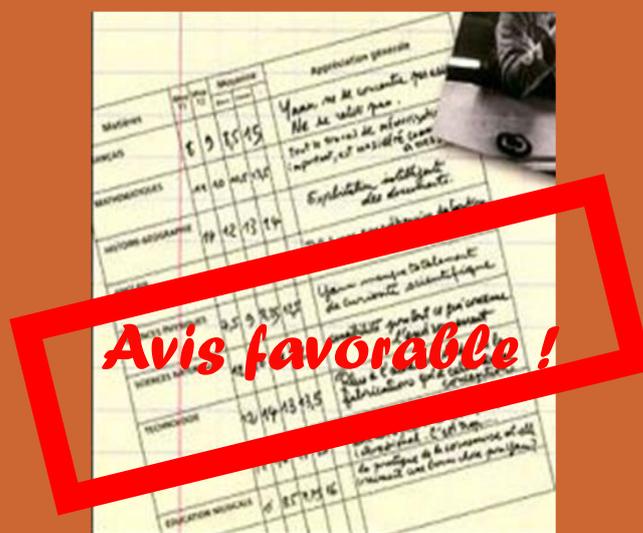


# COOPERATIONS PREVENTION SPECIALISEE & MILIEU SCOLAIRE



## LES ACTES

**Mercredi 27 Mai 2009**

**Fort de Mons-en-Baroeul**

**ASSOCIATIONS PREVENTION SPECIALISEE NORD**  
**CENTRE DE RESSOURCES DEPARTEMENTAL DE LA PREVENTION SPECIALISEE**

112 rue d'Arras – BP 473 – 59021 LILLE Cedex  
☎ 03.20.16.81.40. 📧 03.20.60.11.76 – [secretariat@apsn-prev.fr](mailto:secretariat@apsn-prev.fr)  
SIRET 339 620 890 00030 - APE 913 E - Organisme de formation N° 31590406059

Florence BOBOT  
Conseillère Technique

Pascal PITEUX  
Chargé d'Etudes



# SOMMAIRE

**Profil APSN** p 3  
**Communiqué de presse** p 4

**Introduction de la journée d'étude**  
**"Coopérations Prévention Spécialisée et Milieu Scolaire"**

*Patrick BANNEUX, Président APSN* p 5

**"Les enjeux des coopérations entre l'école et la Prévention Spécialisée"**

*Joëlle BORDET, Psychosociologue Conseil Scientifique et Technique du Bâtiment* p 7

**"Les relations famille-école, la place et le rôle des acteurs éducatifs dans cette relation"**

*Daniel VERBA, Sociologue Université Paris XIII, Directeur de l'IUT Bobigny, Chercheur à IRIS (Institut Interdisciplinaire sur les enjeux Socio-contemporains- laboratoire du CNRS)* p 16

**Les travaux de la Commission du Conseil Technique des équipes de Prévention Spécialisée (CTPS)**

*Bernard HECKEL, Président commission "Prévention Spécialisée / Institution scolaire"* p 29

**Synthèse des ateliers du matin**

*Florence BOBOT, Conseillère Technique APSN* p 33

**ANNEXES** p 37

- ☛ **Joëlle BORDET** « Oui à une société avec les jeunes des Cités » Ed. L'Atelier, 2007.
- ☛ **CTPS COMMISSION COOPERATION** « De la coopération entre les acteurs de l'Institution Scolaire et de la Prévention Spécialisée » Préface de Bernard Heckel 2008.
- ☛ **Daniel VERBA** « Echec scolaire : travail avec les familles » Ed. Dunot 2006.
  
- ☛ **ATELIER N°1 "L'Alternance : une forme de réponse aux ruptures scolaires"**
  - Accueil de jour « Mistral Gagnant » ITINERAIRES Lille
  - Action 3R (Remotiver, Réapprendre, Rebondir) FCP Lille
  
- ☛ **ATELIER N°2 "Le collège est-il un coin de rue comme les autres ?"**
  - L'Acteur de Liaison Sociale dans l'Environnement Scolaire (ALSSES)
  - Intervention au Collège Anne Franck, Avenir et Loisirs Lambersart
  - « Sentiments » : réalisation de clips vidéo, AAE Alizée Dunkerque
  
- ☛ **ATELIER N°3 "L'enjeu des coopérations Famille / Ecole"**
  - Action Parents, ITINERAIRES Lille
  - Gouter culturel dans l'Ecole, PROJET Ostricourt
  - Groupe de paroles Enfants / Adolescents, APSM Club Azimuts Mons-en-Barœul
  
- ☛ **ATELIER N°4 "16 ans et après ?"**
  - Action 16/17 ans, ITINERAIRES Lille
  - Action PLEX (Programme Local Expérimental), APSM Club Azimuts Mons-en-Barœul

**AVERTISSEMENT !**

Les Commentaires en marge de droite n'engagent que l'APSN.

# PROFIL



Depuis 1986, l'APSN regroupe les associations en charge d'une mission de prévention spécialisée confiée par le Conseil Général du Nord.

Tête de réseau, l'APSN est aujourd'hui le Centre de Ressources Départemental s'adressant prioritairement aux clubs et équipes de prévention spécialisée du Nord.

L'APSN vise à promouvoir l'action des clubs, diffuser de l'information et faire évoluer les pratiques professionnelles. En étroite collaboration avec le Département, l'APSN est engagée, dans l'accompagnement des démarches de professionnalisation, dans la promotion des dispositifs départementaux, dans la bonne mise en œuvre de nouvelles actions et dans le soutien aux démarches d'évaluation.

Partenaire des associations et des collectivités, l'APSN s'engage durablement, à continuer à promouvoir une action sociale dynamique, de proximité et de qualité, et à poursuivre ses travaux avec une éthique et une passion partagées.

# COMMUNIQUE

CONTACT PRESSE :

FLORENCE BOBOT OU

YVANE SACHET DEBRABANT

03 20 16 81 40

Le 27 mai dernier, la Journée d'étude de l'APSN (Centre de Ressources Départemental de la Prévention Spécialisée du Nord), a rassemblé 200 acteurs de la prévention spécialisée.

Au programme de cette rencontre, le bilan de plus de dix ans d'actions de coopérations entre le milieu scolaire et la prévention spécialisée.

**Une approche éducative en contradiction avec les propositions du Gouvernement.**

Le 27 mai, alors que Xavier DARCOS, proposait des mesures de « protection des enseignants et des élèves » avec une approche sécuritaire (installation de portiques de détection, recours à la fouille, pouvoir judiciaire attribué à certains responsables de l'Education Nationale sur les élèves auteurs de violence), 200 acteurs du milieu scolaire et du travail social se sont rejoints pour réaffirmer une approche de coopération éducative et ainsi valoriser les nombreuses formes de rapprochement entre l'école et la prévention spécialisée.

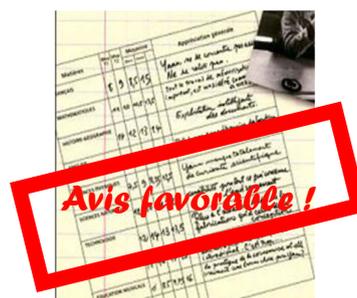
**La clé de succès du système éducatif : la coopération**

Si la réussite des élèves dans l'école primaire, au collège, au lycée est liée à la qualité de l'enseignement et à l'investissement de la société comme à celui des élèves, force est de constater que le système scolaire français doit répondre à bien d'autres défis que celui d'une bonne transmission des savoirs et des connaissances.

C'est la question posée le 27 mai, les 200 acteurs de la prévention spécialisée se sont rapprochés, pour débattre autour du rôle central de l'éducateur. Une fonction qui s'est affirmée depuis dix ans, passant d'un acteur exogène à un « rôle de tiers entre l'institution scolaire, le jeune et sa famille ».

Et fort des expériences partagées le facteur clé de succès a été analysé : la coopération indispensable entre les acteurs de l'Education Nationale et les clubs de prévention spécialisée, pour garantir le maintient des « jeunes décrocheurs » dans le système scolaire.

Les actes seront disponibles auprès de l'APSN, en début d'année universitaire.





---

# INTRODUCTION DE LA JOURNÉE D'ÉTUDE

Patrick BANNEUX, Président de l'APSN

---

Sans ignorer l'institution scolaire, la prévention spécialisée est longtemps restée aux portes des écoles. Le terrain, le milieu de la Prévention Spécialisée, c'est éminemment la rue, le quartier, la ville, l'espace urbain. Et nos cadres d'action privilégient l'environnement du jeune, sa famille, sa bande, ses loisirs, ses projets... Est-ce l'effet d'un certain cousinage avec l'éducation populaire ? Les éducateurs sont restés longtemps à la périphérie d'une institution scolaire qui était respectée de tous. Oui longtemps l'école républicaine, celle de Jules Ferry, de Jean Zay et de Ferdinand Buisson est restée centrée sur sa mission : éduquer en instruisant, instruire en éduquant. La République a d'ailleurs construit son projet de société en affirmant que les apprentissages scolaires et civiques se faisaient à l'école et par l'école. Cette école qui aura rendu bien des services, aura forgé une élite et des générations de citoyens. Cette école démocratique nous le savons, est derrière nous, et ses collèges, ses lycées généraux ou professionnels ne sont plus des sanctuaires gardés par quelques hussards noirs.

Ce temps est révolu et si de nombreuses réformes comme celle du collège unique de René Haby en 1975 ont changé l'école, l'institution scolaire est devenue le symptôme des transformations de notre société. Les travaux de Christian Baudelot et de Roger Establet<sup>1</sup>, les réflexions de François Dubet<sup>2</sup> sont d'autant d'invitations aux questionnements sur la reproduction des inégalités, la nature des choix d'orientation des élèves, l'égalité d'accès ou l'égalité des chances, les conditions pour qu'un transfert de connaissance se fasse, l'investissement des parents... Ces enjeux, nous le savons, ne résument pas la question éducative aux débats qui se font jour autour de l'école dans lesquels on a plutôt évoqué le besoin et les règles de sécurité, la vidéosurveillance, la fouille des cartables, le rôle de la police...

