

St-Maurice, lundi 20 février 2012

Mémoire de fin d'études à la
Haute école pédagogique du Valais
(HEP-VS)

*Défis du partenariat en matière d'égalité
et donc de réussite du plus grand nombre*



Maillard Corinne,

avec le soutien de Mme Périsset Danièle

REMERCIEMENTS

*un mémoire de fin d'études semble être une aventure qui se vit avant tout en solitaire. Face au défi, mais face également aux éléments parfois déchaînés, l'auteure - seule véritable capitaine de son navire - se doit de garder le cap, viser l'horizon, éviter à tout prix le naufrage. Que représenterait toutefois ce défi sans le reste de l'équipage, discrètement présent, tout au bout du rivage? En préambule de ce travail, je tiens à remercier cet équipage, à qui je dois tout ... ou presque. Mes remerciements vont en priorité à **Mme Périsset Danièle**, ma directrice de mémoire. Merci pour sa précieuse confiance tout au long de ce travail mais également durant l'ensemble de ma formation. Merci pour sa disponibilité. Merci surtout pour m'avoir, je crois, transmis le goût de la recherche. Mes remerciements s'adressent également au **directeur valaisan** ainsi qu'à la **directrice d'établissement genevoise** interrogés. Merci pour m'avoir accordé confiance. Merci pour leur passion. Merci à celles et ceux qui, un jour ou l'autre, ont mis du goudron sur ma route ...*

*Je dédie ce travail à mes futurs élèves.
J'ai pris peur lorsqu'ils m'ont déclaré leurs rêves ...*

AVERTISSEMENTS

- A partir de ce point, l'emploi du nous de modestie est privilégié ;
- Dans la mesure du possible, l'anonymat du directeur ainsi que de la directrice d'établissement concernés par notre échantillon est conservé ;
- Afin d'éviter les lourdeurs qu'entraîne la répétition systématique des formes masculines et féminines, le genre masculin est retenu comme genre générique.

Les lectrices et les lecteurs voudront bien en tenir compte.

RÉSUMÉ

Il était une fois ... les sociétés démocratiques dans lesquelles nous vivons. Celles-ci se fondent sur une tension capitale : elles postulent l'égalité de tous, mais parallèlement, la hiérarchisation des mérites des individus qui y coexistent. Cette affirmation, aussi simple qu'elle puisse paraître, ouvre une intime contradiction, contradiction qui n'épargne pas notre contexte scolaire et qui est à la base de ce travail de recherche. Touchée de plein fouet par cette contradiction et se voulant répondre à la *question de la réussite du plus grand nombre* de manière novatrice, la politique des Zones d'éducation prioritaires (ZEP), démarche renommée dans le contexte français mais également interrogée à l'échelle suisse, détermine l'angle d'attaque de la présente recherche. Suite à ce premier tour d'horizon, deux concepts retiennent particulièrement notre attention : l'*égalité* ainsi que le *partenariat* en éducation. Déterminer sur quoi misent les acteurs de terrain, à travers la démarche partenariale, pour aspirer à plus d'égalité et donc pour favoriser la réussite du plus grand nombre, tel sera notre questionnement à partir de ce cadre d'analyse. Les résultats obtenus nous proposent deux conceptions qui se fécondent et s'altèrent en même temps. Le contexte, souvent, fait la différence. Savoir faire des choix parmi un ensemble de possibles, mettre à profit la diversité des regards, mettre l'accent sur des projets prioritaires et, à l'instar de la bulle proposée en première page illustrant la quête d'un équilibre toujours fragile, faire des essais - ajuster - réajuster - s'adapter, telle serait la carte partenariale sur laquelle miser ...

MOTS-CLÉS

Zones d'éducation prioritaires (ZEP) - Discrimination positive - Réseau d'enseignement prioritaire (REP) - Egalité des chances - Egalité d'accès - Egalité de traitement - Egalité d'un point de vue compensatoire - Egalité des résultats - Egalité des acquis de base - Egalité méritocratique - Egalité d'intégration - Partenariat en éducation.

SOMMAIRE

Remerciements	1
Avertissements	1
Résumé	2
Mots-clés	2
Sommaire	3
1. Introduction	5
2. Problématique	6
2.1 La question de la diversité sociale des élèves et le traitement des différences	6
2.2 Le contexte d'émergence des ZEP et les principaux objectifs poursuivis	7
2.3 Le bilan français de cette initiative	7
2.4 La question de la réussite du plus grand nombre en Suisse (contexte genevois et valaisan)	8
2.5 Discussion relative à la problématique	11
3. Cadre conceptuel	14
3.1 L'égalité en éducation	14
3.1.1 L'égalité des chances : l'égalité d'accès, l'égalité de traitement, l'égalité d'un point de vue compensatoire.	15
3.1.2 L'égalité des résultats : l'égalité des acquis de base, l'égalité méritocratique, l'égalité d'intégration.....	17
3.1.3 Discussion relative au concept d'égalité.....	18
3.2 Le partenariat en éducation	19
3.2.1 Contexte d'émergence du partenariat	20
3.2.2 Fonctions du partenariat	20
3.2.3 Vers une définition du partenariat	20
3.2.4 Enjeux de la démarche partenariale	22
3.2.5 Discussion relative au concept de partenariat	22
4. Méthodologie	27
4.1 Question de recherche	27
4.2 Echantillon	27
4.3 Lieu	27
4.4 Méthode	29
5. Résultats	30
5.1 Résultats liés à la question de la réussite du plus grand nombre	30
5.1.1 La réussite du plus grand nombre : un ensemble de questions posées à la démocratie	30
5.1.2 Répondre à la diversité - notamment sociale - des élèves : scolariser, différencier, valoriser les différences..	31
5.1.3 Les politiques d'éducation prioritaires : un moyen de répondre à des besoins avérés	32
5.1.4 Les politiques d'éducation prioritaires : un bilan nuancé, une image difficile à estomper	33
5.1.5 Le Réseau d'enseignement prioritaire : un moyen d'aider chaque enfant à faire une bulle à l'école	35
5.1.6 Le canton du Valais : respect des différences et encadrement de chaque élève	36
5.1.7 Les divergences entre situation genevoise et valaisanne : une question de proportions	37

5.2 Résultats liés au concept d'égalité en éducation.....	38
5.2.1 L'égalité des chances : un idéal à atteindre.....	38
5.2.2 L'égalité d'accès : un modèle à la fois incontournable et insuffisant	38
5.2.3 L'égalité de traitement : un modèle impensable	39
5.2.4 L'égalité d'un point de vue compensatoire : un principe reconnu mais aussi parfois interrogé.....	39
5.2.5 L'égalité des résultats : un modèle autant irréaliste qu'irréalisable	40
5.2.6 L'égalité des acquis de base : une condition pour pouvoir par la suite accéder à d'autres formations	41
5.2.7 L'égalité méritocratique : une orientation prioritairement délaissée.....	42
5.2.8 L'égalité d'intégration : un modèle à privilégier	42
5.2.9 Une diversité de référents égalitaires respectée	43
5.3 Résultats liés au concept de partenariat en éducation.....	43
5.3.1 Le partenariat : un phénomène sociétal	43
5.3.2 Le partenariat pensé sous un angle valaisan : un travail en équipes pédagogiques.....	45
5.3.3 Le partenariat pensé sous un angle genevois : la « fabrication du lien social »	46
5.3.4 La cohérence : enjeu majeur du partenariat	48
5.3.5 Le partenariat : une pratique en construction.....	48
5.4 Synthèse et discussion relative aux résultats obtenus	50
6. Conclusion et prolongements	53
6.1 Réponse à la question de recherche	54
6.2 Prolongements.....	55
6.3 Analyse critique de l'ensemble de la démarche.....	56
7. Références bibliographiques	57
8. Liste des annexes	59
9. Liste des tableaux et des images.....	59
10. Liste des sigles.....	59
11. Attestation d'authenticité	59

1. INTRODUCTION

A l'instar de bien des recherches, ce travail s'inscrit dans le sillage d'une perspective particulière qui le devance et l'influence. Celui-ci prend naissance dans une *perspective sociologique*. Champagne (2007, p. 6) définit l'objet de cette branche particulière des sciences humaines qu'est la sociologie de la manière suivante : « Etude du fonctionnement des sociétés ». Duru-Bellat et Van Zanten (2006) précisent quant à elles le rôle de la sociologie appliquée à l'univers qui nous concerne, l'univers scolaire : la sociologie « analyse l'Ecole comme une institution, c'est-à-dire comme un réseau de positions, qui préexistent aux acteurs, organisées de telle sorte que s'y accomplissent des fonctions sociales plus vastes » (p. 5). Interrogeant le dispositif des Zones d'éducation prioritaires (que nous abrégeons désormais sous le sigle ZEP), le concept d'égalité ainsi que celui de partenariat, nous analysons effectivement une réalité liée à notre profession selon une vision sociale large.

Après avoir posé le contexte dans lequel s'inscrit cette recherche, il nous semble judicieux d'évoquer à présent les *motifs qui nous engagent dans le choix d'un tel travail*. Premièrement, nous nous posons souvent une question qui nous paraît fondamentale, à la fois banale et pourtant complexe : comment créer l'Ecole de tous, l'Ecole pour tous ? Derrière cette interrogation se cache l'idée d'égalité en matière scolaire. Cette notion d'égalité se manifeste aujourd'hui comme l'un des questionnements majeurs de notre profession. La nature de l'idéal ainsi que les incertitudes quant aux moyens permettant de s'en approcher concentrent nombre d'interrogations. Porteuse d'espoirs ou annonciatrice de confusions, cette notion véhicule derrière elle un ensemble de discours. Par ce travail, nous nous appliquons à en interroger les enjeux majeurs. Deuxièmement, ce travail naît du désir de poser un regard sur la démarche partenariale, posture émergente de notre ciel professionnel. Enfin, si nous soutenons un tel sujet dans le cadre d'un travail représentant la fin de notre formation initiale, c'est parce qu'à nos yeux, celui-ci pose indirectement la question du sens même de l'Ecole et de notre profession : de ses succès, de ses limites, parfois également de ses contradictions. Il s'agit, à notre sens, d'une réflexion plus générale sur les finalités de l'enseignement et sur les rôles des acteurs de terrain qui y participent. Cette recherche nous place au pied du mur : que voulons-nous faire de notre Ecole ?

Sur la base de ces préoccupations émerge dès lors un *premier axe d'analyse*. A travers le partenariat, nous souhaitons comprendre sur quoi misent les acteurs de terrain, pour aspirer à plus d'égalité et donc pour favoriser la réussite du plus grand nombre. Le fait de travailler en partenariat n'offre certainement pas de solutions toutes faites en matière d'égalité. Les acteurs de terrain se doivent alors de tenter de construire cet idéal. Finalement, sur quoi misent-ils ?

2. PROBLÉMATIQUE

Afin de répondre à notre questionnement, il nous faut tout d'abord définir un objet d'étude. Celui-ci porte sur la *question de la réussite du plus grand nombre*. A travers la construction de cet objet d'étude, nous posons un projecteur particulier sur un exemple français de politiques prioritaires cherchant à répondre à cette interrogation de manière novatrice : la démarche ZEP. Nous ciblons également la situation suisse - genevoise ainsi que valaisanne - face à cette interpellation.

Notre objet d'étude se délimite de la manière suivante :

- La question de la diversité sociale des élèves et le traitement des différences ;
- Le contexte d'émergence des ZEP et les principaux objectifs poursuivis ;
- Le bilan français de cette initiative ;
- La question de la réussite du plus grand nombre en Suisse (contexte genevois et valaisan) ;
- Discussion relative à la problématique.

Voici son développement :

2.1 LA QUESTION DE LA DIVERSITÉ SOCIALE DES ÉLÈVES ET LE TRAITEMENT DES DIFFÉRENCES

Depuis toujours, l'Histoire scolaire nous le prouve, l'*Ecole* est avant tout un *projet de société*. Meirieu et Frackowiak (2008) assurent que celle-ci ne peut avoir de sens que si elle « s'ouvre sur la société », si la société « y joue son rôle » et si « Ecole et société évoluent dans la même perspective, celle du progrès humain, de l'émancipation » (p. 105). Un premier constat émerge rapidement : l'Ecole interroge notre fonctionnement social. Inversement nous confirme Duru-Bellat (2003), notre société compte sur l'Ecole pour « répartir l'ensemble d'une classe d'âge et les positions sociales en fonction des compétences de chacun » (p. 19). Nous l'avons introduit dans notre résumé, les *sociétés démocratiques* reposent sur le postulat de l'égalité fondamentale des individus. Or, ces sociétés sont structurées par une hiérarchie de positions sociales. En somme, nous pouvons affirmer que tous les élèves sont égaux, mais qu'ils disposent parallèlement de mérites différents. Comment agir face à ce double principe ?

Dans une telle Ecole, ancrée dans la société, les acteurs du domaine éducatif sont rapidement confrontés à la *diversité* - notamment *sociale* - *des élèves*. Comment y faire face ? Divers sociologues invitent à interroger l'une des alternatives qui se présente à l'Ecole : « Rompre avec l'indifférence aux différences » (Bourdieu, cité par Perrenoud, 1995, p. 22). On définit alors progressivement ce qu'est la *différenciation* de l'enseignement. Au sein de la population scolaire, on commence à souligner l'importance de prendre en compte les différences et l'on envisage l'atteinte des objectifs communs par des voies divergentes. La démarche ZEP est justement un exemple de politiques de différenciation, au niveau des moyens.

2.2 LE CONTEXTE D'ÉMERGENCE DES ZEP ET LES PRINCIPAUX OBJECTIFS POURSUIVIS

Centrons-nous à présent sur les politiques d'éducation prioritaires qui viennent légitimer, de manière inédite, cette interrogation quant à la réussite du plus grand nombre. Arrêtons-nous quelques instants sur le *contexte français*. En 1981, une expérience rompant avec la logique traditionnelle est tentée. Pour la première fois, une stratégie inégalitaire est appliquée dans un objectif d'équité. C'est la mise en œuvre des Zones d'éducation prioritaires. La démarche met en exergue le concept de discrimination positive, autrement dit la volonté d'« assurer l'égalité (ou réduire les inégalités) face à l'École, en donnant plus de moyens, en développant des programmes et des structures compensatoires aux enfants qui ont le plus de difficultés ou de désavantages » (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1996, p. 53). Le circulaire du 1^{er} juillet 1981, repris par Saramon (2003) précise le sens de cette démarche : il s'agit d'un « renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est plus élevé » (p. 129). En somme, le modèle d'égalité formelle cède la place à un modèle d'équité, où il s'agit de « donner plus à ceux qui ont moins » (Van Zanten, 2001, p. 60). Afin de déterminer si l'établissement en question peut être considéré comme un établissement ZEP, la démarche s'appuie sur divers critères : taux de retard scolaire, taux d'enfants non francophones, taux d'enfants issus de parents ouvriers ou sans emploi (Glasman, 2000, p. 15). La politique place par ailleurs un accent particulier sur la conjugaison des efforts des différents acteurs du domaine éducatif, élément que nous approfondirons dans le cadre de notre point 3.2, le partenariat en éducation.

2.3 LE BILAN FRANÇAIS DE CETTE INITIATIVE

Après avoir posé les bases de ce dispositif novateur, il nous paraît à présent essentiel d'en interroger les effets actuels. Le *bilan* de cette politique prioritaire est pour le moins *contrasté*. Sur le plan de la réussite scolaire des élèves, Bouveau et Rochex (1997) en témoignent, « nous ne pouvons pas affirmer que cette politique a créé une situation où, en moyenne, les élèves scolarisés dans ces zones réussiraient mieux que ce que leurs caractéristiques ne le laissent espérer » (p. 55). Un constat persiste : les écarts entre les zones prioritaires et les établissements situés hors ZEP ne se sont guère réduits.

Ce constat mérite toutefois d'être nuancé. Certains auteurs affirment que l'objet même de la démarche semble mal défini. A ce propos, Saramon (2003) soutient : « Au manque singulier de cap, s'est superposée une absence de capitaine » (p. 129). D'autres pointent la lisibilité de la démarche, parfois opaque. Certains vont même jusqu'à parler de déficit de sens. A côté de cela, un tel bilan souffre d'être établi sur un caractère quelque peu généralisable. Il semble effectivement difficile de tenir compte de la variété des situations scolaires, pédagogiques ou sociales propres aux ZEP. Certaines ZEP sont en situation d'urgence, alors que d'autres suivent une courbe évolutive positive. Bouveau et Rochex (1997) appuient ce constat : « Il existe des banlieues comme il existe des villes, avec leurs diversités, leurs spécificités, leurs identités » (p. 20). De plus, cette politique est parfois dénoncée pour la catégorisation négative qu'elle peut engendrer. Van Zanten (citée par Bouveau & Rochex, 1997) soulève que « l'idée même d'une classification a pu apparaître comme l'image d'une dévalorisation sociale » (p. 11). A cela s'ajoute le fait que certaines familles, celles possédant les moyens économiques et culturels permettant d'y échapper, usent de stratégies pour fuir les établissements les plus défavorisés. Ces phénomènes de contournement renforcent la réalité de relégation ... et accentuent encore les différences.

Malgré l'ensemble de ces constats, si les initiatives n'ont pas réduit les écarts entre situations observées dans ces zones et moyennes nationales, elles auraient contribué à faire en sorte que les données ne s'accroissent pas. La « spirale du déclin » aurait été, en quelques sortes, enrayée. Prolongeant ce bilan nuancé, Chauveau et Rogovas-Chauveau mettent en lumière ce qui semble être le pivot de cette problématique : « Les effets secondaires d'un médicament sont parfois plus redoutables que la maladie elle-même » (1996, p. 59). Cette politique ZEP semble alors réfracter un questionnement majeur : identifier une zone ou un établissement sur la base de ses difficultés, n'est-ce pas, en définitive, renforcer sa marginalisation ?

Suite à cette initiative, plusieurs plans de relance se sont succédés. Le champ a été travaillé dans plusieurs directions, mais la récolte s'avère plutôt maigre au regard des attentes que l'on y avait déposés. Aujourd'hui, nous pouvons affirmer que l'éducation prioritaire demeure un symbole de lutte contre les inégalités à l'Ecole. Elle ne les a pourtant pas atténuées. Les avancées ne manquent pas. Bouveau et Rochex (1997) parlent de « foisonnement d'initiatives » (p. 19), de « réflexions en chantier » (p. 21) ou encore d'« engagements multiformes » (p. 56). La terre semble promise, elle est pourtant encore loin d'être conquise. Une dérive est toutefois également envisageable. La démarche pourrait effectivement se voir reculer devant les conséquences de ses principes, aller à l'encontre de l'objectif même qu'elle s'était fixé : lutter contre l'exclusion. Si l'on pousse le raisonnement à son terme, il se présente même un risque de voir le système scolaire se cliver de plus en plus. C'est sur ces perspectives, pour le moins paradoxales, que nous concluons ce bilan. Telle une œuvre d'art représentant un paysage sans cohérence apparente, la démarche ZEP navigue entre de multiples avenues contradictoires. L'unité n'est donnée que par une direction générale et un point de fuite, absent du tableau. Une histoire reste à écrire ...

2.4 LA QUESTION DE LA RÉUSSITE DU PLUS GRAND NOMBRE EN SUISSE (CONTEXTE GENEVOIS ET VALAISAN)

Nous venons de dresser le tableau de la France, pionnière en matière de démarches prioritaires. Orientons-nous à présent vers le *contexte suisse*, puisque c'est sur celui-ci que porte notre intervention sur le terrain. En Suisse comme en France, les interrogations quant à la réussite du plus grand nombre ne manquent pas. On envisage également l'action sur des bases territoriales, cherchant à faire en sorte que les élèves socialement défavorisés puissent « compenser leur handicap de départ ». Toutefois, la Suisse, fédérale et plurilingue, interroge cette problématique sur la base de ses particularités. D'un point de vue scolaire, relevons notamment sa spécificité en matière de « souveraineté cantonale » (Annen & al., 2010, p. 56). Cette singularité suisse laisse un soin particulier aux acteurs locaux d'envisager diverses modalités d'action, notamment sur le plan des moyens ainsi que de la mise en place de dispositifs. Par ailleurs, la Suisse place un accent particulier sur la notion d'intégration. Les mêmes auteurs (2010) en témoignent :

La Suisse recherche des solutions qui lui permettent de mettre en place des processus d'apprentissage plus efficaces, d'améliorer la transparence des objectifs d'apprentissage, de refléter plus objectivement les performances et les compétences et de rendre le système de formation plus intégratif (p. 56).

Diverses mesures illustrent une volonté certaine de coopération intercantonale. Cette posture se veut finalement offrir au système éducatif une plus grande cohérence. A titre d'exemple, le Concordat Harmos (CDIP, 2007), comme l'indique son appellation, dévoile la sensibilité suisse d'harmoniser le système. Une autre orientation reflète l'importance de la question aux yeux des suisses : le Concordat sur la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007). Celui-ci, par le biais de divers instruments de soutien que nous ne développons pas ici, démontre que « les mesures intégratives sont préférées aux mesures séparatives » (Annen & al., 2010, p. 57). Sans plus tarder, ciblons notre analyse sur les deux cantons dans lesquels nous intervenons, Genève ainsi que le Valais :

Le *canton de Genève*, s'inspirant de son contexte voisin français, montre la voie en matière de politiques prioritaires en Suisse. Celui-ci possède toutefois ses particularités. Favre, Jaeggi et Osiek nous apportent quelques précisions : « Il est évident que parler de niveau local à Genève, canton-ville enserré dans un territoire très exigü et donc peu différencié, n'a pas le même sens que parler de niveau local dans le système français » (2005, p. 29). Dans le contexte français, parler de spécificités locales a un sens immédiatement perceptible : d'une région à l'autre, les différences sont considérables, notamment sur le plan socioculturel, économique ou encore démographique. Quand bien même le dispositif général semble être transposable, l'idée d'une copie conforme au système français paraît inconcevable. A Genève, la terminologie ZEP n'apparaît pas dans les textes officiels. Le canton utilise le terme de Réseau d'enseignement prioritaire (REP). Jean-Marc Jaeggi, sociologue suisse et chercheur au Département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP), s'est particulièrement intéressé à déterminer ce que l'expérience des ZEP pouvait apporter au contexte genevois. Les conclusions de ses recherches nous permettent de relever quelques similitudes puis quelques divergences entre contexte français et contexte suisse.

