

Comment sortir du millefeuille des dispositifs d'accompagnement et de soutien ?

avec la participation de :

Brigitte d'Agostini, coordonnatrice de RAR,

Arnold Bac, ancien responsable du secteur Education à la Ligue de l'enseignement,

Jacques Bernardin, président du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)

Animateur : **Dider Bargas**, inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche

L'animateur souligne le caractère « croustillant » du titre choisi pour ce thème. Il souhaite que les interventions et le débat qui suivra parviennent à identifier les « feuilles » que représentent chacun des dispositifs complémentaires à l'enseignement traditionnel et à en montrer l'intérêt : « Serons-nous capables de surmonter cette difficulté apparente ? A voir ce qu'il est possible de faire ? ». Trois interventions lancent le débat.

Brigitte d'Agostini, coordonnatrice du réseau Choisy-Orly, dans le Val-de-Marne, présente sa circonscription qui comprend deux communes : Choisy : 1 RRS ; Orly : 1 RAR (1 collège et 8 écoles maternelles et élémentaires) et 1 RRS.

« Quand je suis arrivée comme coordonnatrice de RRS, Orly venait de basculer en RAR : j'étais dans le feu de l'action dans un collège qui n'avait pas souhaité ce changement. Quatre professeurs référents (appelés aussi professeurs d'appui) ont été nommés : aujourd'hui, deux ont cette fonction depuis l'origine et deux sont des nouveaux. Cette année aussi, le collège RAR a une nouvelle principale, une nouvelle adjointe et un nouveau CPE. Dans le 1er degré, c'est la stabilité (deux départs à la retraite).

Une caractéristique essentielle de ce RAR est le nombre extrêmement élevé de personnels très jeunes : 42 T2 et 20 T1 qui démarrent dans le métier. Le réseau dispose également d'assistants pédagogiques.

L'inspecteur, pour le premier degré, est très engagé dans l'Education prioritaire ; on constate également une implication très forte à la direction du collège (l'ancienne et la nouvelle principales). On a donc pu mettre en place rapidement le comité exécutif du RAR et le faire bien fonctionner.

Pour les professeurs référents, ça a été difficile au début : il a fallu que les autres professeurs les reconnaissent dans leur nouvelle fonction et admettent qu'ils pouvaient apporter une plus-value.

De leur côté, les écoles se sont engouffrées rapidement dans le dispositif. Au fur et à mesure se sont mises en place les heures de soutien, un point fixe avec aide aux devoirs, l'école ouverte au collège, les heures où les élèves peuvent venir interroger les professeurs, "Cartable en ligne", le PPRE, des groupes de travail en français et en maths, etc.

Ces dispositifs existent mais ne fonctionnent pas toujours tous véritablement. Les professeurs référents interviennent aussi bien au collège que dans les écoles. Dans les écoles élémentaires et maternelles, il y a en plus l'aide personnalisée, l'accompagnement éducatif et la mise en route des nouveaux programmes. Quand on sait qu'il a fallu au même moment ajouter en supplément les fonctions auparavant assurées par les maîtres « E » des RASED en partie supprimés, il faut bien comprendre que ces bouleversements ont fortement gêné le fonctionnement du millefeuille. L'année qui se termine a été extrêmement difficile en élémentaire pour des raisons qui ne tenaient pas aux élèves.

La commune est entrée dans le dispositif de Réussite éducative : c'est un atout. Je travaille beaucoup avec ces partenaires. Mais entre l'année dernière où ça a été mis en place et cette année où l'accompagnement éducatif s'est ajouté, il y a eu des frottements, des confusions constantes. Il faut admettre que c'est compliqué pour les enseignants, *a fortiori* pour les parents et les élèves.

A ce tableau, je dois ajouter les stages de remise à niveau dans les écoles, la Charte locale d'accompagnement à la scolarité avec le "Coup de pouce", les projets d'école, les projets de classes...

Voilà, en gros la situation. Le millefeuille auquel fait référence l'intitulé de la table ronde est donc très épais. La volonté d'en tirer le meilleur parti est malgré tout générale, aussi bien au collège que dans les écoles. »

Arnold Bac intervient à son tour et commence par décrire en quelques mots son parcours :

« J'ai débuté comme *instituteur pour déficients intellectuels*, selon les termes administratifs de l'époque, puis j'ai eu des responsabilités syndicales en Seine-Saint-Denis au moment de la création des ZEP. J'ai suivi les ZEP sur le plan syndical, puis suis passé dans l'Administration du ministère de la Jeunesse et des sports où je me suis occupé de l'aménagement des rythmes des enfants et des jeunes et des contrats locaux. Dans ce cadre, j'ai travaillé pour que ce ministère s'investisse dans l'accompagnement scolaire. Je suis allé ensuite à la DIV, délégation interministérielle à la Ville, où j'ai été témoin des tentatives peu fructueuses (1994 à 1996) de coordination entre ZEP et politique de la Ville. Enfin, j'ai rejoint la Ligue de l'Enseignement où j'ai été responsable du secteur éducation jusqu'en septembre 2007. »