---

<sup>1</sup> C. Baudelot et R. Establet « *L'école capitaliste en France* ». Editions François Maspero, Paris 1974.

<sup>2</sup> F. Dubet « *Le déclin de l'institution* ». Editions du Seuil, Paris 2002.

Au contact depuis plus de dix ans du milieu éducatif, les clubs de Prévention Spécialisée du Nord ont acquis une certaine expérience : une expérience socioéducative avec les collégiens et les lycéens ; sur ce qui les motive, sur leurs histoires d'amitié, leur besoin de reconnaissance, leur envie de justice, leur peur d'échouer dans la vie.

Les éducateurs du Nord ont aussi tissé des liens forts avec la communauté éducative : enseignants, responsables d'établissements, assistantes sociales et conseillers en éducation. Certains



sont là pour témoigner d'une école qui vit, qui se projette dans l'avenir de nos jeunes, qui parle de progrès humain, d'émancipation, d'intelligence et de respect.

Cette rencontre, il y a quelques années aurait été difficile à organiser. L'APSN vous remercie d'avoir répondu

nombreux à son invitation à une journée d'étude sur les coopérations que nous sommes nombreux à construire. Merci à nos intervenants : Joëlle Bordet, Daniel Verba et Bernard Heckel. Merci à l'équipe de l'APSN qui a rendu possible cette journée.

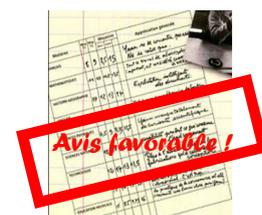
Ce n'est pas le moindre des défis que de construire des solutions collectives pour que les conditions de l'éducation soient réunies au mieux aujourd'hui et pour demain.

Merci à chacun de sa présence !

Je vous souhaite de bons échanges vous permettant de construire un vrai savoir, indépendant et impertinent, à l'égard des autres comme de nous-mêmes.

# « Les Enjeux des Coopérations entre l'École et la Prévention Spécialisée »

Joëlle BORDET, Psychosociologue,  
Conseil Scientifique et Technique du Bâtiment.



Il n'y a pas de vérité de l'objet, il s'agit ici de mettre des analyses au débat. Il n'y a pas un bon modèle de coopération, chaque modèle est à la fois singulier et contextualisé.

*"Il n'y a pas une coopération, il y a des coopérations!"*

Toutefois, on peut identifier parfois des points communs et transversaux aux différentes dynamiques de coopération.

*Pourtant des similitudes...*

Nous avons tendance à penser l'Education Nationale comme une entité homogène, alors que ce n'est pas le cas. Il y a une diversité interne au sein de l'Education Nationale qui résulte du positionnement de chacun, des rôles des acteurs internes-externes, comme l'assistante sociale, l'infirmière, le CPE<sup>3</sup>, constituant alors des équipes complexes. C'est une difficulté pour les éducateurs, mais aussi pour tous les tiers pédagogiques qui interviennent dans le champ de l'éducation, au sein des quartiers d'habitat social.

*L'Education Nationale, une Institution, mais des acteurs hétérogènes.*

Le collège revêt aujourd'hui une importance capitale dans l'existence des jeunes. Ce n'est plus seulement un lieu d'instruction. Ce lieu a pris une place considérable, au point que des gamins expriment une grande colère contre l'école. Ils ne comprennent pas la manière dont on s'adresse à eux, qui peut relever d'une forme de stigmatisation. A ce titre, on peut noter que d'un collège à un autre, les jeunes ne se sentent pas respectés de la même manière. Néanmoins, les questions de dignité et de respect restent fondamentales et un climat de violence au sein de l'établissement, ne permet pas un travail éducatif serein à ces niveaux.

*Le Collège, un précipité des rapports sociaux...*

*... dont la violence.*

<sup>3</sup> Conseiller Principal d'Education

Des phénomènes graves de violence existent au sein de certains collèges, nécessitant une mobilisation des acteurs éducatifs, sans qu'il soit pour autant nécessaire de tomber dans une spirale sécuritaire. Il est donc important, de maintenir des espaces tiers permettant de retravailler sur ces situations de violence. En les supprimant, comme le veut la tendance actuelle, nous avons toutes les chances de ré-internaliser la violence. L'exemple pourrait être ici la suppression des postes de REAAP (Réseau d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents).

*Face à la violence,  
sortir de la  
confrontation duale.*

*Maintenir les espaces  
tiers.*

Les situations de violence au sein du quartier, à la maison, sont rejouées par les jeunes à l'école, sur des modes de socialisation caractérisés par des phénomènes de domination et de rapport de force.

Le collège aujourd'hui est également empreint des difficultés liées au chômage, certains quartiers étant très touchés par ce phénomène. L'avenir, face au travail est devenu pour tous ces jeunes, très incertain. Les études, les diplômes ne sont plus une garantie d'insertion professionnelle. Le travail d'orientation scolaire est alors rendu délicat, face aux angoisses liées au travail, angoisses vécues aussi bien par les jeunes que par leurs parents. Dans ce contexte, le collège doit alors relever le défi de redonner confiance aux jeunes en l'avenir !

*Des inégalités  
territoriales.*

*Etudier  
pour quel avenir ?*

La situation peut être encore plus complexe pour les jeunes soumis à des mesures judiciaires et accueillis dans des établissements pénitenciers pour mineurs. La justice des mineurs évoluant, on glisse progressivement d'une prise en charge de ces jeunes en milieu ouvert, à des mesures d'éloignement, d'enfermement. Comment alors, garantir une continuité dans la scolarité de ces jeunes ? Cette évolution risque d'imposer de plus en plus aux acteurs éducatifs de trouver les interactions entre le collège et l'institution judiciaire.

*La scolarité,  
objet de partenariat ?*

Le collège est un organisateur social. C'est aussi un ensemble complexe où une multitude d'acteurs doivent se positionner les uns par rapport aux autres : les familles, les éducateurs, les personnels du collège, la ligue de l'enseignement... De ce point de vue, il est extrêmement important de garder la dialectique dedans/dehors.

*« Les relations avec  
l'environnement sont  
devenues essentielles  
avec la territorialisation  
des politiques éducatives,  
l'obligation de négocier  
avec les élus, avec les  
collègues et les parents,  
avec les entreprises. »*

*F. Dubet, « Le déclin de  
l'Institution », Editions  
du Seuil, octobre 2006, p  
141*

Si on analyse le collège aujourd'hui, on peut lui donner trois fonctions principales. C'est à la fois un lieu de scolarisation, un lieu de socialisation mais aussi un lieu de protection. Le phénomène « d'absentéisme interne », à savoir ces jeunes exclus de cours mais présents dans l'établissement, met en lumière l'existence de ces trois fonctions du collège.

*Quelles conditions pour apprendre et apprendre à être ?*

En effet, on observe des situations de jeunes où la fonction scolaire n'est pas investie mais pour qui la présence au collège est extrêmement importante, articulée aux fonctions de socialisation et de protection que peut avoir l'institution. Le collège est amené à considérer ces jeunes comme absents alors qu'eux même peuvent se vivre, au contraire, très présents !

*Des élèves présents et absents, absents mais présents.*

Dès lors que l'on considère que l'école est un lieu important de socialisation, on doit pouvoir permettre aux élèves de construire des relations dans un climat serein et non violent, et cela nous engage à réfléchir à la place qu'occupent les adultes face aux jeunes. En quoi le collège est-il un lieu où il y a des règles de vie partagées, les conditions d'un débat démocratique entre l'adulte et l'enfant ? Il est également important de réfléchir à la place et au rôle des adultes dans les « espaces intermédiaires de vie. » : les couloirs, la cour de récréation, les permanences, le CDI, etc.

*Des enseignants présents, des adultes trop absents.*

Toutes ces considérations nous renvoient alors au projet pédagogique de l'établissement, devant apporter un contenant, des règles et un cadre lisible aux jeunes.

*Quel institué\* pédagogique ?*

Les contextes de violence, de désordre ne permettent pas d'instaurer des temps sereins d'apprentissage et d'instruction. La question du « cadre » est de ce fait importante.

*Quel cadre ?*

Pour travailler avec les collèges, les éducateurs doivent en avoir une analyse interne, quel projet d'établissement est énoncé et/ou vécu ? Ce diagnostic est important à faire. Le projet d'établissement peut alors s'analyser autour des trois fonctions énoncées précédemment, fonctions de scolarisation, de socialisation et de protection.

*Confronter les faits à l'énoncé !*

---

\* Voir définition de la notion d'"institué", page 9.

J'insiste une nouvelle fois sur la fonction de protection qui peut dans un certain nombre de situations d'élèves revêtir une part importante de leur vécu avec l'école. Le collège devient « le seul lieu institué et institutionnel où ils vont se sentir dans un contenant protégé ». A ce titre, des jeunes deviennent angoissés à l'idée de devenir « des perdus de vue », comme ils le disent eux même, en n'étant plus au collège. « Perdu de vue, ça veut dire qu'on est plus vu de personne ». A ce niveau, la présence d'éducateurs, à la fois dans des lieux institués, comme le collège, mais aussi instituants, comme le quartier est importante.

*Le collège,  
un refuge contre la  
disparition sociale ?*

La place des éducateurs de prévention spécialisée est à la frontière de l'instituant et de l'institué.

Des relations différentes se nouent avec les jeunes dans ces espaces médians. « La relation à l'autorité de l'école ne peut être la relation à l'autorité que vous avez-vous, avec les jeunes » ! . Plus que la diversité de ces relations, c'est leur complémentarité qui est importante. La complémentarité des places et des statuts des acteurs éducatifs permettent aux jeunes d'évoluer dans un « monde institué ».

*L'instituant : la  
capacité d'innovation,  
de changement,  
d'inflexion en tant que  
pratique sociale.*

L'absence d'institué est génératrice de violence, et ne permet pas un respect de la parole et de la dignité de l'autre.

Actuellement, « il y a quelque chose de l'institué qui ne tient pas... ça ne se fait pas, en installant des portiques sous lesquels les élèves vont passer, ça ne se fait pas non plus, par des sondages d'opinions auprès des parents pour savoir s'il faut en installer ». Dans un collège, le projet de l'établissement doit de ce fait, être nécessairement en lien avec cette question de « l'institué ».

