

# Partenariat et inégalités : penser la place des enfants dans la division du travail à l'école

Par Julien Netter

Univ Paris Est Creteil, CIRCEFT, ESCOL, F-94380 Bonneuil, France; UPL, Univ Paris 8, CIRCEFT, ESCOL, F-93526 Saint-Denis, France

Depuis les années 1980, le terme « partenariat » s'est installé dans le paysage scolaire. L'école, désormais « ouverte », fait appel à des « partenaires » dont l'activité auprès des enfants, plus ou moins coordonnée avec celle des enseignants, s'inscrit de fait dans l'emploi du temps hebdomadaire. On a coutume de considérer le partenariat comme une collaboration entre adultes. L'image spontanément mobilisée est celle de la division du travail d'Adam Smith, dont le principe a fait ses preuves dans l'industrie, si bien que l'idée s'impose assez naturellement que le partenariat a des effets intrinsèquement positifs. Quand des problèmes sont identifiés, ils concernent essentiellement les relations entre institutions ou entre encadrants (Crinon, 1995). L'approche développée dans cet article sera pourtant assez différente, parce qu'elle met la question des inégalités scolaires au premier plan. Or, le fait de considérer les relations entre adultes ne permet

pas vraiment de saisir en quoi le partenariat peut avoir un effet sur l'activité d'apprentissage des enfants (Bautier, 1999). Cet article aborde donc la division du travail à l'école en se focalisant sur l'activité des enfants autant que sur celle des adultes.

Il est appuyé sur les résultats d'une recherche menée dans sept écoles parisiennes socialement contrastées, une maternelle et six élémentaires, pendant trois ans. Des élèves choisis ont été observés en continu durant des journées d'école entières au cours de toutes les activités auxquelles ils participaient : la classe, les récréations, les repas, les cours de musique ou d'arts plastiques, les activités culturelles ou sportives, les sorties, les jeux... Le regard a été focalisé sur l'activité des élèves jugés scolairement faibles par l'institution et issus de milieux populaires ou, au contraire, sur celle des élèves jugés les plus forts ayant des parents fortunés et, généralement, des diplômés plus valorisés, de ▲

▲ façon à comparer leur manière d'appréhender la succession des activités. L'activité d'une cinquantaine d'enfants a pu être plus particulièrement observée ainsi que celle de 128 encadrants de statuts divers, toujours considérée en lien avec celle des élèves.

Le premier constat qui se dégage de l'analyse est que le partenariat est une réalité dans les écoles parisiennes. Il est possible de la quantifier à partir des données d'observation et des statistiques municipales ou nationales. Malgré des variations entre enfants liées à la plus ou moins grande fréquentation des temps périscolaires, il apparaît qu'en une semaine, un enfant est encadré par huit adultes en moyenne hors récréation et par plus de vingt adultes si l'on compte les récréations. Un tel modèle, que l'on pourrait penser réservé au secondaire, est en réalité monnaie courante pour les enfants plus jeunes, y compris à la maternelle. Les encadrants peuvent être rattachés à trois groupes principaux, les animateurs municipaux<sup>1</sup>, les intervenants extérieurs<sup>2</sup> et les enseignants, les enfants circulant

des uns aux autres tout au long de la journée.

Selon le second constat, les relations entre adultes partenaires sont peu développées et généralement limitées aux questions de comportement des enfants (Garnier, 2003) malgré les injonctions institutionnelles à «travailler ensemble» récurrentes en France depuis les années 1980, aussi bien dans les textes de l'Éducation nationale que dans la Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité ou dans les documents édités par les municipalités, comme les Projets éducatifs de territoire. Un tel constat a de quoi surprendre et amène à douter de l'efficacité de l'injonction. Plus exactement, il incite à penser que les partenaires ont de bonnes raisons de ne pas s'y conformer. L'enquête de terrain confirme qu'en effet, les statuts différents des acteurs créent une hiérarchie officieuse des personnels qui complique nettement toute discussion professionnelle collective (Van Zanten, 2001). En outre, les acteurs sont soumis à des emplois du temps difficilement compatibles, et à des rythmes de travail

---

1-Les animateurs municipaux, employés en France à l'échelon local, contrairement aux enseignants, encadrent les activités des enfants pendant le temps méridien (surveillance de la cantine, de la cour, de la bibliothèque) et après la classe (surveillance de la cour, du goûter, de la réalisation des devoirs).