La question du millefeuille n'est pas nouvelle : elle ne touche pas que la question éducative. Je prendrai ainsi un exemple dans un tout autre domaine : on parle en ce moment du « millefeuille » des collectivités locales (Rapport Balladur). Vous avez eu des échos des résistances dans ce domaine. Je voudrais témoigner d'une autre démarche, "*Paris-Métropole*" : une façon de contourner la question, de ne pas

l'aborder frontalement, mais de faire en sorte que des communes et des départements se fédèrent en syndicat mixte et travaillent ensemble dans des dynamiques de projets et de réalisation. L'idée est de ne pas commencer par supprimer les structures mais par établir un projet. Ce que je dis-là n'est pas éloigné de notre propos.

Revenant à notre millefeuille éducatif, je vais faire une citation : « *Les différentes administrations de l'Etat, directement ou non (délégation ou agence), ont ressenti le besoin de créer des dispositifs. Ceux-ci s'accompagnent d'instances de pilotage qui font appel aux mêmes partenaires, responsables de l'éducation et des jeunes : les administrations des établissements de l'Etat, les collectivités territoriales, les associations, les organismes de protection sociale et à vocation sociale. Cela aboutit tantôt à une approche segmentée, tantôt à une énumération si riche et si complète qu'elle a peu de chances d'être atteinte. Les géographies de ces dispositifs ne concordent pas, comme leurs instances de pilotage, bien que proches, et les rendent incompatibles entre eux.* »

Ce constat a été dressé en 2007, dans le cadre de la "Conférence de la famille" (sous l'égide du ministère en charge de la Famille) sur la question des dispositifs d'accompagnement, conférence intitulé : "Temps des familles, temps des enfants, autour de la scolarité". Ce constat va plus loin encore et précise : "*Si on analyse la réponse des pouvoirs publics aux besoins des enfants, des jeunes et des familles, on voit que cette réponse est donnée parfois en reprenant des initiatives associatives locales, de façon ponctuelle, et non pas avec une approche globale. Cette élaboration a été traversée de débats parfois violents et s'est faite de façon cahotique, ce que traduisent les différents dispositifs qui se succèdent dans le temps et ceux qui existent à l'heure actuelle [ndlr nous sommes en 2007]. Etat, dans ses différentes composantes ministérielles, collectivités locales, établissements publics..., chacun construit un bout de réponse, chacun s'accorde à reconnaître que les dispositifs sont complexes, que leur cadre et leurs exigences sont différentes, ou, au contraire redondants.*"

Ce constat n'a été contesté par aucun des participants à cette conférence ! Il y avait pourtant l'ACSE, la Ligue de l'Enseignement, la FCPE, la FSU, le ministère de l'Education nationale, l'UNAF et bien d'autres encore. Tout le monde est d'accord à ce sujet. Qu'est-ce que cette unanimité a provoqué ensuite ? Eh bien ! quelques mois plus tard, l'ajout d'un nouveau dispositif : l'accompagnement éducatif. On voit là la difficulté pour sortir du millefeuille.

Comment en sortir ? A mon avis, ce n'est par une diminution du nombre des dispositifs : on voit qu'il est exceptionnel de parvenir à en supprimer. Et puis, quel dispositif devrait-il disparaître ? Qui acceptera de voir mourir ce qu'il a mis en place ? Car cela entraîne la disparition des moyens financiers (même réduits) qui lui sont liés.

Il existe une solution dont on entend parler régulièrement : tout rassembler au sein d'un dispositif unique. Mais il me semble que ce dernier est comme l'horizon : plus on s'en rapproche et plus il fuit ! Car il faut bien comprendre qu'un ministère, par exemple, n'acceptera jamais de céder sa place dans la conduite d'un dispositif qu'il estime être de son devoir de diriger et de financer. Il s'en sent le légitime leader, sinon propriétaire, et refuse toute fusion ou absorption. De plus, quand on parle de dispositif unique, on arrive vite à la question de la direction : qui en sera le chef ?

Je ne pense pas, même si cela vous étonne, qu'il soit souhaitable d'avoir un seul décideur, un seul financeur, ce qu'entraînerait le dispositif unique. Je pense même qu'il faut jouer de cette pluralité pour inverser la donne et faire de la multiplicité des dispositifs non plus une contrainte, un carcan ou une usine à gaz, mais une panoplie, une boîte à outils, dont on se sert pour répondre aux objectifs qu'on s'est fixés sur un territoire donné. Ces objectifs sont fixés par un projet éducatif de territoire, qui leur donne cohérence et force, construit par un diagnostic réalisé par les acteurs et les habitants, qui fait apparaître les véritables besoins, au-delà des besoins préformatés comme le soutien scolaire, qui n'apparaîtra pas alors automatiquement. C'est au service de cette démarche que doit être mobilisée cette palette d'outils trouvée dans le millefeuille, en fonction de leur pertinence pour le projet territorial.