*L'institué, ce qui est  
établi, les valeurs, les  
normes, les procédures.*

Je travaille actuellement sur ce sujet au Brésil. Même si le contexte social n'est pas tout à fait identique au nôtre, ils travaillent à remettre de « l'institué » dans les collèges, en s'appuyant précisément sur les trois fonctions énoncées précédemment.

*L'institué c'est  
"l'universel",  
l'instituant en est sa  
négation.  
Ils sont en relation  
dialectique  
permanente.*

La question de la scolarité reste néanmoins nodale. Pourtant, les jeunes en difficulté peuvent avoir un rapport difficile à la scolarité, une bonne part d'entre eux évoque s'ennuyer en classe. Or, la question du savoir est celle aussi de la

curiosité. Des jeunes vont pouvoir se montrer très curieux et motivés dans certains contextes pédagogiques, mais être « dépressifs voire violents » dans d'autres situations scolaires.

L'une des difficultés pour l'école va être d'appréhender ces temps scolaires avec les contraintes des programmes, de la notation, ou encore de la gestion d'un groupe parfois très hétérogène. Ce contexte rend compliquée la construction des temps scolaires autour d'une notion importante qu'est celle de « l'expérience ».

*Eveiller les esprits pour  
faciliter la  
transmission des  
savoirs.*

Or, « on sait bien que c'est par l'expérience que beaucoup de jeunes intègrent l'information.»

Mais, ils sont généralement surinformés et on ne travaille pas assez à l'intégration de ces informations.

*Connais-toi, toi-même  
et connais  
par toi-même...*

« En quoi ça construit réellement de la connaissance, en quoi ça construit quelque chose qui a réellement du sens pour eux en terme de savoir ? ».

Cependant, l'école ne peut pas tout faire et une réflexion est nécessaire sur sa complémentarité avec d'autres accompagnements scolaires.

*... pour que le savoir  
prenne sens.*

Quelle co-instruction des savoirs est possible ?

La question des apprentissages du savoir et de la découverte n'appartient pas qu'à l'école. En ce sens, une complémentarité et une co-instruction entre les différents acteurs éducatifs est souhaitable.

Les jeunes apprennent beaucoup de choses en dehors de l'école, avec Internet entre autre, mais le contexte scolaire impose que leur savoir s'intègre dans un certain nombre de normes. Certains se trouvent en difficulté à ce niveau et leur réussite scolaire reste essentielle pour la construction de leur avenir.

*Relire  
Socrate et Freinet ?*

Des espaces éducatifs autour de l'école peuvent proposer à ce titre des projets intéressants, comme « l'Accueil de Jour », mis en place par l'association de Prévention Spécialisée ITINERAIRES, dans le Nord<sup>5</sup>.

*La Prévention  
Spécialisée, dans son  
rôle instituant.*

Comment « faire du relais quand l'école souffre trop, quand elle ne peut plus assurer » ?

Ces structures intermédiaires construisent également leur projet autour de la socialisation, du savoir et de la protection.

*L'éducateur,  
un acteur du projet.*

Dans ces espaces, les éducateurs restent bien des éducateurs, et ne doivent pas devenir des « médiateurs » de l'urgence ou des intervenants pour faire de la régulation sociale ».

A ce titre l'éducateur va travailler d'abord le lien de confiance avec le jeune, afin qu'il puisse, à terme, se retrouver au mieux dans le champ de l'institution scolaire.

*Le temps de la  
confiance et non  
l'instant de l'urgence.*

L'expérience des ALSSES<sup>6</sup> ne doit pas porter la réflexion sur le fait de savoir s'il faut être au-dedans ou en dehors de l'école. La chose importante reste le fait que l'ALSSES est un « éducateur » dans l'institution scolaire et c'est bien la construction de sa place qui est essentielle, par les liens qu'il tisse avec les jeunes.

*Construire sa place  
et sa posture.*

Il faut pouvoir faire reconnaître à l'école que ces acteurs de la prévention spécialisée ne sont pas des médiateurs. Cette démonstration ne peut se faire que dans la durée, dans la pérennisation du travail mais aussi dans un partenariat entre la Prévention Spécialisée et l'Education Nationale, ceux qui la dirigent et la hiérarchie des établissements.

*« Nous sommes convaincus, [...], qu'interroger les modalités scolaires, inventer de nouveaux dispositifs associant tous les acteurs dans une démarche inventive, ce n'est pas trahir les finalités de l'École mais, au contraire, être fidèles au projet de ses fondateurs ».*

La mise en place des postes ALSSES impose donc nécessairement un projet politique partagé entre la Prévention Spécialisée et l'Education Nationale.

*P. MEIRIEU, R. FRACKOWIAK,  
"L'Éducation peut-elle être encore  
au cœur d'un projet de société"  
Ed. De l'Aube, 2008, p13.*

<sup>5</sup> Association ITINERAIRES - 8 rue du Bas Jardin - BP 473 - 59021 LILLE cedex - tél 03.20.52.11.00

<sup>6</sup> Acteur de Liaison Sociale dans l'Environnement Scolaire, poste occupé par des éducateurs de Prévention Spécialisée, intervenant sur le quartier et dans le collège. Postes existants depuis 1996, désormais financés par le Département du Nord.

Sans cela, l'éducateur aura des difficultés à ne pas être utilisé dans une situation de régulation sociale ou de tiers pédagogique, qu'il n'est pas.

L'important pour l'éducateur de prévention spécialisée est de « tenir la dialectique dedans/dehors ». Etre positionné dans l'école mais aussi dans le quartier, dans la rue, dans le « dehors ».

Cette capacité à faire du lien entre des espaces que les jeunes eux même peuvent cliver, à savoir la famille, les institutions et le quartier, les éducateurs de prévention spécialisée font partie des acteurs légitimes à faire le lien entre ces trois facettes de la vie des jeunes.

A ce titre, le roman « La vie de ma mère » illustre très bien ce propos, en mettant en scène un jeune de quartier, soumis à ces formes de clivage.

Plus un jeune sera en difficulté, plus il aura tendance à rester clivé entre les trois facettes de sa vie, démontrant ainsi peu « d'unité interne ».

Le rôle des éducateurs spécialisés va être alors ici de favoriser « la spécularité interne » chez les jeunes à savoir « qu'est ce qui fait qu'on sait qui on est à l'intérieur de soi. »

Par conséquent, cette forme d'accompagnement auprès des jeunes impose au professionnel de bien maintenir cette « dialectique dedans/dehors », car il est un acteur important du quartier, de la rue.

Les éducateurs peuvent être aussi le relais de cette connaissance des jeunes dans le quartier, auprès des professeurs. Certains peuvent en effet travailler depuis dix ans dans l'établissement sans jamais avoir visité le quartier environnant.

Il est donc nécessaire d'instaurer des temps de dialogue favorisant la rencontre professeurs/éducateurs et pas seulement éducateurs, assistante sociale et CPE. Cela avec l'objectif de construire une « culture partagée », permettant d'apporter, entre autre, aux enseignants des clés de compréhension sur la situation des jeunes en difficulté.

*Relier les figures  
scolaires, sociales et  
familiales des jeunes...*

*... les aider à se penser  
comme sujet unique.*

*Partager nos  
connaissances et  
références.*

Le travail des enseignants peut être extrêmement difficile dans certains contextes de classe. « En tant qu'éducateur, c'est quoi faire tiers avec eux ? »

On observe une tendance chez les éducateurs à travailler avec l'infirmière, l'assistante sociale, le conseiller principal d'éducation, mais peu de manière directe avec les professeurs, ou alors ceux des classes plus spécialisées comme les SEGPA.

Plus largement, la question est de savoir « comment l'école se vit autrement que comme une succession d'élèves, mais comme un lieu de communauté éducative ? » Communauté éducative entre enfants, à l'intérieur d'une même classe, mais aussi communauté éducative entre adultes, travaillant autour, dans un but commun.

Les principaux de collège peuvent à ce titre, être en difficulté pour appréhender l'ensemble des acteurs de l'établissement comme un ensemble, étant par ailleurs très peu formé à la « dynamique de groupes ».

L'école devient alors « une succession d'élèves, une succession de professeurs, une succession d'actes ». A l'inverse, les éducateurs de prévention spécialisée sont beaucoup plus familiarisés à cette culture du groupe, les prédisposant à travailler à ce niveau avec les professeurs et l'encadrement scolaire.

C'est pourquoi l'éducateur est amené à construire deux positions, celle "d'intervention auprès des jeunes" en difficulté et celle de "dialogue de projets".

De ce point de vue, les CESC (Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté) sont des structures importantes, comme toute autre institution faisant l'intermédiaire entre le « dedans » et le « dehors », permettant une réflexion sur le fonctionnement global des établissements.

Cette réflexion doit porter aussi sur le rapport des parents à l'école. Malgré cette idée générale qui consiste à penser que les parents d'élèves en difficulté détesteraient l'école, ceux-ci ont en fait beaucoup d'attente à son égard mais également des craintes. « Comment travailler avec les parents sur cette question là ? »

*« Cela passe, [...], par le désenclavement des questions proprement scolaires et la réflexion sur un projet global qui place l'éducation et la formation au cœur de notre société toute entière »*

*P. MEIRIEU, R ; FRACKOWIAK,  
"L'Éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société"  
Ed. De l'Aube, 2008, p14.*

*Penser aussi la place  
des parents*

Le soutien individuel reste important mais n'est pas suffisant, il serait à ce titre, intéressant de retrouver des formes d'éducation populaire dans l'accompagnement des parents par rapport à l'école.

L'expérience de travail avec des groupes d'habitants montre la facilité que peuvent avoir les gens à comprendre les institutions, les enjeux, à les mettre en débat. A ce titre, les familles, les éducateurs et l'école doivent pouvoir discuter

collectivement des enjeux liés à la scolarité des jeunes. Pour cela, il faut des « processus institués de rencontre » pouvant aboutir sur des projets collectifs construits.

