

Enseigner, gérer, survivre dans les zones socialement défavorisées en Angleterre

Carl PARSONS,

Résumé

Depuis 1997, le Royaume-Uni a pris un certain nombre de mesures visant à satisfaire les besoins éducatifs dans les zones défavorisées. Cette approche peut être perçue comme un facteur d'intégration sociale dans le cadre d'un discours politique de la 'troisième voie' qui fixe des objectifs et qui délègue. Les interventions et les projets doivent être envisagés dans un contexte macro-sociétal de pauvreté, d'exclusion scolaire et d'inégalité dans tous les domaines ; ainsi, peut-être les projets éducatifs ne suffisent-ils pas. Les projets de grande envergure limités dans le temps et financés par le gouvernement central sont très en vogue et entraînent des résultats positifs. Les écoles de quartier se développent et fournissent une gamme complète de services aux enfants et aux jeunes, et différentes stratégies sont proposées aux écoles afin qu'elles puissent gérer les comportements difficiles et l'échec scolaire. Le pouvoir du rôle de l'école pour résoudre les problèmes liés à la pauvreté est encore en question et on attend des résultats de recherche pour savoir dans quelle mesure les écoles peuvent compenser les handicaps sociaux et économiques des enfants.

Introduction

Le Royaume-Uni, mon pays, entretient des relations laborieuses et tourmentées avec les classes sociales, la pauvreté et le service public d'éducation. En résumant, l'intérêt pour le rapport entre différences de classe et réussite scolaire, qui a fait l'objet de recherches dans les années 50 et 60, a mené à la création de zones d'éducation prioritaires (Educational Priority Areas) sur lesquelles Hasley (1972) et Midwinter (1970) ont travaillé. À une échelle beaucoup plus réduite, ces zones se rapprochaient du programme américain d'éducation compensatoire Headstart.

Au cours des années 70 et 80, en partie, en raison des problèmes économiques, mais aussi en raison des positions idéologiques du gouvernement Conservateur qui est resté dix-huit ans au pouvoir, l'intérêt pour les classes défavorisées a diminué en même temps que les prestations sociales. Pendant les années 80, Mrs Thatcher, Premier ministre, a pu dire : « La notion de société n'existe pas », et on rapporte que son successeur, John Major a déclaré que pour faire face aux jeunes perturbateurs, à la délinquance et aux désordres : « Il faut condamner un peu plus et comprendre un peu moins ». L'accent était mis sur la baisse des impôts, la liberté individuelle et la responsabilité des individus et de leur famille.

Le nouveau gouvernement Travailleuse a pris le pouvoir en 1997 et s'est lancé dans une « troisième voie », un programme de centre gauche qui tentait de s'inspirer de résultats de la recherche pour concevoir des plans destinés à soutenir les familles et les communautés défavorisées et faire que leurs enfants réussissent mieux à l'école, que le capital social augmente, et que l'intégration sociale progresse au maximum.

Tout en continuant comme les Conservateurs à mettre l'accent sur l'amélioration du niveau de réussite scolaire, les Travailleuses ont mené une politique qui a consisté surtout à financer généreusement une série de projets indépendants pour des

périodes allant de trois à sept ans, avec des objectifs précis, des mesures offrant un bon rapport coût-efficacité et des rapports d'évaluation. On peut situer cette manière de traiter les problèmes sociaux à un point spécifique du continuum, quelque part entre le pôle libéral et le pôle interventionniste et autoritaire, une incursion de la troisième voie dans ce que certains ont appelé la Nouvelle Gestion Publique (Clarke, Gewirtz et Mclaughlin, 2000). Cette approche peut être perçue comme différente de celle qui consiste à augmenter le rôle et le financement des principaux services publics. Elle fonctionne plutôt à distance de l'action mais accorde des fonds à des propositions choisies et en fixe les conditions et les objectifs. L'autonomie locale est respectée (beaucoup trop au dire de certains) dans un cadre fixé nationalement (Parsons, 2000). L'approche privilégiée est actuellement celle des projets.