Cette mobilisation des dispositifs ne doit pas se faire en remplissant autant de dossiers qu'il y a de dispositifs, mais en remplissant un dossier unique qui sera instruit par les différents financeurs concernés : c'est ce que recommande, depuis longtemps, la politique de la Ville, mais je ne dis pas que cela a été fait.

Il me semble que la façon dont je propose de sortir du millefeuille est la seule qui permette non d'en être étouffé en l'avalant mais de le déguster ! »

Jacques Bernardin, troisième intervenant, poursuit :

« Je vais intervenir de façon plus pédagogique, c'est ce qui spécifie mon territoire : ayant été enseignant, en particulier au moment clé du cycle 2, je suis maintenant formateur en IUFM. Deux rencontres m'ont marqué : la première avec le GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle <http://www.qfen.asso.fr/>), la seconde avec le groupe ESCOL (Université Paris VIII http://escol.univ-paris8.fr/rubrique-2.php3?id_rubrique=88) quand j'ai repris des études.

Comment sortir du millefeuille ? Je commencerai par cette première question "Est-ce souhaitable ?" Et je vais tenter d'y répondre sur 3 plans :

- **Est-ce souhaitable sur le plan de l'organisation ?** La multiplication des dispositifs accroît la charge et la tension dans les équipes chargées de les mettre en place et les faire fonctionner, au détriment de la réflexion de fond sur les origines des difficultés et sur les modalités de la différenciation scolaire. C'est un facteur de confusion sur le rôle et les prérogatives de chacun, pour déterminer quels élèves doivent bénéficier de quels dispositifs. Il y a un risque de brouillage des missions de chacun et un risque de dilution des responsabilités. J'ajouterai le risque de conforter certains parents dans des tendances déléгатives. Par exemple, j'observe les "Coups de pouce" dans la ville de Saint-Denis et je vois que les parents qui nous préoccupent ce sont ceux qui se disent ne pas être à l'aise avec les questions d'école et qui préfèrent déléguer leurs prérogatives éducatives à des professionnels, surtout à ceux qui ont le label "Education nationale" ou "Municipalité". Or on sait que la place que peuvent prendre les parents est centrale, au-delà de l'aide technique éventuelle, centrale dans la mobilisation des élèves à l'égard de la scolarité.

La tendance générale est qu'on fait beaucoup "pour" ces publics mais rarement "avec" eux. Quand j'interroge des parents à propos de leurs attentes en matière scolaire, non seulement je constate, ce que disait Bourdieu, un phénomène d'intériorisation subjective de probabilité objective, c'est-à-dire déjà l'autolimitation de

l'espoir dans l'école et du niveau de scolarisation qu'on peut attendre de l'école, mais aussi une forte auto-dévalorisation de leurs propres capacités éducatives.

- **Est-ce souhaitable sur le plan institutionnel ?** C'est une bonne chose, ça évite que cela soit dévolu aux espaces privés, mais cela se paye par deux heures en moins sur les horaires communs, ce qui pose une double question : que sacrifier ? Qui sacrifier ? On a de fortes "chances" d'avoir un raboutage, voire une suppression de matières dites non-fondamentales parce que non évaluées.

Je rappelle ce que les Etats-Unis ont constaté après vingt années de retour aux fondamentaux : une diminution de 22% des enseignements en histoire et en éducation civique, avec une diminution des connaissances dans ces domaines. Les sciences, l'éducation physique, la technologie..., autant de terrains qui permettent le questionnement sur le monde et qui alimentent et légitiment les apprentissages fondamentaux. Il y a donc un risque de raboutage de tout un pan de disciplines qui sont pourtant des facteurs clés de motivation et de mobilisation des élèves. Le temps devient ainsi plus contraint, problème que connaissent bien les professeurs du secondaire : le temps contraint c'est le risque de donner moins de place aux questionnements, aux cheminements, au "temps d'errer" comme dirait Alain Guy, au retour sur les erreurs. Et encore, sur ce dernier aspect, qui risque d'être pénalisé ? Probablement les élèves fragiles, d'autant plus que ceux-ci préfèrent avoir des relations personnalisées avec l'enseignant.

Autrement dit, on risque d'avoir un double décrochage, d'abord avec la façon de piloter les classes qui va s'adapter aux élèves "moyens-forts", puisque les autres seront envoyés à l'aide personnalisée, Et ce décrochage sera redoublé par l'idée qu'auront les élèves fragiles de réserver leur attention aux moments où ils auront une relation privilégiée avec le professeur dans le cadre de l'aide personnalisée.

