les inégalités et les exclusions éducatives et leur devenir. Ce colloque présentera, entre autres, les récents résultats de l'étude EuroPEP qui développe une comparaison des politiques équivalentes dans huit pays européens². Il a pour objectif de confronter les savoirs de recherche produits sur ces politiques et les problèmes qu'elles entendent résoudre, d'ouvrir le débat et d'engager la réflexion entre chercheurs, acteurs et décideurs sur les nouvelles dynamiques émergentes en ce domaine en Europe et au-delà.

Les études internationales soulignent l'absence d'amélioration significative de la situation des enfants et adolescents les plus défavorisés au niveau de l'ensemble des systèmes éducatifs. C'est ainsi par exemple que des indicateurs européens soulignent les taux importants de sorties du système scolaire sans diplôme (Eurostat, 2009). En Europe, le pourcentage des 18-24 ans qui quittent l'école sans être allés plus loin que le premier cycle de l'enseignement secondaire était de 16,4 % en 2007, avec néanmoins des écarts importants d'un pays à l'autre. Réduire ce pourcentage à 10 % en 2010 est l'un des objectifs majeurs du processus de Lisbonne et, de l'avis même de la Commission, ce taux ne sera pas atteint malgré une tendance à la diminution depuis 2000³. Ce problème a un impact direct sur le plan économique et social tant une faible qualification accroît les risques de chômage. Il porte atteinte à la garantie des droits fondamentaux. Il heurte les idéaux de justice et d'égalité puisque les études statistiques montrent en quoi les différenciations scolaires demeurent toujours fortement corrélées aux milieux sociaux d'appartenance : les publics de milieux sociaux défavorisés constituent toujours le contingent principal de ce qui tend désormais à se définir et s'homogénéiser comme « groupes à risques » dans les débats internationaux.

¹ Ce projet de colloque a été sélectionné comme manifestation organisée par la France au titre de l'Année européenne : <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=fr&catId=637>. Le contexte des trente ans d'éducation prioritaire se réfère à la création des premières Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP) en 1981.

² L'étude a été soutenue par le programme Socrates 2. Elle a donné lieu à l'ouvrage : M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, J.-Y. Rochex, *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*. INRP, 2008. Un second volume paraîtra fin 2010. Descriptif en ligne : <http://cas.inrp.fr/CAS/recherches/europep-projet-socrates-2007-2009>

³ Commission européenne, *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks 2008*, Commission Staff Working Document, SEC (2008).

Ce problème, en même temps, impose un véritable défi à l'action publique comme à la communauté des chercheurs. Les connaissances scientifiques jusqu'ici accumulées rappellent en quoi échecs et inégalités scolaires ne sont liés à *aucune fatalité*. Comment alors comprendre la persistance de ces phénomènes ? Quels sont les possibles de l'action collective en ce domaine ?

L'importance de l'institution scolaire dans la lutte contre les inégalités sociales a historiquement et officiellement été reconnue depuis les célèbres rapports Coleman (États-Unis, 1966) et Plowden (Royaume-Uni, 1967). Les premières politiques spécifiques ont d'ailleurs vu le jour dans le prolongement de ces travaux, sous la forme de politiques « compensatoires », puis progressivement de politiques « d'éducation prioritaire ». Dès les années soixante, celles-ci sont le plus souvent des *politiques territorialisées* : il s'agit d'accorder des moyens supplémentaires et de mobiliser des ressources, locales, professionnelles, pour lutter contre les *inégalités scolaires* dans les territoires urbains où se concentrent les populations les plus pauvres qui sont aussi, pour une large part, des populations migrantes ou désignées comme minorités. Certaines de ces politiques ont perduré jusqu'à nos jours ; elles ont néanmoins connu d'importantes transformations au nom de la lutte contre l'exclusion, tandis que de nouveaux dispositifs ont progressivement émergé ailleurs, relevant d'une tout autre philosophie.

