

**LE NOUVEL APPRENTISSAGE AU SERVICE DE L'INSERTION :
VERS UNE GOUVERNANCE COMMUNAUTAIRE DANS LES ZONES D'ACTION
ÉDUCATIVE**

Stewart Ranson
Professeur d'Education
Université de Birmingham
École de l'Éducation

I. Introduction

Si, à l'ère mondiale, les villes veulent s'attaquer à la double tâche de régénération économique et d'insertion sociale, il leur faudra assurer une renaissance de l'apprentissage (programme Fast de la Communauté Européenne). Il s'agit de développer les « capacités » (Sen, 1985 ; 1990 ; Nussbaum et Sen, 1994) des citoyens à devenir des participants actifs d'une rénovation des communautés au sein desquelles ils vivent et travaillent. Cette rénovation est toutefois subordonnée à une recréation par les villes du « capital social » (Putnam, 1993) et de modes de gouvernance communautaire qui permettent à ces capacités et à des pratiques d'action en coopération de se développer dans une société civile.

Le présent rapport rend compte d'une initiative, celle des zones d'action éducative (EAZ), qui vise à susciter des nouvelles formes de gouvernance — communautés d'apprentissage du partenariat et de la participation volontaire — qui permettront aux citoyens d'acquérir les capacités nécessaires pour régénérer la société civile.

Après une description des zones d'action éducative, nous évoquerons dans l'Introduction leur relation potentielle avec la formation des capacités et l'insertion sociale, et par conséquent la politique de justice et de reconnaissance au sein de la société civile. Nous montrerons ensuite comment il nous paraît qu'une pédagogie nouvelle des capacités est en train de se dégager dans un certain nombre des EAZ, et nous examinerons les modalités institutionnelles et de gouvernance qui se mettent en place pour améliorer la formation et l'acquisition des capacités.

Zones d'action éducative

Les zones d'action éducative ont été créées pour faire face à l'insuffisance de résultats scolaires, et élever les niveaux d'instruction. « Certaines zones suscitent des préoccupations parce que le niveau d'instruction y est faible non seulement dans les écoles mais dans l'ensemble de la communauté. Il s'y ajoute souvent des problèmes d'absentéisme, d'exclusion de l'école et de délinquance juvénile. L'expérience montre que les solutions classiques à ce type de problème n'ont pas toujours été couronnées de succès » (DfEE, 1998, page 3). La solution à l'amélioration des capacités dans les contextes défavorisés doit être fournie par de nouvelles modalités de gouvernance qui permettront d'assurer progressivement le renforcement des capacités et l'insertion sociale.

L'idée de recenser les zones défavorisées où règne l'échec scolaire n'est pas nouvelle. A la suite du rapport Plowden de 1967, on a créé un certain nombre de *Zones d'éducation prioritaire*. Mais l'idée de leur accorder des pouvoirs importants d'autogouvernance est radicale dans ce pays. Les 25 EAZ mises en place s'articulent autour d'une vingtaine d'établissements primaires, secondaires et spéciaux dans une même localité. Elles sont gérées par un forum d'entreprises, de parents, d'établissements scolaires, de représentants des autorités locales et des associations. Le principe d'organisation de la zone est le partenariat :

« Le partenariat s'impose dans les zones d'action éducative. C'est la population locale qui est la mieux placée pour déterminer quels sont les problèmes et les besoins réels de ces écoles. Elles peuvent aussi apporter de nouvelles compétences, des financements et des méthodes de travail différentes. Les entreprises peuvent apporter leurs compétences de gestion et de direction, ou conclure des contrats pour la prestation de services, les parents peuvent aider à s'assurer que les écoles fournissent un enseignement de qualité, et qu'elles obtiennent le soutien de la communauté.

Les zones d'action éducative vont donner aux partenariats locaux la liberté et les moyens nécessaires pour proposer des stratégies innovantes qui seraient difficiles à mettre en pratique au niveau d'un établissement isolé. Ils pourront aussi élaborer des propositions qui tirent profit des idées de la communauté locale. »(op cit, p. 2)

La zone d'action éducative doit pouvoir établir des plans d'action ambitieux pour répondre aux objectifs d'amélioration au niveau des élèves (assiduité et résultats scolaires) et des écoles (diminution du nombre d'exclusions, mise en place de programmes plus larges d'activités périscolaires, accroissement des chances éducatives). Les programmes d'action doivent, pour bien faire, comprendre : l'amélioration de l'apprentissage et de l'enseignement ; un soutien aux élèves et aux familles ; la coopération avec les entreprises ; une meilleure synergie entre l'éducation et les autres services pour faire face à l'exclusion sociale, par exemple en liant les EAZ aux zones de santé et d'emploi, en donnant accès aux services de santé, aux services sociaux et autres services d'aide à l'enfance dans l'établissement scolaire, en réduisant l'absentéisme et les exclusions, et en œuvrant à la prévention de la délinquance juvénile.

Pour éclairer ces objectifs stratégiques des EAZ, il convient d'analyser la contribution qu'elles sont censées apporter à l'ensemble de la politique sociale d'insertion et de formation des capacités en milieu défavorisé.

L'exclusion sociale, déni de citoyenneté

L'inquiétude croissante suscitée par l'augmentation du chômage et de la pauvreté en Europe depuis la fin des années 70 jusque dans les années 90 a conduit à la mise en place d'un certain nombre de programmes européens de lutte contre la pauvreté. C'est alors que s'est ouvert un débat sur la terminologie à adopter pour définir les formes de pauvreté et de handicap qui se développaient. Différents types de conceptions se sont affrontés. Une tradition anglo-saxonne (Townsend, 1979, Rowntree, 1998) considère que le concept de *pauvreté* est le mieux à même de rendre compte d'une situation défavorisée : l'insuffisance de moyens matériels et de revenus dont disposent les individus ou les ménages et les problèmes de distribution qui sous-tendent ce manque de moyens. Le concept connexe de *dénuement* répond aux besoins de juger la pauvreté par rapport aux normes matérielles (alimentation, habillement et logement) et aux services qui prévalent, et à la nécessité d'un niveau de vie minimum suffisant qui comprend le revenu, les services et aménités (Oppenheim, 1998).

Ces conceptions ont toutefois été de plus en plus complétées par la conception française et continentale d'*exclusion sociale* (Silver, 1995/6). Ici, on met l'accent d'abord sur les aspects relationnels : en d'autres termes, insuffisance de participation sociale, manque d'intégration sociale et manque de pouvoir (Room, 1995). Pour Castels (1990), l'exclusion sociale est un processus de détachement de l'ordre moral des droits et obligations mutuels. Un rapport qui a exercé une grande influence, *Social Exclusion and Human Dignity in Europe*, définit l'exclusion sociale comme : « l'incapacité à participer réellement à la vie économique, sociale, politique et culturelle — l'aliénation et l'isolement par rapport au reste de la société ». (Duffy, 1995). L'exclusion sociale met donc l'accent sur *les processus* qui conduisent à l'isolement et à la marginalisation par rapport à l'ensemble de la société, par rapport à ce que la Commission Européenne appelle la production et la distribution des ressources sociales : le marché du travail, les réseaux informels et l'État (Duffy, 1996).

Ce concept d'exclusion sociale est de plus en plus à la mode dans les cercles de réflexion du New Labour, attirés par la recherche d'une « troisième voie » de compréhension des problèmes de bien-être, moins en termes de distribution de la richesse, et plus en termes de processus relationnels du capital humain et social. Une édition spéciale de Demos a défini l'exclusion sociale comme « la perte d'accès aux chances les plus importantes qu'offre une société moderne » où l'individu se trouve coupé de l'emploi, de

l'éducation, du logement, des loisirs, des administrations et même des consultations électorales (Perri 6, 1997). Dans une publication de l'Institute of Public Policy Research (IPPR) intitulée *An Inclusive Society*, Mulgan (1998) reconnaît que « dans la notion d'exclusion, il s'agit notamment de pouvoir et de capacité d'action, c'est-à-dire la capacité des gens à maîtriser leur propre vie. C'est un concept dynamique qui recouvre non seulement la situation actuelle mais les perspectives. Et, plus que la notion de pauvreté, la notion d'exclusion s'applique à des communautés particulières et à des sociétés particulières. Dans ce sens, il est historiquement spécifique » (page 260). La solution à ces problèmes réside, d'après lui, dans un changement de mode de gouvernance, où l'on adopte une démarche holistique qui fasse intervenir de multiples acteurs et de multiples disciplines (cf. Perri 6, 1997).

Cela doit cependant amener à prendre en compte à la fois les facteurs structurels et les facteurs évolutifs qui contribuent à l'exclusion sociale. Geddes (1997) éclaire bien cela en disant que : « la notion d'exclusion sociale (reconnaît) que le handicap est subi par les individus au sein des communautés locales, et peut être soit renforcé par la dégénérescence de la communauté, soit modéré par son réseau de soutien mutuel » (page 208). Cette approche a l'avantage de donner une définition plus large de l'exclusion qui englobe non seulement les pauvres, mais tous ceux qui font l'objet de diverses formes de discrimination et de ségrégation (par exemple les femmes seules, les handicapés, les minorités ethniques).

Il faut donc étudier les aspects multidimensionnels de ces caractéristiques à la fois relationnelles et distributives du désavantage et de l'exclusion (Room, 1995). Les processus qui excluent les communautés sont liés entre eux et il faut définir un cadre d'analyse qui permette de mettre en évidence ces liens. Selon Mingione (1997), il s'agit d'intégrer les modèles de pauvreté et d'exclusion sociale en montrant comment ils se conjuguent pour dénier aux défavorisés une participation à la citoyenneté. Certains dans ce pays se rallient à cette stratégie. La pauvreté porte atteinte à l'estime de soi, aux attentes, au statut et au pouvoir des citoyens, ce qui affaiblit leur sens du bien-être et leur capacité à participer en tant que membres de la société (Oppenheim, 1998). La pauvreté et l'exclusion doivent donc s'interpréter comme des processus jumeaux, qui dénie les droits matériels, sociaux et politiques de la citoyenneté. Cela dit, on s'interroge de plus en plus sur la définition de la citoyenneté en termes de droit.

La citoyenneté : des droits ouvrent une voie au chapitre

Le débat sur le désavantage aboutit à la conclusion suivante : être exclu, c'est se voir dénier les conditions matérielles et sociales qui permettent aux membres d'une communauté de se reconnaître mutuellement en tant que citoyens qui partagent un statut commun et des droits égaux. Toutefois, les modèles traditionnels de « citoyenneté des droits », qui met l'accent sur l'appartenance à l'État-nation et les droits légaux formels (Marshall, 1977 ; Plant, 1990) ont été critiqués parce qu'ils ignorent la condition contemporaine de la pluralité (Parekh, 1988), qui suscite aujourd'hui des demandes de participation, d'action et de délibération, autant d'aspects de la citoyenneté qui existaient dans la tradition classique mais ont fini par être négligés (Barber, 1984). Il a donc fallu reconstruire une théorie de la citoyenneté qui tienne compte de l'hétérogénéité et de la nécessité pour les différents groupes de participer à un débat où ils peuvent exprimer leurs revendications à faire reconnaître et intégrer dans l'espace public leurs identités et leurs intérêts. Les théoriciens (Young, 1990 ; Phillips, 1993, 1995 ; Mouffe, 1992, 1993) soulignent le caractère illusoire d'un État unifié composé de communautés homogènes qui constituent une citoyenneté universelle qui abandonne toute particularité et toute différence. Les modèles traditionnels de la citoyenneté imposaient une conception univoque des valeurs considérées comme « universelles », qui excluaient et réduisaient au silence les « autres » traditions, qu'elles soient liées au sexe, à l'appartenance ethnique ou à la classe. Selon Yeatman (1994), il faut une conception de la citoyenneté qui reconnaisse la contestation des objectifs publics et qui permette à chacun de représenter ses traditions culturelles et ses intérêts de classe (Coole, 1996) sur la place publique, dans un dialogue sans contrainte.

Les membres d'une société seront plus prêts à reconnaître sa mutualité, à délibérer avec les autres et à rechercher une compréhension commune s'ils se considèrent mutuellement comme des citoyens qui partagent la responsabilité d'édifier les communautés dans lesquelles ils sont appelés à vivre. Autrement dit, la *capacité d'action* des citoyens est au centre du développement personnel et social. Notre participation active à la création des projets qui vont nous façonner et façonner les communautés dans lesquelles nous vivons nous amène à travailler avec les autres et à instaurer avec eux des relations de confiance. Il n'y a pas de développement ou d'apprentissage solitaire : nous sommes obligés de créer notre monde ensemble. La capacité d'action de l'individu tient toujours à son interaction avec les autres. C'est *inévitablement une création sociale*. L'individu ne peut trouver son identité que dans les autres et au travers des autres et de son appartenance à une communauté. Pour arriver à une compréhension commune, il faut que les individus non seulement accordent de la valeur aux autres, mais créent des communautés dans lesquelles pourra se développer une mutualité et par conséquent les conditions de l'apprentissage.

La citoyenneté suppose d'apprendre à édifier les communautés sans lesquelles les individus et les autres ne peuvent croître et se développer. Cela suppose une *ouverture* à la reconnaissance mutuelle : il nous fait apprendre à être ouverts à des perspectives différentes, à des modes de vie différents et à d'autres visions du monde, à remettre en question nos idées préconçues ; ce faisant, nous apprenons à amender nos hypothèses et enrichissons notre compréhension des autres. La clé de la transformation des idées préconçues réside dans ce que Gadamer (1975) appelle « *le caractère dialogique de la compréhension* » : par un dialogue sincère, les participants sont amenés à dépasser leurs positions initiales, à tenir compte des autres et à évoluer vers une vision plus riche et plus globale, une « fusion des horizons », une compréhension commune de ce qui est vrai ou valable. Le dialogue est au cœur de l'apprentissage : on apprend par le dialogue à élargir sa vision, à la différencier, et ainsi à acquérir sensibilité, subtilité et capacité de jugement.

Une citoyenneté « inclusive » exige à la fois une « reconnaissance » des différentes expressions, ainsi qu'une distribution équitable des moyens qui permettent l'égalité de participation. Fraser (1995) et Young (1996) soutiennent, à des degrés divers, que les exclusions injustes de la société contemporaine sont à la fois culturelles (dénier de reconnaissance) et socio-économiques (inégalité de distribution). Le problème de notre époque est d'instaurer une notion de la justice qui, en englobant la reconnaissance (de l'expression) et la redistribution (des moyens), crée une société « inclusive ». Cette société permettra à ses citoyens d'acquérir les capacités qui leur permettront de se faire des ressources et de s'exprimer sur la place publique. L'étude de Sen et Nussbaum offre un cadre pour l'analyse des nécessaires interdépendances des citoyens capables dans une société juste.

Capacités, chances et justice sociale

La tradition dominante dans la théorie de la justice est issue de la *Théorie* de Rawls selon laquelle la justice suppose l'égalisation des chances et l'accès aux « biens et ressources essentiels ». Une autre théorie de la justice a été élaborée au cours des vingt dernières années par Amartya Sen, qui met l'accent « sur la vie que les gens peuvent choisir de mener, et qui englobe diverses fonctions » :

« certaines fonctions sont très élémentaires — être bien nourri, en bonne santé, etc. — et tout le monde y tient beaucoup, pour des raisons évidentes. D'autres peuvent être plus complexes, mais être aussi très appréciées — pouvoir avoir le respect de soi, ou participer à la vie de la communauté ». (1990, page 52)

Les individus vont évidemment attacher un poids très différent à ces diverses fonctions et ils ne pourront pas tous faire et être la même chose. Mais la théorie de la justice qui est sensible à ces variations

comprendra que la condition du choix d'un schéma de vie par rapport à un autre va généralement dépendre de la « capacité » de choix de la personne :

« la capacité d'une personne dépend de divers facteurs, caractéristiques personnelles aussi bien que dispositifs sociaux. Une volonté sociale de liberté individuelle suppose d'attacher de l'importance au renforcement des capacités que possèdent les individus ; le choix des dispositifs sociaux doit tenir compte des possibilités qu'ils offrent de promouvoir les capacités humaines ». (*ibid.*, page 52)

La capacité de choisir un mode de vie va dépendre d'un certain nombre de conditions. Quelqu'un peut avoir un revenu raisonnable, mais son incapacité, qui est une contrainte en soi, va aussi peser sur ses ressources. Indépendamment des caractéristiques personnelles, la nature des dispositifs sociaux et de l'offre publique peut aussi avoir une incidence directe sur la capacité des individus à choisir un mode de vie et à en jouir. Sen donne des exemples frappants de la façon dont l'action des pouvoirs publics a empêché des famines en Inde par deux processus interdépendants qui transforment les capacités de la population. Les famines ont été éliminées « essentiellement grâce à une intervention publique systématique qui a consisté à compléter les revenus des gens » en leur offrant des emplois publics. Mais cette intervention publique n'a pu se faire que dans le contexte des libertés créées par un État démocratique — régularité des élections, liberté de la presse, et liberté d'expression sans censure de l'État. Cette possibilité de s'exprimer — de critiquer, de publier et de voter — a un lien de causalité avec la liberté d'échapper à la famine et à la mortalité. Quelles sont les conditions institutionnelles de l'instauration d'un régime qui encourage la participation du public et l'expression des opinions ?

Gouvernance communautaire et société civile

Les capacités de participation à cette citoyenneté démocratique impliquent la rénovation des conditions institutionnelles d'une « société civile » — la création des institutions intermédiaires qui permettent aux citoyens de contribuer à leur société (Kean, 1988 a/b ; Hirst, 1994 ; Cohen et Arato, 1992 ; Cohen et Rogers, 1995). Le concept de société civile désigne un réseau d'institutions intermédiaires non gouvernementales qui permet au citoyen de s'associer à un niveau qui se situe entre la famille et l'État, de façon à contrebalancer l'État et à l'empêcher de dominer et d'atomiser le reste de la société (Gellner, 1995). Ces institutions de la société civile sont la condition d'une démocratie participative et créent un réseau « inclusif » auquel tous les citoyens peuvent s'associer volontairement (Bryant, 1995). Un domaine se forme où le privé rencontre le public, mettant à sa place les conditions de ce que Mouffe (1993) considère comme les besoins essentiels de la démocratie — une articulation entre le particulier et l'universel. C'est un domaine qui prend en compte, par les voies de l'association, une diversité d'intérêts particuliers au service du bien public.

Pour de nombreuses villes d'Europe, les conditions d'épanouissement d'une société civile résident dans la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie, et la création de formes de gouvernance communautaire qui permettent le développement de communautés apprenantes.

- L'apprentissage tout au long de la vie : encourager les individus et les institutions à apprendre tout au long de leur existence. L'évolution de la nature du travail va obliger les gens à s'adapter et à améliorer leurs compétences et leurs connaissances tout au long de leur vie s'ils veulent survivre sur le marché du travail. L'emploi ira vers les communautés où les compétences sont élevées. Les villes qui réussissent vont non seulement offrir des possibilités d'emploi, mais aussi présenter des attraits comme lieux de résidence. L'apprentissage doit enrichir la vie des communautés dans leur ensemble. Plus il y a de gens qui participent aux activités d'apprentissage formel ou informel, plus la communauté va s'enrichir, réussir et attirer.

- Créer des communautés apprenantes : régénérer la gouvernance communautaire : apprendre comment évolue la communauté
- La communauté apprenante est une communauté qui cherche à comprendre comment elle évolue afin de pouvoir organiser son avenir. Il lui faut apprendre quel est le contexte du changement — mouvements de populations, croissance ou déclin de sa base industrielle et commerciale, impact des nouvelles technologies sur les systèmes de communication — si elle veut influencer sur le changement et créer la société du savoir. Les communautés qui sont en cours de régénération doivent donc apprendre non seulement à développer les compétences de leurs citoyens, mais aussi à comprendre comment les différents éléments de la vie de la cité — sociale, culturelle et politique, aussi bien qu'économique — peuvent s'articuler plus efficacement pour assurer le bien-être futur de la communauté.

La clé de cet apprentissage est dans la création de cadres institutionnels de gouvernance communautaire, qui se caractérisent par de nouvelles formes de partenariat entre les secteurs, et de nouvelles façons d'être à l'écoute du public et de le faire participer.

Partenariat

Un secteur de l'éducation et de la formation fragmenté — où les liens entre les différents éléments sont insuffisants et où il y a concurrence entre les prestataires, particulièrement en phase post-scolaire — ne facilite pas la participation nécessaire à l'ère de l'apprentissage. Une première phase consiste à construire les partenariats entre secteurs et institutions qui encourageront la participation et la progression de l'apprentissage de tous les membres de la communauté. Ces partenariats :

- développent à travers la communauté des coalitions qui rassemblent les partenaires des secteurs publics et privés ;
- coordonnent les approches des différents types d'apprentissage offerts dans la communauté, qu'ils soient formels, informels ou en entreprise ;
- créent des contacts entre secteurs et entre les différents cycles de l'enseignement ;
- utilisent les médias pour susciter une envie d'apprendre.

Participation :

Ces partenariats doivent s'intégrer dans un dialogue public plus large, dont l'objet est de déterminer l'avenir de la ville ou de la région à l'ère du changement mondial. Traditionnellement, les services publics ont fonctionné sans consultation et participation du public. La démocratie s'est tenue à distance des communautés qu'elle était censée servir.

Aujourd'hui, de nombreuses villes sont à la recherche de nouvelles façons de renforcer les importantes traditions de pratique démocratique locale, et commencent à comprendre en quoi la participation peut contribuer à la régénération. D'ores et déjà, un certain nombre de communautés européennes en sont conscientes. Les communautés réellement apprenantes vont rénover leur forme d'engagement auprès de leurs citoyens et les faire participer à la détermination de la manière dont elles seront gouvernées et dont elles évolueront. Ce processus implique que les citoyens soient capables d'exprimer leurs besoins et leurs aspirations ; ce sont les mêmes aptitudes qui sont nécessaires pour le travail et pour les loisirs dans une

société en évolution. Le système éducatif a un rôle important à jouer pour adopter cette culture de l'apprentissage, mais d'autres composantes de la communauté — ses traditions démocratiques et culturelles — ont aussi un rôle clé à jouer pour régénérer la qualité et la vitalité de la vie publique.

L'étude

Des missions se sont rendues auprès de dix zones d'action éducative pour interroger les directeurs de zone. Dans certains cas, le directeur de l'éducation et le principal responsable de l'éducation ont également été interrogés. On trouvera à l'Annexe 1 le questionnaire qui leur a été soumis.

Le présent rapport commence par décrire la situation en matière de désavantage et d'exclusion sociale en termes de besoins d'apprentissage pour les jeunes de ces zones. Il constate ensuite que dans un certain nombre de ces zones, une nouvelle approche de l'éducation est prévue ou en place. Cette nouvelle approche est présentée en trois parties :

- la stratégie de rénovation éducative,
- le nouvel apprentissage qui doit permettre l'acquisition de capacités et l'insertion,
- la conception d'une gouvernance communautaire appropriée.

II. Contextes de pauvreté et d'exclusion

Chacune des zones se caractérise par des niveaux de désavantages graves qui s'accompagnent inévitablement de niveaux importants de sous-accomplissement. Les enfants qui sont géographiquement isolés, qui vivent dans la pauvreté, qui sont sous-alimentés et en mauvaise santé vont avoir des problèmes scolaires. On examinera ici les types de privations généralement constatés dans les zones en question.

Isolement géographique/exclusion

Un certain nombre de ces zones sont victimes des défauts de planification des années 1960 ou 1970 — ensembles de logements construits à la périphérie des villes, souvent coupés de celles-ci faute de liaisons routières et de transports adéquats. Ces zones sont donc géographiquement exclues — elles restent à la marge des communautés urbaines dont elles sont censées faire partie :

« L'un des autres problèmes marquants de la zone du South Ward est que c'est une communauté fermée en ce sens que, sur le plan des infrastructures de transport, elle est isolée ; c'est presque un triangle, bordé par une ligne de chemin de fer d'un côté, une grande route de l'autre côté, et il n'y a qu'une seule entrée et qu'une seule sortie à cette cité. C'est donc une communauté très fermée, dont les enfants en particulier n'ont pas accès à d'autres équipements. Ils ne peuvent pas aller dans la campagne regarder les moutons, etc. Les habitants de la cité ne possèdent pas non plus de voitures. Ils sont véritablement enfermés. » (WSM)

Pour une autre zone d'action éducative située en zone rurale, l'isolement est inévitable : plus de 80 pour cent des enfants sont tributaires du ramassage scolaire. En ville, l'isolement est moins compréhensible. Ceux qui vivent dans les cités se sentent coupés du centre-ville. 52 pour cent des 18-24 ans voient dans l'insuffisance des transports un obstacle aux possibilités d'emploi.

- « L'isolement et l'insuffisance de moyens de transport sont les principaux problèmes à la campagne. » (Chef)
- « Dans les communautés paysannes, les enfants sont isolés. Si les parents n'ont pas de voiture, en période de vacances ils ne peuvent rien faire. » (Chef)
- « Il y a dans la cité une réticence à traverser le fleuve pour obtenir des services, et même à aller d'une cité à l'autre. » (Adjoint)

Manque

Un autre document souligne le manque d'aménités sociales et de commerces qui aggrave l'isolement spatial et la ségrégation. « Une cité satellite construite dans les années 70 sans aucun centre commercial ou aménités sociales de quelque sorte que ce soit. Cette zone est totalement désavantagée. Même l'arcade des quelques boutiques est condamnée par des planches. Maintenant, un nouveau centre commercial géant est en construction en limite de la zone. C'est exactement ce qu'il aurait fallu il y a vingt ans. MAIS il est fait pour les propriétaires de voitures, et il n'y a que deux sentiers étroits entre le centre commercial et la cité. Cela veut tout dire — cela communique un message social d'exclusion. » (Hu.)