Résultat : plus il y a du soutien, plus il en faut ! Et, comme nous le disait un collègue professeur de maths, c'est contre-productif car ces élèves n'écoutent plus durant l'heure de cours ordinaire.

Il faut rappeler ici qu'on supprime un certain nombre de RASED, ignorant donc la variété des origines des difficultés scolaires, laissant penser aux parents que finalement, avec du bon sens, on peut résoudre tous les problèmes. Si c'était aussi simple ! Toujours sur le plan institutionnel, il me semble que l'aide personnalisée alourdit la journée scolaire des élèves qui sont déjà fatigués.

- **Est-ce souhaitable sur le plan pédagogique ?** On entend tout d'abord des témoignages de satisfaction : des enfants sont contents qu'on s'occupe d'eux et les parents apprécient. Des enseignants estiment positif d'avoir la possibilité d'avoir de petits groupes d'élèves. Mais quels seront les résultats, au-delà de ce premier indice de satisfaction ? Pour le moment, les observations que l'on a faites ne concernent que le quantitatif (jours, heures, nombre d'élèves...) Mais quels seront les effets pédagogiques à terme ? Je rappelle les travaux de Dominique Glasman, de l'IREDU et de Bruno Suchot sur les effets de l'accompagnement à la scolarité qui nous ont pourtant bien alerté : si cela a bien l'avantage de réconcilier avec l'univers scolaire, de diminuer les moments de crise dans les familles, en terme de rapport à la scolarité ça ne servait à rien, quand ça n'avait pas dans certains cas des effets négatifs.

Je pense qu'il faut amorcer une réflexion sur la question de l'aide. Toujours sur le plan pédagogique : ces dispositifs d'aides entraînent la désignation d'élèves et de

familles du côté du manque et ça peut amener l'école à s'exonérer d'une réflexion sur sa "production" d'élèves ayant besoin d'aides. Au moins, dans l'immédiat, faudrait-il utiliser ces dispositifs d'aides aux élèves pour que les enseignants en profitent pour repérer les malentendus, les incompréhensions. Nous avons des exemples de collègues qui ont modifié leur façon d'enseigner après avoir mené des dispositifs d'aides : là, on en voit l'utilité s'il y a remontée des observations dans le travail ordinaire de la classe.

Voyons maintenant **comment sortir de ce millefeuille**. Je pense nécessaire de repenser l'offre éducative de façon globale, dans et hors l'école.

Il nous faut parvenir à penser de façon complémentaire, en synergie, plutôt que dans la dénégation, la concurrence ou l'ignorance mutuelle. L'école a du mal à reconnaître la place des partenaires. Le faire lui permettrait de se recentrer sur ses missions propres.

Il y a pas mal de défausses en pratique sur le terrain : on assiste parfois à une externalisation des difficultés scolaires. L'éducation doit se pratiquer dans un projet éducatif global, qui doit indiquer si on est dans une logique d'égalité des chances ou dans celle de promotion collective (selon l'intitulé de cette journée). Je dois ici rappeler qu'en termes de conduites de classes comme en termes de politiques éducatives générales, les systèmes qui visent à réduire les inégalités bénéficient à toutes les catégories d'élèves car ils ne négligent pas le sort des élites.

Le projet éducatif global devra aussi repenser la place des parents car ils ont un rôle-clé. Pourquoi un tel projet global ? Parce que nous connaissons les situations sociales et qu'il n'y a pas de baguette magique, il faut prendre en compte les réalités. Henri Wallon, qui présida le GFEN, disait que la pluralité des milieux était une occasion de se construire, occasion à saisir pour se ressaisir, occasion d'être quelqu'un d'autre, occasion de se réaliser en réalisant, avec la découverte de nouveaux centres d'intérêt, de nouveaux champs d'activité, avec la possibilité de réhabiliter l'image de soi si elle a été dégradée dans d'autres espaces, avec la possibilité de se confronter à d'autres règles de socialisation et avec la possibilité de trouver d'autres modèles identificatoires pour se construire.

Liée à la question du millefeuille, on trouve celle du temps scolaire car on constate une immense fatigue des élèves (et des enseignants). Peut-être que le samedi matin reviendra... La question du travail du soir est de même nature. Ce temps est trop long et il n'est pas clair. Quelle est la fonction des devoirs ? Quelle place ont-ils dans le quotidien de la classe ? Une phrase bien anodine comme "Apprenez-vous vos leçons ?", quand on fait des enquêtes auprès des élèves, entraîne bien des ambiguïtés. Qu'attendent les professeurs quand ils demandent à leurs élèves d'apprendre leurs leçons ? On entend dire que ce travail du soir est sensé faire le lien avec les parents ! Depuis l'enquête de Robert Gloton en 1956, on sait qu'au lieu de faire lien, c'est source de tensions. Combien d'enfants de CP rentrant chez eux avec un petit travail prévu par l'enseignant pour durer dix minutes vont y passer une heure pour finir en larmes ! C'est aussi source de tension entre la famille et l'école. Rappelons que le sentiment d'incompétence chez les parents est net, dès l'entrée en primaire, chez un parent sur cinq, que la moitié des mères sans diplôme se sentent dépassées dès ce niveau. Les interventions des parents peuvent être contre-productives.

