

diversité éditoriale

« Comprendre »

École, territoires et partenariats... Si, pendant longtemps, l'association de ces trois dimensions n'allait pas de soi, elle paraît mieux admise aujourd'hui, à l'heure de la nouvelle organisation du temps scolaire et de la généralisation des projets éducatifs territoriaux (PEdT).

■ Florence ROBINE

Pourquoi, alors, consacrer un numéro hors-série de la revue *Diversité* à un sujet qui semble faire consensus ? Sans doute parce qu'il est l'expression d'une mise en tension et sous tension d'une école qui, tout en se disant ouverte sur ses territoires, souhaite s'en protéger. C'est pourquoi les modalités concrètes de travail conjoint ne cessent d'intéresser, et d'interroger aussi, l'ensemble des personnels de l'éducation, au-delà des seuls acteurs de l'Éducation nationale. Les deux sessions du séminaire national de formation intitulé « École, territoire et partenariat » organisé en 2014 à l'École supérieure de l'Éducation nationale... (ESENESR), nous ont enfin convaincue que cette question reste toujours d'actualité pour tout un chacun.

Dès lors, à partir de ces journées et avec l'appui des partenaires et des intervenants du séminaire, nous avons eu l'idée et l'envie de bâtir un objet issu de ce travail commun et pouvant bénéficier à tous. L'élaboration de ce numéro a aussi été l'occasion de prolonger cette réflexion grâce à la contribution

d'auteurs, d'universitaires et d'acteurs n'ayant pas été associés à cette formation et/ou n'appartenant pas à l'institution scolaire.

En ce sens, il s'agit moins ici de parler de l'école que d'essayer de comprendre comment il est possible de travailler non pas à côté, mais avec elle. Cette manière de s'intéresser aux conditions du « travailler avec » s'illustre à notre avis par un seul mot : comprendre. Comprendre, c'est tenter de saisir le sens subjectif de l'action de chacun, qu'il soit individu ou institution. C'est essayer d'appréhender, du mieux que l'on peut, les intérêts, les logiques, les attentes de l'autre. Mais pour y parvenir, il faut, nous semble-t-il, « un peu plus d'intelligence des âmes ¹ ».

Mieux comprendre, c'est essayer de se décentrer, c'est tenter d'entrer, autant que faire se peut, dans la subjectivité de l'autre. C'est ce que l'on entend lorsque l'on parle de « bienveillance ». Qu'est-ce que la « bienveillance » sinon une manière de regarder autrement le système scolaire : les personnels, les élèves, les parents ? Ce n'est sûrement pas porter un regard condescendant, voire misérabiliste. Ce n'est pas non plus abaisser les exigences, bien au contraire. Introduite pour la première fois dans le rapport de la concertation « Refondons l'école de la République » du 9 octobre 2012, cette notion de bienveillance a été reprise récemment dans le Référentiel de l'éducation prioritaire pour en constituer un de ses principes d'action. Parce qu'elle est adossée à l'exigence didactique et pédagogique dont elle est la condition sine qua non, la bienveillance ne saurait être assimilée ni à la compassion ni à la complaisance. « Une école bienveillante doit être entendue comme une école qui veille bien. La bienveillance, ici, doit être comprise au sens de vigilance pour l'action. Cette vigilance doit conduire à une exigence de résultats et imposer la réussite scolaire avant tout ². »

■ 1 Marc Bloch, « Apologie pour l'histoire ou métier d'historien », *L'Histoire, la Guerre, la Résistance*, Paris, Gallimard, 2006, p. 950.

■ 2 Intervention de Claude Bisson-Vaivre, IGEN, Séminaire national des REP+, 9 avril 2014, La Sorbonne, Paris.

