

Pôle de ressources départemental « Ville et développement social du Val d'Oise »
La réussite éducative, nouveaux regards, nouveaux modes d'intervention

Réussir la réussite éducative : quelques enjeux

par Bernard Bier
 chargé d'études et de formation
 UREF/INJEP
 bier@injep.fr

La terminologie de la « réussite éducative » n'est pas vraiment nouvelle : des « contrats de réussite » existaient déjà dans le cadre de l'éducation prioritaire.

Par ailleurs, ce dispositif s'inscrit dans une suite de dispositifs mobilisant des partenaires multiples (ZEP...), centrés de plus en plus sur l'enfant/le jeune (cf. la « veille éducative »), et nés à l'initiative d'autres institutions d'Etat que l'Education nationale (c'était déjà le cas de la « veille éducative », - et ce, au moment où l'Etat Education nationale met parallèlement en place les PPRE (Programme personnalisé de réussite éducative).

Son lancement a suscité des réactions contrastées : rejet idéologique ou (au nom) de principes pour les uns - le dispositif témoignerait de logiques accrues de contrôle social et d'individualisation de l'intervention éducative ; acceptation plus pragmatique pour d'autres qui y voyaient l'occasion de donner des réponses mieux ciblées aux besoins des enfants et jeunes ou des familles les plus fragilisés.

Dans les faits, du poste d'observateur qui est le mien, je constate, certes ici ou là des dérapages inquiétants (par exemples dans les indices choisis ici ou là pour catégoriser les individus-cibles), mais aussi que nombre d'équipes se saisissent du dispositif et tentent de lui donner sens.

J'aborderai successivement les points suivants :

- comment le PRE (en rupture avec une tradition éducative) s'inscrit dans des évolutions « individualisantes » plus générales ;
- en quoi le contexte de son émergence rend le message parfois peu lisible, peut justifier certaines craintes et prêter à polémique
- quelles pourraient être, de manière plus constructive, les conditions pour « réussir la réussite éducative ».

Lire la réussite éducative à la lumière des évolutions sociétales

Rappelons que l'école de la République visait à transformer l'enfant/le jeune en élève, à instituer le futur citoyen en le faisant entrer dans la « forme scolaire », condition des apprentissages et de l'accès à des savoirs (critique, scientifique...).

Quelques traits de la « forme scolaire » telle que la caractérise Guy Vincent¹ (et qui ont été repris dans l'exposé de Mathias Millet) : introduisant une séparation entre les apprentissages

¹ Vincent (G.) (sous la direction de), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, 1994, Presses Universitaires de Lyon.

et les pratiques sociales (des exercices spécifiques, des disciplines, de l'abstraction), elle implique de la part de l'apprenant gratuité, désintéressement, capacité à mettre entre parenthèses le monde et ses problèmes, à s'inscrire dans la durée (celle des apprentissages comme celle d'un bénéfice différé).

Le traitement des élèves y est « théoriquement » égalitaire (le référentiel discursif de la République), même si, dans les faits, deux écoles se juxtaposent, l'une pour le peuple, l'autre pour les classes aisées

Quelle est la place de l'individu ? Le maître s'adresse à « l'individu-classe » (indifférencié en quelque sorte) et à la raison en lui, et non pas à une personne singulière enracinée dans une histoire, un milieu...

L'idéologie méritocratique permettait de penser le parcours individuel de quelques rares élèves de milieux populaires (« dominés ») méritants, repérés voire aidés par l'instituteur (cf. le mythe du boursier légitimant le système dans ses objectifs et son fonctionnement ordinaire). Ce qui, de fait, était valorisé était autant un niveau de compétence qu'une capacité à entrer dans un cadre pré-défini, à s'approprier les normes et codes du milieu « dominant ».

L'approche éducative individualisée dans la lignée de certaines mutations sociétales

Cette individualisation de l'action éducative, puisque c'est elle qui a souvent été pointée comme dérive ou symptôme d'une dérive possible, s'inscrit dans un mouvement plus large, qui traverse notre société dans des champs et des temporalités différents :

- des évolutions juridiques, dont témoigne le passage de l'enfant propriété de ses parents (sous l'ancien régime) à l'enfant sous la protection de ses parents après la Révolution, et à l'enfant titulaire de droits, telle que la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, ratifiée par la France en 1990, le définit.

