

L'Ecole dans la cité : visée éducative globale ou centration sur les apprentissages fondamentaux ?

Avec la participation de :

Lubna Benhorma, coordonnatrice de réussite éducative à Athis-Mons (Essonne).

Bernard Bier, chargé d'études et de formation à l'INJEP (Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire),

Arlette Lebel, coordonnatrice REP à Montataire (Oise),

Annie Sevestre, chargée de mission Education Prioritaire auprès de l'IA de l'Essonne.

Animatrice : Elisabeth Bisot, proviseure.

Parler de l'Ecole dans la cité, c'est parler des relations que l'école entretient avec ses partenaires. Là où l'Education Nationale recherche l'excellence pédagogique, comment l'Ecole se situe-t-elle, partagée entre une indispensable visée éducative globale et une obligation de centrage sur les fondamentaux ? La question revêt une importance particulière au moment où se développent les PRE (programmes de réussite éducative, loi Borloo) hors de l'école d'une part et les PPRE (programmes personnalisés de réussite éducative, loi Fillon) dans l'Ecole d'autre part.

Quatre professionnels, dont deux appartiennent à l'Education nationale et deux lui sont extérieurs, participent à cette table ronde, largement ouverte aux interventions de la salle, pour apporter leurs réponses.

L'animatrice propose à chaque participant de préciser comment il définit cette relation Ecole-cité à partir de la place qu'il occupe, professionnelle et institutionnelle.

Anne Sevestre, chargée de mission Education Prioritaire dans le département de l'Essonne, confirme que, bien que la mission première de l'école soit liée aux apprentissages fondamentaux, il lui paraît rigoureusement impossible de la mener à bien en dehors de la vie de la cité. Elle a besoin de concertation avec les parents en premiers partenaires mais aussi avec la municipalité et les différences acteurs locaux.

Lubna Benhorma, responsable d'un PRE sur la ville d'Athis-Mons, souligne que cette relation école-cité peut prendre trois formes :

- le partenariat : les personnels ont défini des valeurs communes au service d'une population d'enfants et de familles, en considérant qu'ils sont indispensables les uns aux autres ;
- la résistance : les deux groupes de personnels s'opposent mais continuent à développer des actions parallèles ;
- la confrontation : chacun des deux groupes cherche systématiquement à neutraliser l'autre en créant des obstacles.

Arlette Lebel, coordinatrice de réseau d'éducation prioritaire sur la ville de Montataire, rappelle que la fonction de coordonnateur de ZEP a justement été créée dans cette recherche d'interface entre l'école et ses partenaires. Les attentes, les valeurs, les intérêts des uns et des autres sont souvent différents, d'où l'importance de la (re)connaissance, de l'écoute et du dialogue.

Bernard Bier, qui travaille à l'Unité de la Recherche, des Etudes et de la Formation (UREF) de l'INJEP autour de préoccupations qui relèvent d'un tiers temps qui n'est ni le temps de la famille ni celui de l'école - ce que d'aucuns dans une vision « scolarocentrée » appelleraient le hors-temps scolaire (pratiques et sociabilités juvéniles, loisirs, place des jeunes dans la Cité, politiques éducatives et de jeunesse) - se réjouit que ce lien puisse exister car il répond à la multiplication des espaces/temps éducatifs : famille, école, loisirs, sociabilités entre pairs, usage des médias ... Tous ces temps sont ou peuvent devenir éducatifs si les conditions sont réunies... et le seront d'autant plus que les différents acteurs, chacun avec sa légitimité, travailleront en bonne intelligence.

« Partenaires », « partenariat », ces mots sont aussi source d'ambiguïté, surtout avec la multiplicité des dispositifs censés les valoriser. Que recouvrent-ils pour vous ?

A. L. considère que le partenariat est une façon de considérer le temps de l'enfant dans sa globalité, de mettre en lien l'extérieur et l'intérieur de l'école. Elle cite en exemple le rôle des éducateurs sportifs qui interviennent sur les temps scolaire en complément des maîtres mais qui sont aussi animateurs des clubs locaux ou d'interventions municipales au pied des immeubles et peuvent donc faire le lien quotidien entre Ecole et cité et porter une attention suivie aux enfants.