Les zones aussi bien urbaines que rurales de l'EAZ He manquent d'équipements locaux. La soumission relative à l'EAZ évoquait l'absence de tout équipement de sport ou de loisir couvert dans les zones rurales, et l'absence d'activités périscolaires due à l'isolement et à l'absence de transports. Le changement de population en zone rurale, avec le développement des villages dortoirs et de retraités, a parfois renforcé les objections notamment à des activités communautaires et pour les jeunes, bien qu'il existe des fonds de loterie.

- « Il n'y a pas de service de bus, pas de boutiques, un café qui va fermer et être transformé en logement privé. » (Chef)
- « Il n'y a pas d'équipements, pas de bibliothèque, pas d'équipements sportifs. » (Adjoint)
- « Il y a un manque d'équipements par rapport au nord du fleuve, mais les gens ne sont pas prêts à traverser pour s'y rendre. » (Conseiller)
- « A South Wye, il n'y a qu'un centre de jeunes et deux salles paroissiales. Les parents participent peu à la communauté. » (Document de soumission)

Pauvreté

Chacune des zones fait état de formes de pauvreté et de privation très enracinées et en voie d'aggravation. A M, par exemple, on a fait état de la réémergence de formes de pauvreté que les responsables de l'aménagement pensaient d'un autre âge.

« East M. a toujours souffert des pires privations — chômage de la troisième et quatrième génération, pauvreté, absence de voiture, familles monoparentales, etc. Des formes traditionnelles de pauvreté sont réapparues. Il y a des enfants qui viennent à l'école affamés, et j'ai créé dans mon établissement un club de petit-déjeuner. Les enfants qui n'ont pas de manteau ne viennent pas à l'école s'il pleut des cordes. C'est inadmissible, mais c'est la réalité à laquelle les écoles ont à faire

face. Il y a des enfants qui ne viennent pas à l'école parce qu'il y a encore eu un cambriolage dans la maison. » (M)

Cette terrible situation fait que parfois l'éducation n'est pas la première priorité de la famille, qui a de graves problèmes d'alimentation et d'habillement. « Les parents, la plupart des parents, m'ont dit "écoutez, Madame, j'ai cinq enfants à nourrir". Ce sont des femmes qui sont désespérées. " Ne me demandez pas de venir à l'école". J'arrive à les faire venir à l'école, et c'est à peu près tout ce que je peux faire. Et je comprends ; je ne sais pas ce que je ferais à leur place ; je ne sais pas. La première priorité est de nourrir et d'habiller les enfants et de se débrouiller ». (M)

L'indice de la situation locale montre que l'EAZ He fait partie des 7 pour cent des plus démunies au plan national et qu'elle est la septième plus pauvre des West Midlands. Les problèmes de santé et de mode de vie font que ceux de la cité ont 40 pour cent de chances de plus d'avoir une maladie de longue durée. Il y a de la consommation de drogue et les grossesses d'adolescentes sont deux fois plus nombreuses que la moyenne du Comté. Cela dit, il y a pauvreté dans la communauté rurale aussi :

- « Il y a aussi une pauvreté rurale. Les emplois sont difficiles à trouver, et le travail est mal payé. Si les femmes vont travailler, elles ont des horaires très lourds pour un salaire très faible. L'agriculture est en crise depuis quelques temps. » (Chef)
- « Il y a une pauvreté cachée. Les travailleurs indépendants, lorsqu'ils ne travaillent pas, sont trop fiers pour demander la gratuité de la cantine pour leurs enfants. » (Chef)
- « South Wye est une zone urbaine difficile, aussi difficile que n'importe laquelle. Il y a de graves problèmes de pauvreté, de délinquance et de santé. » (Adjoint)

Les zones rurales de He ont connu une restructuration de l'emploi. Il y a eu depuis dix ans une réduction de 25 pour cent de l'emploi agricole, et cette tendance va probablement se poursuivre. En zone urbaine, la faiblesse des qualifications et la mauvaise opinion qu'ont les employeurs des compétences de base des jeunes sont autant d'obstacles à l'emploi et à la formation.

- « La population de cette zone était une population paysanne, qui ne représente plus aujourd'hui que 40 pour cent environ de la population. Le reste est constitué de retraités, de jeunes couples de cadres et de beaucoup de travailleurs indépendants, qui habitent là mais ne se sentent pas concernés. » (Chef)

Mauvaise santé

Pour certaines zones, la mauvaise santé a été évoquée comme ayant des influences très néfastes sur le comportement et les accomplissements des jeunes. A S., la mauvaise santé apparaissait nettement comme un facteur de difficulté scolaire : « des problèmes de santé ont suscité des difficultés de comportement en classe. L'asthme est très répandu, autant que le chômage. Une étude approfondie a été faite par le Guy's Hospital, the National Health Trust, pour déterminer l'impact des indicateurs de santé sur le bien-être affectif et le comportement, leurs effets en termes de délinquance, ou de sous-alimentation, ou de troubles mentaux, etc., sans oublier les grossesses chez les adolescentes. Cet impact apparaît très élevé. » (S)

Familles monoparentales ; absence de modèle de référence masculin

Dans un certain nombre de zones, on pense que les familles fragmentées, où les enfants sont élevés uniquement par leur mère, ont un lien avec les difficultés scolaires des garçons.

« Une mère a déclaré que dans la rue où elle habite, son mari était le seul homme permanent. C'était au cours d'une discussion sur la difficulté scolaire des garçons (et les « gangs d'adolescents » de la cité) et leur manque de motivation. Il y a peu de modèles de référence masculins. C'est la mère qui tient la maison, qui a trois ou quatre emplois à temps partiel, parfois au noir. Beaucoup de mères font des ménages, travaillent à temps partiel dans des boutiques, et sont très peu présentes à la maison. Si l'on fait des ménages, c'est généralement tôt le matin ou tard le soir, à des heures indues. » (M)

L'absence de modèle de référence masculin à la maison se perpétue à la crèche et à l'école primaire. Un chef d'établissement primaire catholique disait « à la récréation, les filles mettent leur manteau et les garçons attendent qu'on les habille. Les filles sont tranquilles, avec les garçons on a des problèmes » (M). Ce directeur envisageait de créer des groupes unisexes de façon à répondre aux besoins des filles comme des garçons.

Le directeur de l'EAZ de M. posait la question suivante : « qu'allons-nous faire en tant que EAZ ? » Il était de toute évidence nécessaire d'établir des stratégies plus explicites pour faire face à ce problème de désaffection des garçons. Il envisageait de recruter des assistants masculins, qui constitueraient les modèles de référence masculins nécessaires : « dans le primaire, le corps enseignant est presque exclusivement composé de femmes, et il est très rare qu'il y ait beaucoup d'enseignants hommes. Je me demande si on pourrait recruter des assistants hommes, si nous ne pouvons pas avoir des instituteurs masculins. Il y a aussi les bénévoles : nous avons un père qui travaille à la bibliothèque de l'école, et qui a une influence très positive sur les enfants » (M). Il considérait que l'on pouvait faire beaucoup, même s'il fallait du temps pour changer les choses durablement, ce qui se heurte à la limitation à trois ans du principe de la zone.

Division sociale/exclusion

L'exclusion géographique se complique d'une ségrégation sociale dans un certain nombre de zones. Les quartiers limitrophes ou la communauté urbaine dans son ensemble considéraient les habitants de la zone comme socialement inférieurs. « Il y a un secteur privé dans la zone, mais les gens qui y résident pensent qu'ils sont supérieurs à ceux de la cité et ne veulent pas envoyer leurs enfants dans les écoles de la cité. Il y a un sentiment de division sociale » (Hu). A H., il y a une forte tradition de mépris de ceux qui vivent de l'autre côté du fleuve. Les enfants de ces zones se trouvent tout au bas de l'échelle de la société, dont ils sont exclus.

Figure 1. Figure 1 : l'exclusion sociale dans l'EAZ He

Des mondes différents et leurs formes d'exclusion sociale

Si un certain nombre de problèmes de désavantage sont communs aux zones rurales et urbaines, il est évident qu'il est impossible d'étudier les problèmes de la Zone sans tenir compte non seulement des différences entre la campagne et la ville, mais aussi des formes d'exclusion sociale que cela implique pour les jeunes et les limitations qu'elles impliquent à la mobilité entre des mondes différents et divisés.

Ce qui sépare la campagne et la ville

Les réalités démographiques d'une faible densité de population obligent les jeunes à être mobiles pour bénéficier d'une éducation et à se déplacer fréquemment du milieu rural au milieu urbain. Mais la non-reconnaissance des différences qui séparent les mondes de la ville et de la campagne peut constituer un obstacle à l'apprentissage. Dans les communautés rurales, où les établissements primaires et secondaires sont de petite taille, l'école va être pour les enfants une sorte de prolongement de la famille et de la vie du village, tandis que l'établissement plus important qu'ils devront fréquenter après 16 ans en milieu urbain pourra apparaître plus impersonnel. Le passage d'un monde à l'autre va perturber le sentiment d'identité et aggraver les incertitudes dues au fait qu'ils ne peuvent plus suivre une voie toute tracée vers l'agriculture.

**« Les enfants sont cloîtrés ici. On les couve trop à l'école, et cela peut poser problème lorsqu'ils partent pour aller en terminale, ou pour suivre des études post-scolaires.*

Les enfants de la Golden Valley ne sont pas préparés à l'environnement d'un collège en ville. Ils n'ont jamais eu l'occasion de se promener dans la foule, d'aller en centre-ville, de faire les magasins.

Les collèges en ville n'ont aucune idée des problèmes que les enfants rencontrent au village, et des risques auxquels ils sont confrontés lorsqu'ils viennent en ville.

Il faut que l'école fasse plus d'efforts pour rompre l'isolement et faire venir des gens de l'extérieur, cela enrichira l'existence de tous. » (Chef de département)

**« Les enseignants en milieu urbain n'attendent souvent pas grand chose des enfants de la campagne. » (Adjoint)*

« Il y a eu énormément d'abandons parmi les élèves ruraux qui faisaient le déplacement pour fréquenter des établissements destinés aux élèves après 16 ans ; hors, cela ne correspondait pas à leurs résultats au GCSE. Ces résultats étaient-ils gonflés ou n'avaient-ils rien d'autre à faire à l'école ? Non. Il s'agit plus d'un choc culturel pour des gens qui vivent dans des communautés isolées, et qui ont une heure de transport pour aller à l'école chaque matin. » (Conseiller)

Le type de séparation entre la ville et la campagne qui a eu une profonde influence sur le mode d'enseignement et ce que l'on en attendait a été très bien illustré par un proviseur de lycée, disant :

**« L'objectif de l'école avant mon arrivée n'était pas tant les résultats scolaires que la satisfaction. Les administrateurs et de nombreux enseignants auraient souhaité que leur école soit une "école rurale agréable" visant exclusivement une clientèle d'enfants de la circonscription scolaire rurale, les enfants de la ville étant à leur avis plus à leur place en ville. Certains parents, par exemple, souhaitaient que l'on enseigne la ferronnerie, parce que beaucoup de garçons en auraient besoin à la ferme — il fallait donc faire plus de place à cette discipline. Ce type d'argument est une bonne illustration. C'est encore le point de vue de certains parents et administrateurs. C'est moins vrai maintenant dans le corps enseignant, qui a été beaucoup renouvelé depuis 18 mois, la politique étant de nommer des enseignants qui n'ont pas le même point de vue. L'école sera toujours une école rurale, et cela fait partie de son attrait, et je ne voudrais pas le renier, mais il faut admettre que la plupart des enfants qui passent par cette école ne travailleront pas plus tard dans le milieu rural. La plupart travailleront à Hereford ou plus loin. Les emplois ne se trouvent plus à la campagne. C'est un fait maintenant admis. Pour les parents qui n'avaient pas envie de nous envoyer leurs enfants, c'est un signal positif. » (Proviseur)*

A la campagne, l'ordre social naturel est en train de subir une évolution accélérée, ce qui soulève des questions d'identité et d'appartenance auxquelles les éducateurs doivent être sensibles, compte tenu de leur importance pour la motivation des élèves.

Ségrégation en ville

Le fait que South Wye soit séparé de la ville constitue une forme d'exclusion géographique, dont souffrent aussi les autres zones d'action éducative, qui tient aux politiques poursuivies dans les années 1960 et 70, qui consistaient à construire des cités sans équipements ni services, détachées de la vie du centre urbain. Cette séparation physique peut aboutir, comme à Hereford, à une ségrégation sociale du fait que les pauvres et les démunis sont concentrés dans les cités qui se dégradent faute de services et de soutien suffisants. Avec le temps, il se développe des préjugés et des discriminations. C'est ce que reconnaissait le projet présenté pour cette zone : « les employeurs ont des préjugés à l'égard de la main-d'œuvre locale et n'en attendent pas grand chose : les entreprises locales emploient très peu de personnel local ». Un représentant du milieu des affaires a objecté, cependant, que cette discrimination sociale faisait partie systématiquement de la politique locale des pouvoirs publics depuis des années. Ces profondes divisions sociales et culturelles de la communauté urbaine ont eu pour résultat que la communauté de South Wye, non seulement était privée de services, mais aussi avait un sentiment général d'exclusion sociale.

**« Fréquenter l'école secondaire urbaine est très stigmatisant. » (Conseiller)*

Inertie et manque d'ambition

Même ceux qui vivent dans les cités sont fiers de leurs communautés, ils manquent de points de comparaison quant au niveau d'instruction que l'on peut atteindre.

« La cité est perçue comme étant pauvre, sujette à la délinquance et à la drogue ; on pense que ceux qui y habitent ne vont pas trouver d'emploi, et qu'ils n'ont d'ailleurs pas d'ambition. Pourtant, dans la cité, on est fier d'y appartenir, même s'il y a un peu d'esprit de clocher. Les ambitions sont faibles, même si les intéressés n'en sont pas conscients. Ils pensent que tout va bien, mais ils se satisfont trop facilement. L'échec scolaire est le double de la moyenne de Hu., qui est elle-même le double de la moyenne nationale. Un lycée était en échec depuis trois ans, mais on n'y faisait rien. Les parents n'avaient pas de contestation — ce qui montre bien l'inertie générale. Ailleurs, les parents auraient constitué un groupe puissant, qui se serait manifesté auprès des autorités locales de l'éducation et aurait obtenu le départ du proviseur. » (Hu.)

Le directeur de l'EAZ Hu. constate que cette inertie face à un échec scolaire de cette ampleur témoigne d'un double problème — la défaillance de l'autorité locale et de l'administration qui a construit des cités sans équipements suffisants, et qui les ont laissées, elles et leurs écoles, à l'abandon. Et pourtant, si la mauvaise qualité des logements et des écoles témoigne de la négligence des autorités publiques à l'égard des communautés dont elles sont responsables, cela montre aussi la dépendance des communautés en question à l'égard des professionnels : « elles pensent que les professionnels arrangeront tout ; elles leur font confiance. Mais à tort. Il faut que nous les amenions à s'impliquer et à mettre en question le pouvoir ». (Hu)

Manque d'ouverture

La faiblesse des ambitions tient au manque d'horizons et d'expérience. De nombreux jeunes ne sont jamais sortis de leur ville, voire de leur quartier :

« Tant qu'on n'a pas travaillé dans un établissement défavorisé, il est difficile de se rendre compte de l'étroitesse de l'horizon de beaucoup d'enfants. Il y a des enfants qui ne sont jamais sortis de M ; certains ne sont même jamais réellement sortis de la cité, autrement que pour aller en centre ville par le bus. Les média ne m'ont pas cru, il y a deux ans, lorsque j'ai dit lors d'une conférence que la moitié de mes élèves de septième année n'étaient jamais allés au bord de la mer, alors que nous n'en sommes qu'à une douzaine de kilomètres. Nous avons donc emmené tout ce groupe d'élèves à la mer. Mais personne ne veut croire cela, parce que c'est choquant. Cela doit vouloir dire que seule la télévision permet à ces enfants de voir autre chose. De sorte que nos enfants ont une expérience très limitée. » (M)

Absence d'espoir dans l'avenir et de foi en l'éducation

Trop de pauvreté et de désavantages peut provoquer un sentiment de désespérance. « Nos enfants ont très peu d'espoir, ce qui est un autre facteur important. Ils ne croient pas que l'éducation aboutisse à quoi que ce soit. Ils n'en voient pas nécessairement l'utilité, puisqu'il n'y a pas d'emploi. L'équation est simple, me semble-t-il » (M). Les jeunes voient autour d'eux des parents, sœurs, oncles et tantes, voisins, qui n'ont jamais tiré profit de l'éducation. « Quelqu'un disait à une réunion de notre conseil local "quel est l'intérêt, j'ai un voisin dont le fils est allé à l'Université, maintenant il est au chômage, il a envoyé des dizaines de C.V. et cela n'a rien donné". Si l'éducation leur permettait de trouver un emploi, je pense qu'il serait plus facile de les motiver. Mais les gens ont le sentiment qu'ils ne vont pas trouver d'emploi, et leurs enfants

non plus. Ils n'espèrent rien. Nous parlons d'autonomie, mais ils pensent : à quoi ça sert, nous subissons et nous ne pouvons rien faire. C'est un sentiment qu'il nous faut combattre. » (M)

A S., c'est le contexte culturel qui est considéré comme la clé d'une motivation des jeunes. « Parmi la classe ouvrière qui habitait près des docks, on n'attendait pas grand chose de l'éducation, que ce soit pour les individus ou pour la communauté, et le niveau scolaire était faible ». La communauté n'a pas de respect pour l'éducation, car elle considère qu'elle ne leur sert à rien. « Ils n'ont pas l'idée de ce que l'éducation peut leur apporter, contrairement à ce qui se passe lorsque les parents ou les communautés sont plus ambitieux, et je pense que cela se transmet aux enfants, parmi lesquels on ne considère pas qu'il est "cool" de bien travailler à l'école ». L'éducation n'est pas associée à la possibilité d'accéder à de meilleurs emplois et à de meilleures chances, en fait on considère plus souvent qu'elle conduit au chômage :

« Là encore, il faut mettre l'accent sur le contexte culturel, car lorsqu'on travaille dans l'éducation, c'est si facile de l'oublier. Beaucoup d'enfants appartiennent à des familles qui connaissent le chômage de longue durée, de sorte que l'idée que l'éducation peut permettre de trouver un meilleur emploi n'est pas évidente pour eux. Même l'idée d'envoyer les meilleurs poursuivre leurs études à l'Université ne fait pas partie de la culture dans ces milieux. Je me suis aperçu que ce sont des choses qu'il faut rappeler. L'un de nos enseignants parlant à des jeunes filles de huitième année, disait à l'une d'entre elles qu'elle était capable d'aller à l'Université. Celle-ci lui a répondu : " qu'est-ce que c'est que l'Université ?" Autrement dit, dans ce genre d'environnement, c'est toute la place que tient l'apprentissage et la progression, et on a souvent tendance à négliger ce fait ».

Le peu de considération pour l'éducation et le peu d'attente des parents étaient évidents dans la partie rurale de l'EAZ de He. On n'y avait pas de tradition de l'éducation. 8,4 pour cent seulement des adultes des zones rurales et 3,9 pour cent de la cité urbaine ont fait des études supérieures, alors que la moyenne nationale est de 13,5 pour cent. Dans la zone urbaine, 30 pour cent des jeunes de plus de 16 ans ne reçoivent aucune formation ou enseignement complémentaire, et 24 pour cent des jeunes de plus de 16 ans abandonnent toute étude ou formation. En zone rurale, 20 pour cent des étudiants de la zone ne finissent pas leurs études secondaires, ou les cours d'enseignement complémentaire. Selon le document du projet, « l'éducation n'était pas considérée comme faisant partie intégrante de la communauté. Certains parents ne savaient même pas où se trouvait l'école de leur enfant ! » Les parents n'attendent pas grand chose de l'enseignement.

- « L'éducation est simplement quelque chose par laquelle il faut passer. On va à l'école, et puis c'est tout. Les parents ne voient pas les chances que cela peut offrir. Ils ne voient pas que s'ils travaillent avec leurs enfants, cela va changer toutes leurs perspectives de l'existence, et qu'ils peuvent élargir les horizons de leurs enfants. » (Chef d'établissement)
- « Ils ne voient pas à quoi à l'éducation peut leur servir et ils ne s'y intéressent guère. » (Adjoint)
- « Il va falloir essayer de rompre ce cercle vicieux pour la prochaine génération. Il est indispensable de modifier les attitudes de certains parents vis-à-vis de l'éducation. » (Adjoint)
- « Dans la communauté, on n'attend pas grand chose de l'éducation. C'est vrai en particulier dans les zones rurales — où on avait l'habitude que les enfants travaillent dans la ferme de leurs parents. C'était une ambition tout à fait valable, mais depuis dix ans, un quart des emplois ont disparu, et cela va continuer, il faut donc que les enfants aient d'autres aspirations. En zone urbaine, les parents ont peu d'ambition — il faut changer la culture du chômage. » (Conseiller)

Désaffection/colère

La pauvreté aliène ceux qu'elle handicape. A WSM, il y a eu une réaction des groupes locaux, qui n'ont pas aimé que l'autorité locale ou qu'une zone d'action éducative intervienne en taxant leur quartier de « socialement défavorisé » et leurs écoles d'« écoles en échec ». A M., on a assisté à des manifestations plus explicites de colère, dues à un sentiment de désespérance.

« Il y a beaucoup de frustration et de colère. En tant que chef d'établissement, j'ai rencontré beaucoup de parents en colère. C'était leur réaction la plus courante, quel que soit le sujet de la conversation. Colère parce que les enfants s'étaient encore mis dans des difficultés ; colère parce que l'école les avait encore une fois appelés, et pourquoi ne s'en occupait-elle pas toute seule. Colère à cause du manque d'aide ; je n'y arrive plus, personne ne m'aide. L'une des choses qui m'ont frappées, en tant que chef d'établissement, par rapport à d'autres écoles où j'avais travaillé, c'est le nombre de parents qui étaient tout prêts à dire "il va falloir placer mon enfant, parce que je n'y peux plus rien" ; c'est quelque chose à quoi je n'avais jamais été confronté, et qui se passait devant l'enfant ! »

Le directeur de M. décrit le rituel raconté par une mère en colère : une saga de parents qui défendent les écarts de leurs enfants, même en public, haranguant les voisins pour défendre leurs enfants, mettre la faute sur l'autre, démontrer à la communauté qu'ils font tout ce qu'ils peuvent, mais lorsque les enfants atteignent 13 à 14 ans, et qu'ils commencent à échapper à tout contrôle, les mères abandonnent et demandent de l'aide : « qu'est-ce que vous allez faire, je ne peux plus ; j'ai fait tout ce que j'ai pu, et je ne peux plus continuer ».

Dans le passé, il y avait des jeunes gens en colère, « mais aujourd'hui, c'est dès l'école primaire qu'il y a colère et agressivité, rage et hostilité. Les enseignants qui travaillent auprès de ces jeunes disent que si l'on prend du temps pour aller au fond des choses, il y a inévitablement un moment où l'enfant éclate en sanglots, parce qu'il ne sait pas où est son père. Les enfants souffrent d'un défaut d'attention. Ils sont de plus en plus nombreux à prendre des médicaments et, s'ils n'ont pas leur comprimé, on ne les tient plus ». Le grand problème est l'absence d'un homme constant dans leur existence. Dans ces conditions, ils sont plus influencés par leurs camarades, les seuls modèles qu'ils sont des adolescents, l'adolescent un peu plus âgé, qui n'est pas forcément un modèle positif pour eux. » (Directeur de M.)

Désavantage, difficultés scolaires et besoins d'apprentissage

La relation entre le désavantage et les difficultés scolaires est particulièrement marquée dans les zones d'action éducative. Celles-ci ont d'ailleurs été créées spécifiquement pour relever les niveaux scolaires. Dans certaines zones, les mauvais résultats aux examens avaient été masqués par les bons résultats de zones plus prospères de la circonscription. « Le problème hérité de Hu., où les résultats aux examens et les niveaux scolaires catastrophiques de deux zones étaient masqués par ceux des zones prospères d'East Riding et de Lincolnshire. Nous n'avons pas réalisé la gravité de la situation. »

Le résumé suivant des performances de l'enseignement dans une EAZ est typique de beaucoup d'autres :

- « Les performances de KS2 ont été à peu près conformes aux tendances nationales et à celles de la circonscription locale, avec toutefois quelques fluctuations ; en 1996, les performances ont été plus faibles que pour l'ensemble de l'Angleterre, mais il y a eu depuis une tendance à l'amélioration.