A Genève comme en France, ...

- ... le choix des établissements REP s'opère sur la base d'une « analyse sociodémographique de la population scolarisée » (Jaeggi, 2008, p. 4) ;
- ... divers « moyens supplémentaires » sont octroyés (Jaeggi, 2008, p. 4) ;
- ... on constitue des « équipes » sur la base du « volontariat des enseignants » (Jaeggi, 2008, p. 4) ;
- ... on attend des établissements concernés qu'ils tissent un « réseau avec certaines instances sociales » (Jaeggi, 2008, p. 4).

Par contre, à l'intérieur du canton, ...

- ... il n'est « pas question de délimiter des Zones d'éducation prioritaires » (Jaeggi, 2008, p. 5). Il s'agit d'« écoles regroupées en un réseau, sans ancrage géographique » (Jaeggi, 2008, p. 4) ;
- ... on cherche à « atténuer le plus possible les risques de dérive » (Jaeggi, 2008, p. 4). Le canton se voit ainsi préférer le terme réseau à celui de zone.

En filigrane à la mise en place de ce dispositif REP apparaît le projet plus large de la réorganisation de l'école primaire genevoise. Favre, Jaeggi et Osiek (2005) relèvent le sens de cette rénovation :

La rénovation de l'enseignement primaire genevois s'inscrit dans un courant de transformations qui affectent le système éducatif de nombreux pays développés : l'enseignement obligatoire doit permettre à *tous* les élèves d'acquérir les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permettront de vivre dans des sociétés de plus en plus complexes (p. 11).

Cette rénovation incite les établissements à acquérir une plus ample autonomie. Il y a « transfert de responsabilités du centre vers les écoles et les équipes d'enseignants » (Favre, Jaeggi & Osiek, 2005, p. 15). Cette disposition nouvelle permet notamment aux directeurs des écoles du REP d'adosser une responsabilité particulière. Sur la base des problématiques rencontrées, « il est de leur ressort, en collaboration avec les équipes d'enseignants, d'élaborer un projet d'établissement pour trois ans » (Jaeggi, 2008, p. 11). A la rentrée 2006-2007, le canton introduit une expérience-pilote à l'école des Tattes, à Onex. Avec le temps, d'autres établissements la rejoignent. Le tout forme finalement le REP, qui compte actuellement 17 établissements. D'autres mesures sont instaurées dans le cadre de cette rénovation : un éducateur est dorénavant présent, des déclarations d'intentions sont signées entre l'Etat de Genève et les communes accueillant une école du REP, ...

A l'instar du contexte français, relevons le bilan actuel de ce dispositif nouveau sous l'angle des compétences des élèves. Soussi *et al.* (2008) le mettent en lumière : « L'analyse des épreuves cantonales montre que, globalement, les résultats moyens de l'école pilote et des écoles entrées dans le REP en 2007-2008 sont inférieurs aux autres écoles » (p. 5). Sur un air qui nous semble connu, Soussi et Nidegger (2010) ajoutent : « Les différences entre établissements du REP et les autres établissements ont tendance à perdurer » (p. 7). Le bilan suisse adopte finalement une orientation similaire au bilan français. Les constats demandent toutefois à être nuancés. Les analyses menées à ce jour ...

... ne permettent pas encore de dégager une évolution globale des performances des élèves des écoles du REP en comparaison avec les autres écoles. Le démarrage du dispositif REP ne date que de l'automne 2006 et l'on sait que les innovations prennent un certain temps pour se mettre en place et donner lieu à des effets (Soussi & *al.*, 2008, p. 113).

Encore une fois, à l'instar du contexte français, le caractère des constats posés ci-dessus adopte une orientation quelque peu généralisable :

Il faut rester prudent sur des comparaisons entre écoles, étant donné la difficulté à comparer des établissements qui, même s'ils présentent des caractéristiques sociodémographiques équivalentes ou proches, ont des tailles différentes, mettent ou mettront sur pied des projets différents, opérationnalisés par des équipes différentes dont la dynamique est difficile à cerner (Soussi & *al.*, 2008, p. 113).

Soussi et Nidegger (2010) concluent : « Il est relativement difficile de mettre en évidence un effet marqué et différencié du nombre d'années passées dans le REP, ce qui va dans le même sens que d'autres études, tel le bilan des Zones d'éducation prioritaires en France » (p. 6). Dans ce contexte genevois en pleine effervescence, toute perspective semble également envisageable.

Une histoire reste à écrire ...

Le *canton du Valais*, quant à lui, n'évoque pas le terme d'enseignement prioritaire. Il nous faut alors nous interroger sur la portée de cette « ellipse ». Aux discriminations positives visant des collectifs, le canton se voit préférer une action sur des bases individuelles. L'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007), en particulier son article 5, stipule qu'« une discussion quant à l'attribution de mesures renforcées doit être prise sur la détermination de besoins individuels ». Cet accord inscrit par ailleurs la volonté valaisanne de travail conjoint. En Valais, des termes tels que renforcé, adapté, spécialisé semblent supplanter la notion de prioritaire. Le pivot de la politique valaisanne est l'intégration. A l'heure actuelle, les débats s'orientent même dans le sens d'une perspective incluse. La Loi sur l'enseignement spécialisé (Grand conseil de l'Etat du Valais, 1986), en particulier son article 2, illustre nos propos : « L'intégration totale ou partielle des élèves dans les structures ordinaires de formation est recherché ». Derrière les différentes mesures valaisannes se dessine clairement une volonté de prévention de toute forme de difficultés. A titre d'exemple, l'Appui pédagogique intégré (API) montre la volonté valaisanne de promouvoir une pédagogie qui ne soit pas « indifférente aux différences ». Dans le cadre d'un pareil dispositif, la coordination des actions - que ce soit avec les médecins, les logopédistes, les psychothérapeutes, ... - adopte un caractère primordial. Les programmes adaptés, quant à eux, sont un exemple de mesures se voulant éviter la marginalisation de l'élève en difficulté. Le soutien pédagogique, enfin, souligne les sensibilités cantonales en matière d'accueil des différences. Le Valais bouge donc également fortement face à ces questions de réussite du plus grand nombre.

Les chantiers restent ouverts ...

2.5 DISCUSSION RELATIVE À LA PROBLÉMATIQUE

Suite aux bilans français puis suisse - genevois ainsi que valaisan - présentés ci-dessus, nous constatons que se dessine, dans chaque contexte, une volonté certaine de répondre positivement aux problématiques de réussite du plus grand nombre : engagements et initiatives de toutes sortes, mouvements d'ouverture et actions éducatives concertées ne manquent pas. Les différents protagonistes de terrain s'efforcent de trouver des mesures adaptées. Les particularités de chaque contexte demeurent toutefois bien présentes. Elles appellent à des solutions variées. La situation semble à la fois similaire et différente. Malgré ces points communs et ces divergences - et terminons ainsi notre premier tour d'horizon - , les acteurs du domaine éducatif semblent finalement s'inscrire dans une trame de questionnement commune : qui sommes-nous en tant qu'équipe et comment décide-t-on d'agir face aux problématiques rencontrées ?

Avant de poursuivre, voici une synthèse pointant les concepts-clés de notre problématique.

La notation C1, C2, ... signifie « Concept 1 ciblé par la problématique », « Concept 2 ciblé par la problématique », ...

Ces codes serviront à l'analyse des résultats future.

<p style="text-align: center;">C1</p> <p>Lien entre Ecole et société (p. 6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'Ecole est un projet de société. L'Ecole et la société évoluent dans la même perspective, celle du progrès humain, de l'émancipation. ▪ Les sociétés démocratiques se caractérisent par le principe suivant : les élèves sont égaux mais les mérites sont différents. Comment agir face à ce double principe ?
<p style="text-align: center;">C2</p> <p>Diversité sociale des élèves (p. 6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dans une telle Ecole ancrée dans la société, les acteurs du domaine éducatif sont confrontés à la diversité - notamment sociale - des élèves. Comment y faire face ? ▪ L'une des alternatives qui se présente à l'Ecole est celle de « rompre avec l'indifférence aux différences », de différencier quelque peu l'enseignement.
<p style="text-align: center;">C3</p> <p>Question de la réussite du plus grand nombre à travers l'exemple original français des Zones d'éducation prioritaires (ZEP) (p. 7)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les politiques d'éducation prioritaires, en particulier la démarche ZEP, tentent de répondre à la question de la réussite du plus grand nombre de manière novatrice. L'expérience rompt avec la logique traditionnelle. On utilise une stratégie inégalitaire dans un objectif d'équité. On parle de discrimination positive. Il s'agit de « donner plus à ceux qui ont moins ». ▪ Les politiques d'éducation prioritaires, en particulier la démarche ZEP, visent le renforcement sélectif de l'action éducative dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est plus élevé.
<p style="text-align: center;">C4</p> <p>Politiques d'éducation prioritaires : bilan contrasté (p. 7)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Du point de vue de la réussite scolaire des élèves, un constat persiste : les écarts entre élèves en ZEP et hors ZEP ne se sont guère réduits. ▪ Ce constat invite toutefois à être nuancé : <ul style="list-style-type: none"> - le bilan adopte un caractère quelque peu généralisable ; - l'objet même de la démarche est pour certains mal défini ; - la politique est parfois dénoncée pour la catégorisation négative qu'elle peut engendrer ; - certains parents usent de stratégies de contournement pour fuir les établissements les plus défavorisés. ▪ Malgré l'ensemble de ces constats, la spirale du déclin aurait toutefois été enrayée.

<p style="text-align: center;">C5</p> <p>Politiques d'éducation prioritaires et marginalisation (p. 8)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier un établissement sur la base de ses difficultés, n'est-ce pas finalement renforcer sa marginalisation ?
<p style="text-align: center;">C6</p> <p>Politiques d'éducation prioritaires : terre promise, ou alors dérive ? (p. 8)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'éducation prioritaire est aujourd'hui un symbole de lutte contre les inégalités à l'Ecole. Elle ne les a pourtant pas atténuées. La démarche a engagé un foisonnement d'initiatives. Terre promise, ou alors dérive ?
<p style="text-align: center;">C7</p> <p>Question de la réussite du plus grand nombre dans le canton de Genève (p. 9)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le canton de Genève montre la voie en matière de politiques prioritaires en Suisse. Il conserve toutefois ses particularités. A Genève, on parle de Réseau d'enseignement prioritaire (REP) et non de Zones d'éducation prioritaires (ZEP). ▪ En filigrane à la mise en place de ce dispositif REP apparaît la rénovation de l'Ecole primaire genevoise : <ul style="list-style-type: none"> - il y a transfert de responsabilités du centre vers les écoles et les équipes d'enseignants ; - une plus ample autonomie est laissée aux établissements ; - sur la base des difficultés rencontrées, il s'agit d'élaborer un projet d'établissement pour trois ans ; - les directeurs d'école adossent une responsabilité particulière ; - un éducateur est dorénavant présent ; - plusieurs déclarations sont signées entre l'Etat de Genève et les communes concernées.
<p style="text-align: center;">C8</p> <p>Question de la réussite du plus grand nombre en Valais (p. 11)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En Valais, le terme prioritaire n'apparaît pas dans les textes officiels. Aux discriminations positives visant des collectifs, le canton se voit préférer une action sur des bases individuelles. On utilise des termes tels que renforcé, adapté, personnalisé. ▪ L'orientation est intégrative et le souci de travail conjoint résonne avec une acuité particulière dans l'ensemble des dispositifs proposés : Appui pédagogique intégré (API), programmes adaptés, soutien pédagogique, ...
<p style="text-align: center;">C9</p> <p>Divergences entre contexte français (ZEP), contexte genevois (REP), contexte valaisan (p. 11)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En France comme en Suisse, il y a une volonté certaine de répondre positivement aux questions de réussite du plus grand nombre. Tentatives de réponse, engagements et initiatives ne manquent pas. ▪ Les solutions apportées varient selon les contextes. ▪ Le questionnement de fond semble toutefois commun : qui sommes-nous en tant qu'équipe et comment décide-t-on d'agir face aux problématiques rencontrées ?

Tableau I : Synthèse de la problématique

3. CADRE CONCEPTUEL

Deux concepts orientent à présent notre réflexion : l'*égalité* ainsi que le *partenariat* en éducation. L'architecture de ce cadre conceptuel se définit comme suit :

Dans le cadre de notre premier concept, l'égalité en éducation, nous traitons les orientations suivantes :

- L'égalité des chances :
 - L'égalité d'accès ;
 - L'égalité de traitement ;
 - L'égalité d'un point de vue compensatoire.
- L'égalité des résultats :
 - L'égalité des acquis de base ;
 - L'égalité méritocratique ;
 - L'égalité d'intégration.

Nous concluons ce concept par une discussion.

Dans un deuxième temps, notre concept de partenariat s'érige autour des subdivisions suivantes :

- Contexte d'émergence du partenariat ;
- Fonctions du partenariat ;
- Vers une définition du partenariat ;
- Enjeux de la démarche partenariale.

Nous terminons également ce second concept par une discussion.

Voici le développement de ce cadre conceptuel :

3.1 L'ÉGALITÉ EN ÉDUCATION

Nous l'avons soulevé dans notre problématique, les politiques d'éducation prioritaires témoignent d'un refus de voir se développer une Ecole « à deux vitesses ». Derrière cela se cache la volonté d'assurer une certaine égalité au sein du système éducatif. Cette notion d'égalité se manifeste aujourd'hui comme l'un des critères majeurs à l'aune duquel le monde scolaire est pensé, interrogé, voire même édifié. Dans le monde de l'éducation, tous les acteurs convergent généralement pour défendre ce principe d'égalité. Une fois cette prémisse établie, Crahay (2000) nous le confirme, il s'agit de « se donner les moyens d'atteindre cette finalité majeure » (p. 34). C'est ici que les débats commencent et ceux-ci perdurent, notamment parce que subsiste un écart entre principe d'égalité pour tous et inégalités de faits. Lorsque nous évoquons la notion d'égalité, nous pensons ordinairement à l'idée de cibler « la même chose » pour chacun. Cependant, le nœud des débats réside dans la question suivante : la même chose ... de quoi ? Selon les réponses que l'on apporte à cette interrogation, plusieurs modèles ont été édifiés et sous-tendent les débats en éducation. Nous opposons deux conceptions : l'égalité des chances et l'égalité des résultats. Chacun de ces modèles se subdivise en plusieurs orientations. Nous les développons ci-dessous.

Avant de développer chacune de ces orientations, le lien qui nous attache à notre histoire nous invite à restaurer la question égalitaire dans son contexte historique. Retraversons quelque peu la ligne du temps. Depuis *Jules Ferry*, homme politique français que nous situons au 19^e siècle, considéré comme le promoteur de l'Ecole gratuite, obligatoire et laïque, l'Ecole est régie par le « droit à l'enseignement pour tous » (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1996, p. 37). Dans le contexte dans lequel s'inscrit ce principe, Ferry aspire à une « nation animée d'un esprit d'ensemble et de confraternité d'idées » (Lelièvre, 1999, p. 237). Il parle d'égalité d'éducation, égalité qui donne à chacun les moyens d'exercer un devoir de citoyenneté. Ayant l'intention d'étendre à tous les élèves ce qui semble être le territoire de quelques-uns seulement, l'Ecole de Jules Ferry offre à chacun un droit d'entrée. Malgré le fait que ce modèle repose sur une organisation relativement clivée (Ecole du peuple, Ecole des classes dites moyennes et celle de la bourgeoisie), à cette époque, celui-ci n'est pourtant pas perçu comme injuste. Que retenir alors de cela aujourd'hui ? L'avenir se situe-t-il derrière nous ? Le questionnement semble quelque peu provocateur. Si la nostalgie de l'âge d'or républicain n'est plus vraiment de mise, ce constat nous assurerait peut-être que la force de l'Ecole tiendrait du fait qu'elle est ordonnée à une finalité clairement définie, sur la base de laquelle une nation toute entière s'engage. Avec le temps, ceci surtout à partir des *années 1960*, divers travaux sociologiques mettent en lumière le constat suivant : malgré ce droit d'entrée pour tous, les résultats scolaires demeurent fortement indexés aux origines sociales des élèves. Duru-Bellat (2003) prolonge ce constat, témoignant que l'analyse des inégalités sociales face à l'Ecole est passée par deux phases : un premier regard porte sur l'accès, le second se déplace sur la réussite (p. 11). Le questionnement est aujourd'hui poussé à son terme puisque l'on parle d'« élitisme pour tous » (Vitez, cité par Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1996, p. 43). Soulevons, en passant, la contradiction que peut inférer ce genre de propos : si chacun réalisait la perfection, ne serait-il pas probable que l'excellence n'en soit plus une ? Par la même occasion, pesons à quel point le concept d'égalité que nous traitons déborde d'oxymores de ce genre ...

Ce bref retour en arrière nous permet à présent de développer les orientations introduites ci-dessus :

3.1.1 L'égalité des chances : l'égalité d'accès, l'égalité de traitement, l'égalité d'un point de vue compensatoire

L'égalité des chances est une notion plurivoque qui repose sur le principe normatif fondamental des sociétés démocratiques modernes, mentionné en début de problématique. Etant donné que, premièrement, nous sommes tous égaux, et que, deuxièmement, nos sociétés sont hiérarchisées, cette première orientation s'avère inévitable. Nous pouvons affirmer qu'elle domine actuellement le débat dans le monde scolaire. Postulant que l'Ecole est juste, dès lors qu'elle considère tous les élèves de la même manière, ce modèle « veille à l'égalité de l'offre éducative, afin que se dégage le mérite des élèves » (Dubet, In Chapelle & Meuret, 2006, p. 37). L'opérationnalisation de cette notion recouvre une pluralité de significations, souvent propres à des périodes, voire à des contextes particuliers. Nous déclinons ce modèle en trois orientations : l'égalité d'accès, l'égalité de traitement ainsi que l'égalité d'un point de vue compensatoire.

L'*égalité d'accès* se présente comme la « mère de toutes les égalités face à l'Ecole » (Dupriez, Oriane & Verhoeven, 2008, p. 98). Affirmant que l'Ecole est juste, dès lors que l'éducation est offerte à tout le monde, cette orientation pose les prémisses de l'égalité des chances. Ce type d'égalité cherche à faire en sorte que tous les élèves puissent partir sur une même ligne de départ. Dupriez, Oriane et Verhoeven (2008) la définissent simplement comme le « droit à tous à l'instruction » (p. 98), droit qui se transforme par ailleurs rapidement en devoir. Ce modèle aspire à offrir à tous les élèves une culture commune. A partir de ce droit d'entrée commun, l'élève qui aura de bons résultats pourra s'élever dans la hiérarchie. Ce type d'égalité peut sembler aujourd'hui banal. Parfois oublieux de ce constat, relevons tout de même que, dans le monde, tous les enfants ne sont actuellement pas scolarisés. De nombreux pays s'efforcent encore de faire en sorte que tous les enfants puissent bénéficier de ce bien scolaire. Cette première orientation nous confirme en définitive que l'égalité signifie avant tout unité de l'offre scolaire.

Progressivement, l'institution scolaire se rend compte qu'il ne suffit pas d'accueillir tous les enfants à l'Ecole et interroge cet idéal d'égalité en identifiant ce qui est dû à tous, indépendamment de toutes les différences : sociales, ethniques, géographiques, religieuses, physiques, sexuelles, ... Emerge alors une seconde déclinaison s'inscrivant dans le prolongement de la première : l'*égalité de traitement*. Celle-ci porte également en elle la volonté de donner la même chose à tous les élèves, mais ajoute une condition non-négligeable : faire la même chose avec tous les élèves. Dupriez et Cornet (2005) mentionnent l'idée d'offrir à tous le même « service scolaire » (p. 23). L'égalité de traitement cherche à proposer à tous les élèves un enseignement de qualité équivalente, ou comme son nom l'indique, un traitement identique. Plusieurs auteurs se permettent de discuter de la faisabilité d'une telle égalité. La thèse paraît à la fois évidente et radicale. Sauf à penser que tous les enfants naissent identiques, ce modèle d'égalité ne serait-il pas un leurre ? Sur le plan éthique, l'intention affichée ne manque pas de générosité. Elle pourrait par contre paraître illusoire sur le plan de la réalité. Les élèves ne diffèrent-ils pas de par leurs personnalités, leurs caractères, leurs opinions, leurs intérêts, leurs cultures, leurs projets, ... ? Les principales critiques dénoncent la cécité d'un tel modèle : les histoires de vie des individus resteront différentes, il semble en conséquence difficile de chercher à « cloner » les traitements et les trajectoires.

Grâce notamment aux constats sociologiques des années 60 pointant la permanence du poids de l'origine sociale sur la réussite des élèves, une troisième vision s'impose progressivement : l'*égalité d'un point de vue compensatoire*. Cette orientation place l'emphase sur la correction d'une situation de départ. On cherche à rendre possible la promotion scolaire des élèves issus de milieux particulièrement défavorisés. Selon cette trajectoire, l'Ecole peut, en toute égalité, accorder une compensation aux moins favorisés, en raison des diverses inégalités que l'on ne peut justifier. C'est dans ce cadre que prennent place les politiques d'éducation prioritaires. Nous pouvons considérer ce modèle comme étant l'incantation la plus aboutie du principe d'égalité des chances, interrogé notamment par John Rawls, philosophe libéral américain. Ce dernier définit le principe de différence, soutenant qu'une société équitable se doit de chercher à « rendre accessible aux enfants issus de tous les groupes sociaux les positions les plus favorables » (Dupriez, Oriane & Verhoeven, 2008, p. 105). L'Ecole doit chercher à octroyer les mêmes chances à tous les élèves d'accéder aux positions sociales, « quitte à accorder plus de moyens aux élèves issus de milieux sociaux défavorisés » (Dupriez, Oriane & Verhoeven, 2008, p. 58). Dans une telle orientation, la distribution des avantages socio-économiques peut se justifier, pour

autant qu'elle permette d'atténuer les inégalités qui demeurent, après postulation du principe d'égalité d'accès.