Les expériences menées tiennent parfois simplement à la personnalité du principal, s'arrêtant une fois celui-ci parti. **Ce travail collectif ne doit donc pas être contingent aux personnes présentes, et doit s'instituer pour permettre une continuité dans le temps.**



**La question d'aujourd'hui, à savoir celle « des coopérations », demande donc des espaces et des temps de travail qui lui sont dédiés.**

*Renouer avec l'éducation populaire et avec les logiques de développement social local.*

*Comment produire de la coopération, sans en penser les moyens ?*

# « REUSSITE SCOLAIRE : TRAVAILLER AVEC LES FAMILLES »

*Daniel VERBA, Sociologue Université Paris XIII,  
Directeur de l'IUT Bobigny, Chercheur à IRIS (Institut  
Interdisciplinaire sur les enjeux Socio-contemporains, laboratoire du  
CNRS).*

---

Les politiques publiques ont connu durant ces vingt dernières années une série d'infléchissements qui ont eu trois conséquences majeures :

1. Une territorialisation de l'action publique locale ;
2. Une reconfiguration de l'action politique associant territoire, contrat et projet,;
3. L'émergence, aux marges de l'Education Nationale, d'un tiers secteur éducatif.

Ces infléchissements ont marqué significativement les politiques éducatives, bien que celles-ci aient été les plus lentes à intégrer les mutations liées aux lois de décentralisation et aux transferts de compétences qui se sont le plus souvent limitées à des fonctions "subalternes".

Ces politiques éducatives ont donné lieu à une redistribution des missions entre l'Etat, les Collectivités Locales et les Associations. Des acteurs extérieurs y ont ainsi occupé des secteurs émergents ou laissés vacants par l'Education Nationale, dont celui de l'accompagnement scolaire.

Jusqu'à encore très peu de temps, l'instruction publique était un monopole de l'Etat. Les élèves étaient pris en charge par l'école qui assurait la socialisation scolaire des enfants. Ceux qui ne parvenaient pas à faire des études ou qui étaient en échec, s'arrêtaient à la sortie de l'école primaire et accédaient au marché de l'emploi ouvrier ; les autres poursuivaient leurs études pour occuper les postes d'encadrement. Le contexte socio-économique, le besoin



grandissant d'emplois qualifiés et donc l'allongement significatif de la scolarité, ont modifié cette situation en amenant, au prix d'une complexification des filières d'orientation, deux tiers d'une génération au bac tout en laissant sur le carreau le dernier tiers soit environ 150 000 jeunes par an.

Cela signifie que l'école, n'assurant plus que partiellement sa mission d'insertion sociale et professionnelle pour des raisons en partie indépendantes d'elle, de nouveaux dispositifs, animés par d'autres acteurs que les enseignants, ont émergé pour essayer de pallier aux défaillances du système éducatif. De là, sont nés les nombreux dispositifs d'accompagnement scolaire et de lutte contre l'échec qui des AEPS<sup>7</sup> aux CLAS<sup>8</sup> en passant par les contrats ou projets éducatifs locaux balisent l'histoire mouvementée de ces dispositifs qu'on désignera génériquement par le terme d'« accompagnement scolaire ». Dominique Glasman le définit comme « l'ensemble des actions non-marchandes visant à offrir aux côtés de l'école l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour leur réussite scolaire, appui qu'ils ne trouvent pas dans leur environnement familial et social<sup>9</sup>. »

*L'émergence de nouveaux acteurs et de nouveaux métiers liés au développement de la politique de la ville.*

Ces dispositifs vont faire entrer les politiques éducatives dans l'ère de la politique de la ville et de la décentralisation.

L'une des particularités de l'accompagnement scolaire est en effet de permettre un partenariat formalisé entre différents acteurs éducatifs qui présentent des dispositions professionnelles contrastées. Ainsi, on constate l'émergence d'un phénomène particulièrement sensible, et que tous ceux, impliqués dans ces dispositifs, connaissent bien : les conflits de légitimité.

Parmi les partenaires des contrats d'accompagnement scolaire, on peut dénombrer cinq grandes figures d'acteurs collectifs :

- Les Collectivités Locales (Communes, Conseils Généraux et parfois Conseils Régionaux) ;
- Les services déconcentrés de l'Etat,
- Les Associations (bénévoles et salariés),
- L'Education Nationale et les enseignants,

---

<sup>7</sup> AEPS : Animations Educatives Péri-Scolaires

<sup>8</sup> CLAS : Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité

<sup>9</sup> Glasman D, *L'accompagnement scolaire, sociologie d'une marge de l'école*, PUF, 2001.

- Les usagers c'est-à-dire les enfants et leur famille.

### 1. Action coordonnée et conflits de légitimité<sup>10</sup>

	Elus	Parent	Bénévole	Enseignant	Travailleur social
Légitimité	Elective	Affective	Faible	Professionnelle	Professionnelle
Statut	Bénévoles indemnisés ou non	Sans	Associatif	Fonctionnaire Salarié	Salarié
Durée d'activité	Mandat	Scolarité de l'enfant	Indéfinie	Indéfinie	Indéfinie
Territoire	Collectivité	Famille	Quartier	Collège	Secteur ou unité territoriale
Contrôle	Electeurs	Sans	Conseil d'Administration	Principal	Pairs hiérarchiques

Le tableau ci-dessus permet de voir les facteurs de production des conflits de légitimité.

Les élus bénéficient d'une légitimité électorale. Choisis par les citoyens, ils ont autorité pour parler en leur nom. Ils peuvent donc justifier leurs propos et leurs actions bien au-delà, de leur seule personne. Ils incarnent le « peuple » et en ce sens, ce qu'ils disent et ce qu'ils font, prend une valeur à la hauteur du nombre de personnes qu'ils représentent. L'élu justifie sa légitimité au nom de l'intérêt général. Il revendique le dévouement au service de tous, une efficacité liée à l'action et à la saine gestion, auxquels s'ajoutent ses qualités personnelles qui renvoient à « l'idéal type charismatique » de Max Weber. Dans les actions à plusieurs, l'élu doit s'efforcer de mieux appréhender les cultures professionnelles et entendre que le temps du mandat électif n'est pas nécessairement le temps de l'intervention sociale ou de l'accompagnement scolaire.

Pour justifier leurs interventions, les bénévoles revendiquent en premier lieu le désintéressement que garantit l'absence de rétribution monétaire, l'engagement dans l'action et la proximité avec les usagers, à l'inverse de la figure professionnelle, qui est fondée sur la distance contrôlée. Le bénévolat relève souvent d'une posture qui rend difficile le contrôle de ses pratiques pour les élus

*« Dans le secteur socio-éducatif, la plupart des acteurs tirent leur légitimité des institutions auxquelles ils appartiennent [...] les partenaires, ceux qui s'associent en vue de coopérer à un projet commun ou en vue de constituer un réseau ont donc une tendance socialement construite à produire une hiérarchie des positions au sein du groupe... »*

*D. Verba, "Echec scolaire : travailler avec les familles", Editions DUNOD, Paris, 2006, - p 106*

<sup>10</sup> Verba D, *Echec Scolaire : travailler avec les familles*, Dunod, 2006.

et surtout les professionnels pour qui c'est un sujet majeur de discordance. Par exemple, on entend souvent les travailleurs sociaux dénoncer les pratiques « mercenaires » des bénévoles qui, dégagés de l'obligation de confidentialité ou de tout mandat, se livrent à des visites à domicile sauvages ou à des ingérences dans la vie des familles incompatibles avec la culture des professionnels du travail social.

Les enseignants mettent en avant la garantie de compétences que leur confèrent les nombreuses années d'études qu'ils ont suivies et les concours très sélectifs par lesquels ils ont dû passer pour devenir professeur. Disposant de la plus grande légitimité professionnelle, ils sont aussi très souvent les moins convaincus par le besoin d'association ou de coopération ; ils sont donc du même coup les plus retors au partenariat dans les dispositifs d'action socio-éducatifs.

Élevés au biberon du tout État, accrochés à leurs toutes-puissantes prérogatives pédagogiques tout en réduisant de plus en plus leur champ d'intervention à sa dimension « disciplinaire », les enseignants sont les acteurs collectifs les plus difficiles à convaincre de rentrer dans un partenariat actif qui les oblige à partager le pouvoir de certification. Structurellement méfiants par rapport aux élus locaux qu'ils soupçonnent de vouloir « municipaliser » ou « autonomiser » l'École, hostiles à toute forme de décentralisation et d'autonomie des établissements scolaires, peu ouverts aux associations d'accompagnement scolaire ou d'aide aux devoirs (les « officines » comme ils disent) en qui ils voient des concurrents ou des donneurs de leçons illégitimes, mal préparés à engager un dialogue constructif avec les entreprises accusées de vouloir privatiser l'École, les enseignants restent peu engagés dans les coopérations institutionnelles et très exigeants vis-à-vis de leurs partenaires, alors qu'ils sont indispensables dans la lutte contre l'échec scolaire.

Enfin les parents, sont les acteurs, dont la légitimité est la plus fragile. Elle ne repose sur aucun socle de compétences reconnues, ni mandat. L'usager-parent lorsqu'il n'est pas élu au sein d'un conseil de parents d'élèves, parle au nom de lui-même, au nom d'un intérêt particulier, la plupart du temps celui de son enfant, ce qui restreint la portée de ses arguments. Seul son éventuel charisme, sa capacité à incarner, à un moment donné, la posture des usagers en général et à

recueillir par son talent personnel, la reconnaissance des autres partenaires, peuvent parfois compenser cette fragilité initiale. Mais sa position reste tout de même très dépendante de la bonne volonté des opérateurs légitimes et notamment des enseignants qui lui assignent sa place.

Quant aux délégués de parents d'élèves, malgré le mandat électif qu'ils tiennent d'une fraction très minoritaire des électeurs potentiels (un peu plus d'un quart), leur légitimité est sans cesse battue en brèche dans la mesure où la participation des parents de milieux populaires aux activités de l'école demeure un phénomène minoritaire<sup>11</sup>.