- La proportion d'élèves qui obtiennent cinq GCSE entre A* et C est nettement plus faible que pour l'ensemble de la circonscription et pour l'Angleterre ; les garçons, en particulier, n'ont pas de bons résultats.
- Les attitudes vis-à-vis de l'apprentissage sont généralement négatives dans la zone urbaine ; 30 pour cent des jeunes de 16 ans ne continuent pas, que ce soit pour une formation ou pour un enseignement complémentaire. 3,9 pour cent seulement des adultes de la zone ont des diplômes de l'enseignement supérieur, contre 25 pour cent (adultes économiquement actifs, de niveau NVQ4) nationalement.
- Les taux de maintien et d'achèvement des études après 16 ans sont faibles ; plus de 20 pour cent des plus de 16 ans abandonnent au niveau de la terminale et des collèges d'éducation complémentaire ; pour tous les autres établissements secondaires de He., à l'exception de H., le taux d'abandon est de 8 à 10 pour cent.

Il y a un contraste énorme entre les écoles rurales et urbaines. Les niveaux atteints sont nettement plus élevés dans les écoles rurales, bien qu'ils soient encore parfois inférieurs à la moyenne nationale, surtout pour les garçons. Par exemple, la proportion d'élèves obtenant cinq A* à C au GCSE en 1997 a été de 11,7 pour cent dans l'école urbaine de la zone, 40,8 pour cent dans les écoles rurales de la même zone, et 43,3 pour cent nationalement. Cependant, dans les écoles rurales, la proportion des filles atteignant ce niveau a été de 54 pour cent, tandis que pour les garçons elle n'était que de 30,2 pour cent. Il y a aussi une disparité entre garçons et filles dans l'école urbaine ».

Selon Sen et Nussbaum, les jeunes ont des difficultés scolaires en raison de l'impact du désavantage sur leur « fonctionnement humain ». Si les enfants sont pauvres, sous-alimentés, malades, qu'ils vivent dans des logements de mauvaise qualité, sans moyens, et dans des familles éclatées, ils ont toutes les chances de se trouver dans de mauvaises conditions d'apprentissage. Dans les milieux défavorisés ruraux aussi bien qu'urbains, on constate un certain nombre de besoins particuliers en matière d'apprentissage:

Développement du langage

Le défaut de verbalisation est particulièrement aigu dans les zones rurales éloignées.

- « Les enfants viennent à l'école très peu verbalisés. Ils n'ont pas beaucoup de gens autour d'eux et la conversation n'est pas un élément important de leur existence, même s'ils sont issus de la classe moyenne. » (Adjoint)
- « Les enfants sont parfois difficiles à comprendre. Nous essayons de les encourager à poser des questions et à faire des phrases. Un certain nombre ont besoin d'une aide d'orthophonie. » (Chef d'établissement)

Champ d'expérience, chances et horizons

Beaucoup d'enfants des zones rurales éloignées ont un champ d'expérience qui ne dépasse pas la ferme ou le village. « Il y a manque de stimulus général ; c'est un problème que l'on rencontre chez beaucoup d'enfants de la campagne. »

- « Le problème est de savoir comment confronter les enfants des zones éloignées et peu peuplées à des expériences qui dépassent leur environnement normal. » (Adjoint)

- « Les enfants mènent des vies tellement isolées — ils manquent de possibilités et d'expériences. Leurs horizons sont limités. » (Chef d'établissement)

Il faut, dit un chef d'établissement, permettre aux enfants de *faire* des choses et des choses *différentes* : « il faut donner aux enfants l'occasion de faire des choses, comme d'aller au théâtre, ce que beaucoup n'ont pas l'occasion de faire, d'aller au musée. Il faut les sortir de leur coin et leur montrer ce qui se passe à l'extérieur ». (Chef d'établissement)

« 80 pour cent des enfants rentrent chez eux par le bus. Ils vont rester pour le sport, activité qui est extrêmement pratiquée dans l'école et qui attire facilement les enfants. En revanche, il y a le théâtre et la musique, des choses qui sont centrales pour l'établissement, mais périphériques pour les enfants. » (Chef d'établissement)

Estime de soi et confiance

Le désavantage a une incidence sur l'image de soi des jeunes, dont il sape la confiance et la motivation à apprendre. Le premier défi des établissements scolaires est de donner aux enfants l'estime de soi, qui leur permettra de prendre conscience de l'importance pour eux de l'apprentissage :

- « La sécurité, la confiance et l'estime de soi des jeunes dépend du sentiment de leur propre importance, que nous pouvons leur donner au sein de l'école. » (Directeur d'école primaire)

A H., les chefs d'établissements reconnaissent que si les jeunes ont de l'espoir, se sentent mieux dans leur peau et ont la perspective d'un emploi qui les incitera à travailler, si leurs parents se sentent valorisés par l'école et sont impliqués dans le développement des compétences de leurs enfants, alors les résultats suivront. Le défi consiste à susciter chez eux de plus grandes ambitions. « Il nous faut donner à la communauté le sens de la valeur de l'éducation. Pour l'instant, elle ne lui attribue guère de valeur. Le sentiment général est "cela ne m'a rien apporté". Il faut leur donner l'estime de soi, car ils se dévalorisent. »

Manque de motivation, de volonté et d'attentes des élèves

Il faut changer les aspirations des élèves. Il y a des enfants brillants dont les horizons sont trop étroits. « Ils peuvent s'épanouir dans leur communauté, mais ils peuvent aussi être barrés et stigmatisés par elle — et il revient au système éducatif de rectifier cela (surtout en ce qui concerne les perspectives d'emploi). L'action au niveau de l'école secondaire H. est cruciale. » (Conseiller)

Nécessité d'améliorer les compétences de base

pour permettre aux jeunes(et aux adultes) de trouver un emploi : une partie de la solution réside dans les innovations au niveau du programme de la phase 4.

Les zones d'action éducative seront mieux à même d'assurer un apprentissage efficace si l'action éducative favorise l'estime de soi, offre des possibilités d'élargir l'horizon et l'expérience des élèves et renforce les capacités linguistiques qui sous-tendent la motivation et l'apprentissage en général.

III. Stratégie de rénovation de l'éducation

La rénovation de l'objet et des pratiques de l'éducation, clé du changement

Selon le directeur d'une zone d'action éducative londonienne, le principal enjeu de la zone est la « rénovation » — « rendre à l'éducation tout ce qu'elle a perdu depuis 15 ans ». Si l'objet des zones est l'éducation, alors il n'y a pas de doute quant aux tâches stratégiques qui les attendent. Un certain nombre d'EAZ ont reconnu que si elles voulaient réussir à améliorer les résultats scolaires, il ne suffisait pas d'augmenter les moyens. L'ampleur de la tâche impose que l'on mette l'accent sur le changement culturel, sur l'innovation et le changement de méthodes.

« La chance qu'apporte la zone n'est pas réellement le supplément de moyens, mais la possibilité de faire les choses différemment, d'innover. Un million de livres sterling ne va pas faire beaucoup de différence sur un budget de 40 millions pour l'éducation dans la zone. Non ! Il s'agit de changer les cœurs et les esprits. Ce que l'on a essayé jusqu'à présent n'a pas marché. Il faut autre chose ». (Directeur de Hu.)

Dans l'EAZ de He., ce point de vue est plus contesté, les écoles considérant que le problème de l'échec scolaire est dû à une insuffisance de moyens. « On ne dit pas assez souvent, lorsqu'on parle des obstacles à une amélioration des résultats scolaires, qu'il y a un problème de moyens. Les autorités du comté ont tendance à très mal se placer dans la répartition nationale des moyens ... Ce qui nous préoccupe, ce sont donc les moyens (et leur impact sur les bâtiments, les effectifs d'enseignants et les effectifs des classes). Si nous avions davantage de moyens, nous aurions de meilleurs résultats ». (Responsable)

Les responsables de la zone et les conseillers de l'autorité locale de l'éducation, cependant, sont d'accord pour dire que, s'il faut reconnaître l'importance des moyens, l'enjeu est de renouveler l'objet même du système éducatif et ses méthodes.

« Le but des zones pour moi est de financer de nouvelles méthodes de travail. Il faut viser l'innovation. Il faut essayer d'adapter l'éducation au siècle qui s'ouvre. De nouvelles façons de cibler les moyens en argent et en temps afin de favoriser l'apprentissage des enfants, c'est le but. Hors, ici, la vision n'est pas aussi claire. Pour beaucoup de gens, être dans la zone pose problème. Pour certains, c'est une question de moyens, face à une liste de vœux. Pour beaucoup d'acteurs, l'autorité locale de l'éducation et les hommes politiques, notamment, et pour certains autres services, c'est une question de moyens. Je pense que, fondamentalement, ce n'est pas le problème.

Le problème est de trouver de nouvelles méthodes pour favoriser l'apprentissage et de modifier les services existants. Si l'on veut qu'à l'issue de la durée de vie de la zone les choses se maintiennent durablement, il ne faut pas faire du sur place. Un changement culturel est nécessaire ». (Responsable)

« L'EAZ ne peut pas se limiter à une question de moyens. Elle représente un faible pourcentage du budget de l'éducation — ce ne doit pas être une question simplement de personnel et de bâtiments, mais une question d'initiative ». (Chef d'établissement)

« Nous voulions un « changement culturel maîtrisé ». Nous voulions que l'école commence à s'ouvrir sur la communauté et sur l'extérieur, à rechercher des possibilités de réalisations nouvelles, à s'interroger sur leurs méthodes et les manières de les améliorer. L'EAZ donne à l'école la possibilité d'exercer une certaine maîtrise sur les changements à apporter ». (Conseiller)

Ces différentes analyses impliquent une différence fondamentale de conception de l'objectif de la zone : mécanisme essentiellement administratif de distribution et de redistribution de moyens ou, au contraire, vecteur de rénovation éducative et culturelle. Si c'est cette deuxième définition qui est retenue, cela soulève la question de savoir si l'EAZ est un instrument de changement exclusivement en son sein ou si elle doit plus largement servir de creuset au changement des services éducatifs de tout le comté.

« Il faut que les gens soient convaincus que ce changement culturel vaut la peine d'être entrepris parce qu'il apportera une réelle amélioration ». (Conseiller)

Diverses formulations ont été utilisées pour caractériser la tâche de rénovation, mais toutes indiquent l'importance du changement culturel nécessaire :

- *ambition* ». « Il s'agit de susciter des aspirations plus hautes non seulement chez les enfants, mais chez les enseignants et les parents pour les enfants et pour la communauté ». (S)
- « *un changement culturel vis-à-vis de l'apprentissage* ». « Le principe de base qui a présidé au projet consistait à éliminer les obstacles à l'apprentissage ». (WSM)
- « *favoriser l'estime de soi et la responsabilisation* » : « des chefs d'établissements, des groupes communautaires ; des parents ; des administrateurs et des divers acteurs, en faisant en sorte qu'ils se sentent valorisés, en accordant le même accueil à tous. La responsabilisation est essentielle, elle donne aux gens confiance en eux ; elle leur permet de s'exprimer et de se faire entendre ». (Hu)
- « Susciter chez les enfants l'estime de soi et la confiance en soi doit être l'une de nos toutes premières priorités. L'école peut faire beaucoup dans ce domaine, mais doit le faire plus ouvertement qu'elle ne l'a fait jusqu'à présent. L'estime de soi est très importante, car l'individu qui en manque ne peut pas avoir d'aspirations, il ne peut pas s'accomplir. Il ne se croit pas capable de réaliser quoi que ce soit, il ne sait pas qu'il faut qu'il élève son horizon. Si l'on prend un élève, même le plus brillant, d'une école défavorisée pour le mettre dans une autre école, il risque de se bloquer. Il peut avoir eu confiance en lui dans le premier cas, et se trouver paralysé dans un nouvel environnement ». (Directeur de M)
- essayer de faire en sorte que les *écoles et leurs communautés* aient plus de considération l'un pour l'autre. Il y a encore un profond fossé entre l'école d'une part et la communauté et les enfants de l'autre. Il faut écouter ce que les enfants ont à dire. Je suis sûr que beaucoup d'entre eux voudraient venir à l'école et poursuivre leurs études. Si ce qu'ils y faisaient leur était plus utile. C'est ce qui me paraît passionnant dans ce projet ; on peut faire autrement ». (M)

Beaucoup d'enseignants et beaucoup d'établissements sont conscients de la nécessité d'un changement et d'une rénovation du processus d'apprentissage, mais ce n'est pas le cas de tous. « Je constate que certains établissements sont très réticents. On leur a donné la possibilité d'expérimenter, mais ils s'en tiennent à ce qu'ils ont toujours fait ». (M). Un chef d'établissement secondaire d'une autre zone a une approche différente : « sa première réaction lorsqu'un enseignant lui amène un élève difficile est de dire : regardons ensemble le programme. Qu'offre-t-il à l'enfant ? Peut-être n'est-il pas suffisamment intéressant, suffisamment utile, suffisamment accessible. Commençons par cela, avant de dire que le problème vient de l'enfant ».

Insertion sociale et participation démocratique

Le programme de réforme éducative que mettent en place de nombreuses zones ne vise pas seulement à améliorer les résultats mais à contribuer plus généralement à l'insertion sociale et à la réforme démocratique.

« Comment faire en sorte que les individus marginalisés, qui ne sont pas totalement intégrés au tissu social, puissent participer à la prise de décisions est un problème important pour une démocratie participative. C'est mon point de vue, mais je ne suis pas sûr que ce soit celui du gouvernement... C'est un aspect à considérer au niveau de l'école, car beaucoup d'enfants se trouvent en marge de la vie scolaire, et il faut trouver des stratégies pour les intégrer. Il faut trouver comment les structures peuvent mieux s'adapter aux besoins de ces jeunes ». (S)

Pour une autre zone, l'objectif général de l'insertion sociale est de permettre l'accès de tous à un apprentissage tout au long de la vie. Cela n'implique pas seulement de faire participer la communauté à la définition des besoins locaux en matière d'apprentissage et de moyens de soutien — notamment pour la garde des enfants — qui leur permettent de participer aux possibilités d'apprentissage, mais aussi de tirer parti des compétences qui existent déjà dans la communauté locale.

L'insertion sociale est un objectif stratégique pour l'EAZ de M., dont le sponsor et partenaire principal, la Fondation Gatsby, s'intéresse spécifiquement à ce problème. Dans cette zone, l'insertion, c'est « avoir le sentiment qu'on a voix au chapitre, et que l'on peut être différent ».

Durée nécessaire au changement culturel

On voit par les objectifs éducatifs et sociaux retenus que les EAZ ont conscience de la durée nécessaire au changement. Elles sont confrontées au dilemme de devoir réaliser un changement éducatif considérable dans la durée qui leur est impartie, c'est-à-dire trois ans pour le moment, tout en ayant conscience du fait que le changement culturel nécessaire pour y parvenir demandera beaucoup plus de temps. Faut-il qu'elles consacrent les moyens et le temps limité dont elles disposent à réaliser un semblant de changement, ou qu'elles cherchent à créer les conditions institutionnelles qui permettront une transformation à plus long terme.

L'EAZ de Hu. prévoit une phase de développement de cinq ans, mais ne veut rien précipiter. « Il faudra du temps. On ne peut pas tout résoudre d'emblée ». Le but est de mettre en place une structure qui dure. « Notre stratégie est à deux niveaux : s'attaquer à des obstacles culturels à l'apprentissage qui ne datent pas d'aujourd'hui ; et dans l'immédiat, améliorer les résultats ! »

Les zones d'action éducative sélectionnées sont toutes en situation d'échec éducatif marqué dans des contextes de handicap sévère. La planification stratégique de beaucoup des zones étudiées montre que leur principale approche d'un redressement de la situation ne consistera pas à appliquer une tactique à court terme d'augmentation de moyens, mais à s'efforcer de réformer les buts et les méthodes de l'apprentissage et de l'enseignement, clé d'une transformation des résultats éducatifs dans les zones défavorisées.

Le chapitre qui suit expose les grands principes qui président à la réforme et montre comment ils illustrent le « nouvel apprentissage » qui se dessine, dans ce pays comme au niveau international.

IV. Le nouvel apprentissage a l'aube d'une ÈRE nouvelle

Il est aujourd'hui évident qu'à l'aube de l'ère nouvelle se dessine « une nouvelle éducation ». Au cours de la dernière décennie, les principales recherches consacrées à l'apprentissage ont remis en question le modèle dominant et proposé des valeurs et des pratiques qui constituent une nouvelle culture de l'apprentissage (Gardner, sur l'intelligence multiple, Engestrom sur les communautés apprenantes, et Lave sur l'apprentissage). Ces recherches trouvent un écho dans la pratique, comme le montre le programme de réforme du Professeur Brighthouse, ou l'étude DEMOS de l'apprentissage actif effectuée par Tom Bentley, ou encore le travail réalisé dans les ministères : la brochure du Scottish Office intitulée *New community education* (1998), qui dit que l'éducation a dans le passé souffert d'une conception trop étroite de son objet, des capacités humaines, des cadres de l'apprentissage et de l'évaluation. Le nouvel enseignement et le nouvel apprentissage doivent s'appuyer sur les principes suivants :

Le but de l'apprentissage est la capacité de l'individu et sa participation active à la société

L'éducation a jusqu'ici été fondée sur une conception trop étroite des compétences que doit acquérir l'individu. Il s'agit maintenant de le préparer à l'existence et à mener une vie de citoyen actif dans la communauté.

On a jusqu'ici séparé le savoir de la pratique. Or, l'intérêt de l'apprentissage, c'est la pratique. Il doit aujourd'hui être lié au contexte dans lequel chacun vit, et aux objectifs qu'il doit poursuivre. Le défi pour les éducateurs, à tous les niveaux, est de faire en sorte que l'éducation soit utile aux individus dans leur existence.

Il faut considérer l'apprenant dans sa globalité et reconnaître tous les besoins de tous les apprenants

L'erreur, dans le passé, a été d'envisager l'apprentissage comme un processus purement cognitif, où les sentiments n'entrent pas en ligne de compte. Les études menées par Goleman et d'autres montrent l'importance du bien-être affectif, de la santé et de la qualité des relations pour l'apprentissage et la réalisation du potentiel de l'individu. Les éducateurs sont en train d'apprendre à reconnaître l'importance qu'il y a non seulement à développer des compétences cognitives de base, mais aussi à prendre en compte la santé émotionnelle sociale de chaque individu et à développer son estime soi, sa motivation et son bien-être.

Les apprenants sont capables

Si l'éducation a été un échec pour beaucoup, c'est en raison d'une conception erronée des capacités et de l'intelligence. Les études de Gardner transforment la notion que nous avons de la capacité et du potentiel humain. L'intelligence est beaucoup plus diverse qu'on ne le considérait autrefois. Ce n'est pas une caractéristique interne fixe des individus. Chaque individu possède un portefeuille différent d'aptitudes, qui ont besoin d'être soigneusement développées pour qu'il puisse réaliser toutes ses potentialités. L'intelligence s'acquiert (Perkins) par l'expérience, un dur travail, et le développement des capacités de réflexion critique sur soi-même. Il faut valoriser les résultats obtenus dans tous les domaines de l'apprentissage, quels qu'ils soient.

Il faut mettre en jeu la famille

Cette vision plus globale de l'apprenant que recherche la nouvelle éducation nécessite l'implication des parents et des familles. Elle nécessite aussi d'apporter un soutien à la cellule familiale afin de tirer le meilleur à la fois des parents et de l'enfant en permettant à la famille d'apprendre et d'instaurer une interaction positive entre parents et enfants.

Une pédagogie de l'apprentissage actif et flexible

Si l'on veut que les apprenants deviennent des membres actifs de leur communauté, il faut que les institutions deviennent des creusets d'un apprentissage actif et permettent à chacun de voir à quoi sert l'éducation en rétablissant le lien entre l'apprentissage et la pratique. Basé l'éducation sur un apprentissage investigatif et la résolution de problèmes par la réflexion motive les apprenants. Les études de Gardner montrent que chaque individu apprend de façon différente. La musique, la couleur et le mouvement sont tout aussi importants que les formes traditionnelles de transmission.

Élargissement et enrichissement du programme d'étude

La nouvelle éducation reconnaît l'importance qu'il y a à encourager et à soutenir l'apprentissage en dehors de la classe. Comme l'a montré Macbeath, encourager un apprentissage auto-dirigé en dehors de la classe et des horaires scolaires a un effet déterminant sur les résultats. Le DfEE a renforcé à cet effet les services extracurriculaires par des activités d'enrichissement personnel (telles que clubs sportifs, de théâtre, de photographie et autres), et un prolongement du programme par un soutien scolaire fourni avant et après l'école, et pendant les vacances.

Coopération d'intervenants multiples

Pour répondre à tous les besoins de l'apprenant et de sa famille, il faut adopter une approche beaucoup plus intégrée de l'éducation, qui implique une coordination entre les services sociaux, de santé, et de soutien à la famille.

Engagement dans la communauté

La nouvelle pédagogie qui lie l'apprentissage à la pratique et qui poursuit un objectif social impliquant les familles permet d'intégrer l'éducation à l'ensemble de la communauté. Une éducation qui inclut les adultes pour leur propre apprentissage en même temps que pour le soutien de celui des jeunes jette les bases d'un apprentissage tout au long de la vie.

Nous examinerons maintenant la mise en place de ces réformes dans les différentes zones.

L'apprentissage, moyen pour l'individu d'acquérir des capacités et de devenir un membre actif de la société

Dans un certain nombre des zones d'action éducative, les éducateurs s'efforcent d'élargir les objectifs de l'apprentissage et d'intégrer savoir et pratique, afin de donner aux jeunes les capacités de prendre leur place dans la communauté en tant que citoyens actifs. Il faut que l'apprentissage ait un lien avec l'expérience des élèves, et qu'ils en voient l'utilité pour le déroulement de leur existence.

L'EAZ rurale de He. commence à reconnaître l'importance qu'il y a à faire participer les adultes à l'apprentissage et à en développer la dimension sociale :

* « lorsque l'éducation fonctionne bien à l'école, non seulement les enfants obtiennent de bons résultats sur le plan scolaire, mais ils ont en outre un sentiment d'appartenance à la communauté, de confiance, ils parlent aux autres et font preuve de réactivité. Ils se sentent faire partie d'un ensemble au-delà d'eux-mêmes et de l'école ». (Responsable)

* « La zone doit, à mon avis, intégrer dans l'apprentissage la dimension communautaire, aider les enfants à en prendre conscience entre eux. Regrouper adultes et enfants dans un même cadre, pour des activités créatives et investigatives, est un bien en soi. » (Responsable)

L'une des EAZ de Londres souhaitait aussi encourager une éducation qui implique les jeunes dans le développement de la collectivité : je pense que cela prend corps. L'autre soir, j'ai assisté à une activité organisée avec notre aide, qui consistait à amener les enfants de l'école primaire, avec leur groupe environnemental, à regarder les espaces verts et les équipements, à réfléchir à leur utilité pour les gens, les familles qui ont de jeunes enfants ; ils ont ensuite formulé des recommandations sur la manière dont cela peut améliorer la qualité de la vie locale. C'était organisé par le groupe de la South Bank Residence, qui était très intéressé de voir de jeunes enfants avoir suffisamment confiance en eux pour faire des propositions d'amélioration. Au-delà, il s'agissait de voir comment intégrer ces idées dans le processus de décision. Va-t-on se contenter de les écouter, ou va-t-on les soumettre aux sous-comités du conseil qui étudient les utilisations à donner aux espaces libres de l'EAZ. C'est pour l'enrichissement de la qualité de la vie locale que l'éducation doit, je pense, être beaucoup plus ancrée dans la communauté. (Directeur de S.)

D'autres EAZ veulent, pour quelques uns de leurs jeunes, une éducation plus utile professionnellement : « dans le secondaire, il faut probablement laisser ouverte la possibilité d'une éducation complémentaire ultérieure, et ne pas enfermer les élèves dans quelque chose de trop rigide. Les possibilités qui existent dans le programme d'étude national sont limitées sur le plan pragmatique, et je pense que des liens avec les employeurs locaux peuvent souvent sauver certains enfants en leur permettant d'ancrer leur expérience dans la pratique et d'avoir le sentiment que ce qu'on leur apprend est applicable et utile. Le raisonnement est le même que pour la communauté. La collectivité doit elle aussi voir une utilité dans l'éducation ». Un autre directeur d'EAZ constate que l'une des écoles secondaires de sa zone, en n'assurant qu'un enseignement strictement tourné vers le GCSE, sans possibilité d'apprentissage pratique, ne procure pas aux élèves les services voulus.

Valorisation de l'apprenant dans sa globalité — et prise en compte de tous les besoins de tous les apprenants

Les éducateurs reconnaissent aujourd'hui l'importance du bien-être affectif en tant que fondement de l'apprentissage : les sentiments sont aussi importants que les compétences cognitives et l'interdépendance des deux est capitale pour le développement éducatif.

Deux EAZ appartenant à de vastes conurbations mettent l'accent sur l'importance du bien-être émotionnel pour les enfants perturbés par leur situation défavorisée. La directrice de l'EAZ de M. est particulièrement préoccupé par l'urgence de reconnaître l'importance des sentiments dans le processus d'apprentissage.