L'étude EuroPEP synthétise différentes connaissances accumulées sur ces politiques. Elle analyse leurs contenus et modalités de mise en œuvre dans chacun des pays observés. Elle questionne leurs évolutions historiques, celles-ci impliquant la désignation des publics bénéficiaires, les formes d'organisation, de pilotage et de régulation, le curriculum, l'action pédagogique, les finalités. Multiplication de dispositifs particuliers ciblant désormais plus des publics que des territoires, programmes d'actions individualisées, insistance sur des logiques partenariales, nouvelles articulations des politiques éducatives et scolaires avec des politiques sociales, urbaines et de la santé, transformations et adaptations curriculaires autour des thématiques de la diversité et des « besoins spécifiques » ou de socles minimaux de compétences et de connaissances, sont autant d'éléments qui définissent un nouveau modèle éducatif, à ce jour encore trop peu débattu.

Le colloque sera l'occasion :

- de réunir des spécialistes internationaux de ces politiques
- de confronter les expériences observées dans les huit pays retenus par l'étude EuroPEP à celles existant dans d'autres pays et aires politico-culturelles ;
- de développer le débat entre acteurs, scientifiques et décideurs, pour une ouverture du champ des possibles d'action sur ce terrain des politiques et des pratiques éducatives.

Date et lieu du colloque : les 29, 30 novembre et 1^{er} décembre 2010 à Lyon – Amphithéâtre Charles Mérieux, ENS-Lyon campus Monod, et INRP Lyon.

Déroulement : conférences plénières (avec traduction simultanée français/anglais) suivies d'ateliers en parallèles et de débats autour des principales thématiques suivantes :

T1. Évolution des modèles et référents politiques

Si les politiques ici considérées se sont d'abord argumentées au nom de la lutte contre les *inégalités éducatives liées aux inégalités sociales et culturelles* dans une perspective d'action compensatoire, d'autres référents semblent depuis mis en avant : celui de la « *lutte contre l'exclusion* », de la prise en compte des « *besoins éducatifs spécifiques* » et d'une « *éducation inclusive* ». L'enjeu de cette thématique de travail consistera justement à comprendre ce qui se joue dans cette évolution, en décrivant ses manifestations dans différents pays, et en menant la réflexion sur ses alternatives possibles. Le modèle de la compensation, fondé pour une large part sur des théories déficitaristes, se fixe comme objectif de pallier aux insuffisances du développement cognitif des enfants attribuées, au terme d'un schéma d'imputation causale simpliste et linéaire, aux effets d'un environnement social et familial jugé nécessairement défaillant. Cette problématique a été critiquée par ceux qui, à l'instar de B. Bernstein ou de V. Isambert-Jamati, lui reprochaient de « détourner l'attention de l'organisation interne et du

contexte éducatif de l'école et (de) la diriger sur les familles et sur les enfants »⁴. Pour ces auteurs, comme pour bien d'autres, une visée de démocratisation ne saurait se dispenser de prendre en considération la part prise, dans la construction de l'inégalité scolaire, par le fonctionnement du système éducatif, par les modes de construction et de transmission de la culture scolaire, pas plus qu'elle ne saurait se fonder sur une approche des populations et des territoires qui en ignore ou en minore les ressources potentielles. Il s'agirait donc avant tout d'œuvrer à la transformation des pratiques scolaires en élucidant mieux leurs enjeux, leurs présupposés cognitifs et sociaux, et leurs modes d'inscription dans des rapports sociaux et des expériences de vie. Conception peut-être en partie utopique où la visée et les espoirs de transformation et de démocratisation de l'école étaient pensés comme inséparables de la visée et des espoirs de transformation et de démocratisation de la société, dans une dialectique entre transformations endogènes et exogènes.