Cet article se propose de traiter du souci d'intégration sociale du gouvernement Travilliste du Royaume-Uni et des grandes défis sociaux que le gouvernement tente de régler par l'éducation. Puis, nous examinerons les projets et les approches utilisés dans le but d'améliorer l'engagement et la réussite des jeunes démotivés et en danger dans le système scolaire sous les rubriques suivantes :

- Politique et projets nationaux
- Ajustements institutionnels
- Approches individuelles et collectives

Enfin, nous nous poserons la question du bien-fondé de ces stratégies, de leur efficacité et nous nous demanderons si cette autonomie locale dans un cadre national est susceptible de constituer une troisième voie capable de promouvoir l'intégration sociale.

L'intégration sociale de la troisième voie et ses défis

Lorsque le gouvernement Travilliste est arrivé au pouvoir en 1997, il a créé une Unité d'Exclusion Sociale (Social Exclusion Unit) qui a rassemblé des recherches dans un grand nombre de domaines. L'Unité a publié un rapport sur l'absentéisme et l'exclusion scolaire (Social Exclusion Unit, 1998) et des équipes opérationnelles ont étudié des problèmes tels que les comportements antisociaux (2000), le renouveau des quartiers, les écoles avec un 'plus' (études prolongées ou activités après l'école) et les jeunes (Social Exclusion Unit, 2000). La collecte de données issues d'une grande variété de sources a fourni une base de discussion sur les causes et les solutions de nombreux problèmes concernant les jeunes. Ce fut l'époque où le Premier ministre affirmait que les trois éléments les plus importants de la politique Travilliste étaient « l'éducation, l'éducation et encore l'éducation » et que « nous devons être durs avec la délinquance et les causes de la délinquance ».

Nous savons aussi que l'origine sociale joue un grand rôle dans le niveau de réussite à l'école et qu'elle est aussi fortement liée à l'exclusion scolaire. Par 'origine sociale' nous entendons aussi pauvreté, et nous préconisons alors un programme de redistribution. Cependant, on peut mettre l'accent sur l'accessibilité et la participation des individus, des familles et des communautés avec pour solution un plus grand capital social et un programme plutôt axé sur l'intégration. Room (1995) oppose la tradition anglo-saxonne qui est axée sur les problèmes distributionnels à la tradition établie dans l'Union Européenne qui est surtout axée

sur les aspects relationnels. La recherche sur la pauvreté a consisté à établir à partir de quel niveau de revenu une personne pouvait fonctionner dans la société ; l'exclusion sociale ne provient des revenus et des ressources que dans la mesure où elle affecte la participation sociale, l'intégration sociale et l'accès au pouvoir. Cette seconde approche nous ramène plus près d'un débat sur les 'droits' mais elle va plus loin en soulevant des questions sur ce qu'il faut aux citoyens pour leur permettre de fonctionner dans des domaines spécifiques, de participer à différents niveaux et dans différentes institutions de la société et d'éprouver un sentiment d'appartenance plutôt que d'aliénation – économique, sociale, politique ou juridique. La 'troisième voie' nouvelle des Travailleurs s'éloigne du camp distributionnel qui se propose de réduire les inégalités de richesse et de revenu pour adopter une position relationnelle et ouvrir les opportunités. En ce qui concerne les jeunes, cette position n'est peut-être pas assez affirmée pour que le gouvernement assure ses responsabilités d'après la convention des Nations Unies en matière de Droits de l'Enfant. Peut-être parce qu'elle ne permet-elle pas d'offrir une protection suffisante aux jeunes les plus fragiles des milieux défavorisés.

Le discours de l'intégration sociale (Levitas, 1998) ou du relationnel présente un inconvénient : les aspects macrosociaux sont négligés ou mis de côté. Considérons cinq problèmes : la pauvreté infantile, l'exclusion scolaire, la prison pour jeunes délinquants, les dépenses pour les services publics et les grossesses précoces.