« La santé affective est importante, car il y a ici beaucoup d'enfants perturbés. Nous tendons à ignorer le phénomène, parce qu'il n'est pas facile à traiter. Je vois des articles qui disent « le divorce ne perturbe pas les enfants »... Nous refusons de voir certaines choses, et c'est dangereux... Il y a

chez les enfants une immense tristesse. Mais on ne leur permet pas de la manifester. En dehors du divorce, beaucoup d'enfants ont perdu l'un de leurs parents, soit de mort violente, ce qui est plus fréquent qu'ailleurs, soit parce qu'il est incarcéré. Ils apprennent à ne pas manifester leur chagrin parce qu'ils ne veulent pas faire de peine au parent qui reste. J'ai vu des enfants qui présentent déjà des signes de détresse qui risquent d'aboutir à une pathologie mentale. Il y a d'ailleurs dans la zone un taux de maladies mentales supérieur à la moyenne. Ce n'est pas un problème de services sociaux, c'est un problème de relations interpersonnelles. Je pense que pour beaucoup d'enfants qui n'ont pas de soutien en dehors de l'école, celle-ci est le seul lieu où l'on peut leur donner la possibilité de s'exprimer et d'explorer leurs sentiments ... L'idée est de pouvoir, chaque jour, pendant un moment, se réunir en cercle et parler de ce qui s'est passé de bien ou de pas bien dans l'existence de chacun. Je pense que c'est l'une des raisons d'être de l'école ; bien sûr, c'est d'abord de donner des connaissances, mais c'est aussi de permettre aux individus d'apprendre à connaître et à comprendre leurs sentiments ». (Directrice de M.)

Certaines disciplines qui peuvent développer l'intelligence émotionnelle ont tendance à être négligées dans le programme officiel national — par exemple les disciplines artistiques, le théâtre, les sorties. « Je voudrais que l'on fasse plus de place aux disciplines artistiques, car elles permettent à l'individu d'exprimer ses sentiments. La plupart des écoles prétendent faire de l'éducation personnelle et sociale ; je ne sais pas avec quelle efficacité, mais en tout cas ce n'est pas en répondant à des questionnaires que l'on apprend. On apprend en parlant, en faisant, et en regardant les choses importantes ». (Directeur de M)

« Les sentiments sont déterminants pour l'apprentissage — c'est ainsi que le théâtre est un outil merveilleux d'apprentissage ».

« Il faut que les enfants puissent sortir de leur environnement. Nous organisons des sorties sur les North York Moors, officiellement pour une semaine de préparation au monde du travail, mais où l'on examine les compétences personnelles et sociales et où l'on détermine quels sont les domaines à développer : par exemple, l'enfant qui est timide a 24 heures pour se mettre à parler. Les enfants se fixent mutuellement des objectifs. Il s'agit d'apprendre à se parler de ses points forts et de ses points faibles. Cela donne aux enfants un vocabulaire émotionnel qui leur permettra d'exprimer leurs sentiments. C'est le genre de chose qu'il faut absolument faire dans les écoles, car une des caractéristiques des enfants de la zone est qu'ils sont incapables de parler de leurs sentiments jusqu'à ce que cela éclate, jusqu'à ce que quelque chose les fasse basculer ... Ce qui me préoccupe c'est que le programme national ne fait pas une place suffisante aux émotions ». (Directrice de M.)

Les apprenants sont capables

Les autorités scolaires d'une grande ville, et les EAZ qui en dépendent, ont pris l'initiative de mettre en pratique les idées formulées par le Professeur Gardner dans *The Unschooled Mind* et *Frames of Mind* et sa théorie de l'intelligence multiple, selon laquelle la plupart des gens possède divers types d'intelligence, mais les méthodes éducatives traditionnelles ne s'adressent qu'à deux : l'intelligence logico-mathématique, et l'intelligence linguistique. Les centres d'intelligence musicale, visuelle, kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle, émotionnelle et naturelle sont en général négligés. Selon Gardner, tous les jeunes sont capables, et c'est la pauvreté du système éducatif qui les empêche de prendre conscience de ce potentiel et de le développer, de sorte que même ceux dont les talents sont reconnus ne développent pas leurs autres aptitudes. « Le cerveau comporte un certain nombre de centres d'intelligence, et pour que l'apprentissage soit efficace, il faut tous les déverrouiller ». (Gardner)

La directrice de l'EAZ de M. est convaincue que si l'on croit aux aptitudes des jeunes, cela leur donne une puissante motivation. Elle a expérimenté le Viv Schwartzburg and Participation Education Group qui

réunissait des jeunes et leur enseignait à s'exprimer. « Lorsque je dirigeais un établissement, j'ai eu affaire à eux, et à la fin de l'expérience deux des filles concernées ont parlé devant une conférence nationale. Personne ne les en aurait jamais crues capables. Nicola, qui n'en paraissait pas capable, l'a fait et cela l'a complètement transformée : elle a ensuite réussi cinq GCSE, ce qui aurait paru impossible auparavant. Ce type d'expérience peut susciter une puissante motivation. Elle a permis à l'autre jeune fille de parler de ses problèmes psychologiques et de l'incompréhension qu'elle rencontre. Cette expérience montre qu'il faut se persuader que les enfants peuvent plus qu'il n'y paraît ». Cette directrice a organisé une conférence réunissant plus de 200 enfants considérés par leur école comme capables de réussir cinq GCSE, afin de donner confiance à une cohorte clé d'enfants de la zone.

« J'ai pensé que ce serait pour eux une nouvelle expérience que de voir toute une salle pleine d'enfants capables, car dans la cité, ces enfants sont mal vus par leurs camarades. Ça ne se fait pas de travailler ; ce n'est pas cool. Mais même dans des groupes restreints, il est très difficile d'obtenir de ces 10 pour cent de meilleurs élèves de se parler entre eux et de parler à des gens qu'ils ne connaissent pas. Nous y travaillons dans notre zone, et nous cherchons à développer des expériences nouvelles — travailler avec des représentants d'autres écoles et d'autres zones, apprendre à parler à des adultes, etc., leur donnera davantage de confiance en eux. Nous avons ensuite organisé une conférence de suivi, puis deux jours de cours de compétence d'étude. On constate qu'ils s'habituent à travailler dans un contexte qui ne leur est pas familier. La zone a l'avantage d'offrir des possibilités de connaître des contextes nouveaux, d'élargir les horizons, de faire de nouvelles expériences, et de rencontrer d'autres gens ». (Directrice de M.)

Capacité et confiance en soi se développeront si l'on met en valeur les résultats obtenus. Une des EAZ encourage « l'apprentissage dans une atmosphère valorisante ». Croire aux capacités des enfants fait partie d'une politique qui vise à les valoriser plutôt qu'à les contraindre. « Il faut croire en eux et les laisser faire des choses. J'ai vu ainsi des enfants de l'école primaire diriger des groupes. On a trop tendance, dans les écoles, à être contraignant ; on a toujours peur que les choses basculent, de sorte que l'on utilise de plus en plus la contrainte au lieu d'essayer de donner aux enfants de plus en plus de possibilités de s'exprimer. Or, en fait, les enfants ont beaucoup de bon sens ». (Directeur de M.)

Implication de la famille

Si l'on considère qu'il faut répondre à tous les besoins de l'apprenant, en particulier dans la petite enfance, on en déduit tout naturellement que la famille a un rôle important à jouer dans l'apprentissage. Il faut que les écoles fassent tout un travail avec les parents et les familles pour susciter chez eux plus d'attentes pour leurs enfants et pour eux-mêmes, et stimuler l'apprentissage et le développement des enfants (voir SOEID, 1998). Il est reconnu qu'une intervention dès les premières années de la vie permet d'avoir un maximum d'impact sur les enfants, leur famille et les difficultés qu'elles éprouvent pour encourager l'apprentissage chez leurs enfants. L'apprentissage familial est le facteur d'efficacité de l'apprentissage chez les enfants comme chez les parents.

Les éducateurs qui travaillent dans les zones d'action éducative sont conscients de l'importance capitale qu'il y a à intéresser les parents au processus d'apprentissage à la maison aussi bien qu'à la vie de l'école. Il n'est toutefois pas facile de sortir d'une longue tradition de manque de communication entre l'école et la famille pour arriver à un partenariat. Comme le constate l'EAZ de WSM. :

« l'école ne s'est pas sentie partie prenante de la communauté. Elle s'est isolée des parents et du reste de la collectivité. Son domaine s'arrête à la grille. C'est un lieu fermé où l'on travaille de 9 heures à 4 heures moins le quart, et qui constitue un véritable empire, où l'on se borne à admettre

les parents un soir par trimestre. Mais, depuis trois ans, grâce essentiellement à l'arrivée de nouveaux directeurs, l'esprit a complètement changé dans nos trois écoles secondaires ».

L'EAZ admet qu'il y a peut-être eu des problèmes de moyens ou de locaux pour recevoir les parents ; quoiqu'il en soit, elle s'efforce de trouver une nouvelle approche de la participation des parents. Les directeurs d'établissement qui participent au SRB ont appris à ouvrir leurs écoles au reste de la collectivité. « L'une des choses que nous cherchons à faire par notre initiative de préscolarisation, c'est d'encourager la collectivité à utiliser nos locaux, surtout pour des garderies et des clubs et activités périscolaires. Il y a probablement beaucoup de malentendus sur la participation aux frais demandés. Mais il ne faut pas considérer cela comme une charge, mais comme un actif dont on tire le meilleur parti. Non seulement on encourage un esprit communautaire, mais une partie des frais est remboursée. Si l'on peut encourager des clubs à l'heure du petit déjeuner ou après l'école, et organiser une étude moyennant un financement complémentaire de deux heures d'enseignants par soir, cela ne vaut-il pas la peine ? C'est le genre de choses que nous essayons de faire dans notre zone ». (Directeur, EAZ de WSM.)

D'autres EAZ aussi adoptent une politique d'ouverture des écoles sur la collectivité :

« ce qu'il faut savoir, c'est que les écoles ne peuvent pas réaliser leurs objectifs éducatifs et donner aux enfants de nouveaux types de compétences en étant coupées des familles. Il faut que les parents s'impliquent dans l'éducation des enfants et aient un lien avec l'école. Celle-ci doit devenir une base d'apprentissage pour toute la famille. Il est indispensable de renforcer l'apprentissage familial ». (Directeur de Hu.)

Dans cette EAZ, le directeur veut que l'action en direction des parents soit orientée vers un renforcement des compétences de base : « une part importante de notre projet est axée sur la famille ; il faut la convaincre que les compétences de base sont importantes et que si toute la famille s'y met, ces compétences de base ouvriront l'accès à l'éducation et au travail. Si l'on possède ces compétences, les portes s'ouvrent ; sinon, on est voué à l'échec dès le plus jeune âge ».

Dans un système où régnait chez les professeurs une éthique du savoir spécialisé, et où les parents étaient tenus à distance, si l'on veut changer les choses il faut précisément travailler en partenariat avec les parents et les familles.

« Notre politique repose largement sur l'implication et la participation des parents. Nous n'envisageons pas notre programme simplement comme l'un des six volets de notre politique. Nous considérons qu'il sous-tend tous les autres. C'est en tout cas mon point de vue. Et au-delà, nous mettons en place des stratégies où les parents sont nos partenaires et où ils sont des apprenants, ce qui, j'espère, va concrétiser cette idée. Je ne peux pas dire qu'il y ait là quelque chose qui n'ait pas déjà été essayé ailleurs, mais cette idée de travailler avec les parents en tant qu'apprenants eux-mêmes tout au long de leur vie, en plus du rôle que nous voulons qu'ils jouent pour aider leurs enfants à apprendre, fait partie intégrante de ce que nous considérons comme une stratégie clé. L'un des lycées a mis des moyens à disposition pour consacrer une journée entière aux cas les plus difficiles. Les parents doivent être avertis longtemps à l'avance et un suivi assuré. ». (Directeur de S)

Face à une tradition bien ancrée de séparation entre l'école et la maison, il n'est pas facile de mettre en pratique une politique d'implication des parents. Certains enseignants et certains établissements résistent. Néanmoins, les grands professionnels sont convaincus de l'intérêt de la participation des parents. Dans l'EAZ de He., par exemple, l'ambition est « de susciter une plus forte implication des parents et de la collectivité. C'est cela qui va permettre d'augmenter les attentes des parents et de réellement mettre en route le travail d'intervention précoce. Si les écoles peuvent inciter la collectivité à prendre une part plus

active, la zone aura réussi. Il incombe aux écoles et à l'enseignement en général d'élargir les horizons étroits de certaines communautés et de développer les compétences parentales ». (Conseiller)

** « L'expérience n'a été que marginalement réussie, le personnel n'ayant pas pris conscience du fait que deux jours de préavis ne suffisent pas. Il faut une semaine, et il faut parfois proposer un transport aux parents qui en ont besoin ». (Proviseur de lycée)*

Les nouvelles formes d'implication des parents pratiquées dans les écoles de l'EAZ de He. prennent les formes suivantes :

* « l'éducation de l'enfant considérée dans sa globalité doit être un effort commun de tous.

L'école s'efforce :

- d'organiser un atelier de lecture pour les parents,
- de convaincre les parents de venir travailler à l'école,
- de les faire participer à l'association parents-enseignants,
- de voir les enfants avec les parents avant la classe,
- de travailler avec des jardins d'enfants pour assurer une intervention précoce,
- d'obtenir des parents qu'ils animent des clubs, mais il est difficile de les convaincre de donner de leur temps. Ils veulent des choses mais ne sont pas prêts à faire des efforts ; ils veulent que d'autres le fassent ». (Chef d'établissement)

Une autre école primaire adresse aux parents un questionnaire annuel pour essayer d'avoir leur point de vue et de recenser les problèmes qui pourraient avoir été négligés. Cette initiative s'est révélée utile pour soulever des questions —

** « pas seulement des histoires de stationnement pour les voitures, mais des parents qui veulent savoir les sujets qui vont être traités, de façon à pouvoir se préparer, emprunter en bibliothèque les livres correspondants ». (Chef d'établissement)*

Parmi les autres initiatives prises dans cette zone, on peut citer :

- une association parents-enseignants,
- un exposé sur le programme scolaire,
- l'ouverture d'un certain nombre de possibilités de contribution des parents,
- une soirée des parents,
- diverses manifestations et rencontres.

Mais, malgré tous les efforts faits, il semble que ce soient toujours les mêmes parents qui participent.

Une pédagogie motivante de l'apprentissage actif et flexible

Beaucoup d'éducateurs et d'enseignants des EAZ constatent que toute amélioration des résultats implique une rénovation fondamentale du processus d'enseignement et d'apprentissage, qui établisse un lien avec la pratique et qui se fonde sur un processus de résolution des problèmes par la réflexion.

Motivation

Le secret pour motiver les jeunes, c'est de les impliquer dans leur apprentissage et de les encourager à se prendre en charge.

* « La motivation améliore la qualité de l'éducation ; cela ne fait aucun doute... Un enfant motivé va s'intéresser et prendre du plaisir à apprendre, ce qui est déterminant pour qu'il réussisse.

Certaines écoles réussissent particulièrement bien à susciter la motivation et l'intérêt des enfants, qui vont prendre plaisir à apprendre ». (Responsable)

* « La remotivation consiste à faire disparaître la honte de l'échec et le sentiment d'inutilité et à donner aux jeunes un enseignement qui leur donne du sens et de l'espoir pour l'avenir ». (Conseiller)

La motivation est suscitée par la satisfaction de progresser dans une activité et de la volonté de se perfectionner encore. Le directeur de l'EAZ de Hu., qui a une expérience de chef d'établissement dans une zone défavorisée et de membre d'un groupe de travail national sur l'apprentissage, a particulièrement bien décrit la motivation qui permet de concrétiser les avantages de l'apprentissage :

Découvrir les avantages intrinsèques de l'auto-perfectionnement

« Ce qui est très important, c'est qu'en développant la dimension culturelle de l'apprentissage, cela lui enlève son côté purement utilitaire. Cela en fait un apprentissage personnel, un développement de la personne dans sa globalité. Si l'apprentissage n'est que fonctionnel, dès qu'on en sort on n'y pense plus — parce que c'est une expérience banale. Si, au contraire, apprendre est un but en soi, on y prend plaisir et on a envie de faire de mieux en mieux et de s'y épanouir parce que cela vaut la peine. Si l'apprentissage signifie quelque chose pour l'individu en tant que personne, il va y prendre plaisir, s'y intéresser et continuer à développer ses compétences parce qu'il veut se perfectionner. C'est ainsi qu'en pratiquant un sport ou une discipline artistique et en apprenant à exceller dans quelque chose, on apprend à se perfectionner et la motivation va s'étendre à d'autres domaines de l'existence, et évidemment à l'apprentissage. En apprenant à connaître un art sous sa plus belle forme et à son meilleur niveau, on aura envie d'atteindre ce niveau. (Le processus d'apprentissage a alors un ressort interne/intrinsèque, au lieu d'être suscité par un événement externe/extrinsèque).

Si l'on admet l'importance pour la motivation d'un individu qu'il ait un sentiment d'accomplissement, on voit combien il importe de mettre en valeur les progrès réalisés :

« vous et moi avons réalisé des accomplissements en travaillant beaucoup, ce qui nous a fait progresser pas à pas, et ces progrès reconnus nous ont permis de construire notre confiance en nous. Il faut que nous assurions les mêmes conditions aux jeunes. Pour cela, il faut mettre les succès en valeur. Les plus petites choses peuvent être célébrées : les choses qu'auront réussi les parents dans la

vie familiale ; ou la communauté ; ou un projet réalisé par l'enfant. Des succès que l'on constate au fur et à mesure sont indispensables pour susciter et entretenir la motivation et la volonté d'apprendre.

La confiance est primordiale... ». (Directeur de Hu.)

Apprentissage actif

Dans l'EAZ en question comme dans d'autres, les stratégies de renforcement de la motivation impliquent la mise en place d'un apprentissage plus actif et la prise de conscience de l'intérêt de l'apprentissage au niveau de l'ensemble de la communauté.

* « l'apprentissage actif, c'est donner aux enfants la possibilité de **faire** des choses — aller au théâtre ou dans des musées, par exemple, ce que beaucoup d'enfants n'ont pas la possibilité de faire ». (Directeur d'école primaire

* « Impliquer davantage d'adultes dans le processus d'apprentissage : « cela a une influence majeure sur la motivation, qui est déterminante pour l'accomplissement : s'intéresser et prendre plaisir, et avoir envie de continuer ». (Responsable)

La figure 2 présente l'innovation mise en place par un directeur d'école primaire de l'EAZ de He., qui a utilisé les moyens de la zone d'action éducative pour mettre en place un programme d'alphabétisation familiale qui appelle les parents à aider leurs enfants, tout en leur permettant à eux-mêmes d'apprendre. Le compte-rendu qu'il en fait ci-dessous illustre bien un certain nombre des qualités exemplaires d'une pédagogie de motivation :

- un environnement dans lequel l'apprenant est soutenu et valorisé,
- construction de l'estime de soi et de la confiance en soi de l'apprenant,
- un environnement d'apprentissage stimulant,
- les attentes maximales,
- un apprentissage actif, axé sur des objectifs et basé sur l'investigation,
- un apprentissage autonome et en collaboration,
- le rôle interactif et facilitateur de l'enseignant,
- l'importance de l'implication de l'enfant et de son écoute,
- la valorisation de l'expression individuelle par les disciplines artistiques,
- l'importance de la communication et de la conversation pour l'apprentissage,
- la valorisation des résultats obtenus,
- le rôle des parents en tant que co-éducateurs.

Figure 2 : L'expérience d'un directeur d'école primaire relative à l'apprentissage motivant

« Nous sommes heureux de faire partie de la zone d'action éducative, et nous participons aussi à un projet de « Single Regeneration Bid » ; ces deux initiatives prennent en compte les familles et les impliquent dans l'apprentissage. Nous venons de démarrer, dans le cadre de la zone d'action éducative, un programme d'alphabétisation des familles que nous axons sur les parents des enfants de troisième année, qui est la première de la grande école, et le début du deuxième cycle d'apprentissage. Nous les avons choisis parce que nous avons constaté que les garçons en particulier relâchaient leur attention, en particulier pour la lecture. C'est presque comme si à cet âge ils commençaient à avoir l'impression que l'école n'est peut-être pas tout à fait pour eux, et souvent cela tient des attitudes de la famille. Nous conservons une approche très positive et ambitieuse, qui fait partie intégrante de la façon dont nous travaillons. Notre programme d'alphabétisation ne consiste pas à accroître la quantité d'une même chose — faire lire aux enfants un plus grand nombre de pages ne servirait à rien. Nous avons, au contraire, fait appel à un spécialiste de l'art dramatique, qui a une grande habitude de l'organisation de spectacles d'amateurs, ainsi qu'à un musicien et à une personne qui est chargée de cours à Hereford, et qui connaît toute l'importance du langage.

On a pris comme base de départ l'histoire de « Maître Renard ». Nous avons réuni les parents en leur disant : « si vous venez à la réunion, on vous donnera un exemplaire gratuit de l'histoire de Maître Renard ». Une cinquantaine de parents sont venus, ce qui est un succès. Nous avons dit : « nous allons, sur la base de ce bouquin, lancer des défis à vos enfants, et il va falloir qu'ils fassent un peu de recherches sur le sujet ». L'histoire va être abordée par toutes sortes d'angles, et des intervenants viendront la faire vivre sous forme théâtrale, artistique, musicale. On demandera aux enfants, à la maison, de faire un peu de recherches autour de cette histoire, par exemple sur la vie du renard, ou bien, en partant des trois méchants paysans, les enfants qui s'intéresseraient aux tracteurs et l'agriculture pourraient demander à faire un projet là-dessus.

Il faudra donc qu'ils fassent un petit peu de recherches à la maison, et de temps en temps, le week-end, nous organiserons une matinée où les familles pourront venir à la bibliothèque, où nous serons présents, et où les enfants pourront répéter leurs exposés. Ensuite, le jeudi précédant Pentecôte, nous consacrerons toute une journée à ce travail familial, où les enfants pourront faire une petite présentation, dans le contexte de tout le travail artistique, dramatique et musical qui se réalise sur le sujet.

La particularité de l'approche que nous utilisons pour développer le langage est que la lecture est une compétence qui doit s'apprendre, comme la conduite automobile, assis à côté de quelqu'un qui sait bien conduire et qui est un partenaire qui vous aide, presque un modèle de référence. Lorsqu'il y a des difficultés de soutien des enfants à la maison, il va falloir leur apporter une aide, notamment dans la structuration du langage. La personne qui dirige la lecture doit moduler son intervention en fonction notamment de l'âge de l'enfant. Par exemple, un enfant qui a déjà commencé à apprendre comprendra la relation entre ce qui est imprimé et la page ; la personne qui va l'aider va donc lui montrer les mots et le laisser établir ses propres indices et repères, et être très interactive — il ne suffit pas de dire : « c'est comme ça qu'on fait », même si cela fait partie du travail de l'enseignant.

Surtout, la grande différence est que si les enfants commencent à avoir des difficultés et à penser que la lecture, ce n'est pas pour eux, c'est souvent un problème de motivation. Si l'on n'essaie pas immédiatement d'y remédier et de mettre en place des structures et des stratégies pour les « accrocher », quel que soit le travail phonique que nous allons faire avec eux, ils auront des difficultés à apprendre à lire.

Autrement dit, ce que nous faisons le mieux, c'est ce que nous faisons avec une réelle motivation. Et si

nous pouvons en donner une à l'enfant pour la lecture, il y a plus de chances qu'il fasse tout ce qu'il peut pour y arriver. Si l'on se borne à vous dire quelque chose, vous allez l'oublier presque instantanément, mais si on vous demande de parler de quelque chose, vous allez faire tout ce que vous pourrez et ce que vous aurez à faire pour arriver à faire l'exposé vous paraîtra utile et important.

Notre point de vue est que les enfants doivent, pour apprendre, se trouver dans un environnement sécurisant mais stimulant. Il me paraît très important pour tous nos enfants que lorsqu'ils viennent à l'école ils se sentent bienvenus et soutenus, et que véritablement on s'occupe d'eux. C'est pourquoi nous avons essayé d'organiser la journée de façon à faire sentir aux enfants qu'ils sont importants : lorsque la grille s'ouvre, je suis là, je les accueille et je rencontre les parents ; les enfants n'ont pas à attendre dans la cour que l'on siffle pour qu'ils se mettent en rang, ils vont directement dans la classe, accrochent leur manteau, et l'instituteur est là, qui les attend, qui bavarde avec eux ; l'appel se fait dans le cadre d'une activité, de sorte qu'il y a un accueil à la journée d'école. Dès la première classe, les enfants peuvent entamer des activités dès leur arrivée et sentir l'intérêt de l'école, et cela va être la même chose jusqu'à la sixième année, où tout sera clair, des habitudes seront établies, et ils sauront ce que l'on attend d'eux dès la première minute. Nos enseignants partagent ces principes, ils constituent une véritable équipe et c'est pour eux une priorité de travailler de cette façon. Cela n'a jamais été difficile d'établir ce type de structure, même avec un personnel enseignant nombreux, parce que nous avons déterminé dès le départ que ce que nous voulons, c'est que les élèves réussissent, que lorsqu'ils viennent à l'école ils se sentent motivés, et c'est notre préoccupation première.