« La participation formelle des parents d'élèves au fonctionnement des établissements scolaires débute en France plus tardivement que dans d'autres pays développés. C'est seulement en 1968, qu'ils acquièrent le droit de cité dans les collèges et les lycées ; Il faudra attendre 1977 pour voir apparaître, malgré les vives réticences exprimées par les instituteurs, les premiers conseils d'école dans les écoles primaires et maternelles. La loi de décentralisation (1985) et la loi d'orientation (1989) ont élargi les prérogatives des parents concernant le projet d'orientation de leur enfant et leur participation à la gestion des établissements »<sup>12</sup>. De fait, si les droits des parents d'élèves existent bel et bien, leur application est loin d'être conforme à la législation et les enseignants rechignent trop souvent à les respecter.

*Une prescription légale  
aux effets discutables*

Pourtant, la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 fait des parents des « membres » à part entière de la « communauté éducative », et des partenaires incontournables de l'école au point même que l'ancien Ministre Gilles de Robien a proposé de créer un statut de parents d'élèves. Ces dispositions législatives reposent sur le postulat selon lequel le regard porté par les parents sur l'école et leur implication dans la scolarité de leurs enfants influent de manière significative sur la réussite scolaire de ceux-ci. Le partenariat avec les parents est donc considéré comme un passage obligé pour améliorer les performances de l'école. En transformant les parents des enfants en parents d'élèves, en les associant au dispositif d'instruction publique, on espère lutter contre l'échec scolaire, l'absentéisme et la relégation sociale qui peut en découler. Selon l'article 111-4 du code de l'éducation (14 avril 2003), « les parents d'élèves sont membres de la

<sup>11</sup> Voir à ce propos Thin D, *Quartiers populaires, l'école et les familles*, PUF, 1998.

<sup>12</sup> Duru-Bellat Marie, Henriot van Zanten Agnès, *Sociologie de l'école*, Armand Colin, 1997, p 174.

communauté éducative. Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et chaque établissement. Les parents d'élèves participent, par leurs représentants aux conseils d'école, aux conseils d'administration des établissements scolaires et aux conseils de classe. » Le décret du 31 août 2006 précise notamment le droit à l'information et à l'orientation des parents, les directeurs, les principaux ou les proviseurs étant dans l'obligation d'organiser au moins deux réunions par an et par classe et d'informer les parents des résultats de leurs enfants.

Cet effort de reconnaissance du rôle des parents n'est pas propre à la France, qui a d'ailleurs pris du retard sur les autres pays européens. Tous les pays industrialisés sont touchés par ce mouvement : que ce soit au Danemark où les parents sont majoritaires au conseil d'école et peuvent participer à l'embauche et au recrutement des personnels. : Un rapport de l'OCDE<sup>13</sup> qualifiait l'Irlande de meilleur exemple de participation parentale : Au Canada on consulte les parents sur la conception des bulletins trimestriels pour les rendre plus lisibles, ou encore en Finlande, où les établissements sont décentralisés et gérés conjointement par les enseignants et les parents, la même préoccupation s'exprime : comment associer les parents, premiers éducateurs de leurs enfants au projet social, culturel et pédagogique de l'école dans le respect des prérogatives de chacun ?

*« L'École de Jules Ferry relève d'une idéologie forte, où l'Etat se donne seul le droit d'éduquer... »*

*P. MEIRIEU, R. FRACKOWIAK,  
"L'Éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société"  
Ed. De l'Aube, 2008, p28.*

Pour comprendre la situation très particulière de la France, il faut rappeler que « la spécificité de l'école française, c'est de s'être créée en mettant les parents à distance<sup>14</sup> ». Seul l'Etat ayant vocation à éduquer et ce pour des raisons éminemment politiques, l'école de la République s'est bâtie comme une forteresse assiégée non seulement par l'Eglise qui voulait garder son monopole idéologique, mais aussi par la noblesse déchue de ses prérogatives politiques, par les révolutionnaires issus de la nouvelle classe ouvrière et surtout par les familles paysannes, largement majoritaires, suspectes de mauvaises pratiques linguistiques et éducatives mais aussi de trop aimer leur progéniture. Ce n'est donc pas un hasard si on a pu désigner les instituteurs de la première moitié du XXème siècle comme les hussards de la République<sup>15</sup> ou si on

*« Une école nationale et nationaliste, pas une école démocratique »*

*P. MEIRIEU, R. FRACKOWIAK,  
"L'Éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société"  
Ed. De l'Aube, 2008, p25.*

<sup>13</sup> OCDE : Organisation de coopération et de développement économique

<sup>14</sup> Dubet, François, *L'école des parents*, N°567, octobre-novembre 2007, p 23.

<sup>15</sup> On parle aujourd'hui des nouveaux hussards de la République pour désigner les enseignants issus de la deuxième ou troisième génération de l'immigration et qui portent aujourd'hui à leur tour les valeurs de la République.

a pu faire ânonner pendant des décennies aux petits Guadeloupéens et Martiniquais « nos ancêtres les Gaulois »... Leur mission était en effet conquérante. Il fallait établir un nouvel ordre linguistique, laïque et républicain. Le philosophe Alain parlait même d'arracher l'enfant à la confiture familiale affective. « Notre pays, écrit Philippe Meirieu, a construit la seule école au monde où le parent est vécu comme un ennemi, se constituant en machine de guerre, éradiquant ce qui lui semblait mauvais pour imposer ses propres valeurs : la langue française, la science, la rationalité, l'égalité...<sup>16</sup> »

L'institution scolaire a donc, dans l'hexagone, une place très particulière en raison de ces fondations historiques ; au point de pouvoir jeter des millions de personnes dans la rue lorsque celles-ci ont le sentiment que ses valeurs républicaines sont trahies. L'école française est de ce fait un espace d'éducation, mais surtout d'instruction au service d'une idéologie. Ses membres ont donc conservé une capacité militante qui rend difficile une évolution significative d'où la difficulté d'ouvrir des marges d'initiative aux parents d'élèves qui continuent d'être vécus comme une menace même si les discours se sont sensiblement tempérés.

Pour essayer de mieux comprendre le rapport que les parents d'enfants en difficulté entretenaient avec l'École, j'ai mené une enquête pendant deux ans en étroite collaboration avec six assistants sociaux de collège<sup>17</sup>. Il s'agissait donc, à travers des entretiens approfondis de saisir le sens que les parents donnaient à la scolarité, la leur en premier lieu, puis celle de leurs enfants. C'est dire que l'enquête que nous avons menée porte exclusivement sur des parents majoritairement d'origine populaire, dont les enfants ont, pour une raison ou pour une autre, affaire au service social scolaire, soit que celui-ci ait été alerté par un enseignant, un conseiller d'éducation, une association ou tout autre instance, soit que les enfants ou les parents soient venus volontairement rencontrer l'assistante sociale. On ne peut donc étendre les résultats que je vous présente à l'ensemble des parents.

L'enquête remet d'abord en cause un certain nombre de stéréotypes déjà bien identifiés par les sociologues de l'éducation (Bernard Lahire, Bernard Charlot,

---

<sup>16</sup> Meirieu Philippe, L'école des parents, n°567, octobre-novembre 2007, p24.

<sup>17</sup> Cette étude a fait l'objet d'une publication aux éditions Dunod intitulée *Echec scolaire : travailler avec les familles* (2006).

*Illusionnisme  
démocratique et  
rapport de domination  
(P.Bourdieu)*

Dominique Glasman, François Dubet...), et fait apparaître une diversité de postures parentales. Il est en effet erroné de penser que les familles populaires, même en grandes difficultés sociales, sont démissionnaires et ne se préoccupent pas de la scolarité de leurs enfants. À l'exception de rares familles dont les comportements relèvent du pathologique, toutes celles que nous avons rencontrées se sont montrées soucieuses de l'instruction de leurs enfants et conscientes de l'importance des diplômes pour l'accès au marché de l'emploi...

Ce que nous avons constaté en revanche, c'est le décalage qui existe entre les attentes des parents et celles des enseignants, entre les exigences des uns et les contraintes des autres. Par exemple, s'impliquer dans la scolarité de ses enfants ne signifie pas la même chose pour les enseignants et pour certains parents. Pour les premiers, il s'agit d'être une sorte de précepteur, un répétiteur, un entraîneur, pour les seconds s'impliquer peut signifier simplement mener l'enfant à l'école et lui donner le nécessaire pour vivre. On est donc sans cesse confronté à ces malentendus symboliques qui reposent sur le « scolariocentrisme » des professeurs et le défaut de socialisation scolaire des parents d'origine populaire.

De plus, il existe clairement un fossé sociologique qui ne cesse de se creuser depuis vingt ans entre les enseignants, il faudrait même plutôt dire les enseignantes tant la part des femmes dans ce métier s'est accrue issues majoritairement des classes moyennes et supérieures et les enfants appartenant aux catégories populaires issues de l'immigration en raison de l'allongement de la durée des études pour tous les groupes sociaux. Cette dominante de classe et de genre dans le métier d'enseignant produit des effets inattendus sur un certain nombre de préadolescents issus des milieux populaires qui finissent par associer l'École et plus généralement la réussite scolaire à une valeur « féminine » et par conséquent disqualifiée. Cette association est renforcée, selon Didier Lapeyronie, par le sentiment d'humiliation subi par les garçons qui perçoivent les succès scolaires de jeunes filles et l'émancipation des femmes comme une démonstration supplémentaire de leur relégation. La féminité, explique-t-il, est alors vécue comme une trahison<sup>18</sup>. Cela explique peut-être partiellement le pourcentage élevé d'enfants de sexe masculin sortant du collège sans diplôme,

*Une interprétation abusive de la souffrance et de la difficulté des parents qui conduit à leur disqualification sociale.*

*« Un large accord s'est manifesté sur la mission sociale de l'école qui repose en particulier sur la dimension éducative de son action »*

*Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche, "La place et le rôle des parents dans l'École" Oct. 2008, p15.*

*Quelles articulations entre les dimensions ethniques et culturelles et les dimensions politiques et sociales dans les inégalités territoriales ?*

<sup>18</sup> *Le Monde*, 30 décembre 2008, p.9

l'échec scolaire touchant très significativement beaucoup plus de garçons que de filles. Lorsque, pour les jeunes issus de l'immigration, cet ensemble de facteurs vient se combiner avec le racisme et le sentiment de discrimination, on dispose alors là, d'un mélange détonant qui permet de mieux comprendre les violences exercées dans les établissements scolaires et contre les personnels de l'Education Nationale.