On voit chez des parents du désintérêt ou de l'abattement ou une recherche de délégation à d'autres, mais aussi un désir d'en rajouter, voire de harceler... Jusqu'au collège où, selon les parents, "les enfants ne font leurs devoirs que si on est derrière eux". En 2008, une étude de l'AFEV auprès de 700 élèves du CP à la 3ème indiquait que 61 % d'entre eux entendaient leurs parents leur demander tous les jours s'ils avaient fait leurs devoirs mais que seuls 22% disaient pouvoir être accompagnés par eux. Tout cela pose des questions sur ce qu'il y a à demander aux élèves chez eux. Il y a aussi la question de l'information donnée aux familles. Il y a surtout la question de l'apprentissage de méthodes de travail à l'école.

Sur le quotidien, pour aider efficacement les élèves, encore faut-il avoir établi un diagnostic pertinent de la nature des difficultés. Sur l'origine, ce ne sera pas bien difficile, en revanche, sur la nature, reprenons le rapport d'Anne Armand qui avait souligné la difficulté qu'avaient les équipes pédagogiques à préciser la nature des difficultés rencontrées par leurs élèves. Sans cet effort de diagnostic, on retombe vite dans des réponses de fatalisme sociologique. A mon avis, il y a un énorme travail de formation pédagogique à faire pour que tous les enseignants soient capables d'analyser finement la nature des difficultés pédagogiques présentées par leurs élèves. Alors, ils pourront agir efficacement.

Enfin, il faut repenser l'acte pédagogique quotidien : ce n'est pas une nouvelle ! Mais on l'a vu dans des démarches d'accompagnement d'équipes, cela signifie la présentation des enjeux et de la finalité des apprentissages, cela signifie aussi des modalités de travail qui sollicitent davantage l'implication des élèves, qui jouent sur l'échange et la confrontation des modes de faire, qui insistent moins sur le faire que sur le cheminement et l'activité intellectuelle des élèves, et qui, en fin de séquence, ont ce souci du retour réflexif permettant aux élèves de ressaisir le cheminement qu'ils ont pu opérer mais aussi de dévoiler les techniques intellectuelles utilisées. »

Débat

Un participant demande à **Brigitte d'Agostini** si la multiplicité des dispositifs est un handicap, car il lui semble qu'on s'en arrange finalement assez bien.

« Ces affaires, répond l'intervenante, sont compliquées : on ne peut répondre oui ou non. Les PPRE, par exemple, je ne les vois pas dans le collège. Pour les actions d'aide qui sont apportées dans le collège, on a remarqué que ceux qui y vont sont ceux qui savent qu'elles existent et qu'elles peuvent leur être utiles. Les enfants qui auraient besoin d'aide mais ne se sentent pas concernés n'y vont pas. Cela provoque des crispations car on travaille à mettre en place des actions mais n'en profitent pas tous ceux qui en ont le plus besoin. »

Pour l'aide personnalisée dans les écoles élémentaires, la circonscription a eu du mal à la mettre en place, ainsi que l'accompagnement éducatif. Là, on a vu quelque chose de nouveau dans l'Education nationale c'est le rapport à l'argent : quand on a une heure payée 25 euros défiscalisée, il y a évidemment un déséquilibre par rapport à ce que l'on connaissait jusque là ! On a verrouillé au niveau de la circonscription et on s'est dit "Pas d'aide aux devoirs", car on avait peur que tout le monde s'y engouffre et laisse tomber les activités culturelles et sportives. Pour ces dernières, les attributions des gymnases étaient faites, donc on a privilégié le volet culturel. On

va faire le bilan de l'aide mais comment mettre du lien entre l'offre éducative municipale et l'offre éducative des enseignants ? Quelles passerelles construire ?

Par exemple pour une activité ciné-club dans une école : comment vais-je pouvoir permettre aux enfants qui ont découvert le cinéma de pouvoir bénéficier d'une suite dans leur vie communale ? Autres exemple : les enfants qui sont inscrits au Programme de réussite éducative : ils se trouvent dans un dispositif où l'école n'est pas maître d'oeuvre, ce qui a provoqué d'énormes difficultés, ici comme ailleurs. Comment faire pour que les partenaires se reconnaissent dans leur rôle respectif ? Comment, les uns et les autres, pouvons-nous repérer et prendre en compte les besoins des familles ? »

L'animateur, **Didier Bargas** [ndlr. qui parle ici à partir de son expérience d'inspecteur général], intervient alors :