Il est capital de motiver les enfants, qu'ils deviennent « accros » à l'apprentissage comme ils le sont au football ou à la music pop, qu'ils s'enthousiasment. Comme au football, qu'ils aient envie de développer leurs capacités. Nous essayons de leur fixer des défis atteignables, mais qui vont probablement les obliger à se défoncer pour y arriver. Par exemple, nous essayons de les encourager à devenir autonomes dans leur apprentissage, qu'ils ne se contentent pas de prendre pour acquis tout ce qui est imprimé. Nous essayons de leur faire réaliser leurs propres cahiers d'information. L'information qu'ils vont émettre va généralement tourner autour du renard, puisque l'histoire de Maître Renard est pleine de renseignements sur la question. Par exemple, l'enseignant pose la question suivante : « combien pensez-vous qu'il y a de renards dans une famille ? ». Un garçon va répondre : « Une quarantaine ». Il dit alors : « ça c'est un chiffre que tu dis au hasard ? ». Peut-on baser un document d'information sur une simple supposition ? Pas vraiment. « Alors, comment va-t-on trouver combien de renards il y a dans une famille ? ». L'élève répond : « dans l'histoire, il y a Maître Renard, Madame Renard et quatre louveteaux ». « Alors, combien sont-ils au total ? ». « Six ». « Oui, mais ce n'est pas un document, c'est une histoire. Alors, comment faire pour savoir si ce que raconte l'histoire correspond à la réalité ? ». « Il faut trouver un livre sur les renards ». Alors l'enseignant cherche des livres sur les renards et en donne quelques uns à l'élève, qui peut maintenant y chercher à vérifier l'idée qu'il peut y avoir six renards dans une famille. Et on trouve qu'en général il n'y a qu'un ou deux louveteaux, et que l'auteur de l'histoire en a fait un peu trop !

Autrement dit, il faut s'assurer qu'il y a toujours une motivation, et qu'au-delà il y a un autre objectif, qui n'est pas simplement de savoir des choses sur les renards. L'élève a à réaliser un document d'information, cela l'intéresse, il veut le faire bien, il est réellement motivé et veut en savoir davantage.

C'est cela l'apprentissage actif, où l'enseignant est un facilitateur, et ne se contente pas de donner des informations. Au contraire, il est là pour dire « découvrons ensemble ». Il s'agit de découverte, mais axée sur un sujet spécifique ; il ne s'agit pas de dire « trouvez tout », et que chacun travaille sur des sujets et des aspects différents. L'enseignant qui travaille avec les élèves en ce moment leur parle de façon à éveiller leur intérêt et leur volonté de découvrir. La motivation et l'engagement dans une activité sont

indispensables pour qu'il se passe quelque chose que l'on puisse réellement appeler un apprentissage.

Il faut de bons enseignants pour stimuler la motivation des élèves, pour fixer des défis. Mais, à la maison, les parents jouent aussi un rôle clé. Si l'enseignant cherche en permanence les moyens de maintenir l'intérêt des enfants, les félicite pour leurs accomplissements, alors le niveau de qualité de l'apprentissage sera bien supérieur.

L'expression de l'enfant est très, très importante. Comme il est autonome, sa sécurité, sa confiance et son estime de soi nécessitent qu'il se sente important dans l'école. Aucun enfant ne doit avoir peur de venir me voir, quel que soit le moment, et qui que je sois, et me parler, ainsi qu'à n'importe quel enseignant. L'école a une grande tradition artistique, de sorte que les enfants s'expriment en permanence dans les activités artistiques, dans la classe et dans la musique, car il y a aussi une grande tradition de pratique instrumentale et d'art dramatique.

Je crois que l'une des choses les plus capitales, c'est que tous nous valorisons les enfants. Il est probable que ce qui a sorti l'homme des cavernes, c'est la créativité et l'art. Si l'on peut mettre l'accent sur les activités artistiques dans l'apprentissage, cela motive beaucoup les enfants, éveille leur intérêt et leur donne confiance en eux, du fait qu'ils trouvent d'autres moyens de s'exprimer. Les enfants qui viennent peut-être de familles démunies peuvent tout d'un coup, par le jeu, être capables de créer quelque chose de très visuel, et si cette création, telle une poterie, est cuite et émaillée, elle reste comme un objet de fierté pour l'enfant, qui a le sentiment d'avoir fait quelque chose de tout à fait unique. C'est cela l'apprentissage, c'est de créer des choses uniques. Si on regarde un enfant en train de lire : il n'a pas l'air de faire grand chose, de bouger, mais en fait, il peut être en train de voyager dans le temps et dans l'espace vers un monde extérieur, une aventure, quelque chose qui dépasse son expérience. Ou bien il a un regard plus intérieur et apprend à connaître les émotions que lui suscite la lecture. Cette expérience particulière, on la trouve dans la lecture, dans l'art, certainement dans l'art dramatique. Mais, de toute façon, cela permet aux enfants de développer leur confiance en eux et d'acquérir des capacités de communication, que ce soit dans l'expression artistique ou dans la parole, qu'ils vont conserver et qui vont leur être utiles pour le reste de leur existence.

« Si on demande à des chefs d'établissements primaires ce que doit apporter l'existence de la zone d'action éducative, je pense que beaucoup d'entre eux diraient : « ce que nous voulons, c'est créer un environnement qui permettra de donner du sens à l'apprentissage. Et c'est certainement l'absence de cet environnement dans certaines écoles qui aboutit à la dégradation, dans une spirale descendante, des niveaux des acquis éducatifs. C'est ce contexte propice à l'apprentissage et à la progression trop souvent négligé, que l'on trouve dans une zone comme celle-ci.

L'expérience de l'apprentissage va être beaucoup plus positive pour les enfants si elle a pour eux un sens, et qu'ils ont l'impression qu'elle répond à leurs besoins. Il faut que non seulement il y ait quelque chose à en retirer mais quelque chose à y apporter. Ainsi, il peut y avoir toutes sortes d'expériences de l'apprentissage. Je pense à certains des programmes spéciaux que nous mettons en place pour les besoins des enfants considérés comme perturbés ou difficiles. Leur donnons-nous suffisamment de place ? C'est souvent une réponse à une situation de crise, pas une action permanente. Deux des écoles secondaires de notre zone ont toutes sortes de projets différents pour des enfants exclus, avec un petit « e », qui font appel de façon très imaginative à des organisations extérieures de toutes sortes. Toutes les associations possibles et imaginables y sont représentées.

Enseignement flexible et multi-sensoriel

L'idée de Gardner, selon laquelle chaque individu a un profil et un mode d'apprentissage qui lui est propre est prise en compte par certaines autorités locales de l'éducation et certaines EAZ. Cela implique que les enseignants doivent utiliser des méthodes différentes, et des moyens différents, afin que toutes les facultés soient stimulées.

« *Un apprentissage qui fait intervenir toutes les capacités cérébrales* », selon le principe de l'intelligence multiple, prend en compte l'importance d'une approche multi-sensorielle de l'apprentissage. Nous avons tous des dispositions différentes, et des approches de l'enseignement qui permettent aux enfants d'apprendre sous des formes différentes vont rendre l'apprentissage plus facile, et à la fois plus agréable. « L'art dramatique, la danse, le mouvement et les mots, les images et la musique, tout cela stimule le cerveau pour qu'il apprenne. »

Pour cela il faut :

- pouvoir déterminer quels sont les modes d'apprentissage de chaque individu,
- avoir la volonté de développer d'autres types d'intelligence,
- mener une réflexion constante sur le processus d'apprentissage,
- mettre l'accent sur la réflexion,
- croire au potentiel d'apprentissage de chaque individu.

“Les jeunes peuvent apprendre presque n'importe quoi en dansant, goûtant, touchant, entendant, voyant et ressentant ce qui va les informer” (Jean Houten)

dans une ambiance festive

Le rôle des technologies de l'information dans l'apprentissage flexible

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont considérées dans beaucoup d'EAZ comme indispensables à une pédagogie motivante, car elles permettent aux élèves d'acquérir une expérience pratique en même temps que d'apprendre par l'investigation. Le directeur de Hu. a très bien décrit les incitations qu'elles offrent :

« mon objectif est de développer fortement l'utilisation des technologies de l'information ; nous devons offrir un enseignement et un apprentissage stimulants. J'ai l'intention d'introduire « l'enseignement au tableau blanc » qui va me permettre :

- d'utiliser un feutre,
- d'afficher un passage d'un texte de Macbeth que nous sommes en train de lire,
- d'en parler avec les élèves,
- de discuter de la façon de le jouer,

- de montrer la vidéo de la scène que nous sommes en train de lire.

C'est un outil d'enseignement très stimulant et très puissant pour les enfants qui ne suivent pas. Si nous le mettons en place, les enfants pourront dire qu'ils ont le meilleur système d'enseignement de la ville, que leur école est « géniale », et cela se ressentira dans leurs attitudes. Nous allons y exceller. J'ai vu cet outil utilisé auprès de jeunes défavorisés, et cela a marché merveilleusement bien. L'accessibilité pour les jeunes était immédiate, parce qu'ils n'avaient pas besoin d'utiliser des compétences langagières. Ils aiment la technologie de toute façon, ils grandissent dans cet environnement. Les technologies de l'information peuvent être un moyen déterminant de s'attaquer aux problèmes fondamentaux d'estime de soi, de confiance en soi et d'expression verbale.

Il nous faut disposer de compétences solides d'enseignement et développer la progression des compétences informatiques — enseigner aux enfants de trois ans l'utilisation de la souris. Nous avons besoin pour cela de soutiens puissants. Nous voulons stimuler l'intérêt dans les étoiles ; nous pouvons certainement y exceller et développer chez les enfants la confiance en soi ».

L'EAZ de He. a fait de l'utilisation de l'informatique peut-être sa principale stratégie de développement des capacités et de l'intégration, en donnant aux jeunes, à leur famille et à leur collectivité les compétences nécessaires pour participer à la société de l'information. En voici les détails :

Utilisation de l'informatique pour transformer l'apprentissage dans l'EAZ de He. : l'informatique se révèle être une grande réussite dans la zone. Son développement a eu un impact sur les connaissances et les capacités du personnel enseignant, sur le programme scolaire et le matériel pédagogique et sur les approches de l'enseignement et de l'apprentissage.

Dans un lycée de l'EAZ, les ordinateurs ont eu immédiatement un gros impact. Lorsque les enseignants ont demandé une formation, il a été décidé de ne pas faire venir des moniteurs extérieurs, mais de leur payer des cours pendant les vacances de mi-trimestre. La moitié des effectifs y sont allés.

* « A leur retour, tout a immédiatement démarré. Ils ont d'abord demandé que la salle des professeurs soit reliée à internet (de façon qu'ils puissent travailler dessus). Ensuite, ils ont commencé à déplacer les choses de la salle des professeurs au Resource Centre — où ils peuvent imprimer de nouveaux matériels pédagogiques. Tout cela à la suite d'un stage d'une journée. Il y a eu un complet changement de philosophie. Nous sommes convenus que nous ne voulions pas une salle informatique fermée, réservée à des cours spécifiques. Nous avons donc installé des PC dans le département de dessin et dans le département des sciences. Nous allons ensuite en mettre dans le département de mathématiques, puis dans ceux d'anglais et des humanités.

Nous avons dans le temps l'idée d'utiliser l'informatique dans tout le programme scolaire. Mais c'était juste pour impressionner Ofsted. Aujourd'hui, c'est devenu une réalité, et il y a encore des PC supplémentaires disponibles. On peut dire que tout cela a été déclenché à la suite de cette seule journée de stage.

Le département des sciences effectue aujourd'hui des expériences virtuelles sur ordinateur, alors qu'il y a seulement six mois, les professeurs de sciences auraient dit qu'ils n'avaient aucun besoin d'informatique. Cette journée de stage les a complètement convertis.

Cela a été la même chose dans tout le corps enseignant. Et cela a généré de l'enthousiasme chez les élèves, qui ont maintenant accès aux ordinateurs dans toute l'école. C'est donc au niveau de la classe que l'informatique a réellement fait une différence — et c'est à l'EAZ qu'on le doit ». (Proviseur de lycée)

Dans cet établissement, la stratégie d'encouragement de l'informatique dans toutes les disciplines a également comporté :

- un procédé de travail personnel par courrier électronique,
- et l'idée d'une mise en place d'un intranet au niveau de l'ensemble de l'établissement.

Le directeur du département de mathématiques a lui aussi été impressionné par l'impact du renforcement de l'informatique :

« L'EAZa amélioré la situation de l'informatique ; les enfants ont davantage accès aux ordinateurs ; des CD ont été approvisionnés pour les enfants ayant des besoins particuliers, et les élèves les plus capables ont envie de télécharger beaucoup de choses à partir de l'internet ».

Il souhaiterait un intranet à partir duquel on pourrait télécharger de la documentation dans l'établissement ; les enseignants pourront alors vérifier ce qui est utile et éliminer ce qui n'est pas souhaitable. Il souhaite constituer à partir de cet intranet une banque de ressources ; les élèves pourraient alors venir la consulter avant ou après les cours. « Cela ne servirait pas seulement à la préparation du GCSE, mais aussi par exemple pour la musique et pour créer des sites web dans plusieurs disciplines — mathématiques et arts, etc. Les filles sont souvent très intéressées et cela les stimule à l'utilisation des ordinateurs, à laquelle les garçons sont souvent prêts plus rapidement.

« Arriver à ce que plus d'élèves restent après l'école travailler seuls sur l'ordinateur pour les mathématiques. Grâce à l'informatique, nous avons maintenant des activités très intéressantes en mathématiques, domaine où l'établissement était jusque là déficient, de sorte que la zone va avoir un impact dans cette discipline qui se traduira ultérieurement par une amélioration des notes aux tests d'aptitude aux études supérieures et au GCSE ». (Chef du département de mathématiques de lycée)

Un autre lycée a constitué un club informatique et un club de devoirs sur informatique qui ont beaucoup de succès. La coopération des écoles primaires partenaires apparaît tout à fait capitale, de façon que les élèves du secondaire puissent utiliser les ordinateurs qui se trouvent dans les écoles primaires, et peut-être aider à leur utilisation pour le développement des capacités dans les écoles primaires. « Ce n'est qu'un début ».

Ce lycée a acheté deux projecteurs vidéo multimédia financés en partie par la zone et en partie par le département informatique, qui ont été installés dans les salles informatiques.

« L'effet que cela a eu sur **toutes** les classes a été considérable, surtout chez les élève les moins doués, qui peuvent ainsi voir sur l'écran exactement ce qu'ils avaient sur leur ordinateur. Cela permet de faire des présentations auxquelles toute la classe participe ». (Coordinateur informatique)

Un certain nombre d'enseignants sont conscients des implications des nouvelles technologies pour l'enseignement et l'apprentissage :

Figure 4. Effet de l'informatique sur les relations entre élèves et enseignants

« Cela permet d'avoir avec les élèves des rapports d'un type nouveau. Certains d'entre eux passent des heures devant l'ordinateur, quelques uns uniquement à des jeux, mais d'autres plus sérieusement.

Parfois, l'enseignant n'a qu'à écouter leurs élèves, leurs idées, leur façon de faire les choses — il y a des centaines de raccourcis dans les programmes, etc. — et c'est très instructif. Il faut être prêt à écouter parfois. Cela leur donne un sentiment d'accomplissement ; ils ont l'impression qu'ils sont bons. Cela

change les rapports. On n'est plus là debout à dire qu'on est la source de toute connaissance, que l'on sait tout et que c'est ainsi qu'il faut faire.

Il faut beaucoup plus discuter avec les élèves, et tenir compte de leurs idées. Car il y a, sans aucun doute, des enfants qui sont très bons en informatique, de tous les âges.

Certains enseignants peuvent dans un premier temps avoir du mal à s'y faire. Il est difficile de ne plus être le seul maître à bord. Les professeurs ont travaillé dans des domaines où leur savoir est l'alpha et l'oméga, et où les enfants n'ont aucune connaissance. Mais, en informatique, c'est différent.

Certains enseignants ne se servent guère d'un ordinateur, et n'en possèdent peut-être pas chez eux. Mais ils vont être confrontés à des enfants qui utilisent un ordinateur tout le temps, qui ont l'habitude de surfer sur internet, qui utilisent assez bien les logiciels et certains ont beaucoup plus d'expérience de l'informatique que le professeur. Il faut être prêt à le reconnaître et à admettre ouvertement qu'ils en savent plus — mais évidemment, il ne faut pas le faire n'importe comment ! J'espère que la motivation que suscite l'informatique va déborder sur les autres matières. L'informatique peut aider à motiver des garçons qui ont des difficultés scolaires. Si, dans certaines disciplines, on leur demande de faire des recherches et qu'on leur dit qu'ils peuvent utiliser l'internet, cela va immédiatement intéresser beaucoup d'entre eux (plus que de leur dire d'aller à la bibliothèque). Il est clair qu'utiliser des CD ROM et faire des recherches sur internet motive certains enfants.

Cela va permettre plus de travail individuel, notamment après les heures de classe.

Coordonnateur informatique du lycée

Importance d'une conception commune de l'enseignement et de l'apprentissage

Un conseiller a insisté sur l'importance qu'il y a à développer une conception commune des processus d'enseignement et d'apprentissage.

* « Le but de la zone doit être l'enseignement et l'apprentissage, et pour que cela fonctionne, il faut que tout le monde ait une même conception de la pédagogie. Par exemple, pour améliorer les résultats scolaires des enfants, on parle beaucoup de changer la disposition de la classe, d'organiser des activités d'apprentissage social, etc., mais surtout ce qu'il y a derrière cela, c'est d'arriver à ce que les enfants utilisent différents modes d'expression orale dès l'école primaire. (Enseigner à parler, travail de groupe, etc.). Mais si les enseignants fixent tout le temps aux enfants des tâches d'action — faire un dessin et le décrire — les enfants sont perdus. Si on leur fixe des tâches plus abstraites, qui nécessitent des compétences langagières, alors ces compétences langagières vont tout d'un coup se développer. Les élèves vont poser des questions, discuter, chercher des renseignements, et cela ira beaucoup mieux.

Par exemple, lorsque des enfants ne sont pas très performants sur le plan de la mémoire, de l'attention, de la concentration ou de la perception, il vaut mieux les aider à améliorer leur aptitude à mémoriser que de s'attacher au contenu. Il ne faut pas se dire que l'enfant ne lisant pas très bien, il faut qu'il apprenne davantage de lettres de l'alphabet ou davantage de vocabulaire courant, ou plus d'assemblages voyelles-consonnes ; il faut se préoccuper de ce que l'enfant comprend, lui montrer que les histoires ont une signification, qu'elles permettent de découvrir le monde, qu'il faut chercher à comprendre ce que l'auteur a voulu dire, etc. Il faut s'attacher davantage aux capacités et processus d'apprentissage : aux compétences plutôt qu'au contenu ». (Conseiller)

Il y a là toute une réforme à faire dans les modes d'enseignement et d'apprentissage ; mais cela implique en même temps de mettre en question les pratiques des adultes, de déterminer quelles sont les compétences nécessaires et d'adapter les capacités des adultes aux besoins des élèves. C'est la médiation de l'apprentissage par les adultes. Dans un premier temps, cela implique nécessairement de réunir les gens pour définir des cadres communs de réflexion.

Les clubs périscolaires à eux seuls ne vont pas avoir un impact sur les niveaux de lecture. Pour cela, il faut une stratégie globale qui définisse la quantité et la qualité de la lecture, l'approche de l'apprentissage et l'évaluation des résultats. (Conseiller)

L'élaboration d'une pédagogie d'apprentissage actif et flexible doit être complétée par des stratégies d'enrichissement et d'élargissement du programme scolaire, sur lesquelles il faut aussi s'entendre.

Expérimentation en matière de programme scolaire

Si l'on veut que les jeunes qui vivent dans des conditions défavorisées aient envie d'apprendre, il ne faut pas seulement réformer le processus d'apprentissage, mais aussi le contenu. Le programme scolaire national est devenu un carcan qui empêche l'expérimentation mais surtout a conduit à négliger des éléments qui, selon les EAZ, sont essentiels si l'on veut encourager l'apprentissage chez les jeunes défavorisés.

Cette nécessité d'une expérimentation n'est pas ici un argument qui veut faire oublier la nécessité de développer les « compétences essentielles ». Au contraire, il s'agit de leur donner de l'importance, tout en précisant l'intérêt et l'utilité, dans le cadre de stratégies d'apprentissage qui doivent englober l'expression artistique et l'apprentissage extrascolaire, aussi bien que les compétences essentielles. Plusieurs stratégies se dessinent à cet égard :

- priorité à la capacité d'expression,
- extension du programme scolaire,
- enrichissement du programme scolaire,
- activités artistiques et théâtrales,
- préparation professionnelle.

Priorité à la capacité d'expression

Les éducateurs des zones d'action éducative sont conscients de l'importance vitale des capacités essentielles pour les jeunes défavorisés. « Savoir lire est capital. Il me semble qu'il y a un objectif auquel tout le monde doit tendre avec passion, c'est qu'aucun enfant ne sorte d'une école d'une EAZ sans savoir lire. Cela semble tellement fondamental, car si l'on ne sait pas lire, ce n'est pas facile de se débrouiller dans la vie. Certains individus extraordinaires y parviennent. J'ai enseigné à des adultes qui ne savaient pas lire, et je connais leurs stratégies. J'ai vu des situations où les maris ne se sont jamais aperçus que leur femme ne savait pas lire. Je suis constamment étonné de la façon dont les gens se débrouillent ». (Directrice de M.)

Mais savoir lire est plus qu'une capacité instrumentale, même si elle est capitale ; c'est elle qui donne aux gens la capacité de communication qui leur permet de faire entendre leur *voix* en tant que citoyens :

« Il faut arriver à améliorer nettement les compétences dans les domaines fondamentaux. Lecture, écriture, écoute, etc., mais les plus importantes sont les compétences langagières, de communication, qui donnent accès à tout le reste. Sans elles, rien n'est facile. La plus importante de ces compétences est la capacité à **parler**, à s'exprimer. C'est ce qui permet de questionner et de s'informer. Nous savons que lorsque nous sortons de notre zone de confort, lorsque nous ne comprenons pas le rituel d'une situation nouvelle, nous restons silencieux, nous écoutons, nous regardons. Ensuite, lorsque nous nous habituons à cette situation, nous nous mettons à utiliser nos capacités de communication pour échanger, et nous prenons confiance. Sans ces capacités, nous ne pourrions pas avancer.

La confiance est très importante. Elle s'acquiert en apprenant à se débrouiller dans des contextes différents, à être capable de faire de nouvelles rencontres. Si nous n'avons pas confiance dans des contextes nouveaux, nous ne parlons pas, nous restons silencieux pour ne pas avoir l'air idiots. Lorsque nous nous sentons plus à l'aise, nous prenons conscience, nous commençons à voir comment avancer — nous parlons. Il faut que les jeunes prennent confiance en eux pour gérer des contextes nouveaux, trouver comment se comporter dans des situations différentes. Il faut aussi que les familles acquièrent ces capacités ; c'est pourquoi nous nous préoccupons de l'éducation des adultes ». (Directeur de Hu.)

Il faut renforcer les possibilités d'apprentissage, afin d'aider les jeunes à développer leur confiance en eux et leurs capacités fondamentales.

Extension du programme scolaire

Les possibilités d'études offertes avant ou après l'école, ou pendant les pauses — clubs d'aide aux devoirs, cours de révision supplémentaires, et études dirigées après l'école.

Un lycée donne quotidiennement des leçons supplémentaires après les horaires normaux, de sorte que la journée se termine en fait à 5 heures. Il a aussi mis en place des clubs d'aide aux devoirs :

* « nous le faisons depuis des années sans aucun financement, contrairement à d'autres : si l'on finance, quand s'arrêtera-t-on de payer les gens ? ». (Proviseur)

Un autre lycée, qui envisage de rallonger la journée de classe, a ouvert la bibliothèque deux soirées par semaine, installé des ordinateurs, et vingt élèves sont venus, alors qu'on n'en attendait qu'un ou deux. Il reconnaît toutefois que le nombre d'élèves qui profitent de cette possibilité est variable.

Cela dit, un certain nombre d'autorités locales de l'éducation et d'EAZ se rendent compte, de plus en plus, qu'il ne suffit pas de faire des efforts supplémentaires sur le programme existant, ou de donner la possibilité aux jeunes de travailler plus dans le cadre de ce programme, pour renforcer la motivation et améliorer les résultats. Il faut encourager l'apprentissage en dehors de l'école et montrer aux élèves l'intérêt et l'utilité pour leur existence.

Enrichissement du programme scolaire

Un certain nombre d'établissements s'inquiètent du manque d'activités sociales et constatent qu'il faut organiser des activités hors programme :

- il faut envisager une possibilité d’allonger les horaires d’ouverture de l’établissement,
- il faut développer les possibilités pour les enfants d’accéder à des activités extrascolaires dans leur quartier, d’où l’idée d’utiliser les écoles primaires en tant que centres d’apprentissage communautaire ». (Conseiller)

« Les enfants auraient tout avantage à avoir des activités périscolaires régulières. Le problème est d’assurer le transport et d’encourager les parents à apporter leur aide au fonctionnement des clubs » (Directeur d’école primaire)

Activités périscolaires traditionnelles : clubs sportifs, d’art dramatique, de photo et autres :

- une école primaire abrite trois soirs par semaine un club d’activités pour les enfants, que certains parents utilisent comme garderie, et d’autres dans un but éducatif, mais qui est payant.
- Un lycée voudrait organiser davantage de manifestations : faire venir le soir les groupes de musiciens pour organiser des ateliers, et d’autres manifestations culturelles et esthétiques, mais il manque des locaux.

Dans une autre EAZ, des activités extrascolaires traditionnelles telles que sport ou collection de timbres peuvent apporter beaucoup sur le plan des attitudes d’apprentissage et de la motivation : « les jeunes travaillent ensemble sur la même chose — ils parlent et ils apprennent en s’amusant, ils acquièrent des compétences transférables et des intérêts qui pourront avoir des prolongements plus tard — et l’école devient un lieu où ils ont plaisir à venir ». (Directeur de Hu.)