L'enquête que nous avons réalisée sur un panel de 72 parents d'élèves suivis par le service social scolaire révèle des rapports complexes à l'école. Nous les avons réduits à quatre postures qualifiant, sans jugement moral, le rapport des familles (souvent monoparentales) à l'institution scolaire :

- Les fuyantes,
- Les désabusées,
- Les coopérantes,
- Les critiques.

Compte tenu de la durée de mon intervention, je vous en livre un bref et donc forcément imparfait résumé.

La majorité des parents fuyants ont un niveau scolaire de fin de troisième. En dépit d'une représentation du collège comme moyen d'intégration sociale par le travail, ces parents ne sont jamais allés dans l'établissement scolaire de leurs enfants, ou y sont rarement allés. À cela, il y a plusieurs raisons qui ne se cumulent pas forcément. Les contacts scolaires se limitent la plupart du temps aux réponses laconiques que les appels téléphoniques du collège suscitent. On n'observe en effet quasiment jamais d'initiative parentale de rencontre avec les membres de l'établissement. Le téléphone établit bien un contact, mais maintient une distance et favorise une forme d'invisibilité ou d'anonymat. Presque tous ces parents « fuyants » exercent une forme d'éducation « relâchée » où l'autorité parentale est rudement mise à l'épreuve par les enfants, même si certains font preuve d'un investissement scolaire à la maison.

Les parents désabusés semblent partager, au départ, les mêmes espérances que les autres parents envers l'école. Comme la plupart de ceux-ci, ils ont en effet beaucoup attendu du système scolaire, mais, désenchantés, n'exercent plus

qu'une contrainte flottante sur les enfants quant à l'obligation scolaire. Cette école qui comme le dit une maman « ne permet pas d'avoir un bon métier » a donc perdu toute crédibilité à leurs yeux. Eux-mêmes dotés d'un faible capital scolaire, ils ont commencé par surestimer les perspectives promotionnelles de l'école et en retour, ont développé une vision désenchantée du système scolaire. C'est peut-être la raison pour laquelle, ces parents peuvent apparaître comme complices, voire incitateurs de l'absentéisme de leurs enfants. Qu'iraient-ils faire à l'école, puisque, comme l'ont dit les professeurs lors des conseils de classe, ils forment le groupe de « queue » de leur classe et que leurs problèmes d'apprentissage deviennent des « cauchemars »? Persuadés qu'ils sont nés sous la mauvaise étoile, que le monde scolaire se partage entre bons et mauvais élèves, entre vainqueurs et vaincus, qu'ils font naturellement partie des seconds et que personne ne pourra rien changer, ils finissent par désinvestir l'espace scolaire et contribuent alors indirectement au découragement de leurs enfants.

Les parents coopérants répondent systématiquement à toutes les invitations émanant de l'autorité scolaire. Vis-à-vis de leurs enfants, ils relayent le discours et les exigences des enseignants. Les attentes qu'ils ont de la scolarité pour leurs enfants est d'ordre promotionnel. « L'école est une chance », d'autant plus facilement saisissable qu'elle est gratuite. Ils apprécient l'organisation du collège en matière d'informations, notamment le signalement des absences scolaires. Ils évoquent les difficultés qu'ils rencontrent face aux références et aux valeurs éducatives qui sont les leurs. En dépit de ces difficultés, ils ont conscience de leurs responsabilités parentales et s'efforcent de maintenir des limites éducatives pour imposer leur autorité. Ces parents qui rencontrent généralement au domicile, les mêmes difficultés que le personnel éducatif, se montrent donc tout à fait compréhensifs avec l'institution et ne cherchent pas à couvrir leurs enfants dont ils reconnaissent la pénibilité. Leur disponibilité à l'égard du personnel scolaire, malgré leurs préoccupations familiales et professionnelles, s'inscrivent donc dans une recherche commune de solutions aux problèmes posés à la fois au collège et en famille.

Motivés et engagés dans la scolarité de leurs enfants, les parents critiques essaient d'établir des rapports constructifs avec l'institution scolaire. Quel que soit leur niveau scolaire, ce sont des parents assez avisés, sensibles aux comportements et au travail du personnel éducatif. Ce sont aussi les familles les

mieux dotées scolairement, ce qui les rapprochent des familles de classes moyennes qui portent souvent un regard sévère sur l'institution scolaire : Certains parents « critiques » remettent en cause le rôle éducatif de l'école qui manque d'exigence et de rigidité sur le plan moral. D'autres s'interrogent sur la capacité intégrative des structures scolaires et considèrent l'école comme un lieu d'insécurité. Tous relèvent enfin le manque de respect des équipes pédagogiques (professeurs, C.P.E...) à l'égard des élèves et de leurs parents. Cet irrespect fait notamment référence aux propos indélicats des membres de l'équipe à l'encontre des élèves, mais aussi sur la vie privée des familles publiquement exposée par certains enseignants à leurs collègues ou aux autres élèves de la classe. Échaudés par ces expériences peu gratifiantes, les parents critiques raréfient par conséquent leur coopération, voire la suspendent.

« Voici quelques décennies, écrit Philippe Meirieu, on entrait à l'école comme dans un avion. Nos parents n'auraient jamais eu l'idée de frapper à la porte du pilote pour lui expliquer comment voler et pas plus, celle de discuter la décision d'un enseignant en matière d'orientation. ». Ce contrat de confiance s'est en partie érodé. Les parents n'ont plus cette confiance aveugle en l'école et demandent à être à la fois informés et convaincus, ce qui est perçu par les enseignants comme une insupportable ingérence dans la sphère pédagogique. Or sans confiance, il n'y a pas d'éducation possible, ni bien sûr d'autorité, mot dévoyé aujourd'hui, suspect d'être liberticide alors qu'il vient d'un mot latin « auctor » qui signifie « ce qui augmente ». La personne d'autorité contribue à l'augmentation de celui qui s'y soumet en confiance. Loin d'être liberticide, l'autorité libère.

Alors que faire ? C'est évidemment une question que vous vous posez en tant qu'intervenants aux marges de l'École et à laquelle le sociologue n'est pas en mesure de répondre, même s'il peut se risquer à tracer quelques pistes.

Pour gagner la confiance des parents et si l'on évacue d'emblée l'improbable réforme de fond que nécessiterait notre système d'instruction publique (décentralisation des établissements, recrutements, programmes adaptés, formation des enseignants, etc.), il faut commencer par les écouter sans préjugés naturalistes, ce qui n'est déjà pas si simple lorsqu'on travaille dans une école, un collège ou un lycée où 37 nationalités différentes se côtoient. Trop souvent les enseignants ne retiennent que l'aspect socialement « pittoresque » ou

culturellement « exotique » des parents au lieu de chercher à construire un espace commun<sup>19</sup>.

En second lieu, il faut savoir accueillir ces parents non comme des gêneurs ou des incompetents notoires mais comme les premiers éducateurs de leurs enfants. En conseil de classe d'une école parisienne, un enseignant affilié à un syndicat influent, expliquait sans état d'âme que « la place des parents était sur le trottoir » et que c'était déjà leur faire beaucoup d'honneur que de les autoriser à participer aux conseils d'école.

Pour ma part et au risque là encore de heurter l'idéologie dominante, je suis favorable à la constitution, au sein des établissements scolaires, d'un collège parental, élu ou nommé, indépendant du corps enseignant, qui disposerait d'un pouvoir de saisine sur les questions scolaires, une sorte de conseil sans pouvoir de décision, mais susceptible d'alerter l'administration sur les difficultés que rencontrent les enfants avec tel ou tel programme, tel ou tel professeur, telle ou telle mesure. Cela éviterait probablement de voir se multiplier sur internet les évaluations sauvages des enseignants avec toutes les dérives qu'elles sont susceptibles de produire<sup>20</sup>. Car il faut être conscient que le corps enseignant reste encore mal préparé à la culture de l'évaluation qui traverse pourtant toutes les activités professionnelles.

De multiples expériences montrent aussi que l'accueil est une clé de la relation qui va s'instaurer entre les protagonistes, et ce, quel que soit le type de situation sociale<sup>21</sup>. Or la plupart des écoles ont encore beaucoup de chemin à parcourir pour construire des espaces d'échanges constructifs avec les parents et leur montrer qu'ils ne sont ni gênants, ni incompetents.

À l'école maternelle, lors des réunions d'information, on fait asseoir les parents sur des sièges et derrière des tables conçues pour des enfants de trois ans. On y observe par ailleurs un fort déficit de communication qui frise parfois la

*« Si nous voulons fonder l'école démocratique [...] il faut réussir à penser en même temps l'homogène et l'hétérogène »*

**P. MEIRIEU, R. FRACKOWIAK,**  
*"L'Éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société"*  
Ed. De l'Aube, 2008, p75.

---

<sup>19</sup> Dans son livre *Collèges en France* (Fayard 2003), Mara Goyet, professeur d'histoire et géographie donne quelques exemples « savoureux » de cette dérive qui consiste à « interpréter » certaines pratiques de collégiens à la lumière de leur supposé « culture » et à autoriser au nom d'un vertueux « droit à la différence » des usages inadmissibles dans toutes les sociétés. Est-il souhaitable en effet de supporter les pratiques de crachat de certaines collégiens au prétexte que dans certaines régions du monde, cracher est un geste anodin et donc forcément respectable ? Faut-il à ce compte tolérer aussi les pratiques d'excision des petites filles ?