A. S. défend le concept d'éducation partagée. Elle pense que le partenariat, c'est avant tout la fructification de points de vue différents, de modes opérationnels divers dans une cohérence éducative au service de l'enfant. Les parents, qui ne sont pas aussi démissionnaires qu'on l'entend dire parfois, apportent aussi leur part à cette cohérence éducative.

L. B. souligne que ces mots recouvrent des réalités qui ne se décrètent pas mais qui se construisent, parfois de longue haleine. La réussite éducative est justement faite pour développer ce type de relations. Mais les partenariats de courtoisie ne sont pas suffisants : un partenariat se crée, se construit avec une nécessaire mise en confiance, parfois longue. Il doit alors permettre une véritable remise en question des pratiques et des actions. Les partenariats efficaces sont souvent liés à un portage politique volontariste. Dans l'Essonne, la préfecture et l'inspection académique ont mobilisé conjointement les acteurs des champs éducatifs pour clarifier les positions et les attentes.

B. B. souligne en citant Françoise Lorcerie qu'il y a une conception qui a longtemps prévalu dans les rapports de l'Education nationale avec ses interlocuteurs, celle d'un partenaire « assujéti ». Il importe de passer, si l'on est dans une logique d'éducation partagée, d'un partenaire adversaire qu'il faut neutraliser ou faire entrer dans un cadre déterminé unilatéralement à un partenaire co-équipier, à qui est reconnue une légitimité, avec qui on peut négocier à égalité y compris sur le cadre dudit partenariat.

Dans le cas d'un partenariat en place et fonctionnel (les deux exemples cités jusqu'alors étant la veille éducative et la réussite éducative), quelle plus-value attendez-vous ?

L. B. souligne qu'il faut avant tout obtenir que l'enfant sente autour de lui une équipe cohérente. Il faut donc que le dispositif partenarial mis en place se donne les moyens de cette cohérence : temps, rémunération...

B. B. rappelle que la diffusion du thème du partenariat dans l'Education Nationale est née avec la création des ZEP. C'est la prise de conscience que l'Ecole ne pouvait pas tout qui l'a incitée à faire appel à d'autres acteurs (familles, associations) pour lui venir en aide. Il s'agit maintenant de passer dans un autre registre, que l'Ecole découvre la parité éducative. Ce qui implique que ces partenaires soient clairement identifiés dans leurs missions comme dans leurs compétences et que

soit précisément étudié le chemin que chaque partie doit ou peut faire pour rejoindre les objectifs et les projets communs. Les désaccords liés aux différents territoires, représentations, cultures professionnelles, etc. doivent, non pas être esquivés au nom d'un consensus rarement productif, mais être « mis sur la table » et discutés, condition du passage d'un partenariat de dispositifs à un partenariat de projets.

L. B. intervient pour exprimer son inquiétude sur le fait que ces nouveaux dispositifs sont certes prometteurs mais encore fragiles en termes de partenariat. Oui, l'Education Nationale « y va », plus ou moins suivant les lieux, car il existe une volonté politique assez clairement affichée et surtout des moyens financiers conséquents, mais finalement cela reste à la périphérie de l'Ecole (santé, social ...) et cela ne remet donc pas fondamentalement en cause les processus d'apprentissage et les missions de l'école.

B. B. considère que le travail concerté des partenaires éducatifs peut favoriser la « réussite éducative », non réductible au scolaire, mais inséparable de lui. Par contre, c'est l'école qui est seule légitime pour traiter de la réussite scolaire, qui relève de son champ et de ses compétences - de même que d'autres espaces éducatifs relèvent de professionnels et de compétences spécifiques.. C'est à elle de trouver les ressources pour ce faire, y compris au prix d'un *aggiornamento*.