- des évolutions quant à la connaissance de l'enfant et aux mécanismes d'apprentissage, liées au développement de certaines disciplines (psychologie, sociologie, sciences de l'éducation...) voire à leur médiatisation (Dolto par exemple).

Ces travaux ont permis de mieux comprendre comment l'enfant se construisait, nous ont fait sortir de l'idéologie du « don »² et posent l'entrée dans les savoirs et les apprentissages au travers d'approches constructivistes et interactionnistes.

Ces évolutions du droit et de la connaissance de l'enfant et des processus d'apprentissage sont pour une grande part à l'origine de la loi d'orientation de juillet 1989 qui met l'élève au centre du système éducatif.

- des évolutions sociologiques : le modèle de socialisation qui a eu cours durant longtemps qui expliquait l'entrée dans le monde (adulte), par imposition et incorporation de normes qui auraient été partagées (!!!) ne semble plus pouvoir rendre compte de la manière dont les individus se construisent. Les phénomènes de désinstitutionnalisation, la fin des « grands récits », la multiplication des espaces-temps de vie et d'apprentissage, le rôle croissant des sociabilités entre pairs, les formes d'auto-apprentissage, les médias, le marché, la

² Dans leur ouvrage (*Ruptures scolaires*, 2005, PUF), Mathias Millet et Daniel Thin pointent la résurgence de l'idéologie du don, dans les discours sur les élèves qui auraient des capacités, mais qui ne savent pas les exploiter - discours qui en outre leur paraît contestable en ce sens qu'il ne prend pas en compte la spécificité du rapport de l'élève de milieu populaire, de ses dispositions à la culture scolaire dominante.

multiplication des mondes d'appartenance ou d'affiliation, la confrontation à des systèmes normatifs différents, voire antagonistes... appellent des lectures de la socialisation et de l'éducation, de la construction individuelle et collective en termes constructivistes, interactionnistes. Chacun construit sa place, sa trajectoire au travers un système d'épreuves³... Avec pour conséquence : une responsabilisation croissante de l'individu, qui devient ainsi comptable de sa réussite et de ses échecs, et une fragilisation des plus fragiles.

- des évolutions culturelles : l'individualisme apparaît de plus en plus comme une valeur fondamentale, avec son corollaire le droit au bien-être, dans un univers où la satisfaction immédiate prime. Cet individualisme, loin d'être à opposer aux appartenances ou affiliations collectives comme on le fait souvent, est à penser comme une nouvelle manière d'entrer dans le collectif et de vivre l'individu (voir à ce sujet les travaux de F. de Singly, mais aussi ceux de J. Ion sur les nouvelles formes d'engagement et d'exposition de soi⁴).

- des évolutions politiques : le thème de l'égalité qui fut longtemps le moteur du combat pour la démocratisation du système éducatif laisse peu à peu la place à celui de l'équité, de la justice, qui pensent en termes de traitement différenciés. Témoin l'intitulé d'un ouvrage récent de Dubet, *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?*

Autre signe de ces évolutions : l'apparition, y compris à gauche, d'ouvrages comme ceux d'Eric Maurin (*Le ghetto français*), qui, partant d'une réflexion sur les limites de la politique de la ville et de l'éducation prioritaire, tout en constatant des effets de territoire en termes de ségrégation, prône un traitement individuel des publics précarisés.

Cette liste de mutations ne prétend pas être exhaustive, mais par la contextualisation qu'elle permet, elle aide à resituer et donner sens à la question ici traitée.

Un contexte lourd d'ambiguïtés

Au-delà des évolutions sociétales où s'inscrit le dispositif de réussite éducative, le contexte idéologique, politique et économique particulier de sa naissance permet aussi de comprendre les réticences qu'il peut susciter.

Très schématiquement, nous relèverons :

- une pathologisation des difficultés vécues par certains jeunes ou certaines familles. Il faudrait « soigner la banlieue »⁵, et repérer, jusque dans les premiers mois de la vie de l'enfant, les facteurs de risque prénataux et périnataux, génétiques, environnementaux et liés au tempérament et à la personnalité, comme le préconisait le rapport de l'INSERM « Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent » (2005)⁶.