Pour certains, il faut des approches beaucoup plus radicales et imaginatives pour enrichir l’expérience d’apprentissage des jeunes défavorisés ; les plus radicales se sont développées dans la deuxième ville. En créant « l’université du premier âge », cette ville et ses EAZ ont développé l’approche la plus imaginative au plan national d’une révolution de l’apprentissage. Il ne faut pas seulement que l’enseignement et l’apprentissage changent, compte tenu du fait que ni le contenu ni le processus d’apprentissage ne permettent de développer les diverses potentialités des jeunes, mais les éducateurs se rendent compte aujourd’hui que la scolarité n’occupe que 15 % des heures de veille des enfants de 0 à 16 ans, et que si l’on veut réduire les taux d’échec, il faut mettre au point des stratégies permettant d’influer sur l’apprentissage dans les 85 % du temps passés hors de l’école.

Dépasser les 15 pour cent — Révolutionner l’apprentissage

L’Université du Premier Âge

« On s’est rendu compte de plus en plus que pour élever radicalement les niveaux, il ne suffisait pas de donner aux élèves du temps supplémentaire pour apprendre davantage de la même chose. Il fallait trouver autre chose ».

La Ville a mis en place dans les EAZ un certain nombre de programmes d’Université du Premier Âge :

- des cours de vacances —extension et enrichissement du programme, accélération de l’apprentissage de la lecture, de l’écriture et du calcul,
- programmes d’apprentissage à distance, avec l’aide d’un moniteur, par fax et courrier électronique.

Dans un projet, les fonctionnaires municipaux notamment se sont portés volontaires pour aider un élève et rédiger avec lui un poème ou un texte en prose, au moyen du fax ou du courrier électronique,

- « journées de super-apprentissage » dans les établissements : ces journées seront centrées sur les capacités de réflexion et les capacités d'étude et de révision,
- programmes complémentaires de centres d'apprentissage (dans toutes les écoles partenaires) avant ou après l'école, les week-ends ou pendant les vacances. Divers modèles sont possibles : les établissements peuvent par exemple organiser des cours une fois par semaine, après les heures de classe, pendant 5 ou 6 semaines, ce qui correspond au demi-trimestre. Mais ce peuvent aussi être des cours plus longs ou plus courts pendant les week-ends ou les vacances, ou une combinaison d'activités pendant les jours de classe et les week-ends/vacances. Les activités en question peuvent comporter :
 - un travail sur les compétences : lecture, écriture, calcul, révision grâce aux moyens informatiques, réflexion ;
 - un travail de prolongement du programme scolaire— par exemple sciences naturelles ou rédaction d'imagination ;
 - un enrichissement de ce qui est enseigné dans le programme — par exemple philosophie ou fabrication d'un journal de l'école ;
 - des études dirigées ;
 - un apprentissage accéléré et des techniques pour apprendre à apprendre : compétences de réflexion, apprentissage accéléré de la lecture, de l'écriture et du calcul, compétences de révision et d'étude, et diverses activités d'enrichissement du programme ».

Dans un certain nombre d'autres EAZ, on a compris l'importance des stages en résidence pour la motivation et l'apprentissage : « sortir les enfants de leur environnement. Nous avons des enfants qui vont passer une semaine sur les North York Moors, officiellement pour une préparation au monde du travail, mais en fait il s'agit de tester leurs compétences personnelles et sociales et de voir dans quel domaine il faut qu'ils s'améliorent : par exemple, celui qui est timide doit au bout de 24 heures être capable de parler aux autres. Les groupes se fixent mutuellement des objectifs. Il s'agit d'apprendre à pouvoir se parler de ses points forts et de ses points faibles. Cette expérience donne aux enfants un vocabulaire émotionnel qui va leur permettre d'exprimer leurs sentiments. Je pense que c'est l'une des choses qu'il faut absolument faire dans les établissements scolaires, parce que c'est une chose qui caractérise les enfants ici, l'incapacité d'exprimer ses sentiments, jusqu'à ce que cela explose, que quelque chose les fasse basculer. Ce qui me soucie dans le programme scolaire national, c'est qu'on ne prête pas suffisamment d'attention aux émotions. Elles ont une grande importance pour l'apprentissage — c'est ainsi que l'art dramatique est un outil extraordinaire d'apprentissage ». (Directrice de M.)

Un certain nombre d'EAZ ont recours à des mentors pour aider des jeunes à comprendre l'utilité de l'apprentissage pour leur existence :

« Les mentors peuvent jouer un rôle important pour susciter l'intérêt des enfants. Je pense qu'il est préférable que ces mentors soient aussi proches que possible de l'expérience des enfants, plutôt que d'être des modèles de réussite. Nous examinons avec la South Bank University, dans le cadre du projet de mentorat, si nous pouvons recruter des mentors parmi les étudiants, justement pour des

élèves qui n'espèrent peut-être pas parvenir jusqu'à l'université. Il faut susciter localement l'intérêt pour l'éducation et ce qu'elle peut permettre, aussi bien au niveau des individus qu'à celui de la communauté. En effet, je ne vois guère ici d'échange se produire entre les établissements scolaires et l'expérience des collectivités ». (Directeur de S.)

Le rôle des arts du spectacle dans le développement de l'expression

Le directeur de l'EAZ de Hu. a bien mis en évidence l'importance pédagogique des arts et de la culture pour l'apprentissage et l'enseignement.

« L'un des enjeux majeurs consiste à réintégrer dans le programme scolaire les aspects culturels qui ont été négligés — musique, arts, sport. C'est capital au plan de la pédagogie, car c'est à travers la culture que les gens peuvent appréhender leur existence, leur histoire et leur passé, et par conséquent leur identité. D'autre part, ils tirent du plaisir des activités culturelles, qui les encouragent en même temps à parler. Pour bien comprendre, il faut disposer d'un langage riche. Participer à un groupe spécialisé dans la peinture ou la musique, par exemple, encourage le développement du langage. En même temps, cela ouvre des possibilités pour l'apprentissage tout au long de la vie. Les accomplissements que permet la participation à des activités artistiques ou sportives donnent un sentiment de réussite, stimulent la motivation et donnent de la fierté aux familles qui voient leurs enfants réussir dans ces activités.

Activités artistiques : la directrice de l'EAZ de M. a insisté sur ce thème. « Pour prendre les activités artistiques comme exemple, notre projet est né à la fois d'une position pragmatique consistant à tenir compte des priorités nouvelles du gouvernement et à nous assurer que nous disions ce qu'il fallait. Mais en même temps, c'est un processus qui est parti de la base, des établissements scolaires essentiellement, dans un premier stade, qui nous disaient le genre de choses qu'ils voulaient aborder. Les activités artistiques ont été voulues essentiellement par les écoles et la communauté locale, conscientes de leur importance dans les phases formatives de l'apprentissage. Les activités d'expression artistique permettent aux enfants d'apprendre et l'on considérait que cet aspect était négligé du fait de l'importance exclusive donnée au programme scolaire officiel national. Les écoles n'avaient pas accès aux disciplines artistiques autant qu'elles le devraient ou le pourraient. C'est ce qui a conduit à créer un Forum des Arts. L'une des priorités essentielles du responsable de la zone, dans les mois qui viennent, est de profiter de ce Forum des Arts à la fois pour susciter un développement des arts d'expression dans le contexte de la zone, et pour trouver peut-être d'autres sources de financement — loterie nationale, initiatives artistiques diverses, etc. Il s'agit en fait d'essayer d'enseigner de façon différente en utilisant les activités artistiques comme instrument ».

Art dramatique : les arts du spectacle, la directrice de l'EAZ de M. en est convaincue, ont un rôle déterminant à jouer pour développer la confiance, la créativité et la motivation.

« Si l'art dramatique est si important pour l'apprentissage, c'est qu'il n'a besoin que de vous, de votre personne dans sa globalité. Il n'a pas besoin de guidage, il a besoin seulement de vous. Vous n'êtes pas obligé de savoir écrire, ou lire. Il n'y a que vous, et les rapports que vous entretenez avec les autres, et ensemble vous pouvez créer. L'enfant qui est analphabète, qui a des difficultés à apprendre et à se mettre à la lecture — c'est l'une des plus grosses difficultés que l'on rencontre, la faiblesse des capacités de lecture — cela n'a pas d'importance dans l'art dramatique, parce que tout ce dont on a besoin, c'est de réunir des gens dans un espace, et cela suffit pour créer.

Dans l'art dramatique, on travaille sur une certaine durée, un travail basé sur la confiance, et sur la recherche de la façon dont on va travailler ensemble. Travailler avec un groupe pour un spectacle implique de déterminer comment travailler ensemble, comment opérer, comment se comporter vis-à-vis les uns des autres. Je suis convaincue qu'on peut négocier avec les enfants — comment allons-nous organiser l'espace ? Que voulons-nous qu'il s'y passe ? Ensuite, on amène les enfants à dire « nous ne voulons pas qu'on nous critique, qu'on se moque de nous ». A partir de là, on peut tout faire. On peut libérer l'imagination. Et si on libère l'imagination, la parole va se libérer aussi et on peut créer et explorer ce que les enfants ressentent, quels sont leurs problèmes. (Cela peut permettre un processus de guérison). Les enfants s'inspirent de leur expérience et cela peut leur permettre d'en dégager le sens. Le jeu de chacun devient une source de discussion de groupe — pourquoi a-t-il pris telle attitude ; quelle autre attitude pourrait-il prendre ; était-il inévitable que ça se passe comme ça ? Ce type de question, je pense, peut permettre aux enfants peut-être de mieux comprendre ce qui se passe autour d'eux. Ils peuvent peut-être arriver ensemble à comprendre ce qui se passe autour d'eux, l'internaliser, et commencer à s'apercevoir que les choses ne sont pas inévitables, qu'il y a des choix. Je crois que c'est pour cela que jouer permet de s'assumer, parce que cela implique de faire toute une série de choix. On peut arriver à ce que les enfants travaillent avec une concentration que l'on n'obtient pas nécessairement par d'autres moyens. J'en dirais autant de n'importe lequel des arts du spectacle. C'est vrai aussi des enfants qui font de la musique ensemble. Je pense que, négliger les activités artistiques est dangereux ». (Directrice de l'EAZ de M.)

Chant et expression : la recherche commence à montrer le lien qu'il y a entre le chant et l'apprentissage cognitif plus traditionnel. La Directrice de l'EAZ de M. a poursuivi son analyse de l'importance des arts du spectacle pour l'apprentissage :

« Je suis en relation avec la Fondation « *The Voices* », dont le travail est fondé sur l'idée que chacun peut apprendre à chanter et à bien chanter, et que des non spécialistes peuvent aller très loin dans l'enseignement du chant. La Fondation y travaille dans les écoles primaires. Mais ce que son étude a montré, c'est que le chant a un effet sur le développement intellectuel. Avez-vous entendu parler de la discipline de l'affirmation ? Le professeur demande « est-ce que vous écoutez ? », les enfants répondent « nous écoutons ». Cela peut vous sembler très dérisoire. Mais ce que la Fondation a constaté, c'est qu'en apprenant à chanter et à chanter ensemble, les aptitudes cognitives semblent s'être développées, parce que les enfants sont obligés d'écouter. Pour bien chanter, il faut placer sa voix. Nous avons tous pour chanter une voix qui est différente de celle que nous avons pour parler. On commence avec les enfants de cinq ans, et on continue ensuite. Pour bien chanter ensemble, il faut bien écouter les autres. Une autre chose, c'est que la plupart des chansons que l'on apprend aux très jeunes enfants, ou en tout cas beaucoup d'entre elles, sont très inadaptées, parce que la tonalité ou les écarts ne conviennent pas à leur voix. Il y a en revanche un répertoire qui convient, et c'est celui que la Fondation a rassemblé. J'en suis emballée. J'adore l'idée qu'une école est immergée dans le chant. Parce que le chant, comme le théâtre, est accessible à tous. La clarinette ne l'est pas, parce qu'il faut avoir l'instrument, mais le chant oui ».

A la base de la réflexion sur l'apprentissage, il y a la nécessité d'aider les enfants à trouver leur voix — c'est ainsi qu'ils pourront extérioriser leurs sentiments, affirmer leurs revendications, et ainsi contribuer au débat visant à résoudre les problèmes auxquels sont confrontés les individus, les familles et les communautés. Lorsque les jeunes et les communautés « trouvent leur expression », ils réalisent la première condition de la découverte d'une possibilité d'action qui permet d'alléger le carcan d'une expérience aliénante.

« Notre slogan pourrait peut-être « Trouver son expression ». Nous avons adhéré au *Projet de participation et d'éducation* dirigé par une dame nommée Viv Schwartzburg, qui vient d'obtenir un financement de la Loterie. Il part de la constatation qu'à l'école, les enfants n'ont pas voix au

chapitre pour ce qui est important pour eux. Il y a des conseils d'établissement qui en fait sont terriblement anti-démocratiques. Je pense que dans beaucoup d'établissements, et je parle par expérience, on met en place ces conseils, mais ensuite on ne s'en préoccupe pas vraiment. Ils devraient permettre aux enfants de s'exprimer. La raison d'être du projet est de former les jeunes, et de les former à en former d'autres, et par conséquent à prendre eux-mêmes des responsabilités. C'est pourquoi nous y avons adhéré ». (Directrice de l'EAZ de M.)

La possibilité de s'exprimer est importante dans le processus d'apprentissage, parce qu'elle aide les élèves à s'assumer, elle les encourage à « apprendre à exercer leur jugement, leur esprit critique, à choisir, et par conséquent à améliorer leurs compétences de décision. Sinon, l'apprentissage est passif, et il ne faut pas que l'éducation soit passive. Sinon, on se trouve devant le « syndrome du récipient vide », que l'on remplit par des informations fournies par quelqu'un d'autre ». On a pu penser que cela fonctionnait pour les générations précédentes, mais à l'ère de l'information et de l'Internet, apprendre des faits ne suffit pas. « Ce qui va être de plus en plus important, c'est la nécessité que les jeunes aient du discernement, et puissent exercer leur jugement, ne serait-ce que face au volume d'informations auquel ils vont se trouver confrontés. Il faut qu'ils puissent prendre des décisions et, plus j'avance en âge, plus je pense que l'important est de rendre les enfants capables de prendre des décisions en discernant les conséquences possibles de tel ou tel choix.

Réforme du programme scolaire : un programme à vocation professionnelle

Une autre EAZ a envisagé autrement la réforme du programme scolaire pour les jeunes qui ne sont pas motivés par le programme national traditionnel. L'EAZ de He. encourage un certain nombre d'établissements à repenser leur programme scolaire, notamment en fonction de l'initiative relative au 4^e cycle, qui vise à prendre en compte le contexte des mutations structurelles en cours dans l'emploi et la nécessité d'élargir les horizons, du fait du recul des emplois agricoles et manuels et de la croissance des activités de service qui demandent d'autres qualifications : écoute du client, capacité de décision et compétences sociales.

La réforme vise les élèves en échec à 16 ans. En neuvième année, ils savent déjà s'ils vont finir avec des notes entre A et C, ou s'ils sont déjà largués par le système. Ils se démotivent, et « il est logique qu'ils se demandent quel est l'intérêt de rester là, parce que s'ils n'ont que des notes D et E, qui ne valent rien pour personne, à quoi bon ? » « Ils sont souvent considérés comme irrécupérables par leur école et par leurs parents, et commencent à poser problème : « ça ne vaut pas la peine de se lever le matin, de mettre un uniforme et d'aller s'asseoir dans une classe pour rien ».

Il faut donc mettre en place un autre programme scolaire pour les remotiver, leur donner des aspirations et un espoir. Il faut les aider à prendre un chemin qui n'est pas synonyme d'échec social. Il faut leur donner un sens pour qu'ils aient une vision de leur avenir.

Le programme met l'accent sur :

- la diversité des contextes d'apprentissage,
- l'apprentissage extrascolaire,
- un apprentissage plus pratique, basé sur une activité,
- une initiation à la vie professionnelle,

- la résolution de problèmes et la prise de décisions,
- la prise en compte de l'expérience,
- la valorisation de la réussite, la prise de conscience de l'intérêt de l'apprentissage,
- l'implication des parents,
- l'évolution vers une évaluation à 60 % sur dossier et à 40 % sur l'examen externe.

Le développement professionnel est un aspect essentiel du processus de réforme du programme scolaire. Il faut que les enseignants : soient au courant des qualifications professionnelles ; connaissent les domaines professionnels qui intéressent la collectivité qui les entoure ; soient qualifiés comme évaluateurs. « *C'est une autre méthode d'enseignement* » (Conseiller). Chaque lycée a un programme de réforme qui répond à ces principes au niveau KS4. Un établissement a choisi le programme élargi d'orientation professionnelle et de développement des compétences clés, qui établit des liens avec le monde du travail et offre de larges perspectives. Un autre établissement a choisi un programme plus centré sur la force de vente, le marketing et la promotion, et la gestion du personnel. Ces trois domaines correspondent à la philosophie de l'établissement, aux jeunes qui le fréquentent et à leurs besoins. Les programmes sont donc conçus pour répondre à des besoins particuliers.

Figure 3 : Établissement secondaire

Cours de mécanique GNVQ (Initiative KS4, septembre 1999)

C'est un cours innovant, nouveau pour l'établissement. Il convient très bien localement, il est utile pour les sans-emploi. Si l'on a des compétences de base en mécanique, on peut travailler le métal, et on peut trouver du travail.

C'est un cours destiné à développer les compétences qui faciliteront la transition de l'école soit vers des études après 16 ans, soit vers le travail

- pour les jeunes qui vont aller à l'Université, comme pour ceux qui vont rester sur place et travailler à la ferme,
- un groupe de 12 élèves de niveaux divers,
- des filles aussi bien que des garçons,
- ce n'est pas une option, mais un complément au programme scolaire,
- il a lieu tout l'après-midi du vendredi jusqu'à 5 heures 30,
- il utilise beaucoup l'informatique.

« *La conception du cours de mécanique GNVQ est excellente.* » (Conseiller)

Les zones d'action éducatives mettent en évidence un certain nombre de stratégies d'innovation curriculaire et pédagogique qui visent à améliorer les capacités des jeunes. Le principe de ces zones suppose toutefois que l'ensemble de la collectivité adopte une approche totalement nouvelle du changement des résultats. Est-ce cela qui se produit, et quelle forme cela prend-il ?

V. Vers une gouvernance communautaire

La pédagogie du nouvel apprentissage a besoin de s'appuyer sur des formes institutionnelles et des modes de gouvernance qui incarnent les valeurs éducatives nécessaires à l'insertion, à la capacité et à une citoyenneté active. Ces formes institutionnelles impliquent des changements à trois niveaux de gouvernance :

- l'école au sein de la collectivité,
- la coopération d'acteurs multiples,
- une gouvernance communautaire.

1. L'école dans et pour la collectivité

Dans l'EAZ de Hu., on a conscience du fait que la vision qu'ont de l'insertion et de la rénovation pédagogique les responsables de la zone doit, si l'on veut qu'elle se concrétise, être partagée par les établissements scolaires :

« les établissements scolaires doivent partager les nouvelles conceptions. Nous recherchons des chefs d'établissement qui ouvrent la voie, qui soient capables de voir par dessus le mur, au-delà des limites de l'école. Nous les rencontrons régulièrement ; il y a parmi eux des gens passionnants qui sont tous prêts à explorer de nouvelles méthodes.

* Comment travailler avec les parents. Nous avons besoin d'entrer dans une culture de valorisation des jeunes et de leurs familles. J'écris des lettres de remerciement et des lettres de félicitations. Valoriser les gens est déterminant à tous les niveaux. Il faut persuader les enfants et leurs familles qu'en faisant 5 pour cent d'efforts en plus, ils peuvent y arriver.

* Comment travailler avec les autres organismes.

* Comment développer les grands principes que le gouvernement définit. Je pense que les écoles ont des moyens de le faire ».

Les écoles sont au cœur du développement de la collectivité. Il faut en faire des centres d'aide à l'étude et des collèges communautaires ouverts six ou sept jours par semaine. Il faut qu'elles deviennent réellement une ressource pour la collectivité. C'est important, car dans le passé, les écoles étaient fermées sur elles-mêmes. Elles ont été précieuses, mais ont considéré l'éducation comme leur pré carré. Aujourd'hui, il faut qu'elles soient pour la communauté une ressource ; elles ne sont plus les seuls éducateurs ». (Directeur de Hu.)

Il faudra pour cela que les écoles deviennent « apprenantes » : « il faut qu'elles apprennent l'une de l'autre sur le plan du processus d'apprentissage dans son ensemble. Au niveau des établissements, certains sont en échec, d'autres font l'objet de mesures spéciales, d'autres présentent de graves déficiences. Ils pourront s'aligner sur d'autres qui ont connu la même expérience et qui en sont sortis, ou d'autres qui n'ont pas eu la même expérience, mais qui ont des manières totalement différentes de traiter des situations analogues, et cette expérience peut être partagée et transférée. Au niveau des services de soutien, on pourrait imaginer qu'une confédération d'établissements scolaires examine la possibilité d'en améliorer l'efficacité, peut-être en regroupant les achats, peut-être en adoptant des moyens communs d'assumer ces services. Nous avons commencé à y réfléchir, nous ne sommes pas encore arrivés aussi loin que nous voudrions, mais c'est l'une de nos voies de réflexion.

Essayer de susciter l'ouverture des écoles sur les collectivités après des années de compétition entre elles n'est pas toujours facile. Selon la Directrice de l'EAZ de M., « il y a toujours un fossé entre l'école d'une part, et la collectivité et l'enfant de l'autre. Je pense qu'il est temps d'essayer de faire en sorte que les établissements scolaires et les communautés se regardent de façon plus positive. Je pense qu'il faut écouter ce que les enfants disent. Je suis sûr que beaucoup d'entre eux auraient envie d'aller à l'école et d'y aller jusqu'au bout si on y consacrait plus de temps à la rendre plus utile pour eux. C'est ce qui m'a paru passionnant dans la création de la zone, c'est qu'on pouvait faire quelque chose de différent ; mais je constate qu'en fait, les écoles sont très réticentes ; on leur a donné la possibilité, on leur a dit : maintenant on peut expérimenter, on a toujours dit que c'était la faute du programme, et maintenant on peut faire quelque chose. Mais c'est là-dessus qu'elles résistent. Elles ont tendance à s'en tenir à ce qu'elles ont fait jusqu'à présent ».

Dans l'EAZ de S., à Londres, on poursuit le même but : changer l'esprit des établissements scolaires pour qu'ils ne soient plus fermés sur eux-mêmes mais ouverts sur l'extérieur.

« Je ne vois pas les établissements scolaires comme des institutions indépendantes, isolées, distantes. Dans mon idée, les écoles doivent s'efforcer de donner du sens à leur offre en fonction de la situation particulière de la collectivité, de la circonscription, de la localité. La prise en compte par l'établissement scolaire des aspirations, des points forts, des caractéristiques particulières de la communauté locale me paraît faire partie intégrante de ce que doit être la relation entre l'éducation et la collectivité environnante. L'une des possibilités que nous offre cette zone est précisément de commencer à mettre cela au point et à le mettre en pratique ».

Cette zone a décidé de donner la priorité dans un premier stade à l'amélioration des relations entre l'école et les parents, avant de s'attaquer à l'objectif plus ambitieux qui consiste à créer des établissements scolaires communautaires nouveaux. L'une des écoles, néanmoins, est plus avancée dans la création d'un partenariat avec les parents et les communautés locales, et pourra servir de modèle aux autres écoles de la zone.

« Nous avons spécifiquement décidé que nous commencerions par nous concentrer sur les parents. Certaines écoles le font déjà. L'un de nos établissements secondaires a établi des liens très étroits avec beaucoup d'associations de minorités ethniques, car le travail auprès des communautés minoritaires ne peut réellement avoir d'impact que si l'on établit de très nombreux liens avec les communautés auxquelles appartiennent les parents. Je pense que nous leur sommes très utiles en leur permettant d'élargir et d'approfondir leurs intérêts communautaires, car nous allons leur apporter une aide en leur ouvrant le samedi matin des locaux qui pourraient servir de base à certaines associations, de sorte qu'il y aura entre elles et l'établissement scolaire des relations plus continues.

J'ai consacré beaucoup de temps à essayer de recenser à travers la circonscription quels sont les groupes actifs dans la communauté. Car je ne pense pas que cet élargissement viendra seulement de l'école. Je pense qu'il faut que l'école aille vers les associations communautaires et qu'il y ait un retour. Mais je ne suis pas sûr que les écoles entretiennent toujours ce type de lien. Leur idée de la communauté se borne souvent aux écoles primaires qui les alimentent. Il y a donc beaucoup à faire, mais je pense que nous avons vraiment envie de faire partager cette idée de l'implication de la communauté dans le débat éducatif et dans la pratique.

2. Coopération de divers organismes

L'un des grands principes sur lesquels reposent les zones d'action éducative est que l'on ne peut améliorer les résultats que si les écoles, les collèges, les services et les administrations apprennent à travailler

ensemble pour répondre aux besoins des jeunes et de leurs familles. Il faut pour cela adopter une approche plus intégrée du soutien de l'éducation. Les établissements scolaires commenceront à prospérer lorsqu'ils pourront faire appel au capital social des communautés locales.