2-Les intervenants extérieurs, souvent employés par des associations, encadrent des ateliers spécifiques lors des temps périscolaires, le midi ou, surtout, après la classe. Ils peuvent également intervenir à la demande des enseignants pendant les temps de classe dans le cadre d'actions ou de projets précis.

qui les engagent à se focaliser sur le cœur de leur métier. Enfin, ils sont porteurs d'interprétations fort différentes de ce que signifie « éduquer les enfants », si différentes qu'elles paraissent parfois incompatibles (Netter, 2019). En somme, la faiblesse de la concertation apparaît comme une garantie de la paix sociale au sein des établissements, chacun respectant le territoire de l'autre et évitant de s'y imposer ou même d'y intervenir.

Dès lors, le fait de concevoir le partenariat à l'aune des relations entre adultes a de grandes chances de ne mener nulle part. Pour sortir de cette impasse, on peut revenir à ce qui fonde la légitimité du partenariat à l'école : les apprentissages des enfants. Les enfants sont supposés apprendre avec chaque encadrant des choses différentes qui vont venir se conforter les unes les autres pour participer, chacune à sa manière, à leur éducation. Dès lors, ce n'est pas seulement un enfant qui circule d'un encadrant à l'autre à l'occasion du partenariat, mais à la fois un enfant et un objet d'apprentissage (Rayou, 2009). Cet objet peut relever d'une discipline scolaire ou de la vie de tous les jours, il peut être travaillé par des exercices écrits ou abordé par des jeux (Besse-Patin, 2018)... Àuprès de chaque encadrant, l'enfant est supposé développer des relations particulières avec cet

objet, qui dépendent de la façon dont l'activité est conçue. Puis, il participe à une autre activité avec un autre encadrant et un autre objet d'apprentissage, abordé d'une autre façon, et ainsi de suite. L'enjeu, pour ce qui est du partenariat, est de savoir si les enfants parviennent à assembler tous les morceaux de ce puzzle permanent, à faire leur miel de l'ensemble de ces activités. La question est d'autant plus importante que dans les écoles observées, l'activité des enfants est très fragmentée et que, les relations entre adultes étant limitées, ce sont les enfants qui sont chargés d'opérer la synthèse entre leurs différentes expériences avec les encadrants successifs.

Tout cela est un peu abstrait et l'on peut en donner une illustration au travers d'un « cas », pour éclairer le propos et montrer comment le partenariat peut bénéficier plus ou moins aux enfants. La situation qui va être développée a été observée dans une école située dans le « noyau historique des beaux quartiers » parisiens (Clerval, 2013, p. 114), auprès d'enfants de 8 ans participant à une séance de théâtre. On a plus de chances de trouver dans les familles aisées de ce quartier des enfants qui comprennent ce que l'on attend d'eux à l'école, c'est-à-dire qui perçoivent une activité intellectuelle derrière les tâches qu'ils entreprennent, ▲



*Les vols anciens – Collectif CrrC*

▲ reconnaissent une valeur transférable aux savoirs abordés (Charlot *et al.*, 1992). L'observation est donc potentiellement source d'enseignements sur la façon dont des enfants parviennent à construire une synthèse à partir de différentes activités réalisées dans le cadre du partenariat scolaire, en établissant par exemple des liens entre l'activité théâtrale et la classe.

Pour les enfants, il s'agit de la deuxième séance encadrée par un animateur municipal, Edwin, par ailleurs acteur amateur en charge de «petits cours» pour adultes dans un atelier de théâtre privé. Edwin est animateur depuis sept ans pour la Ville, si bien qu'il dispose d'une expérience de l'encadrement des enfants qui fait de lui une référence auprès de ses collègues. Il intervient en particulier dans le cadre du centre de loisirs où il a mené plusieurs projets «théâtre», peu reconnus toutefois par l'équipe enseignante. Dès le début de la séance, Edwin demande aux enfants de réaliser une série de marches, des «petits échauffements». Ces enfants dociles se conforment tout d'abord à ses directives mais, semblant ne pas bien en comprendre le sens, se mettent à chahuter de façon de plus en plus évidente. Au bout d'une quinzaine de minutes, Edwin ne parvient plus que difficilement à se faire entendre du groupe. Tout

change pourtant lorsqu'il demande d'écrire une réplique du conte *Cendrillon*, puis de déclamer cette réplique et, enfin, d'improviser par petits groupes la scène finale de *Cendrillon*. Pour ces enfants familiers de l'univers de l'écrit, l'évocation du conte et celle d'un travail de production écrite semblent permettre de rattacher l'activité à une catégorie identifiée pour laquelle ils savent ce qu'ils ont à faire.