³ Martuccelli (D.), *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, 2006, Armand Colin.

⁴ Corcuff (P.), Ion (J.), de Singly (F.), *Politiques de l'individualisme. Entre sociologie et philosophie*, 2005, Textuel.

⁵ Voir à ce sujet, « Soigner » la banlieue ?, *VEI Enjeux* n° 126, septembre 2001.

⁶ « Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent » (2005), ed. Inserm, 2005, (<http://ist.inserm.fr/basisrapports/trouble-conduites.html>). Ce rapport insiste sur le dépistage à 36 mois des signes suivants : « indocilité, hétéroagressivité, faible contrôle émotionnel, impulsivité, indice de moralité bas ». Sont évoqués à propos de jeunes enfants « des traits de caractère tels que la froideur affective, la tendance à la manipulation, le cynisme », et « l'héritabilité du trouble des conduites ». Ce rapport déclencha des réactions vigoureuses de

Cette pathologisation n'a rien à voir avec la prise en compte nécessaire par des professionnels de la santé de difficultés réelles vécues par certains jeunes ou certaines familles, entre autres dans un contexte où les parents (ou les mères), de milieu populaire mais non exclusivement, du fait de la flexibilisation accrue des conditions de travail, sont absents du domicile aux heures de présence des enfants.

- une ethnicisation de difficultés qui autrefois auraient été lues en terme social. Un des exemples en est le « Rapport parlementaire de la commission d'études parlementaire sur la sécurité intérieure », dit rapport Bénisti (2004)⁷, qui identifie dans l'usage domestique par les parents migrants d'une langue autre que le français, vecteur de délinquance. On pourrait citer encore certains propos expliquant les événements de novembre 2005 par la polygamie des familles africaines.

- une moralisation du discours sur les enfants, les jeunes et leurs familles, qui dispensent d'analyses contextualisées et en termes de complexité. Dans ce cadre, toute tentative de compréhension de nature sociologique est perçue comme justification, angélisme...

- le passage, pour reprendre les termes de L. Wacquant d'un « Etat social » à un « Etat pénal », ou formulé autrement d'une « société disciplinaire » (Foucault) à une « société de contrôle » (Deleuze), tels que les évolutions législatives en cours sont en train de la construire. S'agit-il aujourd'hui de remédier à certaines situations, de travailler sur les causes structurelles des phénomènes qui frappent certaines populations, ou de maintenir la paix sociale et dans des espaces de relégation ceux qui pourraient la menacer ? Le débat est ouvert.

- une externalisation des difficultés de l'école hors de l'école : les élèves faisant problème tendent à être renvoyés par l'école à des structures ou dispositifs autres qu'elle-même ; elle n'est pas conduite à chercher aussi en elle ses ressources pour résoudre les difficultés « scolaires », c'est-à-dire qui se manifestent et se développent en son sein.

Parallèlement la re-centration de l'école sur les savoirs fondamentaux, la mise à l'écart de certaines expérimentations pédagogiques et la volonté affichée par certains de sortir les meilleurs élèves des territoires de l'éducation prioritaire, voire de remettre en cause le tronc unique ou la scolarité jusqu'à 16 ans... participent du même phénomène. Ceci non sans tensions, ambiguïtés, qui dépassent la volonté des individus singuliers.

- les abus de langage enfin contribuent à la confusion : que signifie par exemple le mot « contrat » utilisé dans le rapport entre les institutions et les familles ou les élèves dans un cadre contraint ?

Ces éléments brouillent pour le moins le message de la réussite éducative et appellent une clarification.

Quelques pistes pour « réussir la réussite éducative »

la part de professionnels de l'enfance, de l'éducation ou de la santé, suivi d'une réaction embarrassée du directeur de l'Inserm.

⁷ http://www.libertysecurity.org/IMG/pdf/rapport_BENISTI_prevention.pdf. Ce rapport, d'une scientificité douteuse, provoqua des critiques vives de la part des socio-linguistes.