<sup>20</sup> Voir à ce propos les débats et le procès liés au site [notetobe.com](http://notetobe.com)

<sup>21</sup> Expérience des papothèques à Paris

rétenion d'information. Les rencontres trimestrielles avec les enseignants de collège sont de véritables parcours du combattant où, debout, en troupes serrés devant les salles, les familles patientent parfois plusieurs heures pour être reçues, le tout dans une absence totale de confidentialité, les enseignants invectivant publiquement les malheureux parents d'enfants agités et les réprimandant sévèrement de ne pas tenir suffisamment leur progéniture. Parfois, ce sont les difficultés sociales et psychologiques des parents qui sont ainsi livrées en pâture aux autres personnes présentes. C'est dire la représentation que l'on se fait des parents et les conditions d'infantilisation et d'humiliation dans lesquelles on les place souvent avec les meilleures intentions du monde. Une maman nous a même confié que lorsqu'elle rentrait dans l'enceinte de l'école, elle avait l'impression qu'on lui tapait dessus. Il faudrait donc spécialiser un enseignant dans cette fonction, lui assurer un bonus de salaire et surtout lui octroyer un bureau digne de ce nom où il puisse recevoir les parents dans des conditions de convivialité et de confidentialité acceptables. J'insiste beaucoup sur ces notions élémentaires de reconnaissance qui sont au principe même de l'échange entre égaux et qui sont aussi nécessaires pour le parent que pour l'enseignant.

Les familles qui sont introuvables comme disent les assistants sociaux avec qui nous avons mené l'enquête, ont souvent de "bonnes raisons" de l'être et la souffrance que les travailleurs sociaux recueillent quotidiennement montre que les parents « indignes » sont plus souvent débordés par leurs enfants que démissionnaires. Cela n'exonère cependant pas les parents de leur responsabilité. Ce n'est pas parce que l'on souffre ou que l'on est pauvre qu'on est autorisé à s'affranchir de ses devoirs éducatifs. Mais il faut trouver des modes d'action plus astucieux pour les remobiliser et leur redonner confiance d'abord en eux-mêmes puis dans l'institution et ceux qui l'incarnent afin de faire tomber cette indéfectible barrière de méfiance qui pollue les relations entre enseignants et parents d'élèves depuis plus d'un siècle.

## ***Les travaux de la Commission du Conseil Technique des Clubs et Equipes de Prévention Spécialisée (C.T.P.S.)***

***Bernard HECKEL, Président de la Commission***

***« Prévention Spécialisée / Institution Scolaire » du C.T.P.S.***

---



Revenons sur la réalisation du rapport sur les coopérations entre l'institution scolaire et la prévention spécialisée. Son démarrage prend effet lors d'une séance plénière du conseil technique de la Prévention Spécialisée, instance consultative du Ministère à la Direction Générale de l'Action Sociale en Avril 2005.

A partir de cette date, un long temps de maturation a permis le recensement et le repérage des différentes coopérations existantes entre la prévention spécialisée et l'institution scolaire.

Il a fallu trouver ensuite le financement au niveau du Ministère sur la division recherche, pour faire appel à Joëlle BORDET et Bernard CHAMPAGNE.

Au moment du recensement des expériences, plusieurs constats sont établis. Celui, tout d'abord, du fort positionnement de la prévention spécialisée auprès des établissements scolaires, avec lesquels un diagnostic partagé sur les défis et les enjeux de la scolarité dans la socialisation des enfants et des jeunes avait été conduit au préalable.

Par ailleurs, il était important d'observer que ces relations de coopérations ne relevaient d'aucune consigne hexogène au système d'acteurs locaux, ni d'aucun dispositif national. Ce qui renverra plus tard à ce que Joëlle BORDET a énoncé ce matin, « l'importance de la construction sociale ».

Un autre constat important établi lors de cette phase de diagnostic, est la grande hétérogénéité de ces expériences selon les sites.

Les formes vont de la rencontre individuelle avec des personnes de l'Education Nationale, à la mise en place d'actions collectives auprès des jeunes ou des parents, sur des temps périscolaires, ou encore à la présence éducative régulière au sein de l'établissement.

Le contenu de ces coopérations relevait souvent soit d'un accord non écrit entre l'association et le Chef d'Établissement, accord tendant à se contractualiser au fil des années, comme le montre l'expérience emblématique des Acteurs de Liaison Sociale dans l'Environnement Scolaire,( ALSSES) dans le Département du Nord.

Au delà des formes et contenus différents de ces coopérations, l'ensemble des éducateurs auditionnés témoignait de l'importance de la construction d'une communauté scolaire élargie. Selon eux, l'école demeure un lieu de protection, un lieu de mixité sociale et culturelle qui permet de renforcer les liens avec les familles, de lutter contre l'exclusion progressive des élèves les plus marginalisés et contre la violence.

Les associations ont alors construit leurs coopérations sur cette même base, mais selon des stratégies différentes. A ce titre, les études monographiques, réalisées dans le rapport du CTPS, en témoignent, que ce soit dans le Nord, dans le Bas-Rhin ou dans le Var<sup>22</sup>. Ces expériences, sans être des modèles, peuvent être des points de référence possible pour les pratiques des uns et des autres. Trois choses de ces constats généraux paraissent alors intéressantes à approfondir, s'inspirant également des conclusions des chercheurs.

C'est tout d'abord la conception du collège comme organisateur social. Il est en effet devenu aujourd'hui non seulement un lieu d'enseignement mais aussi un lieu de vie et de protection pour les enfants. A ce titre, il est un lieu important pour les équipes de prévention spécialisée.

L'autre point important est le rôle instituant de la prévention spécialisée. Dans leur modes de coopérations avec l'école, les équipes de prévention spécialisée transforment et différencient les rapports d'autorité par sa dimension instituante et par sa fonction de tiers.

Le dernier point à mettre en exergue, c'est la fonction de « passeur » que peut avoir l'éducateur de prévention spécialisée dans ce contexte. Entre le « dedans » et le « dehors », entre des univers de vie différents, dans lesquels les professionnels doivent rétablir du dialogue dans la relation avec les adolescents et leurs familles.

Par ailleurs, il reste important à souligner que les coopérations entre l'institution scolaire et la prévention spécialisée relèvent toujours d'une construction locale entre les acteurs en présence.

A ce titre, un diagnostic interne du collège, une analyse du projet de l'établissement sont importants. Les éducateurs étant également rattachés à une équipe, une association, le projet de service de celle-ci doit pouvoir être un lien avec le projet d'établissement du collège voisin, point nécessaire avant toute mise en place d'un projet de coopération.

---

<sup>22</sup> Ces trois Départements ont constitué le champ d'observation de l'étude.

Le rapport du CTPS pose alors cette nécessaire complémentarité des places et des rôles, et il a été intéressant que ces points de l'étude puissent être portés au delà de la prévention spécialisée, comme au sein du comité interministériel de prévention de la délinquance, dans la rédaction du rapport sur « l'accompagnement des jeunes décrocheurs ».

Ce rapport fait état aussi de l'intérêt d'une construction locale d'un réseau élargi ne laissant à l'écart aucun partenaire. Le groupe de travail a en particulier noté le rôle moteur que peuvent jouer, s'ils en ont la volonté et les moyens, les Missions Locales, les Centres d'Informations et d'Orientations et les Associations de Prévention Spécialisée.



L'autre point important est la posture de l'éducateur de rue. La question essentielle n'est pas celle d'être « dedans » ou « dehors », mais bien la relation éducative nouée avec le jeune. Cet accompagnement éducatif qui fait lien entre le quartier, le collège et l'établissement scolaire.

Donc tous ces modes de coopération doivent s'appuyer sur la relation de confiance qui est librement acceptée par des jeunes rencontrés dans leur milieu de vie. Joëlle BORDET l'appelle « le transfert éducatif » dont la finalité est l'accès à l'autonomie, à l'émancipation. A ce titre, l'éducateur n'est pas un régulateur social de type médiateur.

Il est actuellement parfois difficile de tenir cette place, dans une société qui se construit dans l'opposition des choses, des gens et des

classes, où la fonction de médiation sociale est donc mise en avant. Le métier de médiateur social s'est peu à peu structuré et développé. On en compterait 8000 à 8500 en 2008, pour 3500 éducateur de prévention spécialisée.

L'enjeu des politiques publiques actuel nous amène à travailler spécifiquement sur cet axe.

Un autre enjeu est bien celui de rester dans ces coopérations, dans le cadre de l'expérimentation, de l'innovation. L'institué est quelque chose vis à vis de quoi toute équipe, toute association, tout éducateur doit à un moment donné se remettre en cause.

Ce travail de coopération doit rester situé dans un processus de construction de projet.

Comme on a pu l'entendre lors de cette journée, le risque de l'instrumentalisation est réel. Mais il existe dans tout travail partenarial. La prévention spécialisée reste une mission éducative dans le cadre de la protection de l'enfance, se différenciant à ce titre de la mise en œuvre d'une prestation, venant s'empiler à d'autres, déjà existantes.

Les enjeux des coopérations entre l'Institution Scolaire et la Prévention Spécialisée se situent aussi dans cette perspective.

Toutes ces pistes de travail continueront à être réfléchies notamment dans le cadre de la préparation des assises de 2012, organisées dans la métropole lilloise, dans le Département du Nord.

Ces assises sont importantes et ne sont pas un simple colloque mais bien une prise de parole publique sur ce qu'est et ce que doit devenir cette action de prévention spécialisée.

Aujourd'hui l'APSN a organisé une journée sur ce thème, des coopérations avec l'institution scolaire, mais d'autres éducateurs, d'autres régions sont venus, de la Région Parisienne entre autres. Dans la dynamique régionale de l'Île de France, cette question des décrocheurs a été souvent une question préoccupante dans les discussions au niveau des équipes de prévention, c'était aussi le cas, la semaine dernière à Montpellier, lors d'une rencontre des éducateurs de la région Arc méditerranéen. Voilà donc quelques pistes pour les assises Nationales de la prévention spécialisée de 2012 !

# SYNTHESE DES ATELIERS

Florence BOBOT,  
Conseillère Technique APSN



Bonjour à tous,

C'est à moi qu'incombe la responsabilité délicate de la synthèse des ateliers, par avance merci de votre indulgence, pour cette première expérience. Dans nos métiers la bienveillance n'est-elle pas la règle de l'art ?

Merci à vous tous, intervenants, rapporteurs et participants pour la richesse de cette journée d'étude.

Le mot de cette journée est celui de « coopérations ». Les coopérations se définissent par le fait de collaborer à une action commune, et pour ce qui nous réunit c'est bien celle de co-élaborer des réponses éducatives, au-delà de nos missions et postures différentes.