« J'en profite pour dire un mot à propos de la mise en oeuvre : à l'Education nationale, il est très difficile d'affirmer une généralité parce qu'on ne sait pas en fait ce qui se passe réellement sur l'ensemble du territoire national. Car on trouve absolument tout et son contraire en matière de mise en oeuvre des dispositifs. Ce qui est décrit ici peut être inverse de ce qui est constaté ailleurs. On ne sait pas, tant qu'on n'a pas fait une large enquête, quelles sont les pratiques dominantes. En gros, on sait quand même que pour l'accompagnement éducatif en collège, pour ce que je connais le mieux, c'est effectivement le volontariat qui est préconisé mais on sait aussi que parfois il y a de fortes pressions de la part des directions et des enseignants pour que les élèves s'inscrivent, avec l'accord des parents.

En matière de soutien et de remédiation, ce que je vois dans les collèges, notamment ceux de l'éducation prioritaire, ce n'est absolument pas du volontariat : on est dans une démarche obligatoire pour les élèves qu'on veut voir "bénéficier" de quelques heures supplémentaires ou de pratiques particulières... On est dans des démarches tout à fait différentes selon les cas. Il faut donc voir non seulement les objectifs mais aussi les procédures concrètes mises en place.

A la question « Dans la loi Borloo, il y avait l'idée que le maire devait coordonner les dispositifs : qu'en pensez-vous ? »

Arnold Bac répond que ce n'est pas au maire de tout diriger. « Nous avons à créer une dynamique où chacun accepte un réel partenariat dans la décision, pas seulement dans la mise en oeuvre sur le terrain.

Ce partenariat décisionnel repose, pour moi, sur un trinôme : l'Etat (déconcentré, incluant le chef d'établissement), les collectivités territoriales (le maire, surtout, pour ce qui concerne notre débat) et les associations. Le pilotage doit être partagé pour une éducation partagée fondée sur un diagnostic partagé. Chacun doit faire un bout de chemin par rapport à certains objectifs repérés sur un territoire. Tant qu'on n'a pas cela, on continue à voir des acteurs qui, chacun, travaille dans des conditions difficiles, fait ce qu'il peut et se lamente en disant qu'il est dommage de ne pouvoir travailler en coordination.

L'école doit comprendre que, si son rôle est irremplaçable, elle n'est pas seule à participer à l'éducation. Il faut trouver les modes de partage et de convergence : là où ça existe, on constate une efficacité pour les enjeux de démocratisation et la réussite du plus grand nombre. En restant dans le mode d'organisation majoritaire d'aujourd'hui, c'est à dire un millefeuille où chacun travaille de son côté, on maintient

des obstacles à ces objectifs politiques fondamentaux. L'éducation partagée n'est pas une vague idée sympathique, c'est une nécessité.

L'animateur donne alors la parole à plusieurs participants :

« Je suis présidente d'une association de soutien scolaire dans une petite ville, avec 130 enfants. Nous devons déposer 8 dossiers auprès de 8 institutions différentes. C'est extrêmement complexe, long et redondant. »

« Je voudrais faire part de quelques inquiétudes : nous n'analysons jamais ce millefeuille du point de vue de l'enfant. Pour lui, qu'est-ce que ça signifie en terme d'emploi du temps, en terme de nombre d'interlocuteurs différents ? Cela génère des contradictions et ça devient contreproductif. De plus, je constate qu'il y a de multiples énergies qui se manifestent de toute part : mieux vaudrait qu'elles soient utilisées de façon unifiée. »

« Je constate que l'histoire du millefeuille est concomitante avec l'histoire de la recentration. Madame d'Agostini nous a dit que les enfants qui demandaient à utiliser le dispositif d'aide étaient ceux qui avaient déjà analysé qu'ils en avaient besoin et pourraient en bénéficier. Les collègues qui travaillaient dans le partenariat se trouvent aujourd'hui mobilisés par ces nouveaux dispositifs d'aide et sont contraints d'abandonner ce qu'ils faisaient. Quand on sait la nécessité du partenariat, justement pour coordonner les dispositifs, surtout dans les ZEP, on voit le danger de cette injonction à se recentrer sur certains apprentissages. Même chose pour faire vivre les cycles à l'école primaire : cela demandait du temps et celui-ci est maintenant réservé pour les dispositifs d'aide. Les cycles avaient justement été créés pour développer une politique de promotion collective des élèves. »

Arnold Bac estime qu'il y a deux entrées possibles pour répondre à cette question :

« Est-il aujourd'hui souhaitable que l'école examine avec d'autres le partage des missions que la Nation lui assigne en termes d'éducation ?

L'autre aspect c'est la lutte contre l'échec scolaire : l'école peut-elle ou non résoudre seule cette question ?