Le concept de partenariat entre institutions, services et administrations a été le principe fondateur d'un certain nombre de ces zones. On y a particulièrement insisté dans l'EAZ de S. :

« Je pense que nous tenons beaucoup à développer les *partenariats entre les établissements* de la zone, parce que c'est là que réside notre défi ou notre chance : trouver de nouvelles façons de bien travailler ensemble. Je suis convaincu en effet que, du point de vue de la politique sociale, ces zones sont un bon moyen de sortir de la fragmentation et de la compétitivité de l'ancienne administration, pour entrer dans quelque chose qui ressemble plus à la coopération et à la collaboration. Nous avons la possibilité de l'expérimenter localement, et je pense que les écoles ont des choses à apprendre les unes des autres. »

Cela dit, chacun a bien conscience que le développement de la collaboration entre établissements scolaires doit s'inscrire dans une action plus large de développement d'un partenariat entre établissements scolaires et services extérieurs et administrations. Or, comme le dit un directeur d'établissement de l'EAZ de He., il n'est pas facile d'établir des relations efficaces entre les différents organismes :

Une directrice d'école primaire considère que, pour ce qui concerne son établissement, la collaboration inter-organismes est pour le moins décousue. « On ne voit les services sociaux que s'il y a un problème particulier. Ils ne nous disent jamais qu'ils travaillent avec une famille donnée, nous le découvrons par hasard. Nous avons d'assez bonnes relations avec la police, avec laquelle nous menons un programme anti-drogue. L'administration de la santé possède des informations qui nous seraient utiles, par exemple sur les naissances, mais elle ne veut pas nous les communiquer (loi sur la protection des données) ! En revanche, le service de santé vient faire des choses chez nous, comme la police. Il n'y a pas de cohérence dans tout cela ». (Directrice d'établissement)

L'intégration des services est au cœur de la stratégie de cette EAZ ; elle a mis en place une équipe d'intervention multiservices qui est bien consciente du fait que, même si cela prend du temps, il faut repenser la mise en place de partenariats et de réseaux :

« Nous sommes bien conscients de la difficulté et de la complexité d'une symbiose entre les différents services. Dans trois comtés où j'ai travaillé, cela n'a pas très bien fonctionné. Les gens ont tendance à croire que « travailler ensemble » consiste à tenir des réunions, établir des liaisons, dans un esprit de bonne volonté. Lorsque nous avons cherché à passer un contrat avec les orthophonistes de l'administration de la santé, ceux-ci étaient très enthousiastes, ils voulaient faire des réunions, acheter un PC et envoyer des messages électroniques aux écoles, mettre en place davantage de cours de formation, etc. Nous leur avons dit que ce n'était pas cela que nous entendions lorsque nous parlions de « nouvelles façons » de travailler ensemble. Aujourd'hui, nous avons acheté des heures d'orthophonistes, pour qu'ils viennent dans les écoles travailler avec les enseignants, et nous espérons maintenant mettre en place un programme « Enseigner et parler ». Les enseignants et les orthophonistes en étaient restés aux méthodes utilisées dans le passé. Or, nous voulons que s'instaurent de nouvelles modalités de travail intégré. (Responsable)

L'EAZ de S. a, elle aussi, entrepris de trouver de nouvelles formes de partenariat. Compte tenu d'un contexte de mauvaises conditions sanitaires, elle se préoccupe surtout d'améliorer la collaboration entre les écoles et les services de santé :

« le lien santé-éducation nous paraît être une particularité de notre zone. Nous constatons que les problèmes de santé sont un véritable obstacle à l'apprentissage. Nous avons des enfants qui sont obligés de s'occuper de parents malades ou dérangés, ce qui veut dire qu'ils ne viennent pas régulièrement à l'école ; il y a là un problème important, dont on ne tient pas assez compte. Il faut arriver à surmonter certains de ces obstacles. L'un de nos projets consiste à voir si nous pouvons faire venir dans les écoles des professionnels de santé plus spécialisés dans la santé mentale des enfants. Basés dans les écoles, ils travaillent auprès des enfants perturbés et de leurs parents ; en même temps, ils nous conseillent sur la manière d'aborder les problèmes de bien-être affectif et psychologique. Je suis également en train d'essayer d'obtenir de la Zone d'Action Sanitaire de l'argent pour un autre projet destiné aux enfants exclus, car l'exclusion a beaucoup à voir avec les problèmes de santé.

Cette EAZ, comme d'autres, est toutefois consciente que la nature de la collaboration doit être très différente de ce qu'elle était dans le passé. L'EAZ de S. a réfléchi sur trois approches différentes de l'instauration d'une collaboration entre les divers services. « Il semble y avoir trois façons possibles de rassembler les différents services qui s'occupent des enfants, des familles, de la l'apprentissage.

(a) (les réunions interorganismes). La réponse traditionnelle, lorsqu'il s'agit d'établir des liens entre services qui doivent travailler ensemble plus étroitement et transcender les barrières entre les disciplines, consiste à imaginer un projet qui fasse intervenir des représentants de services très divers, et à essayer de les faire discuter de stratégies communes. C'est l'approche dominante, mais dont on a le sentiment qu'elle n'est pas viable. Elle est limitée à deux égards : premièrement, elle implique un investissement considérable en temps pour les responsables intéressés, et risque de devenir un simple lieu de conversation. Lorsqu'elle fait intervenir différents secteurs des services sanitaires, sociaux, éducatifs, des associations, cela devient très lourd et paralysant ; deuxièmement, sur le plan du financement, je pense pas que ce soit viable au-delà de la durée de vie de la zone. C'est pourquoi il faut trouver des voies qui nous permettent de maintenir durablement ce que nous mettons en place, au-delà de la durée de vie de la zone elle-même.

(b) (renforcement du soutien déjà existant). La deuxième approche que nous avons examinée consiste à dire que si l'on a davantage d'infirmières scolaires, de visiteurs de santé, de personnes pour s'occuper de la petite enfance, de psychologues scolaires, de travailleurs sociaux scolaires, on pourrait faire davantage. Mais nous pensons que le problème n'est pas de renforcer ce qui existe déjà. Nous n'avons donc pas été tentés d'adopter cette approche.

(c) (création *dans* les écoles d'unités inter-professionnelles). La troisième approche consiste à jeter un nouveau regard sur certains des besoins qui ont été recensés dans la zone — quels sont les besoins sanitaires, quelles sont les compétences qui doivent intervenir, et y a-t-il un nouveau rôle à jouer qui permette de faire appel à d'autres ressources. C'est ainsi que, dans le cadre du projet Bloomfield, il nous faut trouver un moyen de faire intervenir des professionnels de santé au côté des enseignants, pour travailler non sur la santé directement, mais sur les modalités de l'éducation ; il faut qu'ils puissent y consacrer toute leur attention, sans être obligés de passer par toutes sortes de complications pour obtenir des mandats spécifiques des services intéressés. Ce que nous essayons de faire, c'est d'obtenir que des médecins généralistes et des infirmières soient plus impliqués dans les problèmes de l'école dans sa globalité, de façon qu'ils puissent aider à élaborer pour ces écoles un programme individuel d'éducation sanitaire et sociale. Nous faisons également appel à un organisme dénommé « Partenariat pour la Santé dans les Écoles ». Pour la petite enfance, nous discutons avec chacun des grands services, qu'il s'agisse des services sociaux, des services qui s'occupent d'aide à la petite enfance, ou des services de santé communautaires. Mais, à l'issue de ces discussions, nous espérons pouvoir définir un nouveau type de professionnel qui intervienne entre le domicile et les services préscolaires.

Pour une autre EAZ plus rurale, la zone et son forum offrent la possibilité de créer un réseau d'associations et de services qui constitueront un capital social sur lequel fonder la rénovation éducative et, au-delà, celle de la collectivité. Ce réseau comprendrait l'association des membres de conseils d'établissements, des réunions de différentes écoles, le partenariat pour la garde des enfants, le forum des arts, la fédération des employeurs, ainsi que le partenariat SRB. « Le rôle de la zone consiste essentiellement à aider les partenaires du forum à concrétiser les mesures qu'ils jugent appropriées localement. Je reviens toujours à la même chose, notre zone est très engagée dans le partenariat. Il ne s'agit pas d'essayer de se substituer à un organisme ou à un autre. Ni nous ni l'Autorité de la zone ne cherchons à faire de l'impérialisme, nous cherchons à permettre aux autres de faire ce qu'ils jugent utile. C'est toute notre philosophie ». (EAZ de WSM.)

3. Vers une gouvernance communautaire

Les partenariats spécifiques que crée l'action éducative pour le nouvel apprentissage sont des partenariats avec les familles et leurs communautés. Un système d'éducation qui inclut les adultes pour leur propre apprentissage, en même temps que pour le soutien des jeunes dans le leur, ouvre la porte sur l'apprentissage tout au long de la vie.

La création du forum de l'EAZ instaure le principe du partenariat et donne la possibilité à chacun des partenaires de faire entendre sa voix sur la rénovation de l'éducation dans la zone.

« La création du forum reflète les grands partenariats en jeu dans l'éducation. Mais il y a encore des tensions. C'est en effet une sorte de plate-forme de convergence ou de conflit des différents intérêts. Certains directeurs d'établissements n'apprécient pas de rencontrer tous les autres intérêts représentés autour de la table. Quelqu'un a pu dire « je ne suis pas sûr d'aimer discuter d'éducation avec toutes ces autres personnes autour de la table. Je préfère de beaucoup parler d'éducation ici ou dans le cadre du groupement d'écoles ». Cela m'a un peu attristé, parce que cela signifiait que ce directeur d'établissement était à côté de la plaque.

Le directeur de la zone est néanmoins convaincu qu'il est bon que les différents intérêts s'expriment. Le monde des affaires par exemple : « si l'on considère la question controversée du rôle des entreprises, je pense que le gouvernement se trompe. Je ne pense pas que les entreprises veuillent gérer l'éducation, ni qu'elles veuillent nécessairement y investir de l'argent. Il leur suffit de verser des contributions. Mais je pense que n'importe quelle fraction de la population a le droit d'être partie prenante à l'éducation et de se demander quel est son but ? Qu'apporte-t-elle à moi-même, à mes enfants, à mes salariés ? Il m'apparaît que l'intervention des entreprises, non pour dominer le débat, mais simplement pour y participer lorsqu'il s'agit des compétences que les enfants acquièrent à l'école, a un sens du point de vue des possibilités d'emploi que ces enfants auront plus tard dans l'existence ». (EAZ de Hu.)

Pour une autre zone (EAZ de M.), l'enjeu dépassait la constitution du forum en tant qu'expression du partenariat, il s'agissait d'instaurer une gouvernance communautaire de la zone, qui permette à la collectivité de participer à la gouvernance des quartiers dans lesquels elle vit et travaille. Cette approche, qui était une réponse à la colère manifestée par la collectivité, témoignait en même temps du développement de l'idée que la participation du public est le principe même d'une nouvelle démocratie locale.

« La structure que nous avons mise en place récemment dans la Zone est tout à fait indépendante de l'autorité locale de l'éducation. Nous voulions répondre au mécontentement manifesté par la collectivité, et c'est pourquoi nous avons tout de suite voulu la faire participer. De ce point de vue, je pense que nous étions des précurseurs parmi les EAZ de tout le pays. Nous avons travaillé avec l'association des locataires

que le Département du logement avait déjà mise en place. Nous avons également fait appel aux animateurs socio-culturels d'un autre département de la municipalité, les Youth and Community Services. Le SRB, l'année précédente, lui aussi a constaté la nécessité de renforcer les liens au sein de la communauté, avait déployé des animateurs socio-culturels dans l'un des quartiers, qui ne représentait toutefois qu'une petite partie de la zone.

Au départ, la collectivité était sceptique quant à l'intérêt des EAZ, mais c'était aussi bien, car elle a voulu être impliquée dès le départ, de façon à savoir exactement ce qui se passait, et ne pas avoir l'impression qu'on lui racontait des histoires sur les sommes qu'on allait consacrer aux quartiers, à l'école, etc. Les gens voulaient savoir exactement ce qu'on allait faire.

La collectivité est bien organisée, avec des associations d'habitants et de locataires, mais qui ne représentent pas la totalité des habitants, et je ne pense pas d'ailleurs qu'elles doivent le faire. Mais elles constituent un élément organisé, qui peut s'appuyer sur les autres réseaux locaux existant dans le domaine du logement, bulletins d'information et associations, non seulement de locataires de logements sociaux, mais de propriétaires. Mais les associations d'habitants et de locataires sont essentiellement constituées de travailleurs blancs, même si elles sont accessibles à l'ensemble de la communauté. Je dois dire que les plus actifs vis-à-vis de l'EAZ se rencontrent parmi les locataires des logements sociaux, des gens de la classe ouvrière.

Si la collectivité veut être impliquée, c'est à mon avis en partie parce qu'il y a toujours une certaine méfiance à l'égard de l'Autorité, ou peut-être parce qu'on ne comprend pas comment elle fonctionne, ce qu'elle vient faire exactement. (Il est intéressant de noter que, s'agissant du SRB, les associations de locataires ont leur propre bulletin d'information, qu'elles ont appelé — « SRB » — « Spend Our Brass » (« Dépensez Nos Sous »).

Notre attitude, comme celle de l'Autorité, est que c'est l'argent de la collectivité, qui paie des impôts, et qu'il est temps de lui donner la possibilité de dire à quoi il faut l'employer. La philosophie de notre direction, comme de toutes les directions de l'Autorité, est que nous sommes une petite structure, qui ne possède pas l'infrastructure pour faire les choses elle-même. Nous sommes là pour donner aux autres la possibilité de les faire. Et pour aider les communautés à s'organiser et à assumer un rôle dans la définition des services à mettre en place.

Cette collectivité n'a pas l'habitude de réfléchir aux problèmes d'éducation et de s'organiser en la matière, mais elle a saisi l'occasion de la création de l'EAZ pour s'exprimer aussi sur l'éducation.

La collectivité représentait une source précieuse d'informations, qui attendait seulement qu'on lui pose des questions. Les gens avaient, de toute évidence, envie de donner leur opinion sur les problèmes d'éducation. Ils n'avaient jamais eu la possibilité de le faire véritablement. Sur le fonctionnement de l'EAZ, les préoccupations qu'ils expriment concernent uniquement l'éducation. Ils ne se servent pas de ce forum pour soulever d'autres problèmes que le fonctionnement de l'EAZ. Le président de l'association X ne vient pas dire « à propos, pendant que nous sommes tous ici, les maçons font telle chose ». Ils sont là pour parler des problèmes d'éducation, et rien d'autre. On voit qu'ils voulaient avoir leur mot à dire, et que si on leur en avait donné la possibilité dans le passé, ils se seraient exprimés. Maintenant, ils l'ont.

La restructuration des collectivités territoriales a rapproché la municipalité de sa population. La façon dont elle interagit avec la communauté a complètement changé. Sur les questions d'éducation, il y a trois ans, si on avait un problème, il fallait s'adresser à son conseiller de comté ; or, neuf personnes sur dix n'ont aucune idée de qui il est, où il faut aller. Le conseiller de comté couvrait une zone tellement vaste — je crois que pour le district nous avons quelque chose comme 14 conseillers de comté, alors que nous avons 59 conseillers de district. Je crois, en toute justice, que l'on se trouve en face d'une population tellement

importante qu'il serait difficile aux conseillers de comté de répondre à chaque association. Je pense donc que le changement de structure des collectivités territoriales a permis de mettre en valeur la capacité d'action des populations locales.

La municipalité actuelle est très engagée dans la participation de la communauté et la consultation du public, et elle tient compte des opinions exprimées. A cet égard, il y a eu un net changement de culture.

Les consultations se font par différents moyens. La municipalité envisage actuellement la mise en place de panels de citoyens. Elle réunit également, sur certaines questions, des groupes thématiques.

Que dit la communauté au sujet de l'éducation ? Quelle est son opinion ? En gros, ce qu'elle dit, c'est que l'on peut allouer autant d'argent que l'on veut à une école, si l'on ne se préoccupe pas de vérifier comment elle gère cet argent, on ne peut pas être sûr que tous les enfants sont placés sur un pied d'égalité et que tous les obstacles à l'apprentissage ont été éliminés. Ce que disent les gens, c'est que, sans que ce soit la faute de quelqu'un en particulier, ils n'ont pas accès pour leurs enfants aux mêmes niveaux de base qui leur permettraient de tenir leur place dans la compétition. Autrement dit, la communauté constitue une ressource importante, les parents aussi, et l'école n'y fait pas suffisamment appel. Ils souhaitent être reconnus, ils veulent jouer un rôle pour aider à l'apprentissage de leurs enfants et de leur communauté, parce qu'il ne s'agit pas seulement des enfants, mais aussi de l'apprentissage tout au long de la vie. Il faut que l'EAZ en tienne compte, et fasse réellement en sorte que l'éducation soit accessible à tous ». (Directeur de l'EAZ de WSM.)

Dans une autre zone, l'EAZ de M., on pense que les conseils communautaires de l'Autorité locale de l'éducation ont un rôle à jouer pour rapprocher l'école et la collectivité, en écoutant ce que celle-ci a à dire. Ils ont besoin d'être améliorés, et d'être plus représentatifs des communautés locales. Mais il y a là une richesse d'expérience, de capital social, qui peut être exploitée pour le bien des jeunes et de leurs écoles.

Il faut que l'EAZ soit plus à l'écoute des jeunes, et la mise en place de conseils scolaires par groupes d'âges et au niveau de l'établissement, peut les encourager à s'exprimer et à se faire entendre. « Dans un établissement, les administrateurs ont mis en place un conseil d'établissement, expérience intéressante parce qu'on y écoute ce que les enfants ont à dire. Il est facile de tenir en main un conseil d'établissement en disant « oui, c'est très intéressant, mais c'est impossible parce qu'il n'y a pas de crédits, en revanche, étudiez telle chose ». Alors on leur donne un petit projet pour les occuper. Je pense que les conseils d'établissement peuvent être plus novateurs et davantage permettre aux enfants de s'exprimer ».

VI. Conclusions

Face aux changements rapides intervenus dans l'économie et dans la société depuis dix ans, on observe l'émergence de nouveaux modes de gouvernance. Traditionnellement, les collectivités ont été gouvernées par de vastes administrations dont dépendait le fonctionnement de multiples services publics. Depuis dix ans, on a vu se développer un nouveau mode de gestion publique, dans lequel la responsabilité des différents services et institutions est répartie entre une multiplicité d'organismes et d'administrations (cf. Rhodes, Peters, Kooiaman). Des réseaux, des coalitions et des partenariats se sont de plus en plus constitués pour faire face à la fragmentation des services publics, et construire des partenariats qui permettent de créer des biens publics et d'en assurer le service.

Les zones d'action éducative illustrent bien ce nouveau mode de gestion publique. Conçues pour faire face aux problèmes traditionnels de désavantage, d'exclusion sociale et d'échec scolaire, elles constituent une nouvelle forme de partenariat public entre secteurs et services destinée à créer le capital social nécessaire pour améliorer les capacités et les résultats des plus défavorisées.

S'il y a eu des différences d'approche d'une zone d'action éducation à l'autre, on a ici fait un exposé et une analyse interprétative d'une stratégie de rénovation éducative qui se dégage des plans mis au point par un certain nombre d'EAZ et de leur début d'exécution. Cette stratégie a été définie comme *le nouvel apprentissage axé sur la capacité*. C'est une idée qui n'a pas été inventée par les EAZ, mais un certain nombre d'aspects de leur politique et de leur pratique vont dans ce sens.

On était conscient dès le départ, dans ces zones, que si l'on voulait faire face à la gravité des problèmes, il ne suffisait pas d'offrir « plus de la même chose ». Le niveau des moyens supplémentaires alloués empêchait de résoudre les problèmes par la simple augmentation des dépenses. On s'est rendu compte de plus en plus de la nécessité d'un véritable changement culturel dans la conception de l'apprentissage et dans l'éducation. Si l'urgence d'obtenir des résultats a suscité des contradictions, un certain nombre de zones considèrent qu'elles doivent profiter des trois ans ou des cinq ans qui leur sont alloués pour créer les conditions d'un changement à long terme de l'infrastructure et de la culture de l'éducation en milieu défavorisé.

1. La nouvelle pédagogie des capacités au service d'une citoyenneté active

Cette nouvelle pédagogie de l'apprentissage se distingue par plusieurs caractéristiques. Il s'agit de :

- reconnecter l'apprentissage à l'existence, par une préparation à la citoyenneté active ;
- prendre en compte tous les besoins de l'apprenant, en particulier son bien-être affectif ;
- enrichir notre conception des capacités et du potentiel humain : les apprenants sont capables ;
- réaliser un apprentissage actif, afin de responsabiliser les apprenants et de leur donner l'habitude de réfléchir.

Adopter une conception plus globale de l'apprenant et de l'apprentissage implique de reconnaître le rôle capital de la famille au cœur même de l'apprentissage, et l'importance vitale qu'il y a à encourager dans le milieu familial un soutien mutuel de l'apprentissage. Les enseignants doivent rompre avec une tradition de maintien des parents à distance, et apprendre à travailler en partenariat avec eux.

Les entretiens que nous avons eus avec des éducateurs des EAZ révèlent l'émergence d'une pédagogie des capacités axée sur l'insertion et sur une citoyenneté active. Apprendre suppose d'être motivé ; d'y voir un intérêt. Mais pour que la motivation perdure, il faut que l'apprenti, dans son désir de bien faire, d'améliorer ses performances, ait envie d'en savoir plus sur les compétences et les qualités qui vont lui permettre de développer ses capacités.

La prise de conscience de l'intérêt qu'il y a à s'efforcer d'améliorer ses capacités et son potentiel est en même temps une découverte progressive de soi-même, de qui on est, ce qu'on peut faire, et ce dans quoi on est bon. Ces progrès de l'accomplissement génèrent, mais aussi présupposent, une connaissance et un respect de soi. C'est seulement lorsque l'apprenant constate que son identité est reconnue qu'il peut se développer chez lui le sens de son individualité et de ses possibilités d'action.

La tâche des éducateurs est alors de faire accéder l'apprenant à une diversité d'expériences qui a suscité, au-delà de l'intérêt immédiat, une motivation plus profonde à rechercher les avantages inhérents aux capacités et à l'autoperfectionnement. Cette notion met en question l'étroitesse de vue de la politique de l'éducation de ces vingt dernières années, qui a mis de côté ou relégué au second rang les disciplines artistiques et les aspects culturels de l'apprentissage, au profit des compétences fondamentales censées

préparer les jeunes directement à la vie active. Ce que l'on perd lorsqu'on néglige ces domaines, ce sont les dimensions essentielles de la motivation à apprendre : celles qui poussent à acquérir les avantages inhérents à l'apprentissage dans un but de capacité et d'autoperfectionnement.

Découvrir les avantages inhérents à l'auto-perfectionnement

« Il est impératif de réintroduire dans le programme scolaire les aspects culturels qui ont été négligés : la musique, l'art, le sport. C'est une nécessité pédagogique, car c'est à travers la culture que l'on peut comprendre son existence, son histoire et son passé, et par conséquent son identité. De plus, le plaisir qu'on tire des activités culturelles encourage à parler. Pour comprendre les choses, il faut une certaine richesse de langage. S'impliquer dans un groupe spécialisé dans la peinture ou la musique par exemple va encourager le développement du langage. Ce type d'activité va aussi donner des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Les accomplissements que permettent des activités artistiques ou sportives donnent un sentiment de réussite, stimulent la motivation et sont un sujet de fierté pour les familles, qui voient les enfants s'épanouir...

« Surtout, en développant la dimension culturelle de l'apprentissage, on lui enlève son aspect purement utilitaire, et on en fait un développement personnel. Si l'apprentissage est uniquement fonctionnel, dès qu'on en a fini, on n'y pense plus, parce que c'est une expérience banale. Si, au contraire, on apprend pour apprendre, on y prend plaisir, on est content de se perfectionner car on trouve que cela en vaut la peine. Si l'apprentissage signifie quelque chose pour vous en tant que personne, vous allez y prendre du plaisir et de l'intérêt, et continuer de développer vos compétences parce que vous voulez les améliorer et améliorer vos performances. C'est ainsi qu'en menant des activités sportives et artistiques et en prenant goût à apprendre à exceller dans quelque chose, on apprend à bien faire, à améliorer son niveau, et cela va se ressentir dans d'autres aspects de l'existence, et bien sûr dans l'apprentissage. On découvre les plus belles formes de l'art, on voit les niveaux auxquels on peut arriver, et c'est un stimulant. Le processus d'apprentissage ne dépend alors plus d'un événement extérieur, mais a son propre moteur interne. (EAZ de Hu.)

Le fondement de cette nouvelle pédagogie des capacités actives, c'est l'importance donnée à la possibilité d'expression — moyen indispensable pour développer ses capacités, mais aussi but d'un apprentissage qui doit construire de jeunes citoyens confiants et capables de contribuer à la refondation de leur collectivité. Apprendre à parler, c'est apprendre à :

- exprimer et communiquer des convictions, des sentiments et des demandes,
- entrer en conversation avec d'autres, et
- développer la compréhension et la réflexion en présence d'opinions différentes,
- exercer son jugement,
- choisir et décider pour soi-même et avec d'autres,
- imaginer et créer un avenir possible.