Depuis les années 1980 pourtant, ce modèle de la compensation ne semble plus la référence officielle. Les rhétoriques politiques sur le continent américain comme en Europe mettent plus l'accent sur les objectifs de *lutte contre l'exclusion*, puis d'*efficacité* et d'*équité*, de prise en compte de la *diversité*. Une telle évolution signe, pour les uns, le renoncement ou du moins l'affaiblissement de l'objectif d'égalité ; pour les autres, elle le pluralise et le rend plus concret et plus pragmatique. Les mesures qui en découlent tendent à redécouper en profondeur les frontières entre des politiques scolaires, sociales, ou urbaines. Elles associent des réflexions sur diverses formes de vulnérabilité ou de fragilité jusqu'alors traitées séparément : pauvreté, discrimination, marginalité sociale ou culturelle, minorités linguistiques, handicaps médicaux. Elles s'argumentent parfois dans la visée de la construction d'une communauté scolaire ouverte à tous, mais peuvent aussi contribuer à une dynamique de fragmentation de l'espace éducatif scellant la fin du projet de construction d'une école commune. C'est ainsi par exemple que les systèmes éducatifs sont désormais invités à se focaliser sur les « besoins spécifiques » de catégories d'élèves ou de populations de plus en plus nombreuses, et à se fixer l'objectif, non plus seulement de prévenir ou de réparer l'exclusion des plus fragiles mais de reconnaître la « diversité des talents et des potentiels » auxquels il s'agirait de s'adapter. Ces nouvelles orientations semblent d'ailleurs aller de pair avec une certaine désociologisation des questions scolaires, un reflux des analyses propres à la sociologie critique ou conflictualiste, au profit d'approches plus « technicistes », « pragmatiques » ou « professionnalisantes » accordant plus de place aux travaux et perspectives économiques, psychologiques ou pédagogiques en un mouvement de balancier qui voit les paradigmes se succéder, voire s'opposer les uns aux autres, plutôt que s'interroger en s'alimentant de manière réciproque.

Les travaux sur ce thème porteront sur les politiques européennes, avec un éclairage sur les politiques nord-américaines ; avec notamment la participation de **Adam GAMORAN** (University of Wisconsin-Madison, EU) ; **Marc André DENIGER** (Université de Montréal, Canada, sous réserve), **Marc DEMEUSE** (Université de Mons, Belgique), **Daniel FRANDJI** (CAS-INRP), **Jean-Yves ROCHEX** (Université Paris 8, France) ; ainsi que des interventions plus spécifiques sur les politiques en cours dans d'autres pays européens. (Avec atelier A1)

T2. Territoires, réseaux, partenariats, gouvernance locale

Il semble que les nouveaux modèles des politiques ici considérées aillent de pair avec un moindre poids accordé aux *territoires* dans la définition de leurs modalités d'action. La dimension territoriale est de fait peu présente dans les pays venus récemment à des politiques de ce style, tandis qu'elle semble reculer ailleurs, au profit d'une approche en termes de catégories de populations ou d'individus. Ainsi, en France, un modèle de l'excellence associé à des mesures d'« exfiltration » semble désormais fonder les mesures pour l'égalité des chances : des élèves bons ou excellents de milieux défavorisés ou d'éducation prioritaire se voient appelés à poursuivre leur scolarité dans des institutions dites d'excellence, ou offrant de bien meilleures conditions de scolarisation que les écoles ou établissements de leur quartier. Ces mesures favorisent la nécessaire *ouverture sociale des élites* mais prennent aussi le risque de durcir une « *vision mortifère* » des quartiers populaires ou des établissements d'éducation prioritaire. En fait une telle dichotomie entre ciblage sur des territoires et ciblage sur des

⁴ B. Bernstein, « Education cannot compensate for society ». *New Society*, 1970, n° 387, p. 344-347.; V. Isambert-Jamati, « Les "handicaps socio-culturels" et leurs remèdes pédagogiques ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1973, n° 4, p. 303-318.