L'action commune est finalement bien celle d'éviter les ruptures : ruptures sociales, scolaires, familiale.

A ce titre, l'existence d'une communauté éducative élargie ne se questionne plus sur sa nécessité mais sur son fond et sur sa forme, et c'est ce qui nous a préoccupés tout au long de cette journée.

Nous avons également préféré au titre de cette journée d'étude le terme « milieu scolaire » plutôt qu'institution scolaire, faisant davantage écho au contexte d'intervention de la prévention spécialisée. Il s'agissait ici d'intervenir dans le milieu de vie des jeunes, et la scolarité en fait éminemment partie.

Au-delà des débats institutionnels, nous avons donc voulu orienter la journée sous « l'angle éducatif » avec comme objet principal, les jeunes et leur famille.

Qu'est ce que développent alors aujourd'hui les acteurs de la prévention spécialisée et ceux de l'institution scolaire dans la prise en charge de ces jeunes, pour faire « sens » et « faire lien » ?

Nous constatons alors qu'un des traits d'union de ces quatre ateliers est cette métaphore du « Lien » : Lien entre l'école et les dispositifs alternatifs développés (atelier 1)<sup>23</sup>, lien entre l'école et le quartier (atelier 2), Lien entre les familles et l'école (atelier 3), ou encore Lien entre l'école et le milieu professionnel après 16 ans (atelier 4).

La prévention spécialisée est depuis sa création habituée à jouer ce rôle de passeur, figure sociale de l'éducateur de prévention spécialisée. Joëlle BORDET aborde la fonction de « facilitateur » également, autre figure sociale de l'éducateur.

Le contexte historique de l'institution scolaire n'amenait pas jusqu'il y a quelques années cette évidence de besoin de « lien » auprès des jeunes et de leur milieu familial.

En effet, l'histoire de l'éducation montre que l'école s'est édifiée sur une responsabilité quasi pleine et entière de la formation de l'élève, du jeune, du futur citoyen.

Une nouvelle donne de l'action sociale a favorisé l'ouverture de l'école à son environnement (avec la politique de la ville, entre autre) et contribué à territorialiser de plus en plus les politiques éducatives, amenant la prévention spécialisée à contribuer à ces dynamiques au niveau local.

Par ailleurs, la prévention spécialisée, de sa place, est amenée au quotidien à évaluer les « situations de vides », comme les appelle Joëlle BORDET, et elle a donc pris sa place dans ces situations de rupture scolaire/de « vide scolaire ».

Certains professionnels occupent cet espace depuis maintenant quelques années, que ce soit concrètement, physiquement en étant « dedans », « entre les murs », on pourra citer ici l'expérience des ALSÉS présents dans tout le Département du Nord, depuis maintenant un peu plus de dix ans, ou symboliquement, à partir « du dehors », en multipliant les liens école/quartier. Ça n'a pas toujours été le cas, mais aujourd'hui à la question de savoir si « le collège est un coin de rue comme un autre » s'est progressivement substituée à celle de savoir comment occuper au mieux cet espace vécu par les jeunes.

La synthèse des quatre ateliers fait ressortir trois grands points. Le premier est le fait que ces coopérations réinterrogent les acteurs de la prévention spécialisée par rapport à leur propre identité, leur propre culture. A ce niveau, les débats peuvent être d'ailleurs plus ou moins virulents.

Elles réinterrogent à la fois les principes de la prévention spécialisée mais aussi ses modes d'intervention.

---

<sup>23</sup> Se référer aux annexes.

Au niveau des principes, l'un qui ressort souvent est celui de la non institutionnalisation de la prévention spécialisée, en se demandant si développer des dispositifs alternatifs ou des actions avec l'institution scolaire, c'est progressivement être absorbée par cette dernière.

Il semble que la réponse apportée soit celle de toujours penser et réfléchir ces coopérations, comme des réponses singulières et adaptées aux jeunes et à leur territoire. Mais aussi, se situer là où les espaces ne sont pas occupés, afin d'être bien dans l'innovation et non dans l'institutionnalisation.

A ce titre, Joëlle Bordet rappelle que « cela demande en permanence de construire une position spécifique ». Et c'est bien là, la pertinence de la prévention spécialisée, d'avoir cette capacité à s'adapter en permanence aux problèmes rencontrés qui de fait, légitime la diversité des actions mises en œuvre.

Mais nous l'avons dit aussi ces coopérations réinterrogent les modes d'intervention de la prévention spécialisée, à savoir comment on construit ces modes d'intervention dans un cadre différent, qu'est celui de l'institution scolaire. Cette question semble demander de bien réfléchir à sa place et son action possible dans le milieu scolaire.

Pour conclure, les débats des ateliers font ressortir un consensus, à savoir que l'identité des acteurs de prévention spécialisée (leurs principes, leurs modes d'intervention) devait être un guide pour le développement de ces coopérations et non un frein.

Le deuxième constat des quatre ateliers est le fait que ces coopérations confrontent les acteurs de la prévention spécialisée à des cultures professionnelles différentes. C'est donc parfois « le choc des regards ».

En anthropologie, la notion de culture renvoie aux notions de norme et de valeur, et un travail à ce niveau est toujours long et nécessite donc beaucoup de temps pour arriver à bien se connaître et cerner les limites professionnelles des uns et des autres.

Si on rapproche ici la notion de « communauté éducative élargie », la communauté « c'est être ensemble et non plus l'être à côté l'un de l'autre », pour faire l'expérience d'une réciprocité possible.

On voit bien comment dans le Département du Nord, il a fallu du temps aux ALSSES pour occuper progressivement l'espace scolaire, mais malgré les dix années d'expérience, il reste encore à mieux se connaître.

Il ressort en tout cas dans l'ensemble des ateliers que si ces coopérations, en nous confrontant à d'autres cultures professionnelles peuvent nous bousculer, elles présentent l'avantage d'une

richesse d'un travail partenarial. **Richesse sur le fait de contribuer à apporter une réponse éducative globale auprès des jeunes, en faisant participer l'ensemble des acteurs du territoire. Il est donc bien mis en lumière la nécessité des liens entre les différents espaces de socialisation des jeunes, véritables remparts aux ruptures.**

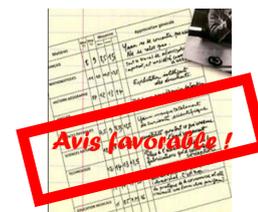
François DUBET fait remarquer « qu'on considère progressivement que **le travail de socialisation et d'éducation ne se réduit pas à la somme des relations pédagogiques dans la classe, qu'il est une œuvre collective... »**

Cette notion de travail collectif ressort des ateliers dans le travail avec les partenaires mais aussi dans le travail avec ses propres collègues, avec sa propre équipe éducative. **A ce titre, l'équipe, l'ensemble de l'association semble avoir deux fonctions, éviter les écarts, l'isolement de l'éducateur face à l'institution scolaire** (avec le risque d'institutionnalisation qu'on a cité tout à l'heure), **mais aussi permettre un travail collectif de l'ensemble de l'équipe sur le territoire.** En ce qui concerne les ALSES par exemple, on ne peut pas penser que c'est l'ALSES seul qui peut favoriser l'ouverture de l'école sur le quartier, mais bien l'ensemble de l'équipe et aussi l'association.

Pour terminer cette synthèse, on peut citer les bénéfices de ces coopérations qui ont été développés dans les ateliers.

- 1- **CELUI TOUT D'ABORD DE LA COMPREHENSION.** Beaucoup s'accordent en effet sur le fait que cette complémentarité semble apporter du sens dans les réponses données aux jeunes. Ce que savent faire les uns, les autres n'y sont pas formés, et inversement. Les expériences développées aujourd'hui montrent cet intérêt à travailler ensemble.
- 2- L'autre aspect est celui de **LA GRANDE CAPACITE D'ADAPTATION DE LA PREVENTION SPECIALISEE,** en fonction des problèmes vécus par les jeunes, qui rendent possibles des formes de réponses, diverses et variées, en fonction des contextes, ce que l'institution scolaire ne peut pas forcément faire.
- 3- Enfin, un point important qui est ressorti est le **BENEFICE DE CES COOPERATIONS A LA FOIS AU NIVEAU DES JEUNES DIRECTEMENT MAIS AUSSI AU NIVEAU DES FAMILLES, DES PARENTS.** La prévention spécialisée, de par sa place au sein du quartier, montre bien sa pertinence à pouvoir accompagner les familles mais surtout contribuer à l'ouverture de l'école vers les parents.

# ANNEXES



---

## ☛ Joëlle BORDET

« *Oui à une société avec les jeunes des Cités* » Ed. L'Atelier, 2007.

## ☛ CTPS COMMISSION COOPERATION

« *De la coopération entre les acteurs de l'Institution Scolaire et de la Prévention Spécialisée* » Préface de Bernard Heckel 2008.

## ☛ Daniel VERBA

« *Echec scolaire : travail avec les familles* » Ed. Dunod 2006.

## ☛ ATELIER N°1 "L'Alternance : une forme de réponse aux ruptures scolaires"

- Accueil de jour « *Mistral Gagnant* » ITINERAIRES Lille
- Action 3R (Remotiver, Réapprendre, Rebondir) FCP Lille

## ☛ ATELIER N°2 "Le collège est-il un coin de rue comme les autres ? "

- L'Acteur de Liaison Sociale dans l'Environnement Scolaire (ALSES)
- Intervention au Collège Anne Franck, Avenir et Loisirs Lambersart
- « *Sentiments* » : réalisation de clips vidéo, AAE Alizée Dunkerque

## ☛ ATELIER N°3 "L'enjeu des coopérations Famille / Ecole"

- Action Parents, ITINERAIRES Lille
- Gouter culturel dans l'Ecole, PROJET Ostricourt
- Groupe de paroles Enfants / Adolescents, APSM Club Azimuts Mons-en-Barœul

## ☛ ATELIER N°4 "16 ans et après ? "

- Action 16/17 ans, ITINERAIRES Lille
- Action PLEX (Programme Local Expérimental), APSM Club Azimuts Mons-en-Barœul