Dans le travail en direction des « publics »

Analyser les difficultés, comprendre les blocages

Comme le soulignent Millet-Thin dans l'ouvrage déjà cité⁸, comprendre les ruptures scolaires oblige à prendre en compte conjointement conditions familiales, sociabilités juvéniles, trajectoires scolaires et contextes (et productions) institutionnels. Les ruptures se font toujours *via* les interactions entre plusieurs registres de difficultés, un élément peut faire basculer dans la rupture. Mais à l'inverse un seul élément peut faire aussi levier pour sortir de la spirale de la rupture ou de la « désaffiliation ».

Prendre en compte la complexité des éléments implique aussi de sortir des équations hasardeuses entre difficultés sociales, difficultés scolaires, difficultés cognitives, voire difficultés linguistiques pour les enfants et jeunes allophones.

Ce travail d'analyse, ce refus des discours *a priori*, cette nécessité de sortir des schématisations est une nécessité si l'on ne veut pas se condamner à l'inefficacité faute de prise sur le réel.

Un exemple parmi d'autres : quid du discours « commun » sur l'absence supposée de repères de nombre de jeunes ? Sont-ils sans repères ? Ou sont-ils captifs des normes secrétés par leur groupe de pairs ? et ont-ils du mal à passer d'un système normatif à l'autre, dans une société de plus en plus fragmentée, où se multiplient des espaces de vie, d'éducation... ? Selon le diagnostic, le mode d'intervention diffèrera.

De la même manière, quel est le sens des « blocages » ou dysfonctionnements repérés : témoignent-ils d'incompétences, de carences ou d'un rapport au monde différent selon les groupes sociaux ? Ou ne peut-on lire les attitudes des familles ou des jeunes comme des marques de la culture populaire, comme des stratégies pour échapper à l'injonction institutionnelle, au stigmate dont ils sont marqués par les institutions ?

Penser l'articulation sécurité cognitive/sécurité sociale...

Bernard Charlot⁹ insiste sur le fait que tout rapport au savoir (il parle au singulier) est rapport à soi, aux autres, au monde. C'est ainsi que pour un jeune, entrer en apprentissage - et plus encore en apprentissage scolaire -, c'est rompre avec des représentations, des préjugés, des certitudes, c'est être remis en question, s'altérer. Comme le souligne Elizabeth Bautier¹⁰, le refus des apprentissages est aussi refus de l'« insécurité cognitive ».

De surcroît le rapport des élèves et des familles des classes populaires à l'école, mais aussi aux temporalités, au langage, à l'autorité, comme le soulignent aussi Millet et Thin, est en rupture avec la culture scolaire dominante.

D'où l'importance de travailler sur la sécurisation des contextes de vie et d'apprentissage, de l'environnement, les familles. Sans travail sur cette sécurisation, on se condamne à l'échec. C'est travailler le cadre qui rendra possible l'acceptation de cette altération qu'est l'éducation. Tout en gardant ce paradoxe à l'esprit : il s'agit de sécuriser le jeune pour le faire entrer dans l'insécurité des apprentissages, voire de la vie, de la mobilité...

⁸ Millet (M.), Thin (D.), *op. cit.*

⁹ Charlot (B.), *Eléments pour une théorie du rapport au savoir*, 1997, Anthropos.

¹⁰ Bautier (E.), *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, 1995, L'Harmattan.

Cette mobilité mentale qui implique la capacité à passer d'un « monde » à l'autre, est une des conditions d'une bonne « intégration » et est un des enjeux de l'éducation aujourd'hui et une des justifications d'une « éducation partagée »¹¹.

On voit alors les limites de cet exercice pour les acteurs de l'éducation, du social ou de la santé quand ils ne peuvent peser sur l'emploi, le logement... Dans le même temps, les institutions souvent, parfois à leur corps défendant ou avec les meilleures intentions du monde, participent de cette insécurisation. Thin-Millet, par exemple, montrent bien que la pratique du changement d'établissement pour un élève « difficile » peut s'avérer contre-productif, car renforçant son insécurité. C'est bien sûr ici nos modes d'intervention qui sont interrogés.

En ce sens, la multiplicité des intervenants (et l'opacité de leur rôle) peut aussi être un frein : d'où la nécessité d'un référent unique, comme cela se met en place dans les dispositifs de réussite éducative. Le tuteur peut ailleurs avoir ce rôle.