Apprendre à s'exprimer, c'est trouver une identité et la possibilité d'agir dans le monde. Pour les éducateurs, ce sont les capacités incontournables que doivent acquérir et développer les jeunes au tournant du siècle. Dans un monde post-moderne complexe, la qualité déterminante de la citoyenneté va être la capacité de s'exprimer, à la fois pour affirmer ses propres demandes, mais aussi pour entamer un dialogue

avec les autres, afin d'arriver à une conception commune de la façon de résoudre les problèmes qui se posent à tous dans l'espace public.

Ces capacités d'expression et de délibération réflexive ne vont se forger que dans un environnement spécifiquement conçu pour les cultiver. Les caractéristiques institutionnelles que cela implique commencent à se dessiner dans quelques unes des zones d'action éducative.

2. Apprendre à apprendre dans l'école apprenante

Pour pouvoir reconstruire chez les jeunes le sens de leur capacité d'action et l'aptitude à modeler la collectivité dans laquelle ils vont vivre, beaucoup d'écoles vont devoir à réapprendre certaines choses fondamentales. Il faudra qu'elles apprennent à valoriser les capacités et les identités culturelles diverses des jeunes citoyens, condition indispensable pour créer la motivation à apprendre. Pour réaliser cette ambition, il faudra qu'elles s'interrogent sur la façon dont elles fonctionnent, et sur les différenciations sélectives profondes qui déterminent leurs attentes vis-à-vis des différentes catégories de jeunes. Elles ne pourront pas changer l'image que les jeunes défavorisés se font d'eux-mêmes et les aider à prendre conscience de leur capacité d'action si elles ne sont pas elles-mêmes capables de mettre au jour, confronter et résoudre les différences dans les idées que les enseignants se font des possibilités des élèves. Si l'on veut que les écoles permettent la rénovation culturelle nécessaire à une citoyenneté active, il faut qu'elles deviennent elles-mêmes apprenantes.

L'« école apprenante », que veulent être un certain nombre de nos établissements, place le dialogue au centre de sa stratégie de gestion du changement. Mettre en question les hypothèses qui sous-tendent ses pratiques peut être douloureux, mais c'est la seule façon de s'attaquer aux contradictions entre collègues, et de leur permettre de se rassembler autour des mêmes objectifs. Sans dialogue, les luttes internes se perpétuent et compromettent l'aptitude de l'institution à poursuivre un objectif cohérent sur la base de valeurs solides.

En 1978, Argyris et Schon (cf. Argyris, 1993) ont introduit une distinction importante entre les niveaux de complexité des processus d'apprentissage : l'apprentissage en simple boucle et en double boucle. Dans l'apprentissage en simple boucle, on se borne à apporter une modification simple à une activité qui ne fonctionne pas bien. Par exemple, dans un système de budget établi sur une base différentielle, on peut corriger les excès de dépenses en réduisant le niveau des crédits supplémentaires affectés à chaque service. L'apprentissage en double boucle met en question les hypothèses de base de l'activité en question, dans ce cas, il s'agira peut-être de revoir les principes sur lesquels les budgets sont construits.

L'apprentissage en simple boucle est comme un thermostat qui détecte s'il fait trop chaud ou trop froid, et met en route ou arrête le chauffage. Le thermostat peut accomplir cette tâche parce qu'il peut recevoir des informations (la température de la pièce) et effectuer une action corrective. Il y a apprentissage en double boucle lorsqu'on détecte une erreur et qu'on y apporte des corrections qui impliquent une modification des normes, principes et objectifs de l'organisation. (page 34)

Certains problèmes ne peuvent se résoudre sans revenir sur les principes mêmes qui ont inspiré les pratiques en vigueur et qui sont généralement pris pour argent comptant. Argyris et Schon considèrent que, si la plupart des organisations réussissent très bien dans l'apprentissage à simple boucle, elles ont de grandes difficultés avec l'apprentissage complexe en double boucle. En effet, nombre d'entre elles ont tendance à inhiber les processus de réflexion qui remettent en question les objectifs et les convictions fondamentales.

Certains problèmes, toutefois, tiennent à des différences de point de vue ou de conviction entre individus ou groupes d'une même organisation, qui peuvent les empêcher de se mettre d'accord sur un constat ou une question qui se pose. Faute de communication, les individus ne peuvent pas se comprendre parce qu'ils ne saisissent pas la signification des idées des autres. La solution suppose que les groupes soient disposés à écouter des points de vues opposés et à se mettre d'accord sur un nouvel ensemble d'hypothèses et de valeurs. Or, beaucoup d'organisations ne reconnaissent pas la réalité de ces contradictions, voire les étouffent. Elles ont besoin d'acquérir des compétences en matière de gestion des conflits. Il s'agit de créer les conditions d'un apprentissage en double boucle :

apprendre doit conduire à promouvoir l'apprentissage en double boucle, par lequel chacun affronte les hypothèses sur lesquelles se fondent les points de vues des autres, et invite ceux-ci à affronter ses propres hypothèses de base ; et par lequel les hypothèses sont publiquement mises à l'épreuve et peuvent être infirmées.

... renforcer les conditions d'un apprentissage en double boucle au niveau de *l'organisation*, dans lequel les hypothèses et les normes sur lesquelles elle s'appuie sont publiquement mises en question, testées et restructurées (Argyris et Schon, 1978, page 139).

Si les conditions sont bonnes, les gens peuvent réagir de différentes façons et être plus disposés à mettre en question leurs propres convictions, en même temps qu'ils sont plus réceptifs à celles des autres : dans un apprentissage à double boucle, chacun :

- se sent moins sur la défensive,
- se sent libre de prendre des risques,
- cherche à voir quelles sont ses propres contradictions et encourage les autres à les affronter,
- est capable d'exposer son point de vue d'une façon qui ne soit pas péremptoire,
- et ne pense pas que l'épreuve publique lui nuise.

Les meilleures conditions pour l'apprentissage en double boucle sont celles qui favorisent la libre discussion en vue d'arriver à un accord. Elles reflètent, au sein de l'organisation, une rationalité communicative (Habermas, 1984), où ceux qui parlent en public s'efforcent de présenter des arguments vrais, exacts et sincères, de corriger les erreurs d'interprétation et de faire la synthèse des différents points de vue lorsque c'est rationnellement possible : « la correction des erreurs exige une bonne dialectique, qui commence par une mise en perspective différente du problème (par exemple un ensemble différent de valeurs ou de normes). L'opposition des idées et des personnes permet alors d'inventer des réponses qui correspondent le plus possible à la théorie adoptée par l'organisation... (ibidem)

Les conflits d'idées au sein d'une organisation, s'ils posent des problèmes, représentent aussi une chance lorsqu'ils permettent un apprentissage en double boucle, au bout duquel l'organisation peut se rassembler autour d'objectifs communs. Mais la dialectique qui prépare la synthèse des points de vue n'est pas forcément un processus facile :

le processus d'apprentissage le plus efficace se situe à un troisième niveau de complexité : apprendre à apprendre. Les organisations en mutation doivent être prêtes à apprendre si elles veulent réussir. L'organisation apprenante prend conscience de ses propres cycles et conditions d'apprentissage. Elle prend l'habitude de se poser des questions, de développer des idées, de les tester, et de réfléchir sur leur application. Ainsi, le processus d'apprentissage explore les structures de l'action : les valeurs sur lesquelles

se fondent les points de vue, les modes d'interaction et la nature et la répartition du pouvoir qui préside à l'action. Il faut pour cela que les participants puissent, par un travail et une réflexion en commun, s'ouvrir aux différents points de vue et en apprécier la valeur, et se mettre en condition de changer de méthode. La capacité d'apprentissage est la capacité d'une dialectique du changement de pratique.

Si l'école ne se dote pas des qualités d'une organisation apprenante, son aptitude à mener la reconstruction d'une capacité d'action et à contribuer à la société apprenante sera considérablement réduite. Une organisation apprenante sera plus apte à entamer un débat interne et à mettre en question ses convictions profondes si elle s'intègre à un espace public démocratique actif (Ranson et Stewart, 1994). Les principes d'organisation d'un tel espace sont des principes d'apprentissage, y compris d'apprentissage en double boucle, qui permettent de mettre en question les structures et les activités existantes. Cela suppose un débat public ouvert, qui ne soit pas enfermé dans les limites des activités existantes. Le débat public est la base même du processus pour qui veut apprendre à apprendre.

Adhésion

Pour que les jeunes se prennent eux-mêmes au sérieux et prennent leur apprentissage au sérieux, il faut que l'école parvienne à une conception des méthodes d'apprentissage et des résultats visés qui soit partagée par les enseignants, les différentes communautés de parents et les jeunes eux-mêmes. L'école peut transformer l'idée que les jeunes se font d'eux-mêmes et de ce qu'ils sont capables de réaliser si elle réussit à intégrer des valeurs communes — attentes ambitieuses, foi dans les capacités, et valorisation des différences culturelles — dans des pratiques d'apprentissage et d'enseignement auxquelles chacun adhère.

L'école apprenante est amenée à constater que, pour être efficace, le dialogue sur les attentes et les capacités ne peut se limiter à la profession. On s'aperçoit de plus en plus que la motivation des jeunes ne peut que bénéficier du soutien des parents, c'est pourquoi on met en œuvre toutes sortes de méthodes pour impliquer les parents individuellement dans la vie de l'école. Mais dans les poches d'exclusion que constituent de nombreuses communautés défavorisées, les aspects fondamentaux de l'éducation — ce qui va être enseigné et comment — ne vont pas de soi. Ce n'est qu'en étant à l'écoute de la communauté et de ses différences que l'école pourra arriver à un consensus sur ses objectifs fondamentaux et ses grandes orientations.

L'école s'aperçoit que si elle veut effacer les frontières entre classes sociales qui brident les aspirations des jeunes et les empêchent d'agir, il faut qu'elle s'ouvre aux différentes traditions, et qu'elle reconstitue en son sein la diversité qui existe dans la communauté ; en reconnaissant et en appréciant ces différences, l'école valorise les fondements de l'identité et de la motivation de ces jeunes.

Pour certaines écoles, les différences de traditions paraissent si marquées que l'on crée des forums de rencontre pour que les groupes de parents puissent représenter les diverses traditions éducatives dans un débat sur les principaux aspects de la vie scolaire, qui permettra de définir des objectifs communs et les orientations sur lesquelles la direction axera ses décisions. Une école ne peut fonctionner sans l'accord des parents, et certaines institutions découvrent que, comme cet accord ne va plus de soi, il faut instaurer de nouvelles formes de gouvernance qui permettent une participation démocratique, un accord et une adhésion. En ouvrant des forums de participation, on crée les conditions d'un débat public et d'une responsabilisation mutuelle qui permettront à chaque citoyen de prendre en compte les besoins et les demandes des autres ; on instaure ainsi les conditions d'un développement mutuel. Le débat est un impératif pour la société apprenante, car c'est la condition qui définit l'espace public.

Apprendre implique motivation, estime de soi, confiance en soi, et une détermination qui donne l'énergie nécessaire pour travailler sans relâche. Ce sont là des qualités que la société attend des jeunes dans les

circonstances les plus difficiles. Or, dans certains milieux défavorisés, la simple survie est un dur combat. Beaucoup vivent oubliés dans des poches d'« altérité ».

Même dans des conditions aussi destructrices, l'école peut motiver les jeunes à réaliser leur potentiel, et d'ailleurs y réussit. L'expérience nous dit que si l'on veut changer l'image que les élèves ont d'eux-mêmes et de ce qu'ils sont capables de faire, transformer le sentiment d'impuissance en détermination et éveiller leurs capacités, il faut que les enseignants, les parents et les communautés traditionnelles rassemblent leurs énergies au service d'une même ambition.

3. Gouvernance communautaire

Traditionnellement, aussi, les autorités assuraient les services publics sans guère de consultation et de participation du public. La démocratie se tenait à distance des collectivités qu'elle était censée servir (Cf. Stewart, Stoker). Avec les idées néo-libérales des années 1980, on a cherché à combler ce vide par un autre type de démocratie, celle de consommateurs actifs qui choisissent leurs services publics parmi des prestataires concurrents. Pour de nombreuses localités, cependant, cette stratégie n'a fait qu'accentuer les problèmes de fragmentation et d'exclusion suscités par les mutations mondiales (Le Grand, Gray). De nombreuses municipalités ont donc entrepris de rechercher de nouvelles manières de renforcer la démocratie locale, de façon à mieux répondre à l'évolution des besoins des collectivités, et de faire participer celles-ci aux processus de rénovation économique et sociale. C'est ainsi qu'apparaît une nouvelle citoyenneté de la participation active, qui prend la place du modèle traditionnel du client consommateur (Barnes, Prior *et al.*, Ranson).

Nous nous trouvons maintenant dans un contexte différent, où les services publics doivent répondre à de nouvelles valeurs : on estime important de restaurer la confiance du public, on redécouvre la notion de communauté, et on impose aux organismes publics un devoir de partenariat, non seulement entre eux, mais aussi avec les communautés.

Principes de la nouvelle gouvernance communautaire

Le grand théoricien de la gouvernance communautaire est John Stewart, dont les idées sont développées dans ses propres écrits (1983 ; 1986) et dans des écrits publiés en association avec d'autres (Stewart et Stoker, 1988 ; Ranson et Stewart, 1994). Les premières conceptions mettaient l'accent sur le changement de rôle des collectivités locales, qui ne devaient plus se borner à fournir des services, mais devaient être plus stratégiques et déterminer les besoins de la communauté par un renforcement de la démocratie locale. Parmi les caractéristiques de la gouvernance communautaire, on distinguait :

- un gouvernement de la différence, consistant à la fois à répondre aux différences de besoins et d'aspirations, et à créer des différences. C'est par les différences que l'on apprend, plus que par l'uniformité ;
- une capacité de choix local, qui crée un potentiel d'innovation, et par conséquent d'apprentissage ;
- la diffusion du pouvoir — il est plus facile d'introduire des changements à petite échelle, et il y a des limites à la capacité politique centrale ;
- un intérêt pour la communauté, au-delà de la simple prestation de services ;

- un gouvernement local et visible — les décisions peuvent plus facilement impliquer la communauté lorsqu'elles sont prises localement que lorsqu'elles se prennent dans les couloirs et les comités du pouvoir central ;
- une nouvelle base de transparence dans la démocratie locale. (Stewart et Stoker ; 1988)

L'accélération dans les années 90 de la mutation mondiale, sous l'effet des nouvelles technologies, est source d'incertitudes et de risque pour les villes comme pour les pays, mais en même temps elle ouvre aux communautés locales des possibilités de se mettre au clair avec leurs traditions et leurs ressources afin de se rénover (Piore). Elles vont découvrir de nouvelles façons de se gouverner pour s'assurer cette rénovation économique et démocratique : s'attaquer à l'exclusion en reconnaissant les différentes traditions et encourager de nouvelles formes de citoyenneté et de participation afin de renforcer la société civile.

L'analyse du changement suppose d'approfondir ces thèmes émergents de la nouvelle gouvernance communautaire, qui sont embryonnaires dans les travaux récents de Stewart, Barnes, Ranson et Stoker :

- reconnaissance de la diversité et de l'identité des communautés,
- encouragement à la citoyenneté,
- ouverture à la participation,
- élaboration de nouveaux cadres institutionnels de gouvernance.

(a) Diversité et identité des communautés

Nous vivons dans des communautés de plus en plus diversifiées. Le monde post-moderne se caractérise par des heurts entre traditions culturelles dont les valeurs, le passé et l'identité sont censés être chroniquement antagonistes et par conséquent inconciliables, situation encore aggravée par un manque de reconnaissance et de compréhension mutuelle (MacIntyre ; Gray). Les traditions créent des « différences » profondes et importantes qui font « ce que nous sommes réellement », ou plutôt — compte tenu de l'histoire — « ce que nous sommes devenus » (Hall).

Dans une communauté, nombre d'institutions et de quartiers constituent un microcosme du problème du monde post-moderne. L'enjeu de la nouvelle gouvernance communautaire est de trouver des processus qui concilient le respect de la différence et la nécessité d'un consensus sur les objectifs publics qui fasse disparaître les préjugés et les discriminations.

(b) Citoyenneté active

Les chercheurs en sciences sociales et politiques, s'efforçant de démêler les tenants et les aboutissants de la politique post-moderne des différences, se sont appuyés sur des théories de la citoyenneté et de la société civile pour proposer des analyses interprétatives de l'évolution de la démocratie au tournant du siècle. Les modèles traditionnels de « citoyenneté des droits », qui mettent l'accent sur l'appartenance à un État-nation et les droits formels (Marshall, Dahrendorf, Plant, Ignatieff), ont été critiqués parce qu'ils ignorent le phénomène contemporain de la pluralité (Parekh) et négligent la tradition de participation, de possibilité d'action et de délibération qui existait aussi dans la citoyenneté classique (Barber).

Il fallait dès lors reconstruire une théorie de la citoyenneté qui prenne en compte l'hétérogénéité et la nécessité pour les différents groupes de participer à un débat dans lequel ils revendiquent la reconnaissance de leurs identités et de leurs intérêts, et leur prise en compte dans l'espace public. Des théoriciens comme Young, Phillips et Mouffe soulignent ce qu'a d'illusoire l'idée d'une communauté nationale unifiée constituée de communautés homogènes, où l'on abandonne, dans la sphère publique, particularités et différences pour des valeurs universelles. Les modèles traditionnels de citoyenneté imposaient une notion univoque des valeurs à considérer comme « universelles », qui excluait et réduisait au silence les « autres » traditions, qu'elles relèvent de l'ethnie, de la classe, ou du statut de la femme. Selon Yeatman, il faut une conception de la citoyenneté qui reconnaisse que les objectifs publics puissent être mis en question et qui permette aux différences de traditions culturelles et d'intérêts de classes de s'exprimer (Coole) dans l'espace public, dans un dialogue sans contrainte.

La motivation des membres de la société à reconnaître les autres, à délibérer avec eux et à rechercher une vision commune a plus de chances de réussir si chacun considère les autres comme des citoyens qui partagent la responsabilité de façonner la collectivité dans laquelle ils sont appelés à vivre. La *capacité d'action* des citoyens est donc indispensable au développement personnel et social. Notre participation active à l'élaboration des projets qui vont avoir une influence sur nous-mêmes et sur les communautés dans lesquelles nous vivons nous conduit à travailler avec les autres et à établir avec eux des relations confiantes. Le but ultime de la citoyenneté est d'apprendre à façonner les communautés sans lesquelles les individus ne peuvent s'épanouir. Cela suppose une *ouverture* à la reconnaissance mutuelle : il nous faut apprendre à être ouverts à d'autres points de vues, à d'autres modes de vie et d'autres visions du monde, à voir mettre en cause nos préjugés et à les modifier en connaissant mieux les autres.

(c) Démocratie participative et société civile

Nous ne pouvons avoir une influence sur nous-mêmes et sur nos communautés que si l'espace public est ouvert aux différents apports que chacun peut faire. Pour Habermas, le débat démocratique permet de porter sur la place publique les différences et de les négocier au cours de discussions loyales, égales et libres, qui ne soient pas influencées par le pouvoir. Les identités sont respectées et des compromis, sinon un consensus, atteints entre des traditions rivales.

Cette notion de la démocratie prend en compte, contrairement aux modèles fondés sur les droits, la dualité de la citoyenneté : les citoyens sont à la fois des individus et des membres actifs de la communauté politique d'ensemble. Pour Clarke, cette « citoyenneté démocratique » profonde nécessite, pour restaurer une participation collaborative, la mise en place et le renforcement des espaces et des institutions intermédiaires de la société civile où peut se pratiquer cette citoyenneté active (Keane, Hirs, Choen et Arato, Cohen et Rogers). Il se constitue alors un espace où le privé rencontre le public, offrant les conditions d'une articulation entre le particulier et l'universel, nécessaires selon Mouffe pour une démocratie forte. Un espace qui reconnaît la diversité des intérêts particuliers et leur permet de s'associer pour le bien public. En ouvrant des forums de participation, on peut créer les conditions d'un débat public et d'une responsabilité mutuelle, de façon que les citoyens puissent prendre en compte les besoins et les revendications les uns des autres, et apprendre à créer les conditions de leur développement mutuel (Dunn).

(d) Nouveaux cadres institutionnels de gouvernance

Stewart (1994), en poursuivant son analyse de la gouvernance communautaire, dit que si l'espace public doit revitaliser la citoyenneté, la réforme institutionnelle doit rénover les conditions institutionnelles de la vie publique au sein des communautés, de façon à instaurer un nouveau mode de gouvernance qui lie débat démocratique et gouvernement du choix collectif. Cela implique :

« i. une infrastructure de forums communautaires — communauté de lieu et d'intérêt — peut être le fondement d'un renforcement des principes constitutifs de l'espace public : des débats publics libres et ouverts aboutissant à un accord sur un choix.

ii. Le gouvernement local doit désormais être le gouvernement de la communauté par elle-même. Il lui incombera de mettre en place des forums communautaires représentant la diversité des habitants. En tant qu'expression de la démocratie représentative, il instaurera un cadre de développement de la participation avec des forums communautaires, et d'une manière générale des moyens d'assurer un débat permettant de concilier les différences et, le cas échéant, d'arriver à un choix collectif. L'aboutissement de cette réforme serait un cadre institutionnel de gouvernance communautaire — capable d'intégrer démocratie participative et gouvernement représentatif — qui puisse combler le vide laissé par un système d'administration qui a perdu sa légitimité.

iii. Le gouvernement local, en tant qu'expression de la gouvernance de la communauté par elle-même, offre les conditions d'une rénovation de l'espace public. En établissant un cadre institutionnel, il permet d'intégrer la participation des citoyens à la contribution des représentants élus dans la détermination du choix collectif. La capacité politique se trouve ainsi renforcée du fait que les divers points de vue et valeurs participent au débat et à la décision, de sorte que les choix qui seront faits auront plus de chances de faire autorité. La gouvernance communautaire crée donc les conditions d'une reconstruction, car ce que celle-ci exige, c'est une grande capacité à apprendre, aussi bien sur la nature des problèmes que sur les stratégies à adopter. Les modalités institutionnelles de la gouvernance communautaire, en permettant aux citoyens de participer, instaurent un système de représentation élue qui prendra mieux en compte toutes les données des problèmes. Ainsi, la démocratie représentative n'est plus un événement périodique, mais un processus continu. Le complexe d'institutions interdépendantes permet une action efficace sous le contrôle du public ». (Ranson et Stewart, 1994).

Il est probable que ces évolutions se feraient à partir des institutions existantes, dans le cadre desquelles se mettraient en place de nouvelles façons de travailler qui permettraient ce nouvel apprentissage.

ANNEXE

Questionnaire

I. Exposé sommaire de votre rôle

II. Origines : (exposé sommaire)

1. Comment le projet a-t-il été élaboré et rédigé ?
2. Comment l'analyse des besoins a-t-elle été menée ? Quelle est/où est la base de données établie ? (accès ?)
3. Quelles ont été l'ampleur et les modalités de la consultation (qui y a participé ?)
4. Quel a été le rôle (participation aux négociations) du secteur privé ; du Conseil de la formation et des entreprises ; de l'autorité locale de l'éducation, etc. ?
5. Quel a été le niveau des investissements dans l'EAZ ?
6. Y a-t-il un partenariat ? Qui est le partenaire chef de file ?
7. Quels sont les problèmes qui se sont posés dans le fonctionnement du forum et de l'exécutif ?

III. Objet

8. Quel est l'objet de la Zone ? (les valeurs et les convictions qui y président)

IV. Les différents aspects du projet

(Problèmes de désavantage + obstacles éducatifs aboutissant à l'échec)

(A) Désavantage et exclusion

9. Que signifient pour vous les notions de désavantage et d'exclusion ?
10. Quelles sont la nature et les caractéristiques du désavantage et de l'exclusion dans la Zone ?
11. Comment le désavantage influe-t-il sur l'éducation dans la Zone ?
12. sur l'apprentissage et sur les résultats ? (prise en compte de la motivation)
13. (B) Les obstacles éducatifs à la réussite (tenir compte des intrants, des méthodes, des résultats) (par exemple intrants (ressources, motivation), méthodes (transitions ; relations foyer-école)

14. Quels sont pour vous, dans la Zone, les principaux obstacles éducatifs à la réussite ?

15. Quels sont les points forts et les points faibles de l'éducation dans la Zone ?

V. Les initiatives

16. Comment voyez-vous le déroulement des Initiatives ? Participez-vous à l'une ou l'autre d'entre elles ? Devriez-vous y participer ? Sont-elles appropriées ?

17. A quels problèmes sont-elles confrontées ?

VI. Plans d'action de l'EAZ

18. Les plans d'action de l'EAZ sont-ils propres à réaliser les objectifs ? (planification, moyens et ciblage)

VII. La contribution de l'Autorité Locale de l'Éducation

19. Quel soutien l'Autorité apporte-t-elle à la zone ? Quelle aide va-t-elle apporter ?

20. Quels sont les projets de l'Autorité qui complètent les initiatives de l'EAZ ?

21. Quelles autres initiatives de l'Autorité Locale (initiatives de rénovation) vont être importantes ?

22. Décrire la qualité des relations entre les services (réseau)

23. Quels sont les facteurs qui entravent et ceux qui facilitent une bonne collaboration ?

24. Quels sont les changements à approcher ?

VIII. Conclusion

25. Quels sont pour vous les priorités essentielles pour la réussite de la zone ?

26. Comment l'Autorité de l'Éducation prévoit-elle d'assurer la liaison avec l'EAZ pour assurer la coopération au niveau du soutien et de la planification ?