Les productions des enfants donnent des indications intéressantes sur la façon dont ils parviennent à appuyer leur activité sur des compétences scolaires. Ils témoignent tout d'abord d'une grande maîtrise de la structure narrative du conte, ce qui n'a rien d'évident. Ils en connaissent également les personnages et ont compris qu'ils étaient mus par des intérêts divergents qui font le sel de l'histoire. Ils utilisent enfin un langage qui joue avec les différents registres et manifestent une maîtrise syntaxique et lexicale certaine. Ces différents éléments participent des attentes de l'école et relèvent en ce sens d'un registre «scolaire», même s'il est probable qu'une partie des habiletés montrées au cours de la séance ait été acquise en famille.

Roger «le prince»: Toc toc toc.

Alison «la belle-mère» (*très théâtrale, avec une voix contre-* ▲

▲ *faites*): Qui est là? Qui ose me déranger?

Roger «le prince»: Le prince...

Alison «la belle-mère» (*soudain humble*): Ah pardon, allez, entrez. Que voulez-vous m'sieur?

Roger «le prince» (*à Sher «le valet»*): Monsieur? La ballerine!

Sher «le valet» (*prenant un accent paysan, marchant en levant bien haut les pieds*): Voilà Monseigneur.

Roger «le prince» (*très distingué*): En fait c'est une pantoufle de vair, et je l'ai trouvée sur des marches pour aller au bal, et, je suis venu voir si y a quelqu'un qui... Dans cette maison, qui...

Alison «la belle-mère» (*pressée de le faire entrer*): Bon, d'accord, d'accord, j'ai compris... Allez, venez!

Baptiste «la belle-sœur» (*levant le doigt et se jetant sur la chaise*): Mais c'est moi, c'est moi, c'est moi! [...]

Roger «le prince» (*faisant signe à Sher «le valet», qui s'apprête à faire essayer la pantoufle, de reculer*): Non, c'est moi, qui...

Alison «la belle-mère» (*à Sher «le valet», se postant juste devant lui et l'interpellant*):

Ah Monsieur, voyons! On ne touche pas les pieds de ma fille!

L'extrait montre que l'activité théâtrale permet à ces enfants d'aller plus loin que ce qu'ils connaissent déjà. A travers le jeu et les règles qui lui sont inhérentes, les enfants explorent plus avant la situation, la structure narrative et les motivations des personnages. Ainsi, sans la moindre indication de la part de l'animateur, la scène s'améliore de groupe en groupe, les différents groupes profitant des développements présentés par les camarades qui les ont précédés. Mais cela n'est possible que parce que les enfants ont une bonne connaissance initiale des codes du jeu théâtral, acquise en dehors de la séance et en dehors de la classe, qu'ils parviennent immédiatement à déployer sans aide extérieure et sans exercice préalable. Une élève de CM1 d'une autre école de quartier très favorisé explique bien ce phénomène de «jeu sérieux» (Lemètre, 2015) en parlant de son atelier théâtre.

Lili: En fait, ce qu'il y a au théâtre c'est que... c'est qu'on est là pour s'amuser justement, alors qu'en classe, on est là pour apprendre et réfléchir. Mais alors que... au théâtre, on peut avoir un grand sourire par exemple, même en scène. Ça fera quand même quelque

chose qui va avec le personnage.

Enquêteur: Tu veux dire que tu vas utiliser le fait que tu t'amuses, c'est ça qui va rendre ce que tu es en train de jouer...

Lili: un peu mieux!

Enquêteur: ... plus intéressant...

Lili: Oui, c'est ça.