Inverser les regards, travailler avec le sujet non contre lui

La condition à cette « mise en activité » (conforme aux attentes scolaires, sociales...) - ce qui ne signifie pas nécessairement conformisme - implique que l'enfant ou le jeune, l'adulte, le parent, acquière ou retrouve la confiance, une image positive de soi et la capacité à se projeter en avant. L'individu se construit sous et à partir du regard de l'autre. Comment se construire quand soi-même ou sa famille est invalidé (explicitement ou implicitement) ?

Un des leviers de l'intervention consiste donc à changer le regard des professionnels et bénévoles de l'éducation sur ces jeunes ainsi que sur leurs familles. Nos catégorisations sont elles-mêmes à ré-interroger ainsi que nos représentations des publics concernés. D'ailleurs, « publics », « bénéficiaires », ces termes sont eux-mêmes non dénués d'ambivalence. D'où aussi la nécessité de reconnaître le rôle parfois humiliant des institutions. C'est souvent le cas dans les établissements scolaires, mais aussi dans d'autres institutions qui accueillent les familles¹². Nous ferons nôtre l'affirmation d'Avishaï Margalit¹³ selon laquelle une « société décente » serait une société où « les institutions n'humilient pas ». Sommes-nous dans la décence ?

Il importe aussi de reconnaître ce qui peut être perçu dans l'acte éducatif, social... comme acculturation, « colonialisme », rupture d'avec les siens, double injonction et contrainte. Non pour refuser de participer à cet acte d'acculturation, d'altération qu'est tout acte éducatif, mais pour le travailler avec pertinence, comme processus plutôt que comme imposition, à partir du sujet et non contre lui.

Cela passe par un travail sur l'estime de soi, sur la reconnaissance par les jeunes et leur famille de leurs propres compétences - compétences si souvent niées par intériorisation du regard dominant. Le rôle de l'éducateur, du travailleur social ou de la santé est de conduire

¹¹ Bier (B.) (coordonné par), *Vers l'éducation partagée. Des CEL aux PEL*, 2006, Cahiers de l'action, INJEP.

¹² Merle (P.), *L'élève humilié. L'école un espace de non-droit ?*, 2005, PUF

¹³ Margalit (A.), *La société décente*, 1996, Climats.

l'enfant et le jeune à prendre conscience de ce qu'ils savent déjà, puis d'enrichir leurs savoirs et compétences.

Dans la démarche éducative

Accepter de penser les trajectoires de manière moins normative

L'école telle qu'elle est en France aujourd'hui impose un parcours unique et contraint : à tel âge correspond tel niveau et les élèves sont jugés par rapport à une norme à atteindre, ceci quelle que soit la pertinence de la démarche pédagogique de l'enseignant.

L'un des atouts de l'« éducation non formelle » (celle qui se fait après l'école ou en dehors de l'école) serait de ne pas être pris dans ces rigidités. Elle s'appuie non sur les manques mais sur les ressources, compétences et savoirs existants, comme leviers de nouveaux apprentissages. Les temporalités y sont libres et l'émulation n'y est pas compétition.

D'où entre autres l'intérêt de ne pas céder à la dérive de reproduire l'école après l'école dans le temps périscolaire - envers de l'autre dérive, celle de la non-concertation des acteurs de l'éducation et de l'ignorance ou du déni de ce qui se fait dans le temps scolaire.

Reconnaître la multiplicité des savoirs/les compétences multiples

La « réussite éducative » est, ou peut-être, l'opportunité de nous faire sortir d'une approche qui a longtemps été (en France !) trop exclusive des savoirs, des « savoirs scolaires », (savoirs scientifiques ou légitimes didactisés).

Il s'agit de s'ouvrir à la prise en compte d'autres types de savoirs : savoirs profanes, savoirs d'expérience, savoirs communicationnels..., qui font de plus en plus partie des compétences nécessaires à l'homme d'aujourd'hui et à sa formation.

Un des atouts de l'éducation non formelle est de ne pas s'appuyer sur les seules formes d'intelligence mobilisées par l'école (verbale et logico-mathématique), mais de faire appel à d'autres formes d'intelligences (H. Gardner¹⁴ en distinguait sept).