Que d'autres s'intéressent à l'éducation apparaît parfois comme une gêne ! C'est paradoxal ! Je me souviens du discours de Claude Bartolone, alors ministre de la Ville, aux Assises ZEP de Rouen, en 1998 : alors qu'il exposait les sommes dépensées par sa commune et son département (la Seine-Saint-Denis), mes voisins, provenant de divers rectorats, disaient qu'il n'y avait qu'à leur transférer ces sommes et qu'ils sauraient comment les utiliser. Je crois que c'est là le noeud du débat d'aujourd'hui : l'école est-elle capable d'assurer seule l'éducation de tous les enfants ?

Jacques Bernardin

« Combien d'adultes ont raconté qu'ils avaient trouvé à côté de l'école les ressources nécessaires à leur émancipation ! Mais il faut bien voir que l'offre éducative hors l'école n'est pas de même nature. L'école est - notamment - le lieu de mise à distance du monde pour l'appréhender. Cela n'est pas offert par le club sportif ou, par exemple, les activités proposées par les services municipaux ou les réseaux associatifs. Autant les dispositifs hors l'école sont enrichissants, autant ce qui se fait à l'école, même, par exemple, en EPS ou en arts plastiques, est d'une nature différente que ce qui se fait à l'extérieur.

J'ai vu les dérives il y a quelques années - avant même qu'on ne parle d'aide éducative - de classes de ZEP où les activités étaient constamment éclatées en petits groupes, sans que le groupe classe ne vive vraiment. En interrogeant les élèves, on constate qu'ils raisonnent en consommateurs : "Avec Martine, on a fait ceci, avec Gérard, on a fait cela..." et je me demande ce que fait alors l'école. Elle dilue ses missions fondatrices et répartit sur d'autres les tâches. Je ne voudrais pas que ces nouveaux dispositifs d'aide qui viennent s'ajouter aux autres amplifient ce travers que j'ai déjà dénoncé depuis longtemps et qui pénalise en premier lieu les enfants de familles populaires.

Brigitte d'Agostini

« L'école ne peut pas tout, toute seule. Les dispositifs devraient permettre à l'école de se recentrer sur ses missions d'apprentissage. Les réponses pédagogiques doivent d'abord se trouver à l'intérieur des classes. Chaque acteur doit connaître la plus-value que peut apporter les autres de manière à pouvoir orienter les enfants vers les dispositifs qui lui conviennent. On a l'impression parfois que les enseignants utilisent les dispositifs extérieurs pour se débarrasser des difficultés.

Mais il faut se rappeler, je l'ai dit tout à l'heure, que nous avons un très grand nombre de tout jeunes enseignants : ils travaillent énormément, je peux en témoigner, c'est remarquable, et ils s'accrochent à tout ce qui peut leur sembler une aide. Il faut bien comprendre qu'ils se dépensent sans compter et ne voient pas les résultats décoller, alors ils cherchent tout ce qui peut être utile à leurs élèves. On a besoin d'équipes stables, avec des collègues à qui on donnerait le temps de bien connaître les différents dispositifs : alors, effectivement, ils pourraient orienter de façon raisonnée leurs élèves ici ou là, en complément de ce qu'ils font à l'école.

Il n'y a plus de "phare éducation prioritaire" aujourd'hui : en 2006, Gilles de Robien a fait un peu bouger les choses, mais aujourd'hui, c'est un *no man's land*. Il faudrait au contraire redonner du sens et pérenniser. Les parents souhaitent tous la réussite de leurs enfants et nous devrions pouvoir leur dire que l'Education nationale, en coordination avec tous ses partenaires dont les rôles respectifs seraient clairement définis, est résolument engagée avec eux dans ce but. Certes, nous le leur disons mais le silence sur l'éducation prioritaire et le flou du partenariat empêchent de le dire sincèrement. »

Didier Bargas, l'animateur invite d'autres participants à intervenir :

« Dans les comparaisons internationales, on constate un pessimisme chez les enseignants français à propos de leurs élèves : pensez-vous que ces dispositifs d'aide sont capables d'améliorer un peu l'image négative qu'ont les élèves français aux yeux de leurs professeurs ? »

« Sur la question du lien entre ce qui se passe dans la classe et ce qui se passe en périphérie, j'ai envie de dire que ce millefeuille est intéressant car il permet de multiplier les expériences.

Il y a deux types de cohérences à obtenir :

- que les soutiens ne soient pas redondants, qu'on ne refasse pas ailleurs ce qui a déjà été fait dans l'école,
- que les élèves concernés soient bien ceux qui en ont besoin.

Cela obtenu, le millefeuille permet de faire autre chose : il fait travailler ensemble les acteurs extérieurs et les enseignants. Je vois en particulier qu'en ce qui concerne r

l'accompagnement éducatif, dans les RAR, les assistants pédagogiques et les professeurs d'appui (ou référents) sont amenés à travailler ensemble. Les uns et les autres vont dans la classe d'un élève donné et examinent la situation avec le professeur et l'élève. Cela est fondamental. Sinon, on a une dichotomie pédagogique qui peut être dommageable.