populations n'est pas entièrement satisfaisante pour appréhender la logique des politiques scolaires : le ciblage territorial est bien encore présent mais se redéfinit. Ce qui semble être en recul, est un mode de ciblage visant non seulement à atteindre des populations au travers les territoires où elles résident et les établissements où leurs enfants sont scolarisés, mais aussi à mobiliser des ressources et des dynamiques collectives allant dans le sens de la démocratisation scolaire (perspective qui, dans les années 1980, a conduit certains chercheurs français à envisager les Zones d'éducation prioritaires comme un « laboratoire du changement social en éducation »⁵). C'est ainsi par exemple que des chercheurs portugais questionnent le passage de la politique des *Territoires Educatifs d'Intervention Prioritaires* d'une logique d'*empowerment* – où le territoire est pensé dans une problématique de mobilisation et de démocratie locale autour d'un établissement scolaire – à une logique de ciblage de « zones difficiles » dont le « traitement » appellerait la mise en œuvre de partenariats. De même, en Angleterre, le principe d'une action sur un territoire semble se reconfigurer autour de la mise en place de programmes conçus autour d'un principe de *multi-agency working*. Celui-ci engage une logique partenariale de services, éducatifs, sanitaires et sociaux, visant à agir sur les familles défavorisées et leurs enfants par l'intermédiaire de programmes d'interventions précoces (comme dans le programme *Sure Start*). Ces modalités d'interventions mettent en jeu des changements de formes de pilotage et de régulation locale. Elles font aussi souvent écho aux critiques portées sur certaines politiques d'éducation prioritaire, comme politiques *restées trop centrées sur les problèmes et actions de l'école*, et n'ayant pas su mobiliser d'autres ressources potentiellement disponibles parmi et autour des communautés locales. Pourtant, le couplage des politiques centrées sur la lutte contre les inégalités scolaires avec d'autres politiques et la multiplication des partenaires et des intervenants peuvent faire que *l'enjeu scolaire s'impose bien plus difficilement*. Cette question semble d'ailleurs débattue en Grande Bretagne où s'observent désormais quelques approches se voulant innovantes prenant en charge le besoin de coordonner plus harmonieusement les interventions visant à traiter simultanément toutes les formes de désavantage au niveau local, en respectant les finalités spécifiques des sphères d'intervention. Il paraît d'ailleurs pertinent de rapprocher ces questionnements de ceux relatifs aux rapports entre la politique d'éducation prioritaire et la politique de la ville en France, entre les finalités scolaires de transmission des savoirs, les notions de travail en réseau et les enjeux et fonctionnements actuels des programmes de Réussite Éducative, ou de la dynamique Espoir banlieue.

avec notamment la participation de **Alan DYSON** (Université de Manchester, R.U), **José Alberto CORREIA** (Université de Porto, Portugal), **Jean-Paul DELAHAYE** (IGEN, France), et la présentation du travail d'équipes de réseaux RAR-RRS en France. (Avec atelier A3).

T3. Refontes, aménagements et adaptations curriculaires et pédagogiques

L'observation dans divers pays relève un paradoxe : alors que la dimension de transformation ou d'innovation pédagogique ou curriculaire se trouve au centre de nombreux propos et discours normatifs, prescriptifs ou incitatifs, fondateurs des politiques visant à lutter contre les inégalités scolaires, on sait fort peu de choses de l'effectivité des transformations et évolutions réellement mises en œuvre sur le terrain. L'objectif de cette thématique de travail visera à avancer dans cette direction en menant aussi bien la réflexion au niveau du curriculum formel (les contenus de savoirs et leurs formes de transmissions tels qu'ils sont prescrits) que du curriculum réel (ce qui est effectivement transmis ou appris sur le terrain). Il s'agira de questionner :

- Les transformations curriculaires globales, dans la mesure où les dispositifs scolaires ici considérés paraissent directement concernés par les nouvelles définitions d'un curriculum pensé en termes de *compétences*, ou de *socle commun de savoirs et de compétences*, en rapport à un référentiel d'*obligation de résultats* et à la promotion de l'*évaluation*. La réflexion sur ces points passera notamment par une confrontation des différentes réformes des contenus d'enseignement menées dans le monde anglo-saxon depuis les années 1960 et celles s'opérant en France : qu'entendons-nous par culture scolaire en ce début de XXI^e siècle ? Quels types d'individus et quelles formes sociales

⁵ CRESAS, *Depuis 1981, l'école pour tous ? Zones d'Éducation Prioritaires*. Paris, 1985, INRP - L'Harmattan.

globales, les programmes d'enseignement et leurs différenciations selon les publics scolaires, contribuent-ils ainsi à construire ?