La pauvreté infantile

Le Royaume-Uni est signataire de la Convention sur les Droits de l'Enfant (UNICEF, 1989). Au cours de son deuxième mandat, le gouvernement Travailleur actuel s'est fixé comme objectif de réduire la pauvreté infantile et même de l'éliminer en une génération.

Différents rapports ont montré l'ampleur de ce problème au Royaume-Uni (Save the Children, 2003 ; Children's Rights Alliance, 2003). Presque un enfant sur trois vit dans la pauvreté et 8 % sont extrêmement pauvres. Selon des critères internationaux, le RU est mal placé dans ce domaine, où par exemple l'UNICEF a montré que sur une liste de pays de l'OCDE, le RU était le quatrième pays le plus touché (après le Mexique, les USA, et l'Italie) avec 19.8 % d'enfants qui grandissent dans la pauvreté. Par comparaison, l'Allemagne en a 10.7 %, la France 7.9 % et la Suède 2.6 % (UNICEF, 2000). Ce n'est pas quelque chose qu'il est facile de mettre de côté et c'est une force puissante dans le domaine de ce que les jeunes apportent ou n'apportent pas avec eux à l'école, la portée de leur intégration sociale 'réelle', la dignité et ce que leur laisse espérer leur vie actuelle.

L'exclusion scolaire

Contrairement aux autres pays européens, le RU – en particulier, l'Angleterre – exclut définitivement des élèves d'un établissement scolaire, généralement pour cause de mauvaise conduite. Depuis septembre 2003, une scolarité de substitution équivalente doit être fournie, mais des rapports montrent que ce n'est pas toujours le cas, et que certains des enfants les plus fragiles du pays manquent d'instruction. L'Écosse et l'Irlande du Nord excluent les enfants dans des proportions sensiblement moindres que l'Angleterre. Les enfants peuvent aussi se voir infliger des exclusions temporaires ; ces dernières ont été beaucoup plus fréquentes, bien que non officiellement enregistrées, jusqu'à l'été 2003. Cette approche punitive a affecté 9 000 élèves (sur plus de huit millions) en 2001-2002, des garçons pour la plupart. Les grands adolescents et certaines minorités ethniques, ont été proportionnellement beaucoup plus exclus.

La jeunesse, la délinquance et la prison

La Grande-Bretagne emprisonne les jeunes plus tôt et en plus grand nombre que tous les autres pays d'Europe de l'ouest, les États-Unis restant cependant loin devant avec un nombre élevé d'hommes emprisonnés et une mise en prison des jeunes plus fréquente. Au Royaume-Uni, 3 000 jeunes entre 10 et 17 ans se trouvent dans des institutions pour jeunes délinquants. Et ceci bien que la preuve soit faite d'année en année que les taux de récidive atteignent environ 80 %.

Les dépenses publiques

Bien qu'en augmentation depuis 2000 et les années suivantes, les dépenses pour l'éducation, la santé et les services sociaux sont à un niveau sensiblement plus bas au RU qu'en France et en Allemagne et à un niveau beaucoup plus bas que dans les pays scandinaves. Les pays scandinaves ont du mal à maintenir le niveau élevé de leurs efforts financiers pour la santé, l'éducation et la protection sociale, cependant ils sont loin de laisser le niveau de ces dépenses diminuer jusqu'au point où ils sont actuellement au RU.

Les grossesses précoces

On peut facilement envisager ce problème comme un problème personnel, et même comme une grande négligence ou une volonté délibérée de la part de la jeune personne. Il n'en est pas moins étrange de constater que le nombre de grossesses précoces continue à être beaucoup plus élevé que sur le continent. Cela pose la question de savoir dans quelle mesure nous préparons nos jeunes à faire des choix raisonnables dans le domaine de leur sexualité. Cela montre en particulier la mesure des dépenses et de la responsabilité de l'état dans ce fléau social, néfaste pour la jeune fille enceinte et manifestement pour l'enfant.