3.1.2 L'égalité des résultats : l'égalité des acquis de base, l'égalité méritocratique, l'égalité d'intégration

Après avoir interrogé ces trois orientations, le monde scolaire remarque qu'à égalité d'accès ne correspond pas forcément une égalité dans les résultats. L'*égalité des résultats* s'impose alors progressivement comme argument d'évaluation des politiques scolaires. Cette seconde orientation générale repose, non plus sur l'égalité d'accès, mais sur « l'égalité à la sortie de l'École » (Dupriez, Oriane & Verhoeven, 2008, p. 108). La réflexion ne se situe plus en amont de l'École, mais dans le courant même de la scolarité. Selon cette trajectoire, tous les élèves doivent « obtenir des performances égales à l'issue d'une période de formation » (Dupriez, Oriane & Verhoeven, 2008, p. 168). Pour cela, l'institution scolaire cherche à définir des objectifs d'apprentissage communs à tous. Un système qui provoque peu d'écarts est considéré comme plus égalitaire qu'un système qui produit beaucoup d'écarts, fût-ce-t-il juste. Dans une telle orientation, il paraît justifié de maintenir les élèves ensemble le plus longtemps possible. Certains auteurs relèvent les impasses liées au caractère radical d'un tel modèle. Cela explique le recours à la notion, plus nuancée, d'égalité des acquis de base. Nous développons ci-dessous également deux autres orientations : l'égalité méritocratique ainsi que l'égalité d'intégration.

L'*égalité des acquis de base* se veut assurer aux élèves une « égale accession à un niveau commun de base » (Crahay, cité par Dupriez, Oriane & Verhoeven, 2008, p. 110). Tous les élèves d'une classe d'âge donnée doivent, quelles que soient leurs caractéristiques de départ, « atteindre un minimum commun » (Dupriez, Oriane & Verhoeven, 2008, p. 110). Cette vision se distingue de la notion pure d'égalité des résultats, puisqu'elle considère que certains objectifs d'apprentissage sont prioritaires et doivent donc être, peu importe les moyens qui y sont investis, maîtrisés par tous les élèves. Le terme de socle commun de compétences illustre cette conception. Dans une telle orientation, un débat demeure pour le moins délicat : que doit contenir ce socle ?

Une seconde orientation émerge progressivement : l'*égalité méritocratique*. Derrière ce point de vue se cache l'idée que les mérites et les talents personnels dessinent une voie de promotion sociale. Dans le contexte scolaire, la méritocratie peut se définir simplement comme la promotion des élèves les plus méritants. A l'École, une concurrence juste est rendue possible, puisque chacun mérite d'accéder à la place qui est la sienne. Paraphrasant Dubet, nous pouvons affirmer que le mérite est bien plus qu'un principe de justice. Il s'agit d'un postulat partagé par tous, une « croyance de base de tout système scolaire, une fiction nécessaire » (Dubet, In Duru-Bellat & Meuret, 2009, p. 45). Ce principe méritocratique se présente comme la solution dénichée progressivement par l'École pour articuler égalité fondamentale des individus et hiérarchie de leurs positions. Il s'agit de la seule inégalité que le monde scolaire reconnaît comme légitime. Les individus peuvent réaliser des performances inégales, puisque le postulat suivant est intégré : « Chacun est le produit de ses œuvres et de sa volonté, par le moyen du travail investi dans l'École » (Dubet, 2008, p. 199). Dans une telle vision, chaque élève peut participer à une épreuve juste et justifiée, ni discutable ni vraiment discutée, parce que les règles sont les mêmes pour tous. Ce qui fait le charme de ce modèle, c'est que celui-ci détient la clé du mystère de l'inégalité juste ...

Enfin, à l'ensemble de ces orientations se substitue une dernière orientation que l'on peut qualifier de préventive : l'*égalité d'intégration*. Ce nouveau référent normatif renvoie à une certaine immunité, une « égalité des chances ... de ne pas sombrer dans l'exclusion » (Dupriez, Oriane & Verhoeven, 2008, p. 265). Ce modèle illustre le fait que l'institution scolaire tend progressivement à dissoudre la question de l'égalité des chances dans une vision de l'inclusion sociale. Selon cette perspective, il s'agit de « maintenir chacun dans la course, quel que soit le niveau où se joue cette compétition » (Dupriez, Oriane & Verhoeven, 2008, p. 266). Chaque élève doit posséder un capital de base, un seuil minimal de ressources lui permettant d'affronter l'incertitude qu'occasionne aujourd'hui un monde changeant et de réagir adéquatement aux situations que la vie l'amène à résoudre. Avant de chercher à compenser quoi que ce soit, il convient, selon cette perspective, d'« éviter toute forme d'élimination » (Dupriez, Oriane & Verhoeven, 2008, p. 266). Ce modèle, illustrant une certaine évolution d'une perspective compensatoire vers une perspective incluse, s'avère, *a priori*, remarquable. Cependant, celui-ci est également interrogé. Les questionnements portent notamment sur sa tendance à « niveler vers le bas ». Cette affirmation appelle toutefois à la plus grande prudence puisqu'elle n'a, à notre connaissance, guère été démontrée vraie.

3.1.3 Discussion relative au concept d'égalité

Après avoir posé les bases de ce concept d'égalité en éducation, laissons à présent place à une discussion. Le modèle méritocratique, aussi discutable soit-il, reste aujourd'hui la figure cardinale de la justice scolaire. A l'intérieur de l'institution qui est la nôtre, chacun doit concourir dans la même compétition, sans que les inégalités liées à la naissance ou à la fortune ne déterminent les chances d'accès ou de succès. Quand bien même ce modèle demeure extrêmement difficile à atteindre, l'ensemble du monde scolaire semble réduit à une postulation de pertinence, puisque celui-ci semble à la fois logique et incontournable. Toutefois, cette égalité-là, aussi, n'est pas exempte de contradictions. La méritocratie « ne saurait être à elle seule l'alpha et l'oméga de la justice » (Dubet, 2008, p. 25). La mise à plat de ces différents modèles invite à pondérer ce principe inévitable avec d'autres principes qui lui sont alternatifs. Dubet (2008) en témoigne : « L'égalité méritocratique des chances n'est acceptable et juste que si elle est pondérée par des principes modérateurs ; sans cela, elle ne serait qu'une compétition de type sportif dans le meilleur des cas, ou une lutte darwinienne dans le pire » (p. 25). Nous pouvons ainsi affirmer que l'idéal pur d'égalité méritocratique n'existe pas. Une Ecole juste ne serait alors pas une Ecole parfaite, dans une société admirablement juste, ce serait plutôt une Ecole aussi juste que possible ou, comme l'affirme Dubet (2004, p. 5), « la moins injuste possible ». L'architecture même de ce concept invite à nous engager dans une coexistence de principes. Certains systèmes cherchent par exemple à garantir les besoins de base, à reconnaître ensuite les mérites, puis à réduire les inégalités. Cette alchimie demeure toutefois complexe. Les désaccords apparaissent, notamment au niveau de l'ordre des priorités. Sans chercher à remettre en question le principe d'égalité méritocratique qui est à la base même de nos finalités institutionnelles, les orientations présentées ci-dessus nous proposent une voie permettant de nous en approcher : *penser en termes de « pluralité »* (Dupriez, Oriane & Verhoeven, 2008, p. 93). Dubet (2004, p. 35), soulevant une contradiction de plus, relève toute la complexité du débat : ce modèle d'égalité méritocratique n'est « ni réaliste, ni raisonnable », par contre « il ne serait ni souhaitable, ni possible d'abandonner cette épure ». L'auteur (2004) propose alors d'adopter une « conception polyarchique de la justice scolaire » (p. 354). Rapprochant la réflexion sur l'égalité au principe de la

dramaturgie sportive, celui-ci affirme : « Mieux vaut jouer plusieurs matchs qu'un seul afin de neutraliser les effets de l'arbitrage » (Dubet, In Duru-Bellat & Meuret, 2009, p. 46).

Nous conservons donc l'idée de fusionner les principes. Hélas, nous pesons la complexité de la question, puisque chaque principe renvoie à des positions incompatibles entre elles. Dubet (2004, p. 10) en témoigne : « Chaque principe vise à corriger les effets destructeurs des autres ». Ce qui peut paraître comme juste selon un principe peut sembler injuste si l'on adopte un autre point de vue. A titre d'exemple, « si la méritocratie peut produire des inégalités justes, il reste qu'elle engendre des inégalités pouvant porter atteinte à l'égalité fondamentale des individus, à leur égalité de base, aux égalités auxquelles les élèves ont droit indépendamment de leur mérite » (Dubet, In Dupriez, Orianne & Verhoeven, 2008, p. 368). De même, les politiques compensatoires, basées sur le principe de discrimination positive, « ruinent les conditions de l'égalité méritocratique » (Dubet, 2004, p. 45). Le principe de minimum commun, enfin, risque de limiter les talents. Si toutes ces approches entrent en tension, c'est parce qu'elles n'envisagent finalement pas de la même manière la finalité de l'éducation scolaire. Elles impliquent en conséquence des choix et là se situe le noyau de ce premier concept.

En guise de conclusion à ce concept d'égalité en éducation, relevons le caractère sans doute restrictif du sens que nous donnons à ce premier concept. Plusieurs autres appellations pourraient sans doute être ajoutées, telles que l'égalité de dignité (en dépit du mérite de chacun), l'égalité de talents ou de potentialités, l'égalité de principe, l'égalité des ressources mises à disposition, ... D'autres encore affirmeraient que l'égalité ne serait pas à rechercher dans la récompense de mérites, mais dans la satisfaction des besoins de chacun. D'autres enfin parleraient d'égalité dans la différence. Cette dernière thèse semble charmante. Hélas, elle porte également en elle ses contradictions. Simone de Beauvoir, traitant la condition féminine (citée par Crahay, 2000, p. 78), affirme : « Ceux qui parlent d'égalité dans la différence auraient mauvaise grâce à ne pas m'accorder qu'il puisse exister des différences dans l'égalité ». Dans cette mosaïque de points de vue contradictoires, le tout sera d'y trouver la juste mesure ...

3.2 LE PARTENARIAT EN ÉDUCATION

Introduisons à présent le concept de partenariat en éducation. Explicitons avant tout sa relation avec le concept d'égalité. Nous venons de relever la nécessité d'adopter une vision plurielle en matière de référents égalitaires. Or, l'approche partenariale est une posture professionnelle se voulant justement construire des significations pertinentes, par le biais du dialogue, de confrontations et de négociations multiples. Mérini (In Marcel & al., 2007, p. 43) assure que la démarche fait référence à divers « systèmes de valeurs, croyances ou conceptions qui vont être utilisés pour extraire des critères communs d'acceptabilité ». Interroger l'égalité à travers la démarche partenariale serait donc l'occasion d'extraire une signification partagée.

Voici le développement de ce second concept :

3.2.1 Contexte d'émergence du partenariat

Dès les années 1980, Tardif (In Marcel & *al.*, 2007) en témoigne, « les systèmes scolaires de la plupart des sociétés occidentales sont entrés dans une nouvelle phase de développement, caractérisée par de nombreuses réformes » (p. 171). L'essor de la démarche partenariale s'inscrit dans cette foulée. Le monde scolaire se voit progressivement confronté à un constat d'une évolution marquée du travail enseignant. La profession doit notamment faire face à nombre de « mutations sociales et institutionnelles » (Marcel, Dupriez & Périsset Bagnoud, In Marcel & *al.*, 2007, p. 8). Ces diverses mutations sont à la base de la floraison de la démarche partenariale. Nous l'avons soulevé dans notre problématique, que ce soit en France ou en Suisse, les récentes évolutions des systèmes éducatifs aspirent à une meilleure efficacité. Cette volonté d'efficacité se concrétise notamment par une plus ample autonomie laissée aux établissements. Par voie de conséquence, cela invite les acteurs du domaine éducatif à définir de nouvelles formes de collaboration, dont le partenariat.

3.2.2 Fonctions du partenariat

Avant de définir ce que recouvre le concept de partenariat, relevons quelles en sont ses principales fonctions. Grâce aux apports issus de divers auteurs, sans pour autant en être exhaustive, nous en avons sélectionné trois :

- Premièrement, Tschoumy (1996) nous le confirme, le partenariat est un moyen d'« adaptation à une société en changement » (p. 12). La démarche serait l'occasion de « gérer la complexité et l'incertitude » (p. 12) ;
- Deuxièmement, la démarche est une réponse à un contexte particulier (« réponse aux exigences particulières propres au contexte dans lequel sont confrontés les acteurs », précise Mérini (In Marcel & *al.*, 2007, p. 40)) ;
- Enfin, le partenariat est un moyen d'« assumer l'injonction paradoxale » adressée aux acteurs du domaine éducatif (Watzlawick, Weakland & Fisch, cités par Marcel & *al.*, 2007, p. 12). Zay (1994) complète : travailler en partenariat favorise une certaine « adaptation à des demandes sociales contradictoires » (p. 2).

3.2.3 Vers une définition du partenariat

Après avoir posé le contexte d'émergence du partenariat, après avoir mentionné les principales fonctions que recouvre cette démarche, tentons à présent de définir ce qu'est le partenariat. Nous l'avons sous-entendu en problématique, ce mode d'organisation adopte un caractère particulier dans le contexte des Zones d'éducation prioritaires. Saramon (2003) légitime ce que nous avançons : « L'ouverture du système éducatif sur l'extérieur et la volonté de rassembler un large éventail de partenaires et de méthodes ont constitué deux des principes de base de la politique ZEP » (p. 53). Le concept est toutefois émergent dans l'ensemble du système éducatif.

D'emblée, signalons la complexité d'élaborer une définition rigoureuse et univoque de ce terme. Il semble difficile de donner à ce concept un cadre unique, puisque celui-ci recouvre une multiplicité de formes et adopte à l'heure actuelle des contours encore relativement flous. Tschoumy (1996) parle de cet objet social comme d'un objet qui est encore « à construire » (p. 10). Ressortons tout de même les éléments qui nous semblent essentiels :

D'une manière générale, le partenariat peut se définir simplement comme une forme de collaboration entre personnes d'organismes divers, dont le rapport à l'École est différent. Zay nous apporte quelques précisions. Selon le sens anglais de *partnership*, signifiant relations entre associés, le terme partenariat désigne les « liens qu'établissent entre eux les membres d'institutions différentes » (1994, p. 15). Les définitions revêtent toutefois un sens quelque peu différent selon les auteurs. A titre d'exemple, Mérini (In Marcel & al., 2007) définit ce concept de la manière suivante : « Minimum d'action commune négociée visant la résolution d'un problème ou d'une problématique reconnue comme communs » (p. 37). L'auteure souligne deux éléments : l'idée de *négociation* ainsi que celle d'*action commune*. La notion de collaboration entre acteurs d'institutions différentes ne semble pas primordiale. Pithon, Asdih et Larivée ajoutent l'idée de *définition de règles claires*, indispensables à la démarche. Le partenariat va en effet au-delà de simples échanges et de convictions décontextualisées. La posture « requiert des règles, afin de garantir la place de chacun et le fonctionnement des opérations du contrat, par lesquelles pourrait se concrétiser l'idéal du faire-ensemble » (2008, p. 9). Jacques-André Tschoumy, directeur de l'Institut romand de recherche et de documentation pédagogiques (IRDP) propose une autre piste étymologique. Celui-ci pointe la notion de *partage*. Le partenariat vient du vieux-français *parçonner*, qui signifie « co-partager » (1996, p. 11). L'auteur (1996, p. 14) affirme ainsi que le rôle d'un partenaire est de « co-construire les dynamiques éducatives et sociales de son temps ».

Afin que ce partage puisse être rendu possible et à ce sujet les définitions semblent unanimes, les partenaires se doivent de mettre à plat objectifs et attentes spécifiques. En dépit des divergences de points de vue, il doit y avoir indice de quelque chose qui fédère, accord sur une problématique à traiter. En l'absence de *réfèrent commun*, la diversité propre à la démarche partenariale semble s'égarer. A la base de tout partenariat se trouve alors un projet finalisé ainsi qu'un contrat écrit qui le concrétise. A travers l'élaboration de ce contrat, l'évidence doit être discutée. Le partenariat est un travail continu de construction, déconstruction puis reconstruction d'un discours que chacun se construit quant à la légitimité de son action professionnelle. Se positionner en situation de partenariat signifie accepter de partager ses points de vue et ses divergences quant à une situation donnée. Pallascio, Julien et Gosselin (1998) utilisent un terme qui nous semble parlant, celui de « culture croisée » (p. 112).

Ce qui fait la singularité de cette démarche, c'est que celle-ci ne nie en aucun cas les différences. Au contraire, elle les questionne, les bouscule, les met finalement en perspective. La mise en action de forces souvent contradictoires, liées aux attentes de chacun, guette inmanquablement une telle aventure. Les points de tension se doivent toutefois non seulement d'être légitimes, mais également porteurs d'évolution. Dans une telle démarche, tout le monde ne vit pas en consensus avec tout le monde. « Le consensus n'est jamais au départ d'une action », nous assure Tschoumy (1996, p. 20). Au contraire, celui-ci se construit constamment, par le biais d'une *renégociation permanente* des rôles et des positions de chacun. Glasman (1995) insiste particulièrement sur cette idée de négociation : « On ne peut parler de partenariat que s'il y a rencontre de deux projets. Il est indispensable que les deux partenaires „trouvent leur compte“ dans un travail en commun. Ceci suppose une négociation, où chacun dise ce qu'il veut obtenir » (p. 22).

3.2.4 Enjeux de la démarche partenariale

Après avoir posé les bases de cet objet aux contours encore relativement imprécis, relevons à présent les enjeux propre à cette posture nouvelle. Nous en avons retenu quatre :

- Premièrement, le partenariat adopterait une perspective sécuritaire. Mérini (In Marcel & *al.*, 2007) soutient que la démarche permettrait d'« ouvrir l'exercice de la décision » (p. 35). Le partenariat inciterait ainsi les différents acteurs à unir leurs forces et à mieux s'appropriier leurs identités collectives ;
- Deuxièmement, la démarche ouvrirait un « espace d'évolution du métier d'enseignement » (Mérini, In Marcel & *al.*, 2007, p. 38). La démarche adopterait ainsi une « perspective identitaire » (p. 42). Les négociations propres au partenariat seraient l'occasion de se connaître et de se reconnaître ;
- Troisièmement, le partenariat adopterait une « perspective de changement » (Marcel & *al.*, 2007, p. 35). Zay (1994) parle d'innovation : le partenariat « réunit les conditions les plus favorables à l'action d'un enseignant novateur » (p. 19). « Il y aurait là un créneau pour ceux qui, dans l'institution, veulent introduire l'innovation. [...] Le partenariat serait levier du changement et ouvrirait ainsi à l'Ecole une voie de possibilités », nous précise l'auteure (p. 58). Celle-ci pousse le raisonnement encore plus loin : le partenariat « faciliterait la rénovation du système scolaire dans une perspective favorisant la réussite du plus grand nombre » (1994, p. 22) ;
- Finalement, la démarche partenariale serait productrice d'effets sociaux. A ce sujet, Tschoumy soutient : « Ainsi, se créera une construction de pratiques sociales, par transaction, par négociation, par choc culturel, par croisement d'images et de représentations » (p. 7). Glasman (1995, p. 181) complète ces propos : « Il se pourrait que se joue dans les ZEP, plus nettement encore qu'en d'autres lieux ou d'autres dispositifs, toute une conception du lien social ». Le partenariat serait alors l'occasion d'interroger le Vivre-ensemble et de favoriser une certaine cohésion sociale.

3.2.5 Discussion relative au concept de partenariat

Nous ne pourrions conclure ce concept de partenariat en éducation sans discuter de quelques éléments. Relevons premièrement le caractère sans doute réducteur du panorama présenté ci-dessus. Sur le terrain, la situation se révèle à la fois plus complexe, plus diversifiée, certainement moins idéalisée. Nous tenons également à soulever l'importance de rompre avec l'image statique que nous avons pu donner à ce concept. Nous ne souhaitons en aucun cas alimenter la thèse selon laquelle la démarche partenariale serait construite une fois pour toutes. Au contraire, celle-ci rime avec négociation, renégociation, défi permanent.

Malgré les avantages que le partenariat semble procurer, relevons également que la démarche pose aujourd'hui nombre d'interrogations. La posture ne suscite encore de loin pas l'engagement de tous. Glasman (2000) constate : « Le discours sur le partenariat est plus abondant que la réalité qu'il recouvre » (p. 32). Pour certains, la démarche semble être trop lourde à porter. Pour d'autres, le partage de décisions rime avec perte de légitimité. La démarche se heurte également à d'autres obstacles. Certains auteurs s'interrogent sur le risque d'assister à un paradoxe par rapport aux finalités propres à l'Ecole, finalités ciblant avant tout les apprentissages. La démarche laisse également transparaître une série de questionnements majeurs : a-t-elle vraiment un effet sur l'amélioration des performances des élèves ? Est-ce vraiment un gain, compte tenu de l'ensemble des efforts qui y sont investis ? Au terme de cette discussion, espoirs, doutes et questionnements au sujet de cette démarche restent ouverts. Tout semble encore à découvrir dans ce jeu de « validation-invalidation de la légitimité des autres » (Zay & Gonnin-Bolo, 1995, p. 364) ...

Avant de poursuivre, voici une synthèse pointant les idées-clés de notre cadre conceptuel.