- Les effets socialement différenciateurs ou égalisateurs des modalités de transmission des savoirs. Les rares travaux empiriques disponibles montrent en quoi les dispositifs scolaires ici considérés ont aussi été les plus touchés par l'évolution des idéologies pédagogiques qui peuvent se fonder sur une conception de l'élève « générique » peu sensible aux questions de recherches posées sur les pédagogies « invisibles » comme pédagogies socialement discriminantes. Les déterminants et conditions collectives des apprentissages paraissent parfois d'autant moins pensées de nos jours que l'analyse des difficultés scolaires tend à se réduire à leur dimension subjective et cognitive, pragmatique ou didactique. L'époque est à la mise en avant des *difficultés cognitives*, du manque de motivation, des blocages psychologiques : toutes raisons qui conduisent à *individualiser* les modalités de prévention ou de remédiation⁶. Il convient cependant de mieux comprendre quand et comment les enseignants peuvent en venir à adopter de telles orientations ou au contraire à s'en dégager en révisant les modes ordinaires ou innovants de transmission des savoirs.

avec notamment la participation de **Michael YOUNG** (Institute of Education, Londres, R.U.) ; **Anne ARMAND** (IGEN, France), **Guadalupe FRANCIA** (Université d'Uppsala, Suède), **Marceline LAPARRA** (Université de Metz, sous réserve). (Avec atelier A2)

T4. Pauvreté, précarité, exclusion sociale et développement des jeunes enfants ;

Les relations entre milieux sociaux et développement cognitif sont une préoccupation ancienne des travaux de recherche en éducation particulièrement dans le domaine de la psychologie, et ces travaux ont, dès les années soixante, accompagné la mise en œuvre des politiques éducatives visant à combattre les inégalités et les exclusions.

Pour autant, les résultats de ces travaux, les hypothèses explicatives et les cadres théoriques sur lesquels ils reposent demeurent partiels, voire fragiles, et parfois controversés. Le manque de synthèse apparaît flagrant, de même que la nécessité de croiser des approches et interrogations émanant de différents champs et disciplines de recherche. Cet axe thématique visera à,

- faire l'état des lieux des connaissances portant sur l'influence des contextes sociaux de pauvreté, de précarité et de domination sociale sur la socialisation et le développement des dispositions socio-cognitives des enfants.
- croiser des savoirs d'horizons disciplinaires différents, et en particulier confronter les problématiques développées dans le domaine de la psychologie et dans celui de la sociologie, en interrogeant par exemple la première sur le caractère socialement situé de ses modèles, et la seconde sur sa réticence « à prendre au sérieux le versant cognitif des inégalités entre groupes sociaux »⁷.
- réinterroger les rapports entre développement individuel et développement collectif, entre expérience sociale et socialisation cognitive.

avec notamment la participation de **Ines DUSSEL** (Université San Andres et FLACSO, Argentine), **Chantal ZAOUCHE-GAUDRON** (Université Toulouse 2, France).

Et deux Forums :

Forum 1. « Acteurs de l'Éducation prioritaire en France »

Trente ans se sont passés depuis la mise en place des premières Zones d'Éducation prioritaires (1981). Trente ans d'expériences, de militantisme, d'élans, d'expérimentation, de moments d'oublis et de plans de relance, de tensions dans la détermination des objectifs, de tentative d'évaluation, de déception et de questionnement relatifs aux conditions de possibilité de la démocratisation du système d'enseignement. Ce forum principalement conçu avec et pour

⁶ E. Bautier, « Socialisation cognitive et langagière et discours pédagogique. Analyser le discours pédagogique pour comprendre les inégalités sociales face à l'école ». In Frandji & Vitale. *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*, 2010, PUR.