L. B. cite la mise en place d'une aide pédagogique personnalisée dans le cadre des Contrats locaux d'accompagnement à la scolarité où le PRE finance une remise à niveau pour certains enfants repérés. Elle précise que l'efficacité de cette mesure va de pair avec une parfaite implication de l'enseignant référent de l'enfant concerné.

A. S. pense que le partenariat permet à chacun de pouvoir affirmer son rôle quand celui-ci a été bien clarifié et précisé dans sa particularité comme dans sa complémentarité par rapport à celui des autres intervenants.

Une intervention dans la salle cite un exemple où le partenariat avec la médiathèque a permis de concrétiser la réalisation d'un projet pédagogique d'école (réalisation d'un livre d'histoires).

B. B. réaffirme qu'on ne peut plus considérer aujourd'hui, dans une société du savoir en mutation rapide, la formation initiale comme seul temps éducatif et qu'il nous faut dorénavant penser, à l'instar des textes européens, en termes d' « éducation et de formation tout au long de la vie ». L'enjeu est de penser le continuum éducatif.

Par ailleurs il s'inquiète du fait que, dans l'idée de cohérence éducative, d'aucuns puissent voir ou souhaiter une sorte de cocon éducatif, alors qu'un enfant a justement besoin de se confronter à des modes éducatifs différents pour se construire. A son avis, une des compétences de base à faire acquérir est la compétence de mobilité, y compris de mobilité « dans la tête » ; c'est là un des bénéfices du partenariat pour l'enfant qui est ainsi mieux à même de comprendre les us et codes de chacun des lieux et des temps de vie, tout en étant rassuré par une cohérence évidente née de la coopération des éducateurs. Mais, comme le souligne souvent Philippe Meirieu, cohérence ne saurait signifier uniformité.

Dans le cadre précis de la mise en place des programmes de réussite éducative, comment vous situez-vous ?

Les personnels sont en train de prendre doucement conscience qu'il y a des ressources nouvelles. Mais, comme celles-ci s'inscrivent à la périphérie de l'Ecole, elles ont tendance à conforter certaines pratiques de rejet vers cet extérieur sans donner de souffle nouveau aux pratiques pédagogiques et éducatives au cœur des établissements.

Une *intervention* de la salle souligne l'inquiétude de la tendance à la sur-médicalisation de l'échec non seulement scolaire mais éducatif. Si on considère qu'il y a des besoins individuels auxquels il faut répondre, c'est qu'on reconnaît que certains enfants sont en décalage par rapport au « moule ». En voulant les y faire rentrer plutôt que de chercher à adapter ce moule, on risque une réaction de rejet violente. De plus, il semble que la tendance soit à n'accepter que des écarts de plus en plus faibles avec la norme, ce qui fait craindre une uniformisation des comportements et des modes éducatifs.

Une *autre intervention* précise que le PRE est un dispositif récent, en pleine gestation, qui tend à explorer des champs nouveaux du partenariat, principalement pour pallier des défaillances des institutions. Sa crainte est que les différents rôles aient tendance à se confondre et à perdre en efficacité par manque de reconnaissance des spécificités de chacun.

L. B. constate que dans sa ville cette inquiétude est récurrente. Elle s'estompe grâce à une très grande concertation où les partenaires commencent à oser parler de leurs faiblesses, de leurs défaillances, de leurs souffrances. Toute dérive qui provoquerait un certain désengagement des acteurs doit à tout prix être évitée. Mais l'Education Nationale doit accepter qu'il y ait des situations auxquelles elle ne peut plus répondre. Pour l'enfant « en panne », le PRE doit permettre de trouver des réponses, à court ou moyen terme, à la difficulté ciblée. L'Education nationale aura alors le temps et le devoir de mettre en place ses propres éléments de réponse, peut-être en modifiant les pratiques, plus sûrement en adaptant les actions.