La bienveillance reconnaît ainsi l'éducabilité de chaque élève. Elle adopte à son égard une approche globale qui le prend tel qu'il est

– et non tel qu'il devrait être –, pour l'amener à devenir « élève » et aussi pour l'élever, c'est-à-dire le porter vers le haut. Or ce changement de regard sur l'élève doit connaître sa principale traduction au sein de la classe dans la relation « maître-élève ». Croire que tout élève est capable de progresser dans ses apprentissages, dans son comportement, c'est l'aider à atteindre les exigences, les objectifs qui lui sont fixés par des modalités pédagogiques appropriées et c'est en conséquence favoriser la confiance, l'estime de soi et la persévérance. La bienveillance s'exprime enfin à l'égard des parents qu'il s'agit, eux aussi, de mieux comprendre et de moins juger.

Mais comprendre les élèves, leurs parents, c'est aussi prendre en compte les spécificités sociales et économiques des territoires au sein desquels ils vivent, les personnels n'y faisant souvent qu'y travailler. Car si, depuis plus de trente ans, la politique publique d'éducation prend en compte les inégalités sociales et économiques du territoire national, notamment avec la mise en œuvre de la politique de l'éducation prioritaire et de la politique de la Ville, est-on sûr pour autant de bien connaître le « territoire vécu » des élèves et de leurs familles, et de bien saisir les représentations sociales dont il est l'enjeu ? Comment prendre en compte leurs spécificités sans renforcer les inégalités entre eux, sans mettre à mal le principe universel d'égalité ? Comment faire pour que le territoire, surtout quand il est stigmatisé, ne soit pas vécu comme un espace d'assignation sociale quand les familles n'ont pas ou plus les moyens économiques, sociaux et culturels de le quitter, mais comme un espace de projets, un champ des possibles ?

« Comprendre » doit enfin présider aux relations avec les partenaires de l'école. C'est le socle commun d'un partenariat non pas compris comme délégation ou externalisation,

mais comme travail conjoint. Et la condition première pour « travailler avec », c'est de connaître l'autre. Sans cette connaissance mutuelle, il ne peut pas y avoir de partenariat possible. En cela, travailler ensemble est exigeant. En effet, il ne s'agit pas d'avoir une approche cloisonnée du travail éducatif, mais d'en faire un objet de travail partagé entre partenaires. Chacun sait bien qu'au début de tout travail partenarial, seul le problème à résoudre (échec scolaire, exclusions, violence, santé, etc.) et la volonté d'agir conjointement sont communs, les intérêts et les objectifs des acteurs étant, quant à eux, différents. En cela, le partenariat ne serait-il pas le « minimum d'action commune négociée visant à la résolution d'un programme reconnu commun ³ » ? L'action partenariale serait en quelque sorte « un lieu de conflit autorisé », composé de logiques, de codes et d'intérêts nécessairement divergents.

Le fait que l'action partenariale se situe à l'articulation des institutions concernées contraint chacun d'entre nous à se décentrer par rapport à son environnement professionnel. Notre identité professionnelle ainsi que notre périmètre d'intervention se trouvent ainsi fortement interrogés, que ce soit dans une logique de monopole, de concurrence et/ou de complémentarité. La négociation de l'action (ses objectifs, ses conditions – notamment éthiques, de réalisation –, son évaluation) est donc centrale pour structurer les opérations et les modalités en découlant, mais surtout pour permettre une meilleure connaissance des univers professionnels et, dès lors, un respect du rôle et de la place de chacun.

Travailler ensemble, façonner une culture commune, à partir de formations conjointes, sont autant d'objets à construire, de principes d'action à définir, dans une logique de coélaboration, de coéducation. De ce point de vue-là, il reste encore beaucoup de travail devant nous. Et il nous semble que ce numéro de *Diversité* doit y contribuer.

■ FLORENCE ROBINE

directrice générale de l'Enseignement scolaire

■ 3 Corinne Mérini, « Le partenariat : histoire et essai de définition », *Actes de la Journée nationale de l'OZP (Observatoire des zones prioritaires)*, 5 mai 2001 (www.ozp.fr/IMG/pdf/merini.pdf).