La notation C10, C11, ... signifie « Concept 10 ciblé par le cadre conceptuel », « Concept 11 ciblé par le cadre conceptuel », ...

Les concepts C10', C10'', C10''' signifient « Sous-concepts du concept C10 ».

Ces codes succèdent à ceux posés ci-dessus dans la synthèse de la problématique et serviront à l'analyse des résultats future.

Egalité en éducation :

<p style="text-align: center;">C10</p> <p>Egalité des chances (p. 15)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'égalité des chances est un principe plurivoque qui postule que l'Ecole est juste, dès lors qu'elle considère tous les élèves de la même manière et qui veille à l'égalité de l'offre éducative afin que se dégage le mérite des élèves.
<p style="text-align: center;">C10'</p> <p>Egalité d'accès (p. 16)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'égalité d'accès signifie <i>Ecole offerte à tous, droit d'entrée commun</i>. Il s'agit d'unifier l'offre scolaire, de faire en sorte que tous les élèves partent sur une même ligne de départ.
<p style="text-align: center;">C10''</p> <p>Egalité de traitement (p. 16)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'égalité de traitement signifie <i>enseignement de qualité équivalente, traitement ou service scolaire identique</i>. Il s'agit d'offrir à tous la même chose mais également de « faire la même chose » avec tous, indépendamment de toutes les différences : sociales, ethniques, géographiques, sexuelles, ...
<p style="text-align: center;">C10'''</p> <p>Egalité d'un point de vue compensatoire (p. 16)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'égalité d'un point de vue compensatoire s'attache à rendre possible la promotion des élèves issus de milieux défavorisés. Il s'agit de corriger une situation de départ et d'accorder ainsi une compensation aux moins favorisés.
<p style="text-align: center;">C11</p> <p>Egalité des résultats (p. 17)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dans une telle orientation, les élèves obtiennent des performances égales à l'issue d'une période de formation.
<p style="text-align: center;">C11'</p> <p>Egalité des acquis de base (p. 17)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'égalité des acquis de base signifie <i>égale accession à un niveau commun de base</i>.
<p style="text-align: center;">C11''</p> <p>Egalité méritocratique (p. 17)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'égalité méritocratique signifie <i>promotion scolaire des plus méritants</i>. Dans une telle orientation, les individus peuvent réaliser des performances inégales, puisque chacun est le produit de ses œuvres, de sa volonté, par le moyen du travail investi dans l'Ecole.

<p style="text-align: center;">C11''''</p> <p>Egalité d'intégration (p. 18)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'égalité d'intégration est une égalité que l'on peut qualifier de préventive. Quels que soient les moyens investis, il s'agit de <i>répondre aux besoins de chaque élève, de « maintenir chacun dans la course » et d'éviter ainsi toutes formes de discrimination, d'élimination.</i>
<p style="text-align: center;">C12</p> <p>Pluralité de principes égalitaires (p. 18)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le modèle méritocratique domine actuellement le monde scolaire. Il est toutefois nécessaire de pondérer ce principe inévitable avec d'autres modèles qui lui sont alternatifs. Il s'agit de <i>penser l'ensemble des orientations proposées en termes de pluralité.</i>

Partenariat en éducation :

<p style="text-align: center;">C13</p> <p>Contexte d'émergence du partenariat (p. 20)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dès les années 80, les systèmes scolaires occidentaux entrent dans une nouvelle phase de développement. De <i>nombreuses réformes</i> se mettent en place. ▪ Le système éducatif se voit confronté à une <i>évolution marquée du travail enseignant</i> ainsi qu'à de <i>nombreuses mutations sociales et institutionnelles.</i> ▪ Les systèmes scolaires aspirent à une meilleure <i>efficacité.</i> Pour cela, <i>une plus ample autonomie est laissée aux établissements.</i> Cela invite à l'<i>ouverture de l'établissement sur l'extérieur</i> et à la <i>définition de nouvelles formes de collaboration, dont le partenariat.</i>
<p style="text-align: center;">C14</p> <p>Fonctions du partenariat (p. 20)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le partenariat adopte trois fonctions principales : <ul style="list-style-type: none"> - <i>adaptation à une société en changement ;</i> - <i>réponse aux exigences d'un contexte ;</i> - <i>adaptation à des demandes sociales contradictoires.</i>
<p style="text-align: center;">C15</p> <p>Vers une définition du partenariat (p. 20)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le partenariat désigne les <i>liens qu'établissent entre eux les membres d'institutions différentes.</i> L'objet se caractérise notamment par les dimensions suivantes : <ul style="list-style-type: none"> - <i>définition de règles d'acceptation commune ;</i> - <i>négociation ;</i> - <i>action commune ;</i> - <i>discussion à propos de l'évidence ;</i> - <i>mise en action de forces parfois contradictoires ;</i> - <i>co-partage.</i> ▪ On parle de <i>culture croisée</i> ou encore de processus de <i>validation-invalidation de la légitimité des autres.</i> C'est un travail continu de <i>construction, déconstruction puis reconstruction d'un discours</i> que chacun se construit quant à la légitimité de son action professionnelle.

<p style="text-align: center;">C16</p> <p>Enjeux de la démarche partenariale (p. 22)</p>	<p>Nous retenons quatre enjeux principaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>enjeu sécuritaire</i> : la démarche permettrait le partage, ouvrirait l'exercice de la décision et viserait une cohérence entre les acteurs du domaine éducatif ; - <i>enjeu identitaire</i> : la démarche serait un espace d'évolution du métier ; - <i>perspective de changement</i> : le partenariat rimerait avec innovation ; - <i>enjeu social</i> : le partenariat serait l'occasion de définir ce qu'est le Vivre-Ensemble et de favoriser la cohésion sociale.
<p style="text-align: center;">C17</p> <p>Limites du partenariat (p. 22)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La démarche <i>ne suscite pas encore, actuellement, l'engagement de tous.</i> ▪ La démarche n'est-elle pas un <i>paradoxe par rapport aux finalités propres à l'Ecole, basées avant tout sur les apprentissages ?</i> ▪ Est-ce vraiment un <i>gain en regard de la réussite scolaire des élèves</i> et compte tenu des efforts qui y sont investis ?

Tableau II : Synthèse du cadre conceptuel

4. MÉTHODOLOGIE

4.1 QUESTION DE RECHERCHE

Sur la base du cadre d'analyse défini ci-dessus, élaborons à présent la question qui est au cœur de ce travail. Avant cela, rappelons l'objet de notre problématique. Celui-ci portait sur la *question de la réussite du plus grand nombre*. Le cadre conceptuel traitait quant à lui la notion d'*égalité* ainsi que celle de *partenariat* en éducation. Ce bref rappel en permet sa formulation :

À Genève, dans le Réseau d'enseignement prioritaire (REP), ainsi qu'en Valais, dans les établissements travaillant selon une démarche partenariale bien marquée, sur quoi misent les acteurs de terrain, à travers le *partenariat*, pour aspirer à plus d'*égalité* et donc pour favoriser la *réussite du plus grand nombre* ?

La *variable dépendante*, développée dans le cadre de notre problématique, englobe la question de la réussite du plus grand nombre. Les *variables indépendantes*, quant à elles, développées à travers notre cadre conceptuel, reposent sur la manière dont les acteurs sélectionnés interrogent l'égalité ainsi que sur la façon dont ceux-ci entrent en partenariat.

4.2 ÉCHANTILLON

Afin que notre modèle d'analyse puisse être soumis à l'épreuve des faits, sélectionnons à présent un échantillon. Celui-ci se compose de deux personnes d'horizons divers : une *directrice d'établissement genevois REP* ainsi qu'un *directeur d'école primaire valaisanne* adoptant une politique partenariale particulièrement marquée. Il s'agit d'études de cas. Les personnes sont choisies en fonction de leurs situations ainsi que de leurs responsabilités. La fonction de directeur occupe en effet une position qui nous semble charnière. Celui-ci est amené à être en quelques sortes le porte-parole, la « plaque tournante » de l'ensemble d'un système. L'un des rôles du directeur d'établissement semble être aujourd'hui celui de tenir compte des différents discours et donner à chacun le sentiment d'appartenir à une communauté.

4.3 LIEU

Il nous faut également définir le lieu dans lequel nous récoltons les données. Au regard de notre futur cadre professionnel, il nous semble opportun d'interroger notre problématique à l'échelle suisse et non française. Etant donné que celle-ci cible la question des politiques prioritaires, nous sélectionnons logiquement le canton de Genève. Nous avons élargi notre problématique, non seulement aux zones dites prioritaires, mais également au système éducatif de manière plus large. Nous élargissons donc notre échantillon. Pour cela, nous nous appuyons sur notre contexte valaisan. Nous conservons ainsi finalement deux territoires : *Genève* ainsi que le *Valais*. Nous l'avons évoqué en début de recherche, nous souhaitons conserver l'anonymat de ces deux lieux. Afin de faciliter la compréhension de l'analyse qui suit, esquissons tout de même un portrait général de chaque établissement :

L'établissement valaisan :

L'établissement en question est l'Ecole primaire de l'une des quatre plus grandes villes du canton. L'agglomération compte actuellement environ 17'000 habitants. La philosophie partenariale propre à cet établissement est particulière en regard de notre problématique. La Brochure de la Ville de *** (2011)¹ nous autorise à émettre le fait que l'établissement en question travaille selon une démarche partenariale *bien marquée*. En voici un extrait : « Un *partenariat* éducatif efficace suppose que chacun sache qui fait quoi. C'est pourquoi les enseignants ont défini, avec la collaboration des élèves, un inventaire de règles à respecter pour bien vivre ensemble » (p. 2). Voici quelques éléments essentiels de cette philosophie partenariale en regard de notre cadre d'analyse :

- L'Ecole « refuse l'exclusion sous toutes ses formes » (p. 20) ;
- L'Ecole « favorise la communication, la collaboration et la coopération entre tous les partenaires » (p. 20) ;
- Il s'agit d'« apprendre tous ensemble en respectant chacun » (p. 21).

L'établissement genevois :

L'établissement genevois, quant à lui, se situe également dans une commune d'environ 17'000 habitants. Celle-ci se divise en deux grandes zones. Au Nord se trouve une population particulièrement défavorisée. Au Sud, les habitants vivent par contre dans de meilleures conditions de vie. L'établissement sélectionné se situe au Nord de la commune et fait partie de l'un des 17 établissements entrés dans le REP. La philosophie propre à cet établissement est également intéressante au regard de notre cadre d'analyse, puisque celui-ci se voit recevoir des moyens supplémentaires dans le but de favoriser l'égalité des chances. De la même manière que pour l'établissement valaisan, prouvons ce que nous avançons. Voici pour cela deux extraits de la Déclaration entre l'Etat de Genève et la commune concernée² :

- Le lien qui existe entre la détérioration du cadre social et les difficultés scolaires, pouvant entraîner le décrochage scolaire, l'absentéisme ou le repli sur soi, est établi. Ce phénomène compromet l'égalité des chances à l'Ecole. Il convient donc d'agir sur tous les facteurs de fragilisation des élèves. Les pouvoirs publics doivent se mobiliser en mettant en commun les moyens de toutes les collectivités concernées, ce qui augmentera l'efficacité des efforts de promotion. Dès lors, il est nécessaire d'organiser les différents acteurs en un véritable *réseau* dont les politiques et les moyens soient coordonnés (p. 1) ;
- Le Conseil d'Etat et le Conseil administratif de la ville d'**** engagent un *partenariat* visant à favoriser par un ensemble d'actions l'intégration des familles en difficulté, à lutter contre les discriminations et à améliorer l'égalité des chances scolaires et professionnelles des élèves (p. 2).

¹ Extrait de : Direction des écoles de ***. (2011). *Brochure des écoles de la ville de *** : Informations aux parents, directives et dispositions légales*. *** : Commune de ***.

² Extrait de : République et Canton de Genève. (2008). *Déclaration commune entre le Conseil d'Etat de la République et Canton de Genève et le Conseil administratif de la ville d'*****. ***.

4.4 MÉTHODE

Sélectionnons enfin notre moyen de récolter les données. Nous choisissons *l'entretien semi-directif* (semi-directif, en ce sens que les questions définies par notre guide d'entretien demeurent relativement ouvertes). Cette méthode d'investigation particulière permet de percevoir les objets tels que les acteurs les conçoivent. Blanchet et Gotman (2007), spécialistes en la matière, précisent : l'entretien « révèle la logique d'une action » (p. 37). Celui-ci « va à la recherche des questions élaborées par les acteurs sociaux eux-mêmes » (p. 8). La méthode « fait appel au point de vue de l'acteur et donne à son expérience vécue, à sa logique, à sa rationalité, une place de premier plan » (p. 20). Ce qui fait la singularité de cette méthode, c'est que la personne interrogée exprime sa propre réalité, dans son propre langage, avec ses propres catégories conceptuelles et ses propres cadres de référence. L'entretien fait émerger la « manifestation privée des faits sociaux » (p. 21). Il est « production d'un discours *in situ* » (p. 15), ce qui nous ouvre un accès à des « idées incarnées, et non pas préfabriquées » (p. 24). En somme, nous pouvons affirmer que l'entretien s'impose « chaque fois que l'on ignore le mode de référence, ou que l'on ne veut pas décider *a priori* du système de cohérence interne des informations recherchées » (p. 37). Cela est bien notre cas, soit en ce qui concerne la notion d'égalité, soit en ce qui concerne le partenariat. Quivy et Campenhoudt (2006) relèvent par ailleurs la dimension d'*échange* propre à la méthode que nous avons sélectionné :

Ainsi s'instaure [...] un véritable échange au cours duquel l'interlocuteur du chercheur exprime ses perceptions d'un événement ou d'une situation, ses interprétations ou ses expériences, tandis que, par ses questions ouvertes et ses réactions, le chercheur facilite cette expression, évite qu'elle s'éloigne des objectifs de recherche et permet à son vis-à-vis d'accéder à un degré maximum d'authenticité et de profondeur (p. 174).

A travers cette « conversation par laquelle la société parle et se parle » (Blanchet & Gotman, 2007, p. 23), « mieux vaut écouter qu'interroger » (p. 11). Les auteurs en question parlent d'« improvisation réglée » (p. 19), en ce sens que la méthode implique que l'on « s'abstienne de poser des questions préédigées » (p. 17).

Pour de plus amples d'informations quant à la manière dont nous menons l'entretien ainsi que sur l'entretien lui-même, cf. *Annexe I : Guide d'entretien*. Pour des raisons éthiques, le corpus de données (la retranscription des entretiens en tant que telle) ne fait pas partie de ce présent document. Les propos les plus pertinents seront sélectionnés ci-dessous.

5. RÉSULTATS

Après avoir vécu les deux entretiens sur le terrain, donnons à présent la parole aux personnes interrogées. Notre manière de traiter les données est la suivante : nous sélectionnons les propos d'entretien qui nous semblent les plus pertinents et nous les mettons en rapport avec les codes issus des synthèses de notre cadre d'analyse (C1 à C17). Afin que le lecteur ne soit pas incité à jongler avec les pages de ce travail, les idées-clés de ces synthèses sont brièvement rappelées sous forme d'un encadré. Certains propos peuvent avoir un caractère oral. Nous avons volontairement conservé ce principe.

Voici les résultats de ces entretiens :

5.1 RÉSULTATS LIÉS À LA QUESTION DE LA RÉUSSITE DU PLUS GRAND NOMBRE

5.1.1 La réussite du plus grand nombre : un ensemble de questions posées à la démocratie

Dans le cadre de notre concept 1 - à savoir *C1 : Lien entre Ecole et société*, nous évoquons les éléments suivants :

- L'Ecole est un projet de société. L'Ecole et la société évoluent dans la même perspective, celle du progrès humain, de l'émancipation.
- Les sociétés démocratiques se caractérisent par le principe suivant : les élèves sont égaux mais les mérites sont différents. Comment agir face à ce double principe ?

Le fait que nous vivons dans des *sociétés démocratiques* semble adopter une importance particulière aux yeux des deux personnes interrogées. Le directeur valaisan, tout d'abord, semble considérer la démocratie comme un postulat de base nécessaire à toute réflexion sur l'Ecole. Celui-ci soutient :

« On vit sous le régime d'un état de droit ! On vit en démocratie » (L. 220).

Cette prise en compte de la démocratie semble essentielle dans la philosophie valaisanne. Nous aurons l'occasion d'en reparler ci-dessous, à travers la manière dont le directeur valaisan conçoit la démarche partenariale. La directrice genevoise prolonge les propos du directeur valaisan. Celle-ci semble davantage interroger le type de société dans lequel nous vivons :

« C'est ça aussi le problème, c'est que la société manipule ! Elle dit : „On veut que tout le monde réussisse, mais attendez, là il nous en faut pas trop, parce que... “ » (L. 1026).

Le discours semble passionné :

« La société dit qu'elle veut la même chose pour tous, mais elle n'accepte pas que tout le monde ait la même chose ! Elle met sans arrêt des conditions restrictives » (L. 1020).

Ces derniers propos font clairement écho à notre idée de double principe. Nous parlions d'*élèves égaux* mais de *mérites différents*. La directrice genevoise mentionne l'idée de « vouloir la même chose pour tous » mais de « ne pas accepter que tous aient la même chose ». En regard de ce premier concept, la directrice genevoise pointe encore la pression grandissante du corps social :

« Je trouve que l'on est dans une société assez ambitieuse » (L. 1063).

Nous y reviendrons également ci-dessous, puisque cela représente, aux yeux de notre interlocutrice, l'une des raisons même de la floraison des démarches partenariales. Pour le directeur valaisan comme pour la directrice genevoise, l'Ecole - qui plus est la question de la réussite du plus grand nombre - semble donc être avant tout un ensemble de questions posées à la démocratie.

5.1.2 Répondre à la diversité - notamment sociale - des élèves : scolariser, différencier, valoriser les différences

Dans le cadre de notre concept 2 - à savoir C2 : *Diversité sociale des élèves*, nous évoquons les éléments suivants :

- Dans une telle Ecole ancrée dans la société, les acteurs du domaine éducatif sont confrontés à la diversité - notamment sociale - des élèves.
Comment y faire face ?
- L'une des alternatives qui se présente à l'Ecole est celle de « rompre avec l'indifférence aux différences », de différencier quelque peu l'enseignement.

Le directeur valaisan propose tout d'abord l'alternative qu'il privilégie pour répondre à cette question de la diversité des élèves :

« Pour répondre au mieux à cette tension, l'Ecole valaisanne se donne comme prétention de faire de la pédagogie différenciée » (L. 253).

Celui-ci précise ce qu'il entend par différenciation. Différencier signifie ...

... « scolariser tous ensemble, organiser une différenciation de la pédagogie en fonction des possibilités et valoriser les différences » [Communication personnelle, 6 décembre 2011].

Le directeur valaisan attire particulièrement notre attention sur la nuance entre pédagogie différenciée et ce que l'on appelle communément « éducation sur mesure ». Celui-ci précise :

« Il faudrait un projet pédagogique pour chaque élève. Avec 22 élèves, ce n'est pas possible » (L. 267) ;

« On ne peut pas demander à un enseignant qui a 21, 22, 23, 24 élèves de faire de l'enseignement individualisé. Ce n'est pas possible ! Par contre, on demandera à l'enseignant de différencier quelque peu ses approches, pour donner à tous les élèves leurs chances » (L. 256).

Selon notre interlocuteur, cette question de différenciation ne saurait être aujourd'hui éludée :

« Le grand défi de l'Ecole de l'avenir, pour moi, c'est la différenciation » (L. 320).

La directrice genevoise suggère quant à elle une alternative similaire. Répondre au mieux à la diversité des élèves signifie également différencier. Cette différenciation rime selon elle avec différence de traitement :

« Il a fallu du temps pour que les gens comprennent que pour atteindre l'égalité, il faut avoir une différence de traitement et d'équité » (L. 724).

5.1.3 Les politiques d'éducation prioritaires : un moyen de répondre à des besoins avérés

Dans le cadre de notre concept 3 - à savoir *C3 : Question de la réussite du plus grand nombre à travers l'exemple original français des Zones d'éducation prioritaires (ZEP)*, nous évoquons les éléments suivants :

- Les politiques d'éducation prioritaires, en particulier la démarche ZEP, tentent de répondre à la question de la réussite du plus grand nombre de manière novatrice. L'expérience rompt avec la logique traditionnelle. On utilise une stratégie inégalitaire dans un objectif d'équité. On parle de discrimination positive. Il s'agit de « donner plus à ceux qui ont moins ».
- Les politiques d'éducation prioritaires, en particulier la démarche ZEP, visent le renforcement sélectif de l'action éducative dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est plus élevé.

La directrice genevoise évoque tout d'abord :

« On a eu la chance d'avoir l'expérience des ZEP, ce qui nous aide à définir de grandes lignes » (L. 878).

Elle précise :

« Je pense qu'il faut s'aider de tout cela, mais il faut aussi se donner un peu de temps » (L. 880).

A ses yeux - et cela pouvait certes être prévisible en regard de sa situation - les politiques prioritaires, d'une manière générale, représentent une alternative intéressante. Celle-ci soutient :

« C'est la prise en compte d'une situation particulière » (L. 875) ;

« Je pense que c'est une bonne chose, c'est un premier pas vers la réussite de tous » (L. 844).

Dans notre définition des politiques prioritaires, en particulier de la démarche ZEP, nous parlions de *renforcement sélectif*. Notre interlocutrice utilise un terme similaire. Elle évoque l'idée d'...

... « encadrement d'enseignants un peu plus fort » (L. 481).

Celle-ci insiste sur le sens de ces politiques :

« C'est au niveau de la quantité d'enfants qui vivent des choses difficiles » (L. 730) ;

« Effectivement, au niveau de la précarité des familles et des acquis des enfants, c'est quand même incroyable » (L. 734).