Ainsi, l'activité théâtrale, parce qu'elle permet un appui sur le jeu et sur des interactions difficilement envisageables en classe, offre à ces enfants capables de lier les deux activités l'occasion de percevoir autrement certains apprentissages bien présents sans pour autant jamais être nommés. Le partenariat, qui se traduit finalement à la fois par une ouverture et par un enrichissement de leur expérience des objets scolaires, est pour eux scolairement favorable.

Pourtant, dans cette même séance, quelques enfants isolés, jugés moins scolairement performants et issus de milieux moins favorisés, peinent à se saisir de l'activité. C'est par exemple le cas de Stanley, qui est parvenu à s'arroger le rôle pourtant convoité de la belle-mère. Après un début laconique où Stanley prononce moins de dix mots, la scène ne parvient pas à se déployer.

Emmanuelle «Cendrillon»  
(voyant que ses sœurs ont échoué à

mettre la pantoufle avance d'une voix sonore): C'est moi qui dois avoir la bonne taille de pied.

Stanley (sans que l'on sache bien si c'est ou non du jeu): Alors vas-y! (Emmanuelle «Cendrillon», déstabilisée par le ton mais semblant se rendre compte que c'est la suite logique de sa déclaration, se dirige vers la chaise l'air peu convaincu, suscitant les rires du public.)

Jean «le prince» (jouant à essayer la pantoufle): Eh ben... (Il ne semble pas savoir comment continuer, et se concerte à voix basse avec Stanley et Emmanuelle, laquelle s'est relevée. Le public rit de cette fin peu glorieuse.)

Animateur: Ouais, c'est pas grave. Finissez, finissez... (Les rires puis les discussions du public enflevent devant l'indécision persistante.) Finissez la scène s'il vous plaît!

Emmanuelle «Cendrillon» (reprenant les choses en main, théâtrale): Oui, je savais que c'était moi... (Jean «le prince» comme Stanley «la belle-mère» semblent tétanisés.)

Animateur: OK. C'est pas grave. On applaudit? (Quelques spectateurs applaudissent, d'autres discutent.)

La qualité de l'improvisation est ici victime de la difficulté à se ▲

▲ saisir du jeu théâtral, que l'on peut expliquer d'une part par une moindre aisance face aux éléments langagiers, à l'histoire, une moindre familiarité avec les codes du théâtre mais également peut-être une plus grande difficulté à construire la fiction du personnage comme en témoigne l'absence de recours au vouvoiement ou l'ambiguïté de la seconde réplique rapportée. Pour les enfants comme Stanley, l'accès à un bénéfice de l'activité en termes d'apprentissage semble devoir passer par un accompagnement double, d'une part, pour comprendre en quoi l'activité fait appel à des éléments travaillés par ailleurs et, d'autre part, pour acquérir des techniques propres à l'activité. L'encadrement prend ici tout son sens, sur quoi il est à présent possible de s'attarder un moment.

Durant la séance de théâtre, l'animateur donne peu d'indications qui pourraient être utilisées par les enfants pour se représenter un lien avec ce qui a été réalisé dans d'autres contextes ou pour acquérir certains codes du jeu théâtral. Durant plus d'une heure d'activité, ses prises de parole sont presque exclusivement tournées vers la mise en activité immédiate. Les questions explicites des enfants appellent des réponses tenant plus de la reformulation que d'une aide à se représenter l'activité attendue. Par exemple, à un élève qui

demande comment on fait pour avoir «la tenue du personnage» évoquée précédemment par l'animateur, Edwin répond : «Si vous êtes un prince, vous le voyez comment votre prince? Si vous êtes plutôt le père, qu'est-ce... Comment vous le voyez...? Enfin, et caetera...» De même, les reprises consécutives aux productions des enfants sont presque inexistantes, toutes étant apparemment jugées également adéquates comme en témoigne la réaction d'Edwin à la seconde scène rapportée. Et il devient difficile pour les enfants qui n'ont pas incorporé un jugement personnel leur permettant de qualifier leur activité de faire évoluer cette activité.