Voici à présent comment nous abordons les problèmes sociaux de la nation par le biais de l'éducation.

La politique et les projets nationaux

Surestart

Surestart a été lancé en 1999 et il y a maintenant 500 projets un peu partout dans le pays. Chaque projet concerne une zone limitée et uniquement la classe d'âge des 0 à 3 ans. Cette zone doit être située dans un rayon qui permette de se rendre à pied au lieu de base du projet avec son bébé dans un landau. Ce projet propose de l'aide aux mères et aux enfants dans les zones défavorisées. Ce soutien peut prendre différentes formes, et il est laissé à la discrétion des comités de projets locaux, mais généralement il comporte des visites familiales, des crèches, des activités parentales, des services de santé et toute une gamme de conseils et de soutien pour les finances, le logement, les relations, etc.

Il existe aussi un mini programme Sure Start destiné à fournir des services pour les enfants issus des zones rurales et des poches de grande pauvreté. Ce programme a été conçu en partant de services existants et offrir des services de type Sure Start ; les programmes au niveau local, offriront au minimum un meilleur accès aux services de santé en plus des services de soins, d'apprentissage et de jeux destinés aux enfants.

Le Fond pour l'Enfance

Ce projet a été lancé en 2001 et concerne aussi les zones défavorisées mais pour la classe d'âge des 5-13 ans. Là encore, des prises de décision locales peuvent déterminer le contenu des projets qui fonctionnent à la fois dans les écoles et dans les quartiers.

C'est un élément clé de la stratégie du gouvernement pour réduire la pauvreté et les inégalités qui sont la conséquence de la pauvreté infantile et de l'exclusion

sociale. Le Fond pour l'Enfance est le programme le plus important proposé par le Service de l'Enfance et de la Jeunesse.

Ce fond a pour objectif de développer des services qui soutiennent l'œuvre de plusieurs agences ; en réunissant les services préventifs qui reconnaissent l'importance du partenariat entre les bénévoles, la collectivité locale et les secteurs juridiques ainsi que les bénéficiaires de tels services. Ce programme :

- aide les services à identifier les enfants et les jeunes qui montrent des signes précoces de difficulté ;
- apporte aux enfants et aux adolescents et/ou leurs familles le soutien dont ils ont besoin pour réaliser leur potentiel et ainsi surmonter la pauvreté et l'exclusion ;
- assure des progrès à long terme dans la vie des enfants en construisant des aptitudes dans la communauté locale ;
- implique activement les enfants, les adolescents et leurs parents dans la planification et l'obtention des services ;
- est déterminé localement et flexible.

Le type d'aide qu'apporte ce programme consiste à fournir des responsables des relations avec les familles, un soutien comportemental, ainsi qu'une aide spécifique pour les minorités ethniques, les demandeurs d'asile, les jeunes travailleurs sociaux ou les enfants suivis. Les résultats recherchés concernent une meilleure réussite scolaire, une plus grande assiduité, une réduction des délits, une amélioration de la santé et de l'intégration sociale en général.

Les Zones d'Action Éducative

Les EAZ (Éducation Action Zones) ont été créées en 1998 et sont apparues comme des versions modernisées des zones d'éducation prioritaires qui existaient dans les années 60 et 70. Le financement supplémentaire est destiné à un groupement d'écoles, habituellement les écoles primaires et secondaires d'un même secteur, et propose un soutien supplémentaire de plusieurs ordres. Ceci a pu comprendre des liens avec l'industrie, davantage de ressources en informatique, plus d'activités périscolaires, du soutien scolaire et des activités pour les jeunes. Plus récemment on les a réunies sous l'appellation de « Excellence in Cities » que nous verrons plus loin.