Quand je dis "travailler ensemble", il ne s'agit pas de réunions car, sur ce plan, il y a eu beaucoup de gâchis : par exemple pour la liaison CM2-6^{ème}, le nombre de réunions a été important mais chacun est reparti pour continuer son travail habituel. C'est tout à fait différent quand un professeur du collège va passer quelques heures dans un CM2 ou inversement. Notre millefeuille amène des changements de pratiques pédagogiques dans les classes quand il y a d'autres regards portés par des partenaires ayant une autre connaissance des mêmes enfants. »

«Je suis bénévole en soutien scolaire : quand il y a un seul adulte et un seul élève face à face, l'adulte devient vite l'interprète de l'élève vis-à-vis de l'école ou l'interprète de l'école vis-à-vis de l'élève. Je constate que, la plupart du temps, ce travail aurait dû être fait dans le cours ordinaire de la scolarité. Les enseignants ne prêtent pas suffisamment attention à la manière dont sont reçues les consignes données. Il y a beaucoup d'incompréhension. »

«J'ai l'impression que les enseignants, à tous niveaux, sont de plus en plus exigeants vis-à-vis de leurs élèves et souhaitent donc qu'il y ait un plus grand nombre d'aides extérieures qui en assument les conséquences : le millefeuille ne peut donc que se développer ! »

« Depuis de nombreuses années, dans le département où je suis, on réunissait chaque année l'ensemble des acteurs qui s'occupaient des mêmes élèves (enseignants et acteurs des différents services et associations) mais aujourd'hui cela ne se fait plus et je constate que ceux qui font de l'accompagnement scolaire associatif, dans le cadre d'un CLAS, ne connaissent pas les enseignants et n'ont même pas imaginé l'utilité de les connaître.

Jacques Bernardin :

« Des professeurs de collèges m'ont indiqué qu'ils ressentaient une hétérogénéité croissante des niveaux dans leurs classes. On voit là que la "logique du petit lycée" existe encore et que le droit à une scolarité secondaire n'est pas encore acquis pour tous.

Le sentiment d'évidence est redoutable : il suffit de demander aux enseignants qui ont eu leurs propres enfants dans le système scolaire de raconter la façon dont ils ont reçu les demandes de l'école, alors qu'ils sont bien placés pour les comprendre et pour imaginer les effets à l'extérieur. Je cite à nouveau le travail de l'AFEV avec ses 700 élèves questionnés : un tiers assure s'ennuyer habituellement à l'école, près d'un tiers indique avoir mal au ventre avant d'aller à l'école, et pour 35% il s'agit de peur d'y aller.

A la question "Comprends-tu toujours ce qu'on te demande de faire ?" 15 % répondent oui toujours, 62% répondent que c'est variable et 22% que souvent ils ne comprennent pas. Et 19% de cette dernière catégorie assurent qu'ils n'en disent rien pour ne pas être pénalisés. Françoise Lorcerie a eu raison de rappeler le stress des élèves français par rapport aux élèves des autres pays, On pourrait aussi voir la raison pour laquelle, de façon récurrente, au troisième niveau de compréhension en

lecture, la compétence « réagir », les élèves répondent moins dès qu'on les sollicite: on se dit qu'il y a bien là un effet de système, c'est bien le statut du cheminement, des erreurs, des réflexions qui est posé. Nous avons encore beaucoup à faire. »

Arnold Bac :

« On constate une angoisse généralisée aujourd'hui autour de l'éducation des enfants et des adolescents. Angoisse de beaucoup d'élèves, qui se manifestera parfois de façon agressive, c'est l'angoisse des familles et celle des enseignants. Il faut donc faire baisser la pression et, pour ce qui concerne les établissements scolaires, changer le climat. De quelle nature sont les rapports entre professeurs et élèves ? Et entre les familles et les enseignants ?

Pour trouver des langages communs facilitant les relations, pour qu'existent des lieux hors de l'école, mais en lien avec elle, notre millefeuille peut être positif. Un dialogue entraînant une décompression peut être engagé dans ces lieux. Or on vit souvent ces lieux comme des exigences bureaucratiques pesantes, imposées de l'extérieur : c'est qu'on en a perdu le sens initial.

C'est là où je reviens sur le projet de territoire et sa coordination avec le projet d'établissement. Il ne s'agit pas d'élaborer un document administratif mais de s'engager dans une démarche fédérative. Autant je suis heureux de constater que c'est possible et efficace dans certaines villes, autant je suis peiné de voir que c'est vécu dans d'autres villes comme une lourdeur administrative. C'est que, dans ces dernières, on a perdu le sens initial de chaque dispositif et qu'on n'a pas mis en place un projet territorial réel. »

Compte rendu rédigé par Alain Bourgarel