D'où l'inquiétude qui est la nôtre lorsque les critères de la réussite éducative - ce qui semble être le point de vue de la DIV - se réduisent aux critères scolaires !

Qualifier l'intervention éducative

La réussite du dispositif et de l'accompagnement sur le plan éducatif est aussi conditionnée par une réflexion sur les situations, contenus et pratiques pédagogiques.

Nous savons que globalement c'est une des importantes zones d'ombre des études et évaluations sur l'école, à l'exception de quelques études ou recherches menées par l'INRP ou quelques trop rares équipes universitaires. En outre des chercheurs (Chauveau, Rochex, Terrail...) nous montrent que tout passage devant un enseignant ne signifie pas apprentissage.

Le même constat pourrait être transposé dans le champ de l'« éducation non formelle » : le contact avec un animateur ou la multiplication de l'offre d'activités sportives, culturelles, socioculturelles n'entraîne pas automatiquement une plus valeur éducative - au-delà de ce que toute activité peut constituer comme expérience personnelle ou collective.

D'où l'importance de travailler sur la formation et sur l'accompagnement des différents acteurs éducatifs qui est ici posée.

¹⁴ Gardner (H.) *Les intelligences multiples*, 1996, Retz.

Dans la construction de nouvelles professionnalités

Du partenariat formel à la qualification réciproque

Vingt ans de politiques partenariales autour de l'école nous montrent que le partenariat n'est convoqué que lorsqu'il y a problème¹⁵, et au service de l'école. C'est en quelque sorte un partenariat « assujéti »¹⁶. Ce partenariat est dissymétrique, souvent vécu dans un premier temps dans la méfiance (l'autre est toujours suspect de ne sacrifier qu'à des intérêts particuliers) et il appelle pour entrer dans une réelle logique « d'éducation partagée » la construction de la confiance. Cette nécessaire culture du travail en commun passe par un travail de légitimation et reconnaissance réciproques, de « qualification mutuelle »¹⁷.

De la co-définition d'une éthique de l'intervention à des formations conjointes

Le travail coopératif peut être aussi l'opportunité de préciser, au-delà des termes généraux et pour écarter toute ambiguïté, les valeurs poursuivies (la dimension politique de l'éducation) démocratisation de l'école/ réussite pour tous ou logique libérale d'émergence des élites ? paix sociale ou émancipation des individus ? concurrence ou coopération ?... C'est seulement à partir de ces valeurs et de leur déclinaison en objectif que l'on pourra construire au terme d'un diagnostic partagé, des indicateurs communs – qui font le plus souvent défaut. Les partenaires (et chacun d'entre eux) fonctionnent le plus souvent sur des implicites.

Cette construction collective peut être le garant du maintien des exigences éducatives et le moyen de résister aux dérives qui ont été évoquées plus haut, d'acquérir un pouvoir expert et de conviction. Il s'agit aujourd'hui de construire, dans un contexte en mutation, ces nouvelles techniques inséparables d'une éthique de l'intervention, et qui peut permettre une intervention commune et adaptée : capacité à parler un langage commun, sur des objectifs construits, y compris dans le conflit, capacité à se mobiliser autour de la connaissance des jeunes et de compétences éducatives, capacité à travailler en collectif, à porter des valeurs.

Le territoire peut-être l'espace de cette mise en commun, dans la formation continue conjointe des différents acteurs - mais comment faire que les acteurs de l'éducation nationale y participent en nombre ? -. Au-delà, on pourrait envisager une formation initiale de l'ensemble des personnels se destinant à l'éducation, avec un tronc commun, puis des formations spécifiques : l'éducation au service du jeune constituerait le dénominateur commun. Utopie ? C'est en tout cas une idée qui fait son chemin, au rebours d'ailleurs des récentes évolutions dans l'Education nationale, et dont témoigne un texte programmatique récent d'une fédération d'éducation populaire comme la Ligue de l'enseignement¹⁸.

Connaissant mieux enfants, jeunes et leurs familles, capables de poser les enjeux de l'éducation, ces professionnels pourront mieux assurer le suivi des jeunes et leurs évolutions.