Les Zones d'Action Éducative ont enregistré de meilleurs résultats au GCSE (General Certificate of Secondary Education) (1) en 2001. Une première analyse montre des résultats particulièrement bons dans la catégorie 5 A-G dans les zones de la Tranche 1 qui ont commencé en 1998. Le taux de progrès de certaines EAZ et dans certaines écoles de ces zones est maintenant au niveau, et même dans certains cas, au-dessus de la moyenne nationale. En effet, les résultats provisoires montrent que plusieurs zones ont obtenu une bonne progression du nombre d'élèves obtenant 5 A-C au GCSE. Power et al (2001) ont étudié les travaux interagence des EAZ et noté les progrès nécessaires si on veut vraiment les « rejoindre ». Les EAZ ont joué un rôle significatif dans la transformation de l'enseignement primaire comme le montrent les résultats de 2001. Aux stades clés 1 et 2 en 2001 (2), les écoles des EAZ dépassaient de beaucoup le taux des progrès nationaux dans toutes les matières. En outre, si on compare les résultats primaires des zones des Tranches 1 et 2, on a la preuve que plus une école reste dans la zone, plus son taux de progrès est élevé par rapport à la moyenne nationale. Les analyses montrent aussi qu'il y a eu des progrès dans de nombreuses EAZ au GCSE en ce qui concerne le pourcentage qui atteint 5 A*-G et

1 A*-G. Par conséquent, il se peut qu'il y ait un effet perceptible des EAZ sur l'intégration sociale (Éducation Action Zones, 2003).

Excellence in Cities

Les EiC ont été créées comme les EAZ pour traiter le problème des jeunes défavorisés en milieu urbain par un certain nombre de mesures supplémentaires. EiC est un programme ciblé destiné à apporter des ressources supplémentaires permettant de répondre aux besoins de nos principales zones urbaines. Ce programme propose une approche nouvelle qui augmente la diversité des mesures en faveur des élèves mais encourage en même temps les écoles à coopérer afin d'améliorer leur niveau. Le projet vise à étendre les possibilités d'apprentissage pour les élèves de tous niveaux en partant des besoins de chaque élève et des défis auxquels ils sont confrontés. Par ce moyen, on veut élever les aspirations et la réussite des élèves et lutter contre la démotivation, l'exclusion sociale, l'absentéisme et l'indiscipline.

Le gouvernement a introduit l'EiC en trois phases de mars 1999 à septembre 2000. Actuellement, 57 autorités locales sont impliquées dans ce programme. Le nombre total de regroupements d'« Excellence » arrêté en septembre 2003 est de 44. Environ 1 000 établissements secondaires et plus de 1 000 écoles primaires reçoivent une aide et des ressources ciblées pour améliorer le niveau d'instruction de leurs élèves. Le programme EiC comporte sept éléments clés : des tuteurs pour l'apprentissage ; des unités de soutien à l'apprentissage ; des Centres d'Apprentissage Urbains ; un nombre accru d'écoles Beacon et d'écoles spécialisées ; des Zones d'Action EiC ; des possibilités accrues pour les élèves doués et talentueux.

On affirme que l'EiC a déjà un impact. Les indicateurs pour les 25 premières zones où l'EiC fonctionne depuis presque deux ans montrent qu'il y a une augmentation, du nombre d'élèves qui obtient de bonnes notes pour cinq GCSE ou leur équivalent – 2,3 points de plus en pourcentage contre 1,3 points pour les autres zones du pays (Excellence in Cities, 2003).

Les écoles de quartier ou les écoles offrant un service maximum

On parle depuis longtemps des avantages des écoles de quartier ou des écoles offrant un service maximum pour satisfaire les besoins des enfants défavorisés sur le plan scolaire et autre (Dryfoos, 1994). Les Nouvelles Écoles de Quartier sont destinées à assurer à chaque enfant les meilleures chances de développer au maximum son potentiel – il faut fêter les réussites dans tous les domaines, entretenir et développer les connaissances de base, renforcer l'estime de soi et maintenir un haut niveau d'exigence.