Malgré son positionnement favorable, la directrice semble porter un regard intelligemment critique quant à ces politiques prioritaires. Ces dernières semblent être soumises à deux impératifs antagonistes : concilier à la fois mesures collectives et individualisme. Ce dilemme interroge par ailleurs non seulement les dispositifs prioritaires mais également l'ensemble de la société :

« Ce qui est peut-être encore difficile, c'est que cette pédagogie compensatoire elle est aussi ... et ça c'est aussi l'évolution de la société, où l'on est quand même de plus en plus vers la prise en charge de l'individu. On offre à l'individu, mais il faut qu'il aille lui faire les demandes » (L. 848).

Durant l'entretien, la directrice évoque un cas particulier de son quotidien : un enfant qui semble avoir un déficit d'attention. Celle-ci souhaiterait pouvoir travailler en partenariat et permettre ainsi à cet enfant de bénéficier d'un encadrement médical. La mère refuse. La directrice genevoise nous fait alors part de son point de vue :

« Parfois, j'aimerais que l'on puisse forcer. Mais après, si l'on force, ce n'est plus la liberté de l'individu. Donc voilà, on est pris dans ces enjeux, dans ces paradoxes de la société, où en même temps il faut l'effort collectif et en même temps ... à chaque individu de se prendre en charge » (L. 859).

Le directeur valaisan adopte quant à lui une position quelque peu différente. Selon lui, les politiques prioritaires ...

... « peuvent répondre à des besoins avérés » [Communication personnelle, 6 décembre 2011].

Celui-ci se dit toutefois préférer ...

... « varier les approches pédagogiques, plutôt qu'adapter les moyens » [Communication personnelle, 6 décembre 2011].

Il s'agit selon lui de ...

... « répondre aux besoins individuels, plutôt que d'envisager des stratégies inégalitaires » [Communication personnelle, 6 décembre 2011].

Malgré un positionnement différent (la directrice genevoise baigne dans le système des politiques prioritaires alors que le directeur valaisan adopte un regard davantage extérieur), les deux personnes interrogées relèvent finalement que ces dispositifs, malgré les interrogations qu'ils suscitent, peuvent répondre à des besoins avérés.

5.1.4 Les politiques d'éducation prioritaires : un bilan nuancé, une image difficile à estomper

Dans le cadre de notre concept 4 - à savoir *C4 : Politiques d'éducation prioritaires : bilan contrasté*, nous évoquons les éléments suivants :

- Du point de vue de la réussite scolaire des élèves, un constat persiste : les écarts entre élèves en ZEP et hors ZEP ne se sont guère réduits.
- Ce constat invite toutefois à être nuancé :
 - le bilan adopte un caractère quelque peu généralisable ;
 - l'objet même de la démarche est pour certains mal défini ;
 - la politique est parfois dénoncée pour la catégorisation négative qu'elle peut engendrer ;
 - certains parents usent de stratégies de contournement pour fuir les établissements les plus défavorisés.
- Malgré l'ensemble de ces constats, la spirale du déclin aurait toutefois été enrayée.

Nous introduisons également le concept 6 - à savoir *C6 : Politiques d'éducation prioritaires : terre promise, ou alors dérive ?* Dans notre cadre théorique, nous évoquons les éléments suivants :

- L'éducation prioritaire est aujourd'hui un symbole de lutte contre les inégalités à l'Ecole. Elle ne les a pourtant pas atténuées. La démarche a engagé un foisonnement d'initiatives. Terre promise, ou alors dérive ?

La directrice genevoise relève premièrement la difficulté de prononcer un bilan quant à ces politiques prioritaires, en regard de la réussite des élèves. Evoquant son quotidien, elle affirme :

« Les gens viennent régulièrement [...] et ils me disent : „Mais c'est incroyable comme l'ambiance, le climat s'est amélioré“. Alors ça on dit OK, maintenant ça c'est visible. Mais après, les résultats scolaires ce n'est pas aussi visible ! » (L. 740).

Les propos sont récurrents :

« Alors oui, l'ambiance va bien, mais l'ambiance ce n'est pas la réussite ! » (L. 761).

Nous relevons les dérives possibles liées au caractère généralisable des constats posés. A cet égard, la directrice genevoise soutient :

« Après, il y a à chaque fois les exceptions qui font que l'on ne peut pas généraliser à tout le monde » (L. 769).

Nous évoquons le fait que ces démarches prioritaires se caractérisent par un foisonnement d'initiatives. La directrice soutient qu'en matière de politiques prioritaires ...

... « il y a encore du travail, il y a encore de quoi faire » (L. 744).

Le directeur valaisan, quant à lui, dresse le bilan de ces politiques uniquement en regard de l'idée de marginalisation. Il apparaît au point suivant, dont voici un rappel :

Dans le cadre de notre concept 5 - à savoir C5 : *Politiques d'éducation prioritaires et marginalisation*, nous posons la question suivante :

▪ Identifier un établissement sur la base de ses difficultés, n'est-ce pas finalement renforcer sa marginalisation ?

La directrice genevoise, tout d'abord, soulève :

« Concernant les ZEP, il y a quelques recherches qui ont prouvé qu'il y a quand même ... certains soucis. Notamment parce que personne ne voulait aller dans ces zones et que les enseignants étaient nommés d'office. A partir de là, le premier souhait qu'ils avaient, c'était de repartir. Et ces changements prêteritaient les élèves. Alors ici en REP, les enseignants s'engagent en tout cas pour trois ans » (L. 496).

Mentionnant son contexte genevois, celle-ci évoque la notion d'image propre aux politiques prioritaires d'une manière générale :

« Il y a quand même l'image, hein : „Oh mon Dieu, c'est REP!“ » (L. 516).

Nous parlions de stratégies de contournement propres à certaines familles. La directrice genevoise affirme :

« J'ai aussi des parents qui doivent inscrire leur premier enfant dans l'école. Certains sont un peu réticents. Ils souhaitent aller ailleurs » (L. 519).

Notre interlocutrice relève un élément propre à cette notion d'image que nous n'avions pas mentionné dans le cadre de notre partie théorique :

« Souvent, j'entends dire : „Oui mais dans le REP, vous avez tout“ » (L. 917. L'idée revient en L. 736).

Celle-ci nuance tout de même son discours :

« Pour finir, il y a quand même pas mal de satisfaction » (L. 520) ;

« Je pense que l'on est quand même en train de changer progressivement cette image » (L. 523).

Venons-en au directeur valaisan. Nous lui avons posé clairement la question suivante : identifier un établissement sur la base de ses difficultés, n'est-ce pas finalement renforcer sa marginalisation ? Celui-ci répond :

« Tout à fait d'accord avec cette affirmation » [Communication personnelle, 6 décembre 2011].

Le directeur prolonge son raisonnement, affirmant que l'idée de marginalisation ...

... « est un risque bien réel, que l'on n'évite pas toujours, malgré beaucoup de bonne volonté » [Communication personnelle, 6 décembre 2011].

5.1.5 Le Réseau d'enseignement prioritaire : un moyen d'aider chaque enfant à faire une bulle à l'école

Dans le cadre de notre concept 7 - à savoir C7 : *Question de la réussite du plus grand nombre dans le canton de Genève*, nous évoquons les éléments suivants :

- Le canton de Genève montre la voie en matière de politiques prioritaires en Suisse. Il conserve toutefois ses particularités. A Genève, on parle de Réseau d'enseignement prioritaire (REP) et non de Zones d'éducation prioritaires (ZEP).
- En filigrane à la mise en place de ce dispositif REP apparaît la rénovation de l'Ecole primaire genevoise :
 - il y a transfert de responsabilités du centre vers les écoles et les équipes d'enseignants ;
 - une plus ample autonomie est laissée aux établissements ;
 - sur la base des difficultés rencontrées, il s'agit d'élaborer un projet d'établissement pour trois ans ;
 - les directeurs d'école adossent une responsabilité particulière ;
 - un éducateur est dorénavant présent ;
 - plusieurs déclarations sont signées entre l'Etat de Genève et les communes concernées.

La directrice genevoise nous propose premièrement sa propre définition d'un REP :

« Un REP, c'est une école, un établissement, où l'on travaille en réseau pour vraiment aider chaque enfant à faire une bulle à l'Ecole, en laissant de côté tous les soucis extérieurs. Un REP, c'est un moyen de donner à l'enfant ses chances d'accès aux savoirs. Et le réseau aide justement tous les adultes qui sont autour de lui à prendre les choses en main » (L. 864).

Celle-ci insiste particulièrement sur l'image de la bulle, image que nous reprenons par ailleurs en première page de ce travail :

« C'est vraiment le fait d'offrir cette chance à tout le monde, c'est créer une bulle à l'Ecole pour l'enfant, cette bulle qui lui fait quitter tous ses soucis familiaux, sur lesquels on ne peut malheureusement pas faire grand-chose, si ce n'est laisser aux enfants un espace de parole. [...] Et c'est surtout d'arriver à les convaincre qu'ils sont capables. Parce que souvent, le fait de voir leurs parents comme ça en retenue, en difficultés, les élèves ont l'impression que ... c'est la seule voie. Ils ne se rendent pas compte qu'en arrivant à l'Ecole, en apprenant à lire et à calculer, ils pourront faire ... plus de choses que leurs parents et se trouver une place, leur place » (L. 983).

La directrice évoque le sens de ce dispositif genevois. Selon elle, le grand défi du REP, c'est que chacun ...

... « puisse comprendre qu'il peut réussir, qu'il a le droit d'apprendre. Je crois que l'on en est même plus à dire : „Tu peux réussir“, on en est à dire: „Tu as le droit d'apprendre, tu as le droit de réussir“ » (L. 1006).

Notre interlocutrice insiste également sur les diverses mesures auxquelles un établissement a droit à partir du moment où il entre en REP :

« Le réseau REP, c'est vraiment en taux d'encadrement que l'on compte. On a un emploi à plein temps pour 14 élèves et demi, au lieu de 17. Financièrement, on n'a rien de plus du DIP (Département de l'instruction publique, de la culture et du sport) que les autres écoles, alors ça très clairement ! On n'a rien de plus que les autres écoles, c'est vraiment en emploi, en taux d'encadrement. Et puis après, on a ce 100% d'éducateurs à partir de 300 élèves. Financièrement, on n'a rien de plus. On reçoit des subventions, mais il n'y a rien de

plus pour le REP. Après, la commune nous aide beaucoup pour l'achat de certaines choses matérielles » (L. 912).

Le réseau REP, c'est également ...

... « l'évitement des doubles degrés » (L. 919).

Selon la directrice genevoise, le dispositif REP est aussi lié à deux notions : l'idée de *liaison* (L. 510) ainsi que l'idée de la *ville* (L. 622). Nous y reviendrons ci-dessous lorsque nous développerons la conception partenariale genevoise.

5.1.6 Le canton du Valais : respect des différences et encadrement de chaque élève

Dans le cadre de notre concept 8 - à savoir *C8 : Question de la réussite du plus grand nombre en Valais*, nous évoquons les éléments suivants :

- En Valais, le terme prioritaire n'apparaît pas dans les textes officiels. Aux discriminations positives visant des collectifs, le canton se voit préférer une action sur des bases individuelles. On utilise des termes tels que renforcé, adapté, personnalisé.
- L'orientation est intégrative et le souci de travail conjoint résonne avec une acuité particulière dans l'ensemble des dispositifs proposés : Appui pédagogique intégré (API), programmes adaptés, soutien pédagogique, ...

La directeur valaisan fait le lien avec le dispositif genevois que nous venons de traiter. Celui-ci précise tout d'abord qu'en Valais ...

... « on préfère ne pas créer de catégories d'élèves. On essaie de répondre aux besoins de tous les élèves, de chacun » (L. 293).

Non sans une certaine passion, celui-ci prend position par rapport au système privilégié par son canton :

« Le Valais, ce que l'on oublie souvent de dire, c'est qu'au niveau du respect des différences, au niveau de l'encadrement de chaque élève, il est ... quasiment champion du monde de l'intégration ! » (L. 275) ;

« L'Ecole valaisanne est à la fois une Ecole intégrative, elle tient au respect de chaque enfant avec ses différences, et en même temps, elle obtient des résultats scolaires tout à fait exemplaires » (L. 277).

Nous reviendrons sans doute sur cette notion d'intégration ci-dessous, lorsque nous traiterons la conception égalitaire valaisanne. Notre interlocuteur attire encore particulièrement l'attention sur cette qualité d'encadrement propre au système valaisan :

« Je pense quand même que c'est une Ecole qui offre beaucoup d'encadrement à tous les élèves » (L. 247).

La directrice genevoise, quant à elle, prend également position par rapport à cette situation valaisanne. Evoquant, durant l'entretien, le système spécialisé propre à son canton, celle-ci soutient et renforce les propos du directeur valaisan :

« Ce n'est pas le même soutien qu'en Valais ... parce que vous avez un super système » (L. 1003).

5.1.7 Les divergences entre situation genevoise et valaisanne : une question de proportions

Dans le cadre de notre concept 9 - à savoir C9 : *Divergences entre contexte français (ZEP), contexte genevois (REP), contexte valaisan*, nous évoquons les éléments suivants :

- En France comme en Suisse, il y a une volonté certaine de répondre positivement aux questions de réussite du plus grand nombre. Tentatives de réponse, engagements et initiatives ne manquent pas.
- Les solutions apportées varient selon les contextes.
- Le questionnement de fond semble toutefois commun : qui sommes-nous en tant qu'équipe et comment décide-t-on d'agir face aux problématiques rencontrées ?

Le directeur valaisan semble s'ancrer dans nos conclusions. Celui-ci soutient :

- « *Chaque contexte est différent* » (L. 273, L. 295) ;
- « *Chaque canton choisit sa voie* » (L. 273).

La directrice genevoise renforce ces affirmations :

- « *Je pense quand même qu'effectivement, toutes les écoles n'ont pas les mêmes besoins* » (L. 890).

Pour expliquer la différence au niveau des dispositifs genevois et valaisan, le directeur valaisan semble pointer le facteur de *proportion de la population étrangère* :

- « *Je pense que l'on n'a encore pas tout à fait les problématiques que connaît Genève, avec une population scolaire beaucoup plus hétérogène, hétéroclite. Je connais un enseignant genevois qui me disait qu'ils avaient, par exemple dans le quartier de ***, jusqu'à 80% de population étrangère. Je pense que là on arrive à parler de REP et de ZEP. En Valais, ici à ***, on est actuellement à 40%* » (L. 285).

L'argument de la directrice genevoise semble quelque peu différer. Celle-ci pointe le critère du *niveau socio-économique considéré comme défavorisé* :

- « *Je pense quand même que l'on n'atteint pas les proportions que l'on a nous. Nous, quand on a commencé, on avait 75% d'enfants socio-économiquement défavorisés et 75% d'étrangers* » (L. 929) ;
- « *Je ne suis pas sûre qu'en Valais, beaucoup d'écoles dépassent ce taux* » (L. 933).

La directrice insiste sur le fait que pour entrer dans le REP, il faut obtenir un minimum de 55% de niveau socio-économique considéré comme défavorisé. Le second critère, le taux d'étrangers, n'est pas requis mais y est souvent corrélé. Elle invite à plusieurs reprises à distinguer le taux d'étrangers et le niveau socio-économique considéré comme défavorisé :

- « *Le niveau socio-économique considéré comme défavorisé et le taux d'étrangers, ce n'est pas la même chose ! Suivant les quartiers, vous pouvez avoir, par exemple dans les corps consulaires ... ils sont aussi 60 à 70 % d'étrangers, mais ... ce sont des gens qui ont des papiers* » (L. 944) ;
- « *Le réseau REP, ce n'est pas seulement l'étranger. Le fait d'être étranger, c'est un facteur en plus. C'est vraiment le niveau socio-économique considéré comme défavorisé. C'est donc des personnes sans formation, au chômage, à l'AI, des clandestins, ... et c'est vraiment ça qui fait la différence. Parce qu'il y a des écoles à Genève où il y a aussi 75% d'étrangers. Mais c'est des cadres supérieurs !* » (L. 940).

La directrice genevoise conclut :

- « *Certaines problématiques sont maintenant partout pareilles. Mais je pense que c'est la proportion qui change* » (L. 966).

5.2 RÉSULTATS LIÉS AU CONCEPT D'ÉGALITÉ EN ÉDUCATION

5.2.1 L'égalité des chances : un idéal à atteindre

Quittons le chapitre des résultats liés à la question de la réussite du plus grand nombre et passons à présent le relais aux résultats liés au concept d'égalité en éducation. Dans le cadre de notre concept 10 – à savoir *C10* : *Egalité des chances*, nous évoquons les éléments suivants :

▪ L'égalité des chances est un principe plurivoque qui postule que l'École est juste, dès lors qu'elle considère tous les élèves de la même manière et qui veille à l'égalité de l'offre éducative afin que se dégage le mérite des élèves.

Les deux personnes interrogées semblent se reconnaître dans une telle orientation. Le directeur valaisan mentionne clairement le terme d'*égalité des chances* en L. 222. Selon lui, aspirer à plus d'égalité signifie avant tout faire en sorte que ...

... « *chaque élève ait une structure qui corresponde à ses possibilités* » (L. 75).

Interroger l'égalité consiste avant tout à ...

... « *fournir à tous les enfants la possibilité de réussir* » (L. 226).

Le directeur valaisan soutient :

« *Tous les enfants doivent bénéficier des mêmes chances de réussite* » (L. 229).

Selon cette vision valaisanne, afin d'atteindre cet idéal d'égalité des chances, ...

... « *il faut créer les conditions pour que tous les élèves aient une structure et un encadrement adéquat* » (L. 308).

La directrice genevoise, quant à elle, relève également cette idée de *structure* : penser l'égalité en éducation signifie ...

... « *apporter l'aide nécessaire pour que chaque enfant puisse se développer de manière optimale, faire en sorte qu'il ait la structure nécessaire pour ses acquisitions scolaires* » (L. 540).

Nous l'avons introduit en méthodologie, le REP se donne d'ailleurs comme mission de favoriser cette égalité des chances. La directrice le relève :

« *L'égalité, pour moi, c'est vraiment le but du réseau REP. C'était pour l'égalité des chances pour les enfants* » (L. 727).

5.2.2 L'égalité d'accès : un modèle à la fois incontournable et insuffisant

Dans le cadre de notre concept 10' - à savoir *C10'* : *Egalité d'accès*, nous évoquons les éléments suivants :

▪ L'égalité d'accès signifie *Ecole offerte à tous, droit d'entrée commun*. Il s'agit d'unifier l'offre scolaire, de faire en sorte que tous les élèves partent sur une même ligne de départ.

Les deux personnes interrogées semblent également se reconnaître dans cette subdivision particulière. Celle-ci apparaît toutefois clairement insuffisante. Le directeur valaisan utilise un terme très parlant, celui d'« *école républicaine* » (L. 221).

Ce terme nous renvoie naturellement à Jules Ferry et son principe de droit d'entrée pour tous. L'Agenda de l'élève³ de l'établissement dont la personne interrogée est directeur pointe par ailleurs l'idée de *citoyenneté*. Ce terme nous semble également parlant en regard de cette orientation. En voici un extrait :

« *En venant à l'Ecole obligatoire, l'élève devient citoyen. Etre citoyen signifie être responsable de soi-même dans sa vie scolaire et dans la société* » (p. 24).

Selon la directrice genevoise par contre, l'égalité d'accès équivaut avant tout à assurer à tous une ...

... « *ouverture à l'écrit, à la culture* » (L. 474).

Cette égalité d'accès est à ses yeux certes nécessaire, mais aujourd'hui clairement insuffisante. La directrice genevoise soutient :

« *Pour nous, c'est important de donner un accès aux livres. C'est clair qu'on peut aller à la bibliothèque, on a les mêmes dons que tout le monde, mais ... ça ne suffit pas !* » (L. 600).

5.2.3 L'égalité de traitement : un modèle impensable

Dans le cadre de notre concept 10'' - à savoir C10'' : *Egalité de traitement*, nous évoquons les éléments suivants :

▪ L'égalité de traitement signifie *enseignement de qualité équivalente, traitement ou service scolaire identique*. Il s'agit d'offrir à tous la même chose mais également de « *faire la même chose* » avec tous, indépendamment de toutes les différences : sociales, ethniques, géographiques, sexuelles, ...

Les deux personnes interrogées semblent clairement exclure une telle orientation. Selon le directeur valaisan, ce principe n'est en effet pas envisageable, puisque ...

... « *tous les enfants ont une marge de progression, chacun la sienne* » (L. 228) ;

... « *tous les enfants doivent pouvoir bénéficier d'un encadrement éducatif qui soit en rapport à leurs chances* » (L. 229).

Il s'agit au contraire de répondre aux besoins de chaque élève, quels que soient les chemins privilégiés. Les propos de la directrice genevoise semblent eux aussi univoques :

« *Il a fallu du temps pour que les gens comprennent qu'effectivement, pour atteindre l'égalité, il faut avoir une différence de traitement* » (L. 724).

5.2.4 L'égalité d'un point de vue compensatoire : un principe reconnu mais aussi parfois interrogé

Dans le cadre de notre concept 10''' - à savoir C10''' : *Egalité d'un point de vue compensatoire*, nous évoquons les éléments suivants :

▪ L'égalité d'un point de vue compensatoire s'attache à *rendre possible la promotion des élèves issus de milieux défavorisés*. Il s'agit de *corriger une situation de départ* et d'*accorder ainsi une compensation aux moins favorisés*.

³ Extrait de : Direction des écoles de ***. (2011). *Agenda de l'élève*. *** : Commune de ***.

Le directeur valaisan ne semble pas privilégier une telle orientation. Celui-ci affirme :

« *Je pense qu'ici, on préfère dire voilà, on ne crée pas de catégories d'élèves. On essaie de répondre aux besoins de tous les élèves, de chacun* » (L. 294) ;

« *A mon avis ici, on répond encore actuellement aux besoins de chaque enfant, sans créer des REP ou des ZEP. On peut encore répondre* » (L. 289).