⁷ M. Duru-Bellat, *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris, 2002, PUF.

les acteurs professionnels de l'éducation prioritaire tentera de tirer les leçons de cette histoire tout en menant la réflexion sur quelques enjeux clés actuels : les conditions de réussite et les problèmes de l'action, l'apport de la recherche, l'évolution des métiers et de la division sociale du travail en éducation prioritaire, les enjeux du rapport entre une politique scolaire et une politique partenariale.

réalisé en collaboration avec l'Observatoire des Zones d'éducation prioritaires (O.Z.P.), avec notamment la participation de, **Anne ARMAND** (IGEN), **Alain BOURGAREL** (sous réserve), **Catherine MOISAN** (IGEN, sous réserve), **Patrick PICARD** (CAS-INRP).

Forum 2. « jeunes chercheurs » réunissant les étudiants et doctorant-e-s qui travaillent sur les thèmes du colloque.

Ce forum vise à recenser et présenter les travaux en cours, principalement les thèses de Doctorat, portant sur les quatre thématiques du colloque. Le forum s'attachera à faire un état des lieux et une synthèse de ces travaux en cours, et à étudier les conditions de création d'un réseau ou d'un séminaire de doctorants et de chercheurs travaillant sur ces thématiques.

Les propositions de communication, de 2 à 3 pages (5 à 6 000 signes maximum, en français en espagnol ou en anglais), sont à soumettre au plus tard le 5 septembre 2010, aux deux adresses indiquées ci-dessous. Elles devront présenter la problématique de la recherche engagée, les méthodologies choisies, les données recueillies, les résultats attendus ou premiers résultats produits. Les travaux soumis devront s'inscrire explicitement dans le cadre des quatre axes thématiques du colloque.

Les propositions seront examinées par le Comité scientifique dont les décisions seront transmises aux auteurs le 1er octobre 2010. Les travaux retenus feront l'objet d'une présentation sous forme de posters qui seront exposés durant toute la durée du colloque ; l'ensemble des propositions retenues (présentations de 2 à 3 pages ayant été soumises au Comité scientifique seront reproduites et distribuées à tous les participants du forum, dont les échanges auront lieu principalement en français. L'appel à communication complet est disponible sur le site web du colloque.

Pour contacter les organisateurs du forum :

Nathanaël Friant - Université de Mons, Belgique Nathanael.Friant@umons.ac.be
et **Cintia Indarramendi** - Université Paris 8 St Denis cindarramendi@gmail.com

Comité scientifique

Anne ARMAND, Inspection Générale de l'Éducation Nationale, France ; Rui CANARIO, Professeur en sciences de l'éducation, Université de Lisbonne, Portugal ; Marc DEMEUSE, Professeur en sciences de l'éducation, Université de Mons, Belgique ; Jean-Claude EMIN, Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance (DEPP), France (e.r) ; Daniel FRANDJI, Maître de conférences en sociologie, Centre Alain-Savary - INRP, Lyon, France ; Dominique GLASMAN, Professeur de sociologie, Université de Savoie, France ; Françoise ŒUVRARD, Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance (DEPP), France ; Sally POWER, Professeur de sociologie, Cardiff School of social sciences, Pays de Galles ; Jean-Yves ROCHEX, Professeur en sciences de l'éducation, Université Paris 8 Saint-Denis, France

Contact : Daniel Frandji (Centre Alain Savary - INRP), daniel.frandji@inrp.fr - Jean Marie Pincemin (Service Action et Relations Internationales), jean-marie.pincemin@inrp.fr

Site Web (Informations, inscription en ligne) www.inrp.fr/europep-2010