Pour autant, les pratiques de l'animateur ne doivent rien au hasard ni à la légèreté d'un professionnel peu exigeant. Elles apparaissent au contraire caractérisées par au moins trois traits que l'on retrouve largement dans l'ensemble des pratiques des animateurs municipaux. Le premier de ces traits consiste en la nette opposition à la compétition scolaire. Ce premier trait permet de comprendre le refus de tout jugement qui pourrait ▲ s'apparenter à une forme d'évaluation. Une deuxième caractéristique réside dans la prévalence de la mise en activité ludique. Enfin, la primauté accordée au collectif constitue un troisième trait des pratiques d'animation. Ces trois



traits fondamentaux permettent de fait aux animateurs de développer des pratiques qui ouvrent des possibilités différentes de celles de la classe. Comme le montre la séance d'activité théâtrale, le déploiement des interactions ou l'humour deviennent légitimes alors qu'en classe, ils demeurent rares, voire sont dans certains cas bannis. La contrepartie, dont les raisons apparaissent clairement ici, est la difficulté à aider les enfants à contrer les inégalités d'apprentissage.

Mais les enfants se trouvent alors très inégaux face au partenariat. Sans que cela soit directement visible des encadrants, ils en tirent des bénéfices n'ayant pas la même valeur scolaire. L'observation d'une dizaine de séances de théâtre avec des encadrants variés conforte cette conclusion, en montrant que ce sont à chaque fois les enfants qui sont tenus de dégager la teneur de l'activité, de la lier avec des contenus travaillés ailleurs, d'en acquérir les prérequis. Pour ceux qui ne sont pas soutenus en ce sens à l'extérieur de l'école, la difficulté est grande à s'approprier l'activité proposée en la liant aux apprentissages réalisés par ailleurs.

Il est fréquent que les animateurs ou, parfois, les intervenants, soucieux de rappeler leur opposition à la compétition scolaire et conscients de la précarité de leur statut dans les écoles, préfèrent

insister sur l'importance de l'épanouissement des enfants, qui permettrait de négliger les questions d'apprentissage. Pourtant, il paraît difficile pour les enfants de s'épanouir à l'école dès lors qu'ils se trouvent relégués au bas de l'échelle scolaire. Et le fait de ne pas considérer les apprentissages agit de fait en faveur des enfants qui sont, chez eux, préparés aux règles du partenariat scolaire et savent synthétiser leurs activités pour en tirer un bénéfice scolaire.

Dès lors, la recherche engage à concevoir la question du partenariat comme un problème de couture entre différentes activités hétérogènes peu liées bien plus que comme un problème de relations entre institution ou entre adultes. Bien loin des injonctions à l'articulation, elle montre que les acteurs du partenariat, quels que soient leurs statuts et leurs rôles, gagneraient à mieux montrer aux enfants en quoi ce qu'ils font ensemble est lié aux autres activités auxquelles ces mêmes enfants participent, avec d'autres encadrants. Ainsi, elle souligne l'importance d'une formation des acteurs qui soit centrée sur l'analyse de l'intérêt et de la richesse des activités qu'ils mènent, amenant à les concevoir dans un ensemble plus vaste, l'éducation des enfants.

## Bibliographie

Bautier, Elisabeth (1999), «Le partenariat, la collaboration des différents acteurs pour la réussite des jeunes», *Ville-Ecole-Intégration*, (N° spéc. *Education et politique de la ville*), pp. 61-74.

Besse-Patin, Baptiste (2018), «Loisir et éducation. La formalisation éducative des jeux dans un accueil périscolaire», *Revue française de pédagogie*, No 204, pp. 5-16.

Charlot, Bernard; Bautier, Elisabeth et Rochex, Jean-Yves (1992), *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

Clerval, Anne (2013), *Paris sans le peuple. La gentrification de la capitale*, Paris, La découverte.

Crinon, Jacques (1995), «Partenariat et formation des maîtres», *Recherche et formation*, N° 19, pp. 81-102.

Garnier, Pascale (2003), *Faire la classe à plusieurs: maîtres*

*et partenariats à l'école élémentaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Lemètre, Claire (2015), «Enseigner le théâtre. Entre travail et jeu, l'espace des malentendus», in P. Rayou, *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, pp. 177-192.

Netter, Julien (2019), *L'école fragmentée: division du travail et inégalités dans l'école primaire*, Paris, Presses universitaires de France.

Rayou, Patrick (2009), *Faire ses devoirs: enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Van Zanten, Agnès (2001), *L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, Presses universitaires de France.