Une *intervention* critique la délégation aux acteurs de terrain de la résolution des problèmes sociétaux, à grand renfort de dispositifs partenariaux et de contractualisations. Néanmoins, les difficultés ne semblent pas se résoudre proportionnellement au nombre de dispositifs. Dans beaucoup de lieux, il a fallu faire vite pour bénéficier des fonds conséquents qui étaient disponibles. Des personnels nouveaux, souvent très jeunes, ont été chargés de construire ces énormes dispositifs sans aucun guide pédagogique pour les aider à réussir cette mise œuvre.

Par ailleurs, ce n'est que dans le rapport de l'enseignant à la particularité de l'élève que peut s'opérer un travail de fond sur l'évolution de l'enfant. Au sein même des PRE, un renoncement devant l'ampleur des difficultés de certains gamins est déjà perceptible..

Une *autre intervenante* s'inquiète de l'externalisation d'un certain nombre d'actes éducatifs, entre autres ceux concernant l'accueil des élèves allophones pour lesquels existent déjà de nombreux outils. Malheureusement, les enseignants non spécialisés ne sont ni formés ni encouragés à les utiliser.

Une *intervenante* précise que dans son secteur, où n'existait pas de veille éducative, la mise en place du PRE dérive très fortement vers le contrôle social.

Un autre danger est la stigmatisation puisque l'enfant en difficulté serait « pris en charge de manière spécifique » à chaque moment ou lieu où il révèle ces difficultés et on sait bien qu'un enfant perdu ou difficile est autant repéré à l'école qu'au centre de loisirs ou au club de foot.

Le désengagement des enseignants est aussi un risque pour deux raisons :

- un enfant pris en charge en dehors de l'école dès l'âge de trois ans pourrait ne plus être autant accompagné dans sa dimension éducative par le système scolaire ;
- les crédits de fonctionnement sont investis à la périphérie de l'école (école ouverte, PRE...) et réduits considérablement à l'interne.

A. S. précise que le PRE est un dispositif parfaitement défini dans le temps (jusqu'en 2009) et que ce ne sont pas les municipalités qui ont reçu l'argent mais une structure juridique spécifique avec

un contrôle financier très fort.

B. B. rappelle, lui, que les dispositifs « Politique de la ville » et « ZEP », prévus initialement pour des durées limitées, existent toujours.

Dans certains endroits, ajoute *un participant*, l'argent est arrivé sans projet et la définition du projet se fait a posteriori. Dans d'autres, des projets ont été validés mais l'argent n'est toujours pas là.

L. B. précise que dans l'Essonne les deux premiers mois ont été mis à profit pour élaborer un cadre déontologique qui se veut une base saine, rassurante pour la mise en place de ces partenariats. Les locaux du PRE sont situés en dehors de la mairie, indépendants de toute institution. Toute problématique personnelle y est exposée de façon collégiale avec le seul mais indispensable accord des parents.

B. B. ne voit de sens dans la mise en place de la réussite éducative que si elle s'inscrit dans des politiques éducatives plus globales et que si elle est l'occasion de repenser la formation des différents acteurs éducatifs. Pourquoi ne pas envisager dans la formation initiale un tronc commun à tous les acteurs éducatifs (enseignants, éducateurs...) ? Pourquoi ne pas mettre en place dans le cadre de la formation continue - les projets de territoire au service des enfants et des jeunes en sont une opportunité - des séquences de sensibilisation ou de formation ouvertes à tous les acteurs de l'éducation, y compris à des associations, des parents, des élus chargés des questions éducatives ? Dans certaines communes, une telle dynamique est d'ores et déjà enclenchée et constitue un levier pour une transformation de l'ensemble de notre système éducatif dont l'urgence s'impose.

L. B. reconnaît qu'elle se sent consciente de panser quelques plaies, que sa participation à ce dispositif est plus une goutte d'eau qu'un apport fondamentalement efficace. C'est pourquoi elle s'engage autrement, par l'associatif, par le politique, pour tenter d'avoir un impact plus global sur la situation. Mais l'urgence du besoin de réponse aux souffrances des enfants concernés justifie complètement son engagement immédiat.

Compte rendu rédigé par Catherine Lavauzelle, coordinatrice ZEP