Cette interprétation demande toutefois à être nuancée. Quand bien même notre interlocuteur ne semble pas favoriser une telle orientation, celle-ci ne semble pas pour autant niée. Nous l'avons vu, le directeur valaisan prétend que chaque contexte est différent. Il affirme que les politiques compensatoires peuvent répondre à des besoins avérés. Cela laisse sous-entendre qu'une telle orientation pourrait être valable dans d'autres contextes que celui qui est le sien. Passons à la directrice genevoise. Celle-ci se retrouve au contraire clairement dans une telle orientation :

« *C'est peut-être ça le grand changement avec les REP. C'est ce que Monsieur ***, le conseiller d'Etat en charge des écoles, a voulu changer. Il a dit que l'égalité n'était pas l'équité* » (L. 719).

La directrice précise :

« *On ne peut pas donner la même chose à tous, parce que pas tout le monde a les mêmes besoins ! Donc, pour atteindre l'égalité, il faut que l'équité soit différente. Et ça c'est le principe même du REP* » (L. 721).

Notre interlocutrice introduit à plusieurs reprises l'idée de compensation ou encore celle de « combler un décalage de départ ». Elle n'évoque rien d'autre que son quotidien :

« *On avait un taux de réussite aux épreuves de références cantonales qui était beaucoup plus bas que la moyenne cantonale. Et le but, c'est de diminuer cet écart au maximum* » (L. 658).

Interroger l'égalité signifie selon elle faire en sorte que l'élève puisse ...

... « *satisfaire aux demandes sociales sans être prétérité* » (L. 651).

Nous pourrions multiplier les exemples. La directrice conclut :

« *Le problème, c'est qu'il y a déjà ce décalage au départ !* » (L. 780).

5.2.5 L'égalité des résultats : un modèle autant irréaliste qu'irréalisable

Dans le cadre de notre concept 11 - à savoir *C11: Egalité des résultats*, nous évoquons les éléments suivants :

▪ Dans une telle orientation, les élèves obtiennent des *performances égales à l'issue d'une période de formation*.

Les deux personnes interrogées souhaitent visiblement croire à un tel modèle égalitaire, mais n'y croient objectivement pas. Le directeur valaisan en témoigne :

« *J'aurais envie de vous dire que oui, mais objectivement non* » (L. 349).

À ses yeux, l'affirmation d'égalité de réussite de tous n'est clairement pas envisageable :

« *On sait que tous ne réussiront pas* » (L. 226) ;

« *C'est clair, ils n'ont pas tous la même réussite* » (L. 230).

Celui-ci nous parle de son quotidien. Il mentionne notamment le cas d'enfants placés dans des dispositions instables. Il pointe en particulier ceux qui sont « *sous la menace d'un renvoi* » (L. 353). Les termes utilisés sont relativement forts. Le directeur valaisan affirme que ces enfants n'ont pas les « *conditions minimales de réussite* » (L. 354).

Malgré ces constats, le directeur semble optimiste. Evoquant le contexte de son établissement, celui-ci nous rend attentive aux constats suivants :

« Il ne faut pas oublier : 1'200 élèves sur 1'300 vont très bien. Ce sont des enfants bien éduqués, qui se comportent très bien. Pour les 100 autres, il faut mettre en place des stratégies pour qu'ils acquièrent aussi les compétences sociales et les connaissances nécessaires pour avancer dans la vie » (L. 344) ;

« Je crois que l'on a quand même les conditions pour permettre à la grande majorité des élèves de progresser » (L. 356).

Le directeur valaisan conclut :

« On doit être un peu utopiste. On doit avoir une mission, se dire que l'on a l'objectif de faire réussir tous les enfants. Tous les jours, un enseignant devrait se dire : „J'ai 22 élèves en face de moi, je veux que les 22 réussissent“ » (L. 361) ;

« Inévitablement, ici ou là, il y aura un échec. Donc, ne pas se mettre la barre trop haute, par contre se dire que c'est vers cela que l'on doit aspirer » (L. 366).

La directrice genevoise s'ancre dans les conclusions du directeur valaisan. Elle soutient :

« Dire que l'on veut que tous les enfants réussissent, c'est un vœu pieux » (L. 1021) ;

« Je pense que c'est un peu pieux, parce qu'en même temps ça n'apporterait rien à la société que tout le monde réussisse. Très honnêtement, moi je trouverais magnifique, mais là je crois que c'est vraiment de l'idéologie et en fait on n'est pas du tout prêts à ça. Alors maintenant, il faut que l'on essaie quand même d'aller le plus loin possible » (L. 1028) ;

« Il faut essayer, il faut tendre à, il faut aider l'enfant au maximum, mais il faut savoir que pour certains ... on ne réussira pas. Parce que je crois profondément quand même qu'on ne peut pas tout faire ! Et que l'école c'est une chose, mais il y a tellement de choses dans la vie » (L. 1033).

5.2.6 L'égalité des acquis de base : une condition pour pouvoir par la suite accéder à d'autres formations

Dans le cadre de notre concept 11' - à savoir C11': *Egalité des acquis de base*, nous évoquons les éléments suivants :

- L'égalité des acquis de base signifie *égale accession à un niveau commun de base*.

Le directeur valaisan pointe ce type d'égalité lorsqu'il parle d'« *éducabilité* » (L. 227). Selon lui, viser l'égalité signifie ...

... « donner à l'enfant les bases, pour qu'il puisse ensuite, dans sa vie, accéder à différentes formations » (L. 336).

La directrice genevoise légitime également cette orientation. A l'instar du directeur valaisan, celle-ci affirme que viser l'égalité, c'est permettre à l'élève de « *pouvoir accéder à des formations* » (L. 821). Les propos sont récurrents :

« Pour moi, l'égalité des chances, c'est ça, c'est offrir une possibilité de formation après la scolarité obligatoire » (L. 839).

Elle précise :

« On sait qu'il y a un phénomène qui est en train de croître, en France mais en Suisse aussi, c'est que certains enfants arrêtent l'école après la scolarité obligatoire à 15 ans, et ne font rien. Donc il faut trouver le moyen d'éviter cela » (L. 826) ;

« C'est vraiment le fait d'offrir la chance qu'à 15 ans, les élèves puissent continuer et qu'ils ne restent pas sur le carreau, à ne rien faire » (L. 841).

La directrice genevoise soutient toutefois qu'avant de parler d'égalité des acquis de base, il convient de se focaliser sur les conditions de base.

5.2.7 L'égalité méritocratique : une orientation prioritairement délaissée

Dans le cadre de notre concept 11'' - à savoir *C11''*: *Egalité méritocratique*, nous évoquons les éléments suivants :

▪ L'égalité méritocratique signifie *promotion scolaire des plus méritants*. Dans une telle orientation, les individus peuvent réaliser des performances inégales, puisque *chacun est le produit de ses œuvres, de sa volonté, par le moyen du travail investi dans l'Ecole*.

Cette orientation semble être quelque peu délaissée par les deux personnes interrogées. Des termes tels que celui de mérites, de talents n'apparaissent pas dans les entretiens. Il nous faut alors nous interroger sur la portée de cette ellipse. D'un point de vue valaisan tout d'abord, l'idée de répondre aux besoins de chaque enfant semble supplanter celle qui consiste à valoriser les mérites. Selon la directrice genevoise, ce type d'égalité ne semble pas non plus de mise. Avant de parler de mérite, il s'agit de garantir les conditions de base. Evoquant les enquêtes PISA et non sans une certaine passion, celle-ci affirme :

« *Quand on voit les tests PISA... oui, voilà, OK, vous faites des tests PISA. Mais je veux dire ... les conditions de base ... il faudrait déjà voir d'où partent les enfants !* » (L. 771).

5.2.8 L'égalité d'intégration : un modèle à privilégier

Dans le cadre de notre concept 11''' - à savoir *C11'''*: *Egalité d'intégration*, nous évoquons les éléments suivants :

▪ L'égalité d'intégration est une égalité que l'on peut qualifier de préventive. Quels que soient les moyens investis, il s'agit de *répondre aux besoins de chaque élève*, de « *maintenir chacun dans la course* » et d'*éviter ainsi toutes formes de discrimination, d'élimination*.

Le directeur valaisan s'inscrit clairement dans une telle orientation. Celui-ci multiplie les propos :

« *Notre école a été la première école du Valais à prôner l'intégration des enfants en situation de handicap. Aujourd'hui, on est cités un peu comme un modèle d'intégration* » (L. 231) ;

« *Tous les enfants ont une marge de progression, chacun la sienne* » (L. 227) ;

« *Tous les enfants doivent pouvoir bénéficier d'un encadrement éducatif qui soit en rapport à leurs chances* » (L. 228).

Nous évoquons l'idée de *maintenir chacun dans la course*. Le directeur valaisan fait référence à une expression forte en similarité : « *Suivre le rythme* » (L. 238).

Les nuances terminologiques semblent ici révélatrices. Le directeur valaisan ne parle en aucun cas de mesures compensatoires. Il prononce des termes tels que :

« *Mesures renforcées* » (L. 244) ;

« *Programmes adaptés* » (L. 243) ;

« *Programmes personnalisés* » (L. 242).

Aspirer à plus d'égalité signifie à ses yeux ...

... « *donner des appuis en fonction des besoins de l'enfant* » (L. 246).

A plusieurs reprises, le directeur valaisan attire l'attention sur l'importance du *maître d'appui* (L. 237). Il relève également la pertinence d'autres structures propres à cette orientation, telles que le *duo pédagogique* (en L. 239, celui-ci parle de « deux enseignants qui gèrent une classe »). La directrice genevoise, quand bien même cette orientation n'est visiblement pas celle qui lui est dominante, légitime également cette nécessité d'égalité d'intégration. Selon elle, la démarche partenariale mise en place dans le REP ...

... « *se veut justement permettre une meilleure intégration* » (L. 621).

La thèse suivante semble également s'ancrer dans une telle orientation :

« *Ce qu'on essaie au sein de cette école et des écoles du REP, c'est vraiment de pouvoir accompagner chaque enfant en particulier* » (L. 1014).

Le terme *intégré* revient en L. 465.

Tout semble alors s'entremêler. Nous reviendrons ci-dessous sur cette dernière remarque.

5.2.9 Une diversité de référents égalitaires respectée

Dans le cadre de notre concept 12 - à savoir *C12 : Pluralité de principes égalitaires*, nous évoquons les éléments suivants :

▪ Le modèle méritocratique domine actuellement le monde scolaire. Il est toutefois nécessaire de pondérer ce principe inévitable avec d'autres modèles qui lui sont alternatifs. Il s'agit de *penser* l'ensemble des orientations proposées *en termes de pluralité*.

Le directeur valaisan utilise très clairement des termes empruntés à plusieurs modèles égalitaires. Nous l'avons évoqué, celui-ci mêle notamment égalité des chances, égalité d'accès (Ecole républicaine), égalité des acquis de base (éducabilité), égalité d'intégration. La directrice genevoise, quant à elle, adopte une perspective dominante clairement compensatoire. Or, cette perspective compensatoire se veut justement permettre une meilleure intégration. Nous évoquons le fait que les orientations définies dans notre cadre théorique étaient davantage complémentaires que concurrentes, nous relevions l'importance de multiplier les regards. Ne sommes-nous pas ici face à deux exemples parlants ?

5.3 RÉSULTATS LIÉS AU CONCEPT DE PARTENARIAT EN ÉDUCATION

5.3.1 LE PARTENARIAT : UN PHÉNOMÈNE SOCIÉTAL

Passons enfin à notre dernier grand chapitre, celui qui concerne le partenariat en éducation. Dans le cadre de notre concept 13 - à savoir *C13 : Contexte d'émergence du partenariat*, nous évoquons les éléments suivants :

▪ Dès les années 80, les systèmes scolaires occidentaux entrent dans une nouvelle phase de développement. De *nombreuses réformes* se mettent en place.
 ▪ Le système éducatif se voit confronté à une *évolution marquée du travail enseignant* ainsi qu'à de nombreuses *mutations sociales et institutionnelles*.

- Les systèmes scolaires aspirent à une meilleure *efficacité*. Pour cela, une *plus ample autonomie est laissée aux établissements*. Cela invite à l'*ouverture de l'établissement sur l'extérieur* et à la *définition de nouvelles formes de collaboration*, dont le partenariat.

Dans le cadre de notre concept 14 - à savoir *C14 : Fonctions du partenariat*, nous évoquons les éléments suivants :

- Le partenariat adopte trois fonctions principales :
 - *adaptation à une société en changement* ;
 - *réponse aux exigences d'un contexte* ;
 - *adaptation à des demandes sociales contradictoires*.

Le directeur valaisan affirme que la floraison de la démarche partenariale a vu le jour ...

... « *avec l'évolution de la société* » ;

... « *avec l'évolution de la population scolaire* » (L. 118).

Les propos semblent parler d'eux-mêmes :

« *C'est devenu une nécessité absolue* » (L. 110) ;

« *C'est inéluctable !* » (L. 119).

« *Le partenariat va s'imposer ... de lui-même, je dirais* » (L. 116. L'idée revient en L. 310).

Le directeur valaisan compare la situation passée avec la situation actuelle :

« *Avant, on était maître-enseignant. On fermait la porte de la classe. On était maître-enseignant. Aujourd'hui, les enseignants ... moi j'en ai déjà 3 ou 4 en burnout depuis le début de cette année scolaire, après 6 ou 7 semaines ... Oui, ce n'est plus possible !* » (L. 113).

Selon la directrice genevoise, l'essor du partenariat prend également naissance dans la foulée de l'évolution de la société. Celle-ci soutient :

« *On suit une évolution de la société* » (L. 583) ;

« *La famille n'arrive pas à faire face, je crois, à toutes les demandes de la société. La société est de plus en plus exigeante, à mon avis* » (L. 588).

Elle précise :

« *Je pense que ce partenariat devient vraiment ... un phénomène sociétal. Il y a de plus en plus d'exigences de société, il faut qu'à l'Ecole on ait fait de plus en plus de choses* » (L. 613).

La directrice nous fait part de son contexte propre :

« *Les enseignants se plaignaient de cette difficulté-là : difficulté à faire le programme alors qu'ils étaient pris, à certains moments, plutôt comme des ... assistants sociaux* » (L. 477) ;

« *On sentait que les parents venaient de plus en plus nous faire des demandes qui étaient quasiment ... de type social* » (L. 591).

5.3.2 Le partenariat pensé sous un angle valaisan : un travail en équipes pédagogiques

Dans le cadre de notre concept 15 - à savoir *C15 : Vers une définition du partenariat*, nous évoquons les éléments suivants :

- Le partenariat désigne les *liens qu'établissent entre eux les membres d'institutions différentes*.
 L'objet se caractérise notamment par les dimensions suivantes :
 - définition de règles d'acceptation commune ;
 - négociation ;
 - action commune ;
 - discussion à propos de l'évidence ;
 - mise en action de forces parfois contradictoires ;
 - co-partage.
- On parle de *culture croisée* ou encore de processus de *validation-invalidation de la légitimité des autres*. C'est un travail continu de *construction, déconstruction puis reconstruction d'un discours* que chacun se construit quant à la légitimité de son action professionnelle.

Arrêtons-nous quelques instants sur la conception partenariale valaisanne. Le directeur mentionne tout d'abord l'importance qu'adopte la démarche partenariale à ses yeux :

« *Il me semble que l'on est en partenariat tout le temps !* » (L. 154) ;

« *Je pense qu'il n'y a pas une décision, à l'Ecole primaire, qui est faite hors partenariat* » (L. 90. L'idée revient en L. 95).

Nous évoquons en théorie le fait que le partenariat est un objet encore peu défini. Par conséquent, il engendre parfois une confusion de sens. Le directeur valaisan semble en être particulièrement sensible :

« *Je vous retourne la question, je ne sais pas ce que vous entendez par partenariat ?* » (L. 87).

La philosophie partenariale valaisanne trouve ses racines dans un projet d'établissement. Le directeur valaisan relate :

« *Nous avons fait un projet d'établissement en 1997 et on a arrêté un peu la pédagogie que l'on souhaite avoir dans nos écoles* » (L. 82) ;

« *Un enseignant ne pourrait pas être maître-enseignant, tout seul dans sa classe. Il doit s'en référer à ce projet d'établissement* » (L. 129).

Ce projet d'établissement se concrétise par le biais d'une *charte* (L. 262. L'idée revient en L. 133). Les valeurs posées dans cette charte sont véhiculées de différentes manières. Le directeur valaisan en parle :

« *Nous avons élaboré des commissions de travail. Ces commissions réfléchissent, durant toute l'année, sur l'avenir de l'Ecole, sur son évolution* » (L. 163).

Tous les enseignants font partie d'une commission. Dans notre cadre théorique, nous avons pointé l'idée de *négociation* propre au partenariat. A ce sujet, le directeur affirme :

« *Au sein de ces commissions, il y a de grands débats* » (L. 166).

Le directeur valaisan nous livre une manière très démocratique d'envisager le partenariat :

« *Nous avons une plénière de tous les enseignants, où chaque commission dit : „Voilà comment nous avons réfléchi durant l'année. Voilà vers quelle Ecole nous souhaitons aller“. Par la suite, les commissions qui ont des propositions pour faire avancer l'Ecole doivent soumettre les propositions à la plénière et les propositions sont votées* » (L. 168).

La philosophie partenariale valaisanne s'illustre également par le biais d'un « *groupe-conseil* » (L. 172). Notre interlocuteur explique :

« *Le directeur gère l'Ecole avec les enseignants. Toutes les 2 à 3 semaines, on se réunit : 8 enseignants plus le directeur. Le fonctionnement de l'Ecole, la gestion de l'Ecole est discutée en partenariat enseignants-directeur* » (L. 172).

Dans notre cadre théorique, nous évoquons l'importance de définir clairement rôles et attentes de chacun. Un « *règlement d'Ecole* » (L. 179) se veut assurer ce principe. Celui-ci pose les règles du Vivre-Ensemble.

Dans cette conception partenariale valaisanne, les élèves semblent adopter un rôle essentiel, celui de citoyens formés à la compréhension des problèmes collectifs :

« *A la fin de chaque année, les élèves, dans chaque classe, débattent du règlement de l'école. Ensuite, il y a deux délégués par classe qui viennent à la réunion des délégués de l'école, et les élèves viennent en disant : „Notre classe aimerait bien que l'école évolue dans un certain sens“. Et ça se débat ... Ensuite, il y a un vote et des propositions de modification* » (L. 181).

La philosophie valaisanne implique de nombreux acteurs. Sans pour autant prétendre en être exhaustive, voici les plus couramment cités dans l'entretien :

- *Le conseil municipal* (L. 92, L. 93, L. 147, L. 209) ;
- *Les services de la ville de **** (L. 148) ;
- *La commission scolaire* (L. 94, L. 151, L. 210) ;
- *La direction* (L. 210) ;
- *Le CDTEA* (Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et de l'adolescent) (L. 298) : les *logopédistes* (L. 237, L. 300), les *psychologues* (L. 236 ; L. 300), les *psychomotriciens* (L. 237, L. 301) ;
- *Les instances de protection de l'enfance* (L. 302) ;
- *Les enseignants* (L. 95, L. 152, L. 210) ;
- *Les enseignants d'appui* (L. 95, L. 99, L. 235) ;
- *Les parents* (L. 135) ;
- *Les élèves* (L. 181, L. 185, L. 187).

Les propos d'entretien nous permettent d'affirmer que la démarche partenariale pensée sous cet angle valaisan accorde une large place à la notion de travail en *équipes pédagogiques*. Les propos ne manquent pas :

« *Les enseignants travaillent beaucoup entre eux* » (L. 98) ;
 « *L'équation un enseignant-une classe, ce n'est plus possible. Il va donc falloir créer des équipes pédagogiques* » (L. 322) ;
 « *Il n'y aura plus un enseignant-une classe, il y aura plusieurs enseignants pour gérer une classe* » (L. 159).

5.3.3 Le partenariat pensé sous un angle genevois : la « fabrication du lien social »

Voici, à présent, la logique partenariale pensée sous un angle genevois. Tout prend naissance ainsi :

« *Depuis plusieurs années, les enseignants se plaignaient auprès du conseiller d'Etat, d'avoir une population particulièrement défavorisée. En 2006, il y avait 76% de la population qui était considérée comme socio-économiquement défavorisée* » (L. 468).

Contrairement à la conception partenariale valaisanne sous-tendue par la notion d'équipes pédagogiques, le partenariat genevois semble placer un accent particulier sur la notion de *cohésion*, de *mixité sociale* (L. 507. L'idée revient en L. 510). Le partenariat est l'occasion de « fabriquer » du *lien social*. Témoignant de son quotidien - et les propos semblent ici très forts - , la directrice genevoise présente le sens de cette vision partenariale :

« Ici, c'est la pauvreté, j'ai envie de dire ... culturelle, l'ouverture au monde. Quand je vous disais que les élèves ne savent même pas qu'il y a un lac à Genève ! » (L. 945) ;

« Ici, les gens sont isolés » (L. 969) ;

« Les familles sont très centrées sur elles-mêmes » (L. 475) ;

« C'est cet apport au monde extérieur qui manque énormément » (L. 948).

La directrice évoque son quotidien :

« Les gens travaillent ailleurs. Ils se croisent, ils n'ont pas le temps de se connaître dans ces grandes tours ! » (L. 624).

Sur la base de ces constats, celle-ci soutient :

« Je pense que l'on a besoin de ces partenariats, de ce réseau, pour permettre aux gens de s'ouvrir » (L. 607).

Dans sa conception partenariale, la directrice genevoise attache une importance particulière à la notion de *liaison* (L. 511), de *proximité* (L. 569). Celle-ci précise :

« C'est vraiment l'idée de tisser ces contacts, de pouvoir s'ouvrir à l'autre » (L. 973).

La philosophie partenariale genevoise trouve ses racines dans un projet-pilote. La directrice relate :

« En 2006, le conseiller d'Etat a décidé de mettre un projet-pilote ici » (L. 480).