¹⁵ Glasman (D.), "Le partenariat au sein des ZEP. Conflit et/ou collaboration ?", in *Migrants-formation* n° 85 juin 1991, "Ecole : le temps des partenaires".

¹⁶ Lorcerie (F.), "La coopération des parents et des maîtres", in *Ville-Ecole-intégration* n° 114, septembre 1998 "Les familles et l'école : une relation difficile"

¹⁷ Rosenberg (S.), Carrel (M.), *Face à l'insécurité sociale*, 2002, La Découverte.

¹⁸ Ligue de l'enseignement (2005) , « Transformer et refonder l'école pour qu'elle soit celle de tous, pour que la République laïque, démocratique et sociale tienne ses promesse ! », *Les idées en mouvement HS n°7*

Cette coopération permettrait aussi de sortir de la logique de clientèle, de territoire, où les institutions et les professionnels enferment parfois les « publics ». Et clarifierait de surcroît ce « métier flou » (G. Jeannot) qu'est celui de coordonnateur ou de responsable de réussite éducative..

Personnalisation ou individualisation ?

Ce qui *in fine* est à mettre en avant est la distinction entre approche individuelle et approche personnalisée.

L'individualisation renvoie à un être pensé comme un isolat, responsable de sa situation, sur lequel on interviendra sans prendre en compte le contexte. La personnalisation implique la prise en compte de la personne, c'est-à-dire d'un sujet pris dans une globalité (en terme d'analyse, de diagnostic), mais aussi en terme d'intervention : on travaille sur différents aspects du contexte, de l'expérience de l'enfant et de sa famille, on adapte l'intervention à la complexité et à la singularité de l'expérience du sujet. Et en l'associant, au nom d'une éthique du travail social ou éducatif comme au nom de l'efficacité.

Rappelons aussi que socialisation comme apprentissage se font en groupe, autant dans la relation maître/élève ou éducateur/enfant que dans les interactions entre les enfants et jeunes entre eux. De nombreux travaux soulignent de surcroît le rôle positif des groupes hétérogènes en terme de développement et d'apprentissage.

Tout ceci nous conduit à opposer un modèle unique d'intervention (le groupe-classe défini une fois pour toute ou l'individu cible d'intervention éducative ou sanitaire et sociale) à un modèle plus souple, conjuguant suivi personnalisé et travail en groupes (petits ou grands) hétérogènes.

En guise de conclusion

A égale distance de la célébration d'un dispositif qui vient s'ajouter à beaucoup d'autres ou de son rejet *a priori* qui risque de nous faire tomber dans la « prophétie auto-réalisatrice » (A force de dénoncer les risques de dérive du dispositif, on l'enferme dans ce qu'on ne voudrait pas qu'il soit), on privilégiera une approche pragmatique, consciente des dérives possibles, mais fondée sur une éthique et une professionnalité renforcée..

En l'état, le débat nous paraît moins être entre une approche individuelle et une approche collective qu'entre une approche sécuritaire et comportementaliste qui viserait à pacifier les corps et l'espace et une approche éducative, consciente de ses limites.

Nous pourrions défendre une approche diagnostique et un traitement personnalisés.

- fondée sur l'enfant, le jeune et la famille, pensés comme sujets *hic et nunc*, capables d'une expertise d'usage sur ce qui les concerne, citoyens à part entière et à égalité avec eux qui les accompagnent une intervention à géométrie variable (mêlant collectif, petits groupes, suivi personnalisé, et visant délibérément la mixité),

- contextualisée,

- menée par des équipes formées, autonomes, en capacité de mener l'évaluation de leur action sur des objectifs qualitatifs et éducatifs, en articulation permanente avec le droit commun, dans une perspective d'« éducation partagée ».

Le dispositif gagnera à s'inscrire en articulation avec l'existant plutôt que dans la construction *ex nihilo*, et dans le droit commun éducatif - autrement dit à être une branche du Projet éducatif local - . Autrement dit dans une logique qui ne conforte pas les pesanteurs observées, qui ne soit pas une externalisation des difficultés (la « patate chaude »), mais qui soit au contraire l'occasion d'introduire des transformations dans les pratiques des acteurs et des institutions.