Ce projet se concrétise pas une « déclaration d'intention entre la commune et l'Etat » (L. 505, L. 633). Cela permet à l'établissement de bénéficier d'aides spécifiques. La directrice genevoise explique :

« Le conseiller d'Etat, par cette action, a mis tous les départements à contribution » (L. 634) ;

« Ça touche vraiment tous les départements. Ce n'est plus seulement l'école, tout le monde y est mis » (L. 637).

Cette vision partenariale genevoise semble accorder une place centrale aux familles. Il s'agit d'« accompagner les familles » (L. 654). Durant l'entretien, la directrice évoque le cas d'un enfant qui a tellement mal aux dents qu'il ne peut plus apprendre. Elle relève :

« Les familles ne vont pas chez le médecin ! Ils ne savent pas où aller de toutes manières, donc ... C'est à nous à leur montrer où ils peuvent aller, ce qu'ils peuvent faire » (L. 960).

Nous relevions précédemment l'importance de définir clairement rôles et attentes de chacun. A ce sujet, notre interlocutrice affirme :

« On a des mandats » (L. 689) ;

« On a des cahiers de mission » (L. 689) ;

« Il y a des conventions qui sont signées » (L. 690).

A l'instar de la philosophie partenariale valaisanne, autour de la conception genevoise gravitent nombre de professionnels. Voici les plus couramment cités dans l'entretien :

- La commune (L. 640, L. 655, L. 664) ;
- La protection des mineurs (L. 595, L. 662, L. 674, L. 691) ;
- L'office de la jeunesse (L. 654) ;
- La consultation médico-sociale (L. 648) : les infirmiers (L. 654), les hygiénistes dentaires (L. 414, L. 426, L. 654, L. 703), les assistants sociaux (L. 663, L. 678), les psychologues (L. 1001) ;
- La police (L. 426, L. 435, L. 691, L. 703, L. 898) ;
- La direction (L. 483, L. 689) ;
- L'éducateur (L. 485, L. 535, L. 572, L. 654, L. 689) ;
- Les enseignants spécialisés (L. 464, L. 535, L. 922) ;
- Le concierge (L. 536) ;
- Les parents ;
- Les élèves.

Nous pouvons le constater, ceux-ci diffèrent quelque peu de ceux cités dans l'entretien valaisan. Ils reflètent une conception partenariale différente, dans laquelle tous les départements sont mis à contribution.

5.3.4 La cohérence : enjeu majeur du partenariat

Dans le cadre de notre concept 16 - à savoir *C16 : Enjeux de la démarche partenariale*, nous retenons les enjeux suivants :

- *enjeu sécuritaire* : la démarche permettrait le partage, ouvrirait l'exercice de la décision et viserait une cohérence entre les acteurs du domaine éducatif.
- *enjeu identitaire* : la démarche serait un espace d'évolution du métier.
- *perspective de changement* : le partenariat rimerait avec innovation.
- *enjeu social* : le partenariat serait l'occasion de définir ce qu'est le Vivre-Ensemble et de favoriser la cohésion sociale.

Le directeur valaisan pointe l'enjeu de *transparence*, de *cohérence* (L. 215) propre au partenariat. Cette idée semble s'ancrer dans le premier enjeu que nous avons mentionné, l'enjeu *sécuritaire*. Celui-ci affirme :

- « Lorsque l'on met les choses sur la table, lorsqu'on les discute, ça enlève les tensions. Une école qui cacherait les décisions, ça c'est une école où il y a des tensions » (L. 176) ;
- « L'objectif de la démarche partenariale, c'est de dire : „L'Ecole doit pouvoir évoluer sans heurts, sans pressions terribles sur les enseignants, parce que c'est une école qui est transparente, parce qu'il n'y a pas de surprise, parce que tout peut se discuter, parce que les enseignants sont consultés » (L. 206).

Le directeur valaisan insiste sur la notion d'*harmonie*, ce qui appuie encore cette idée de perspective sécuritaire :

- « Pour moi, c'est ça le résultat d'une démarche partenariale. L'harmonie règne, voilà » (L. 211) ;
- « On discute de tous les problèmes. Il y a une certaine transparence » (L. 212).

L'une des expressions utilisée semble parlante : à travers la démarche partenariale ...

- ... « on cherche à être sur la même longueur d'onde » (L. 215).

Les propos de la directrice genevoise relayent ceux du directeur valaisan. Celle-ci pointe également l'idée de *cohérence* :

- « On essaie de garder une cohérence dans le bâtiment, pour moi c'est vraiment important » (L. 544).

La directrice conclut et relie par ailleurs notre concept de partenariat à notre problématique : l'enjeu du partenariat « *c'est vraiment la réussite des enfants* » (L. 656).

5.3.5 Le partenariat : une pratique en construction

Enfin, dans le cadre de notre concept 17 - à savoir *C17 : Limites du partenariat*, nous évoquons les éléments suivants :

- La démarche *ne suscite pas encore*, actuellement, l'engagement de tous.
- La démarche n'est-elle pas un *paradoxe par rapport aux finalités propres à l'Ecole*, basées avant tout sur les apprentissages ?
- Est-ce vraiment un *gain en regard de la réussite scolaire des élèves* et compte tenu des efforts qui y sont investis ?

Le directeur valaisan relève une première limite : l'investissement variable des acteurs en matière de partenariat :

« On travaille relativement beaucoup en partenariat. J'ai envie de dire encore pas assez, mais on a déjà fait un premier pas important » (L. 102).

Les propos sont récurrents :

« Je dirais que les enseignants, aujourd'hui encore, ne travaillent pas assez en partenariat » (L. 157. L'idée revient en L. 161).

La directrice genevoise pointe quant à elle une limite qui n'a pas été mentionnée en théorie :

« On est quand même liés aux personnalités, malgré tout, avant d'être liés aux fonctions » (L. 661. L'idée revient en L. 666).

Celle-ci affirme :

« On se sent parfois dépendants des autres » (L. 899).

La directrice genevoise relève également l'importance de poser clairement les choses par écrit :

« Il a fallu que les choses s'instaurent progressivement. Là, on est encore dans une période de transition, mais ça va de mieux en mieux » (L. 698).

Celle-ci relève également les limites du partenariat en ce qui concerne les « pressions venues d'en haut » :

« Moi, quand j'ai le conseiller d'Etat qui vient vers moi et qui me dit : „Alors, on en est où ?“, ... je trouve un peu stressant » (L. 881).

Nous posons la question des paradoxes par rapport aux finalités scolaires. Notre interlocutrice relève l'articulation parfois difficile entre Ecole et hors d'Ecole :

« Il y a des moments où l'on est obligé de dire stop. Par exemple, la commune est géniale, elle nous propose sans arrêt des choses. Mais souvent, je dois dire : „Nous on n'a plus le temps!“ Il faut enseigner après » (L. 701) ;

« Moi je pense qu'il y a des super projets, mais il y a un moment, c'est juste plus possible ! » (L. 704) ;

« Il faut prendre le temps d'enseignement ! » (L. 711).

Elle pointe finalement l'importance de la notion de temps :

« Je trouve que pour que la collaboration s'instaure, il faut beaucoup de temps. Là je vous dis, ça fait 5 ans, et je trouve que c'est maintenant que l'on commence » (L. 680).

5.4 SYNTHÈSE ET DISCUSSION RELATIVE AUX RÉSULTATS OBTENUS

Au terme de ce tissage de liens entre propos d'entretien et cadre d'analyse, il est à présent souhaitable de prendre le temps de les discuter. Voici tout d'abord un tableau récapitulatif des constats posés. Nous présentons les situations par canton :

Résultats relatifs à la *question de la réussite du plus grand nombre* :

Conception valaisanne :

Nous vivons en **démocratie**, nous sommes dans un état de droit. La démocratie est un postulat de base à toute réflexion sur l'Ecole (C1). Répondre à la diversité - notamment sociale - des élèves, signifie scolariser, différencier, valoriser les différences. L'idéal serait de construire un projet pédagogique personnalisé pour chaque élève. Avec une vingtaine d'élèves, ceci n'est toutefois pas envisageable. Il s'agit alors de différencier quelque peu son enseignement et de donner ainsi une chance à tous (C2). Les politiques d'éducation prioritaires peuvent répondre à des besoins avérés. Il est toutefois préférable de **varier les approches** plutôt que d'adapter les moyens, de répondre aux besoins individuels plutôt que de créer des catégories d'élèves ou d'engager des stratégies inégalitaires (C3). Malgré la volonté des acteurs, une certaine catégorisation négative est un risque bien réel lié à ces politiques (C5). Le système valaisan mis en place pour répondre à la réussite du plus grand nombre place un accent particulier sur le respect des différences ainsi que sur l'**encadrement** de chaque élève. C'est un système à la fois intégratif et efficace (C8). Genève adopte un système différent de celui du Valais parce que chaque contexte est différent et parce que chaque canton choisit finalement sa voie. C'est une question de proportions. Genève se caractérise par une population plus hétérogène, hétéroclite. Certains établissements contiennent jusqu'à 80% de population étrangère. En Valais, le taux dépasse rarement les 40% (C9).

Conception genevoise :

La société démocratique dans laquelle nous vivons n'est pas exempte de contradictions. Elle affirme vouloir la même chose pour tous, mais elle n'accepte pas que tous aient la même chose. Nous vivons dans une société très ambitieuse (C1). Répondre à la diversité - notamment sociale - des élèves, signifie mettre en place un système basé sur la **différence de traitement** et d'équité (C2). D'une manière générale, les politiques d'éducation prioritaires sont une bonne chose. C'est la prise en compte d'une situation particulière, un premier pas vers la réussite de tous. Elles sont toutefois interrogées. Notre société se tourne de plus en plus vers la prise en charge de l'individu. Il faut, d'une part, l'effort collectif, mais d'autre part, c'est à l'individu de se prendre en charge (C3). Il est très difficile d'établir un bilan quant à ces politiques prioritaires. On ne peut souvent que constater que le climat s'est amélioré (C4, C6). L'image des politiques prioritaires semble difficile à estomper. Quoiqu'il en soit, cette image évolue progressivement (C5). Le dispositif genevois REP est un moyen de donner à l'enfant ses chances d'accès aux savoirs. Les professionnels travaillent en réseau et aident ainsi chaque enfant à faire une bulle à l'Ecole. Le dispositif sert aussi à convaincre l'élève qu'il a le droit d'apprendre. Le fait de voir leurs parents en difficultés font que certains élèves ont l'impression que c'est la seule voie. Il s'agit d'un taux d'**encadrement** supérieur : un emploi à plein temps pour 14 élèves et demi (au lieu de 17 dans le reste du canton), 100% d'éducateurs à partir de 300 élèves, l'évitement des doubles degrés, ... (C7). Le système valaisan est un système de qualité, notamment en ce qui concerne les mesures spécialisées qu'il privilégie (C8). Les systèmes genevois et valaisan diffèrent, ceci surtout parce que toutes les écoles n'ont pas les mêmes besoins. C'est une question de proportions. En Valais, on n'atteint pas le niveau socio-économique considéré comme défavorisé que l'on atteint à Genève. Le REP est également lié à l'idée de la ville. Dans les grandes villes, un besoin de créer des liens se fait sentir. En Valais, les villes ne sont pas aussi grandes. Les politiques prioritaires, ce n'est pas seulement une question de taux d'étrangers. C'est une question de niveau socio-économique considéré comme défavorisé : des gens sans formation, à l'AI, au chômage, des clandestins, ... (C9)

Résultats relatifs au concept 1, *l'égalité en éducation* :

Conception valaisanne :

L'égalité des chances est un cap à viser, un idéal à atteindre. Viser l'égalité signifie donner à tous les mêmes chances de réussite (C10). L'égalité d'accès est une orientation essentielle : notre Ecole est une Ecole républicaine. Les élèves sont citoyens d'une société qu'il s'agit de construire (C10'). L'égalité de traitement est un modèle impensable. Tous les élèves ont une marge de progression. Celle-ci est propre à chacun. Tous les élèves doivent bénéficier d'un **encadrement éducatif qui soit en rapport à leurs chances**. Il est préférable de chercher à répondre aux besoins de chacun (C10''). L'égalité d'un point de vue compensatoire n'est pas l'orientation égalitaire à privilégier. Il est préférable de ne pas créer de catégories d'élèves, mais de tenter de répondre aux besoins de chacun. Ce modèle n'est toutefois pas exclu ou nié. L'orientation peut répondre à des besoins avérés et pourrait être valable dans d'autres contextes que le contexte valaisan actuel (C10'''). L'égalité des résultats est un modèle auquel il serait souhaitable de croire. Il n'est pourtant objectivement pas envisageable. Certains élèves n'ont malheureusement pas les conditions minimales de réussite. Il s'agit de permettre à tous les élèves de bénéficier des mêmes chances de réussite, mais tous n'auront pas la même réussite. L'Ecole a tout de même les moyens de permettre à la grande majorité des élèves de progresser. Il s'agit de conserver l'objectif de vouloir faire réussir tous les enfants, se dire que c'est vers cela que l'on doit aspirer. Il **ne** faut toutefois **pas se mettre la barre trop haute** (C11). L'égalité des acquis de base est une orientation intéressante. L'Ecole applique le postulat d'éducabilité. Il s'agit de donner à l'élève les bases pour que celui-ci puisse, par la suite, accéder à d'autres formations (C11'). L'égalité méritocratique est une orientation à laisser quelque peu de côté, du moins prioritairement. La volonté de répondre aux besoins de chacun supplante la valorisation des mérites (C11''). L'**égalité d'intégration** est une orientation à privilégier. Il s'agit d'offrir aux élèves des appuis en fonction de leurs besoins, d'encadrer, d'adapter, de renforcer, de personnaliser les programmes. Des structures telles que le maître d'appui, le duo pédagogique, ... adoptent un caractère essentiel (C11'''). Une pluralité de principes se retrouve à travers le vocabulaire utilisé (C12).

Conception genevoise :

L'égalité des chances est un cap à viser, un idéal à atteindre. Le REP se veut justement favoriser cette égalité des chances et apporter à l'enfant la **structure** nécessaire pour ses acquisitions scolaires (C10). L'égalité d'accès est une orientation nécessaire mais clairement insuffisante. Il s'agit de donner à chaque élève un accès aux livres, une ouverture à la culture (C10'). L'égalité de traitement est un modèle impensable. Pour atteindre l'égalité, il faut une différence de traitement et d'équité (C10''). L'**égalité d'un point de vue compensatoire** est une orientation à privilégier. Chaque enfant doit pouvoir satisfaire aux demandes sociales sans être préterité. Il s'agit de compenser, de combler un décalage de départ, de diminuer l'écart là où il existe (C10'''). L'égalité des résultats serait un modèle souhaitable. Il s'agit toutefois d'une idéologie. La société dans laquelle nous vivons n'est par ailleurs n'est pas du tout prête à cela. Il s'agit d'**aller le plus loin possible, de tendre à**. Il faut cependant être conscients que pour certains on n'arrivera pas (C11). L'égalité des acquis de base est une orientation intéressante. Le système compensatoire se veut justement la favoriser et permettre à chaque élève d'accéder à des formations. Interroger l'égalité signifie aussi éviter que les élèves restent « sur le carreau », à ne rien faire. Avant ce parler d'acquis de base, il s'agit toutefois de se focaliser sur les conditions de base (C11'). L'égalité méritocratique est une orientation à délaissé quelque peu, du moins prioritairement. Avant de parler de mérites, il s'agit de garantir les conditions de base (C11''). L'égalité d'intégration, même s'il ne s'agit pas du type d'égalité qui est dominante, est une orientation essentielle. La perspective compensatoire privilégiée se veut justement favoriser une certaine **intégration** (C11'''). Une pluralité de principes se retrouve dans la conception de la perspective compensatoire dominante (C12).

Résultats relatifs au concept 2, le *partenariat en éducation* :

Conception valaisanne :

Le partenariat voit le jour dans l'univers scolaire de concert avec l'évolution de la société, l'évolution de la population scolaire. A l'Ecole primaire, il n'y a pratiquement pas une décision qui se prend hors partenariat. On travaille en partenariat tout le temps. La démarche partenariale est aujourd'hui une nécessité absolue. Elle s'impose d'elle-même (C13, C14). La manière d'envisager le partenariat est très **démocratique**. Tout prend naissance dans un **projet d'établissement**. Celui-ci se concrétise par le biais d'une charte. Les valeurs que celle-ci véhicule sont les suivantes : valeurs démocratiques, coopération, respect des règles collectives, refus de l'exclusion, pluralisme des cultures, centration sur les besoins de l'enfant, différenciation. Un règlement d'Ecole a également été défini. Celui-ci **pose les règles du Vivre-Ensemble**. Tous les enseignants font partie d'une commission. Les commissions de travail font des propositions pour améliorer l'Ecole. Elles les soumettent à la plénière des enseignants et les propositions sont votées. Cela laisse une large place aux négociations, aux débats. Un groupe-conseil oriente également cette manière d'entrer en partenariat : la gestion de l'Ecole est discutée en partenariat directeur-enseignants. Les enseignants travaillent beaucoup entre eux, en **équipes pédagogiques**. Les élèves ont un rôle essentiel. Ils débattent du règlement de l'Ecole et proposent des modifications (C15). L'enjeu du partenariat est la transparence. Tout peut se discuter. Les enseignants sont consultés. Il y règne une certaine harmonie. La démarche vise également une certaine **cohérence**. Elle permet à tous les acteurs d'être sur la même longueur d'onde (C16). Aujourd'hui, le partenariat relève encore de l'initiative de chacun. On travaille beaucoup en partenariat, mais encore pas assez (C17).

Conception genevoise :

Le partenariat s'implante progressivement dans le monde scolaire de concert avec l'évolution de la société. La société est de plus en plus exigeante, la famille n'arrive plus à faire face à toutes les demandes que la société lui envoie. Les enseignants ne jouent ainsi pas le rôle d'assistants sociaux et ne ressentent pas une difficulté à « faire leur programme » (C13, C14). Le partenariat apparaît pour permettre aux familles de **s'ouvrir, de tisser des contacts, de s'intégrer** dans la commune et donc progressivement dans l'Ecole. La démarche partenariale englobe l'idée de liaison, de proximité. Il s'agit de **favoriser le lien social**. La conception partenariale prend naissance dans un projet-pilote. Celle-ci se concrétise par une déclaration d'intention, signée entre la commune concernée et l'Etat. Cela permet à cette dernière de bénéficier d'aides spécifiques. Tous les départements, et non plus seulement l'Ecole, sont mis à contribution. Les rôles de chacun sont définis par le biais de mandats, de cahiers de mission. Une place centrale est accordée aux familles (C15). Le partenariat rime avec cohérence. L'enjeu du partenariat est la réussite de l'élève. Il s'agit de faire en sorte que l'enfant puisse satisfaire aux demandes sociales sans être préterité (C16). Actuellement, les éléments doivent être davantage définis, posés par écrit. La démarche partenariale n'est pas toujours évidente : on est parfois liés aux personnalités avant d'être liés aux fonctions. On est parfois dépendants des autres. Il n'est par ailleurs pas toujours simple d'articuler ce qui est du domaine scolaire et ce qui est hors d'Ecole (C17).

Tableau III : Synthèse des résultats

Par maillages successifs, les fils se nouent. Ces tableaux dessinent progressivement une piste de réponse à notre question de recherche. Nous cherchions sur quoi misent les acteurs de terrain, à travers le partenariat, pour aspirer à plus d'égalité et donc pour favoriser la réussite du plus grand nombre. Les liens que nous venons de tisser pointent une convergence par rapport à notre cadre d'analyse. Les propos sont parfois semblables, parfois complémentaires. Au contraire, certains sujets semblent être perçus avec une sensibilité plus ou moins grande selon la personne interrogée. Les ordres de réflexion sont à la fois distincts et complémentaires. *Les deux conceptions se fécondent et s'altèrent en même temps. Le contexte, souvent, fait la différence.*

Nous sommes, d'une part, confrontée à deux rhétoriques bien différentes. Nous l'avons ressorti en rouge : d'un côté, le directeur valaisan se situe dans une orientation égalitaire d'intégration visiblement dominante ; de l'autre, la directrice genevoise baigne dans une égalité de type compensatoire. D'un côté, le directeur valaisan construit sa conception partenariale autour de la notion d'équipes pédagogiques ; de l'autre, la directrice genevoise pense le partenariat du point de vue de la « fabrication du lien social ».

D'autre part, malgré les divers chemins empruntés, les deux lectures semblent révéler une ligne de partage. Cette ligne de partage, nous l'avons ressortie en brun. Celle-ci n'est rien d'autre que la carte partenariale sur laquelle les acteurs miseraient pour aspirer à plus d'égalité et donc pour favoriser la réussite du plus grand nombre. A travers le partenariat, il s'agirait de spéculer sur les éléments suivants :

- Définir les règles du Vivre-Ensemble ;
- S'ouvrir à l'autre, tisser des contacts ;
- Procéder de manière démocratique ;
- Viser la cohérence ;
- Encadrer, intégrer, aller le plus loin possible, tendre à, mais ne pas se mettre la barre trop haute pour autant.

Les résultats, mis en évidence ci-dessus en italique, ne surprennent pas vraiment. Au contraire, ceux-ci semblent s'inscrire dans l'horizon des réflexions européennes. Interrogeant la réussite du plus grand nombre, les pays développés font en effet face, les uns après les autres, à de nombreuses réformes. *Chacun cherche sa voie, mise sur ce qu'il possède.* Des thèmes tels que le Vivre-Ensemble, l'intégration, sont aujourd'hui des thèmes actuels et communs à tous. A travers différentes formes de collaborations, tous y recherchent des réponses en termes d'efficacité. *Le contexte, souvent, fait la différence.*

6. CONCLUSION ET PROLONGEMENTS

L'interprétation qui précède nous permet d'avancer progressivement vers la fin de cette recherche. Cependant, comment conclure, lorsque tout semble rester ouvert ? Dans cette dernière partie, nous allons toutefois tenter l'expérience. La scène se déroule en trois actes : premièrement, nous donnons la réponse définitive à notre question de recherche ; deuxièmement, nous prolongeons ladite recherche ; nous discutons enfin l'ensemble de ce travail de manière critique.

6.1 RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE

Tout au long de ce travail, nous nous sommes attachée à identifier sur quoi misent les acteurs de terrain, à travers le partenariat, pour aspirer à plus d'égalité et donc pour favoriser la réussite du plus grand nombre. Nous avons éclairé cette question à la lumière des propos du directeur valaisan ainsi que de la directrice genevoise interrogée. Après avoir laissé la parole aux personnes de terrain, celle-ci nous est à présent restituée.

A l'instar de notre société, qui s'invente dans un pluralisme de valeurs et qui nécessite la participation de tous, la réponse que nous proposons à notre question résulte de l'interprétation de l'ensemble de ce qui précède. Une réponse unique, définitive, à substituer à tous les contextes, ne semble pas envisageable. Les deux personnes interrogées nous ont prouvé que la mise résiderait peut-être dans le fait de *savoir faire des choix parmi un ensemble de possibles*. A travers le partenariat, il s'agirait de disposer d'une large palette de possibilités et d'être capable de sélectionner les dispositifs les plus adaptés à chaque contexte. Le directeur valaisan tout comme la directrice genevoise ont su faire des choix et ont systématiquement justifié les alternatives privilégiées. Ils ont surtout su les mettre en regard. Ils se sont découverts l'un l'autre et c'est peut-être ainsi qu'ils se sont définis eux-mêmes. Des priorités ont été posées, des choix ont été faits. Il y a eu regard critique, préférences, mais jamais discordances ou désaccords majeurs. A travers le partenariat, il s'agirait justement de *mettre à profit cette diversité de regard*. A l'instar de la directrice genevoise qui interroge le principe même de la politique compensatoire dans laquelle elle baigne, il s'agirait de savoir parfois questionner la norme. La mise résiderait peut-être dans le fait de savoir mettre en question la douce quiétude de nos convictions.

A travers la démarche partenariale, il s'agirait peut-être également de *mettre l'accent sur des projets prioritaires*. Le projet d'établissement serait un moyen de partager l'implicite et porterait le dynamisme de l'idéal démocratique. Les deux personnes interrogées nous ont bien montré à quel point il était essentiel de clarifier ses intentions, mais aussi et peut-être surtout ses limites. Le projet d'établissement serait l'occasion de poser un cadre de référence et d'envisager des solutions réalistes et réalisables. Réalistes parce qu'elles partiraient, telles celles que nous avons découvert, de là où les acteurs sont, de leurs contextes propres. A travers le partenariat, il s'agirait de s'engager dans une démarche « étapistes ». Ainsi se dessinerait un chemin permettant de naviguer dans des mers d'incertitudes, tout en visant des archipels de certitudes. Ce travail nous a appris une chose : en termes d'égalité, les petites différences font peut-être les grandes différences ...

La mise résiderait enfin dans une construction subtile de visions qui s'établit dans un processus continu de rénovation. A l'instar, une fois de plus, des personnes interrogées, les acteurs du domaine éducatif se mobiliseraient dans l'aventure du développement en spéculant sur la carte partenariale qui consiste à *faire des essais, ajuster, réajuster, s'adapter*. Les pages qui précèdent, longtemps, nous le rappelleront ...

Croire que ces quelques bribes de réponse représenteraient *la* solution mènerait toutefois à quelques déconvenues. L'usage du conditionnel, ci-dessus, en témoigne. Apprenti créateur, l'Homme s'est construit son monde. Ce qui semble être en jeu serait alors, avant tout peut-être, le fait de s'acquitter de sa mission, d'exercer, d'évoluer. A l'instar de la démarche ZEP et à l'instar des acteurs interrogés, le réel défi du partenariat en matière d'égalité serait peut-être celui de s'inscrire dans un esprit de changement, dans une *activité permanente d'invention et de réinvention de solutions*. Nous sommes persuadée que le partenariat constitue un processus évolutif et que beaucoup reste à inventer. Le pari se situerait alors dans une posture qui sait assumer l'imperfectibilité, qui prend les choses comme elles sont

tout en s'attachant à les faire évoluer, qui perçoit les mutations non pas comme des crises mais comme des ouvertures possibles vers le changement ... et qui s'invente finalement dans l'incertitude quotidienne.

Telle cette bulle qui se démultiplie constamment (à l'instar des acteurs du domaine éducatif que tout semble parfois éloigner), aléatoire, provisoire, la mise partenariale nécessiterait peut-être d'être conquise et continuellement maintenue ...

Et si, telle cette bulle (ces bulles, dont le point commun reste leurs différences) tout était continuellement à refaire ?

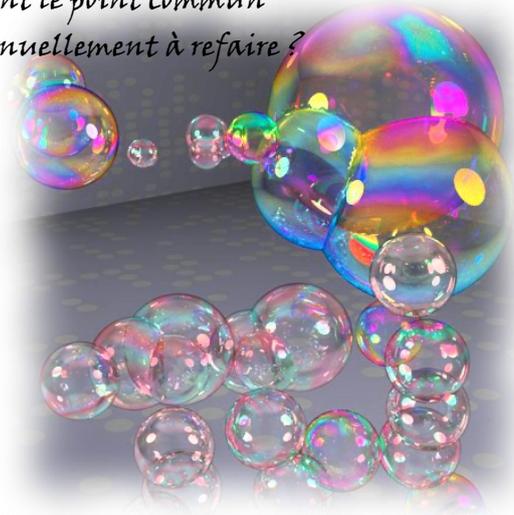


Image 1 : Bulles illustrant les conclusions de ce travail

6.2 PROLONGEMENTS

A peine venu le moment de clore le débat, que déjà, émerge de cette recherche une série d'interrogations. Ouvrons-le en grand :

- L'année prochaine, dans notre enseignement quotidien, comment allons-nous, à l'instar de la politique ZEP, diversifier sans exclure ?
- Comment allons-nous tirer parti des compétences de chacun, sans pour autant les enfermer dans leurs spécificités ?
- Comment allons-nous « donner plus à ceux qui ont moins », sans pour autant les stigmatiser ? Comment aider sans créer d'« assistanats » ?
- Est-ce en écartant un élève de la voie régulière que nous allons apporter une solution à sa difficulté ?
- Et surtout, comment allons-nous faire en sorte que chaque élève, au même titre que tous et malgré ses différences, puisse réaliser sa propre vie, celle qu'il estime avoir raison de valoriser ?

Les questions restent ouvertes. Puissent ces nouvelles interrogations s'inscrire dans la continuité du travail effectué et ouvrir la voie à un projet scolaire, le nôtre, celui que nous choisirons d'adopter.

6.3 ANALYSE CRITIQUE DE L'ENSEMBLE DE LA DÉMARCHE

Prenons encore le temps d'analyser l'ensemble de ce travail de manière critique. Premièrement, *ce travail ne rend pas toujours compte de la complexité des choses*. Il a en effet fallu trier, éliminer ce qui parfois pourtant méritait attention. Deuxièmement, nous portons un regard critique quant à notre échantillon. Afin d'obtenir des unités d'analyse davantage significatives, il aurait effectivement fallu manipuler un échantillon moins restreint, plus diversifié. *Il nous paraît ainsi difficile d'ériger un quelconque constat en norme*. Il s'agit d'études de cas, et ce qui a été dévoilé reste valable uniquement dans le contexte d'une étude de cas. Une autre limite réside sans doute dans la méthode privilégiée. Si l'entretien permet d'accéder aux représentations des acteurs, il ne nous renseigne qu'imparfaitement sur leurs pratiques effectives. On peut par exemple parler d'égalité des chances, mais ne pas appliquer ce principe dans la pratique. Dans ce travail, *chaque représentation est exprimée par un individu et doit être rapportée aux points de vue dont elle dépend*. Un entretien est finalement une perception sélective, certes très riche, mais perception sélective quand même, de la réalité. Nous nous sommes par ailleurs rendus compte à quel point chaque acteur est « contextualisé ». Les propos sont parfois très passionnés. Il faudrait mentionner également d'autres limites, notamment celles concernant le temps ou les moyens qui étaient à disposition. Ce travail est en somme valable dans le contexte dans lequel il s'inscrit.

Quant aux valeurs, celles-ci résident certainement dans la *variété des sources théoriques sur lesquelles nous nous sommes appuyée*. Fruit d'une diversité de points de vue, ce travail se trouve pourvu d'une force particulière.

7. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Annen, L., Cattaneo, M. A., Denzler, S., Diem, A., Grossenbacher, S., Hof, S., Kull, M., Vögeli-Mantovani, U., Wolter, S., Bain, D., El Baradie, M., Bezençon, M., Hrdina, M., Vallat, C., Varilek, P. & Weiss, J. (2010). *L'éducation en Suisse : rapport 2010*. Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Bouveau, P. & Rochex, J.-Y. (1997). *Les ZEP, entre école et société*. Paris : Hachette Education.
- Champagne, P. (2007). *La sociologie*. Toulouse : Editions Milan.
- Chapelle, G. & Meuret, D. (2006). *Améliorer l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.
- CDIP. (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Bern. Consulté le 9 février 2010 dans http://www.edudoc.ch/static/web/aktuell/mediennitt/konk_sonder_web_f.pdf
- CDIP. (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Concordat Harnos)*. Bern. Consulté le 9 février 2012 dans http://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf
- CDIP. (2007). *Concordat sur la pédagogie spécialisée*. Bern. Consulté le 9 février 2010 dans http://www.edudoc.ch/static/web/aktuell/mediennitt/konk_sonder_web_f.pdf
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1996). *A l'école des banlieues*. Paris : Edition sociale française.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Direction des écoles de ***. (2011). *Agenda de l'élève*. *** : Commune de ***.
- Direction des écoles de ***. (2011). *Brochure de la Ville de *** : Informations aux parents, directives et dispositions légales*. *** : Commune de ***.
- Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris : Editions de l'école des hautes études en sciences sociales.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Editions du Seuil.
- Dupriez, V. & Cornet, J. (2005). *La rénovation de l'école primaire : comprendre les enjeux du changement pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- Dupriez, V., Oriane, J.-F., & Verhoeven, M. (2008). *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*. Bern : P. Lang.
- Duru-Bellat, M. (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris : Institut international de planification de l'éducation.
- Duru-Bellat, M. & Meuret, D. (2009). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (2006). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Favre, B., Jaeggi, J.-M. & Osiek, F. (2005). *Projet d'école et rénovation de l'enseignement primaire*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Glasman, D. (2000). *Des ZEP aux REP: pratiques et politiques*. Toulouse : Société d'édition et de diffusion pour la recherche et l'action pédagogique.
- Glasman, D. (1995). *L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*. Paris : L'Harmattan.

- Grand conseil du canton du Valais. (1986). *Loi sur l'enseignement spécialisé*. Sion. Consulté le 9 février 2012 dans http://www.vs.ch/public/public_lois/fr/Pdf/411.3.pdf
- Jaeggi, J.-M. (2008). *Que nous apprend l'expérience française des ZEP ? Réflexions sur les zones d'éducation prioritaires à partir de notes de lecture*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Lelièvre, C. (1999). *Jules Ferry : la République éducatrice*. Paris: Hachette Education.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Meirieu, P. & Frackowiak, P. (2008). *L'éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société ?* La Tour d'Aigues : Editions de l'Aube.
- Pallascio, R., Julien, L. & Gosselin, G. (1998). *Le partenariat en éducation : pour mieux vivre ensemble*. Montréal : Editions Nouvelles.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences : fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris : Edition sociale française.
- Pithon, G., Asdih, C., & Larivée, S. J. (2008). *Construire une « communauté éducative » : un partenariat famille-école-association*. Bruxelles : De Boeck.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- République et Canton de Genève. (2008). *Déclaration commune entre le Conseil d'Etat de la République et Canton de Genève et le Conseil administratif de la ville de Genève*. ***.
 Consulté le 9 février 2012 dans ***.
- Saramon, P. (2003). *Panser ou repenser les Z.E.P. ? De la « discrimination positive » au recul institutionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Soussi, A., Guignard, N., Hayoz, E., & Nidegger, C. (2008). *Mise en place du REP : effets sur les compétences des élèves*. Genève : Département de l'instruction publique : service de la recherche en éducation.
- Soussi, A. & Nidegger, C. (2010). *Le réseau d'enseignement prioritaire à Genève : quels effets sur les acquis des élèves après quelques années ?* Genève : Département de l'instruction publique : service de la recherche en éducation.
- Tschoumy, J.-A. (1996). *Levain et Levier : le partenariat en éducation, les nouvelles dynamiques éducatives et sociétales*. Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses universitaires de France.
- Zay, D. (1994). *Enseignants et partenaires de l'école : démarches et instruments pour travailler ensemble*. Bruxelles : De Boeck.
- Zay, D. (1994). *La formation des enseignants au partenariat : une réponse à la demande sociale ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Zay, D. & Gonnin-Bolo, A. (1995). *Etablissements et partenariats : stratégies pour des projets communs. Actes du colloque des 14, 15 et 16 janvier 1993*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.

8. LISTE DES ANNEXES

Annexe I : Guide d'entretien.

(*Annexe II* : Retranscription des entretiens.

Pour des raisons éthiques, ce second annexe ne fait pas partie du présent document.

Il sera à disposition des experts).

9. LISTE DES TABLEAUX ET DES IMAGES

Tableau I : Synthèse de la problématique.

Tableau II : Synthèse du cadre conceptuel.

Tableau III : Synthèse des résultats.

Image I : Bulles illustrant les conclusions de ce travail.

10. LISTE DES SIGLES

AI : Assurance-invalidité.

API : Appui pédagogique intégré.

CDIP : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

CDTEA : Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et de l'adolescent.

DIP : Département de l'instruction publique, de la culture et du sport.

IRDP : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves.

REP : Réseau d'enseignement prioritaire.

ZEP : Zones d'éducation prioritaires.

11. ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ

Je certifie que ce Mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.

En le réalisant, je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche.

Saint-Maurice, lundi 20 février 2012

Annexe I : Guide d'entretien

Remarques préliminaires :

Le présent guide a été construit à partir de l'ouvrage de Blanchet et Gotman (cf. Bibliographie). Il structure l'interrogation, sans pour autant en diriger le discours. L'entretien est semi-directif, en ce sens que l'ordre des questions prévues ne joue pas un rôle essentiel. L'important est de parvenir à suivre l'interviewé(e), de trouver la bonne question au bon moment, lorsque la personne se rapproche elle-même des sujets que nous souhaitons aborder. Les questions ont été érigées en fonction des objets cernés par notre Cadre d'analyse.

Rappel de la question de recherche :

À Genève, dans le Réseau d'enseignement prioritaire (REP), ainsi qu'en Valais, dans les établissements travaillant selon une démarche partenariale bien marquée, sur quoi misent les acteurs de terrain, à travers le partenariat, pour aspirer à plus d'égalité et donc pour favoriser la réussite du plus grand nombre ?

Objectif de l'entretien :

Soulever sur quoi misent les acteurs de terrain, à travers le partenariat, pour aspirer à plus d'égalité et donc pour favoriser la réussite du plus grand nombre.

Attitude :

Attitude intelligemment Critique.

Se poser constamment les questions suivantes :

- Qu'est-ce que l'on me dit des choses dont on parle ?
- Qu'est-ce que l'on me dit des choses dont on pense ?
- Qu'est-ce que l'on me dit des choses que l'on cherche à accomplir comme acte à mon égard ?
(Blanchet et Gotman, 2007, p. 76).

Importance de l'écoute.

Établir la confiance nécessaire à l'établissement d'un dialogue. Ne pas placer l'interviewé(e) en position de défense.

Laisser l'interviewé(e) s'exprimer librement, tout en reprenant les points significatifs susceptibles de faire émerger une signification particulière.

Improviser des relances pertinentes sur les différents énoncés de l'interviewé(e), au moment où ils sont abordés.

Aiguiller le discours sur les points oubliés ou négligés, soutenir l'émergence de l'implicite et susciter, si nécessaire l'explication.

Orienter l'écoute et les interventions de manière sélective, en fonction des objectifs et des hypothèses.

Stratégies d'intervention possibles :

- Consignes : interventions directes, permettant d'introduire un thème nouveau.
Ex : « J'aimerais que vous me parliez de... ».
- Relances : interventions subordonnées, prenant pour objet le dire antérieur de l'interviewé(e).
Celles-ci servent à souligner, reformuler.
- Contradictions : interventions qui s'opposent au point de vue développé précédemment par l'interviewé(e), le contraignant ainsi à devoir soutenir l'argumentation de son discours.

1. Ouverture

Salutations.

Remerciements.

Présentations réciproques : parcours, expériences, engagements, ...

Rappel du motif de l'entretien : pourquoi cette recherche ? Pourquoi cette interviewé(e) ?

Objectif de l'entretien.

Précisions concernant la durée de l'entretien, l'enregistrement.

Accord de l'interviewé(e).

2. Lancement de l'entretien

Portrait de votre établissement (particularités géographiques, type de public scolaire, ...)?

Votre rôle en tant que directeur(trice) d'établissement?

Pourquoi avoir choisi d'œuvrer à la direction de cette Ecole?

Cadre d'analyse	Questions d'entretien
<p>C1</p> <p>Lien entre Ecole et société</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lien entre Ecole et société ? ▪ Caractéristiques propres à nos sociétés ? ▪ Contrainte de nos sociétés démocratiques : élèves égaux mais mérites différents. Comment y faire face ?
<p>C2</p> <p>Diversité – notamment sociale – des élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comment répondre à la diversité – notamment sociale – des élèves ? ▪ Que signifie selon vous différencier ?
<p>C3 à C6</p> <p>Politiques prioritaires, en particulier la démarche ZEP</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selon vous, une ZEP, c'est quoi ? ▪ Que pensez-vous des politiques d'éducation prioritaires ? ▪ Que pensez-vous des discriminations positives visant des collectifs ? ▪ Comment qualifieriez-vous le bilan des politiques prioritaires ? ▪ Certains auteurs affirment que l'objet même de la démarche ZEP est mal défini. Qu'en pensez-vous ? ▪ Identifier un établissement sur la base de ses difficultés, n'est-ce pas finalement renforcer sa marginalisation ? ▪ Politiques prioritaires : terres promises ou dérivées ? ▪ En l'absence des dispositifs prioritaires, la situation aurait-elle empiré ?
<p>C7</p> <p>Question de la réussite du plus grand nombre dans le Canton de Genève</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Liens entre dispositifs genevois et réussite du plus grand nombre ? ▪ Selon vous, un REP, c'est quoi ? ▪ A Genève, pourquoi parler de REP et non de ZEP ? Pourquoi parler de réseau et non de zones ? ▪ Lien entre rénovation de l'enseignement primaire genevois et réussite du plus grand nombre ?
<p>C8</p> <p>Question de la réussite du plus grand nombre en Valais</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Liens entre dispositifs valaisans et réussite du plus grand nombre ? ▪ En Valais, pas d'évocation du terme prioritaire. Pourquoi ? ▪ Peut-on affirmer que le Valais préfère envisager l'action sur des bases individuelles ? ▪ Peut-on affirmer qu'en Valais, le terme spécialisé se voit préférer à celui de prioritaire ? Pourquoi ? ▪ Peut-on affirmer qu'en Valais, il y a une orientation intégrative bien marquée ? Un souci de travail conjoint ?
<p>C9</p> <p>Divergences entre contexte français, contexte genevois, contexte valaisan</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pourquoi Genève parle d'enseignement prioritaire, alors que le Valais pas ? Qu'est-ce qui fait la différence ? ▪ Malgré les dispositifs différents, y a-t-il des points communs ?

<p>C10 / C11 / C12</p> <p>Egalité en éducation</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pourquoi tant de débats à propos de cette notion d'égalité ? ▪ Selon vous, égalité de quoi ? Quels types de biens scolaires doivent-ils être égalisés : conditions, opportunités, chances égales pour tous, résultats, ... ? ▪ Pluralité des principes ? ▪ Concrètement, comment mettez-vous cela en pratique (en général puis à travers la démarche partenariale) ? ▪ Que signifie pour vous l'égalité des chances, l'égalité des résultats ?
<p>C13 / C14 / C15 / C16 / C17</p> <p>Partenariat en éducation</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pourquoi a-t-on commencé à parler de partenariat en éducation ? ▪ Fonctions du partenariat ? ▪ Que signifie le partenariat en éducation ? ▪ Finalités de vos échanges partenariaux ? ▪ Pourquoi le partenariat résonne-t-il avec une acuité particulière en ZEP ? ▪ Quel est, concrètement, votre projet ? Projet finalisé, contrat qui concrétise votre démarche partenariale ? Objectifs définis ? Avec qui votre établissement collabore-t-il ? Choix des partenaires ? Invitations ou impositions ? Statuts, rôles, fonctions de chacun ? Actions centrées sur les apprentissages ou sur les conditions d'apprentissage ? Séances de travail communes : comment se passe la prise de décision collective ? Débats ? Comment discutez-vous l'évidence, comment questionnez-vous les divergences ? ▪ Enjeux de la démarche partenariale ? ▪ Limites du partenariat aujourd'hui ? ▪ Dans une démarche partenariale, y a-t-il danger de dérives extra-pédagogiques ?

Autres questions :

Dans une démarche de type partenariale ...
 ... en quoi œuvrez-vous pour plus d'égalité en matière scolaire ?
 ... en quoi favorisez-vous la réussite du plus grand nombre ?
 ... sur quoi misez-vous ?

3. Clôture

Défis majeurs auxquels doit faire face l'enseignement ?
 Comment envisagez-vous l'avenir de l'École ?
 Pourra-t-on, un jour, parvenir à la réussite de tous les élèves ?
 Remerciements.
 Diffusion des résultats.
 Anonymat.