On est très soucieux d'identifier et de satisfaire les besoins de l'enfant, qu'ils concernent sa vie sociale, son développement, sa vie affective ou sa santé, et de mesurer leur impact sur la capacité de l'enfant à réaliser son potentiel. On attache une importance particulière au rôle de la famille et des parents ou gardiens, ainsi qu'à la contribution qu'ils peuvent apporter. Les enseignants, les travailleurs sociaux, les éducateurs de communauté et les professionnels de santé fonctionnent dans un cadre intégré pour atteindre ces objectifs.

Les Nouvelles Écoles Locales doivent être innovantes, radicales, et fournir une gamme cohérente de services avec un fonctionnement intégré centré sur les

besoins de l'enfant et engageant les familles. Tous les élèves auront un projet personnel d'apprentissage ; il y aura une gestion intégrée du travail d'une équipe interdisciplinaire, une formation multidisciplinaire et un développement du personnel pour l'ensemble du personnel qui travaille ensemble pour atteindre des buts et des objectifs communs. La cohabitation de différents services dans l'école sera certainement un aspect significatif car cela fournit la possibilité la plus directe d'assurer la cohérence des services destinés aux élèves de l'école. On mettra l'accent sur :

- tous les besoins de tous les élèves de l'école y compris leurs besoins sociaux, affectifs et sanitaires ;
- l'implication des familles en valorisant les parents par l'intermédiaire de soutien à la famille et d'un travail social de proximité ;
- l'implication de la communauté au sens large ;
- la fourniture intégrée d'un enseignement scolaire, d'éducation formelle et informelle, d'aide sociale, d'éducation à la santé et de services de promotion.

Nixon et al (2002) fournissent des indications sur le potentiel démocratique et l'engagement limité et authentique de la collectivité que le projet a généré en Écosse.

Les ajustements institutionnels

Le Programme d'amélioration du comportement

Le BIP (Behaviour Improvement Programme) a démarré en 2003, et a ciblé plus particulièrement des zones à taux élevé d'exclusion, d'absentéisme et d'échec scolaire. Ce programme a doté généreusement certaines écoles pour les aider à supprimer l'exclusion.

Beaucoup d'écoles BIP sont aussi des écoles EiC (Excellence in Cities) qui ont déjà parfois des unités de soutien à l'apprentissage et peuvent accueillir des élèves perturbateurs. L'objectif est de faire en sorte que les jeunes les plus difficiles soient mieux gérés et maintenus plus facilement dans l'établissement avec un programme d'éducation suivi.

La discipline positive

La discipline positive se compose d'un ensemble de procédures imaginées par un Australien nommé Bill Rogers. Ce projet propose un ensemble de programmes de formation et de vidéos qui montrent comment les enseignants pourraient intervenir de façon plus positive auprès des jeunes en utilisant les encouragements et les sanctions de manière calme et appropriée (Rogers, 2002). Canter (1992) propose un cadre et un pack de formation qui est fait pour atteindre une grande partie de ces objectifs.

La discipline positive développée par Bill Rogers affirme qu'un langage réfléchi et bienveillant pour faire respecter la discipline va améliorer la qualité des transactions liées à la discipline en réduisant les échanges émotionnels inutiles et en se concentrant sur les problèmes essentiels.

Rogers pense qu'il existe 19 étapes classées en fonction du degré d'autorité de l'intervention de l'enseignant et que ce sont les composantes d'un plan d'action de discipline. Ces composantes vont de l'ignorance délibérée du comportement, en particulier si c'est un comportement destiné à attirer l'attention, à des messages non verbaux tels que regarder le fautif pour montrer que le professeur a remarqué

son attitude, en passant par de simples injonctions comme 'Peter, fais ton travail, merci !'

Ces 19 étapes doivent être compensées par la façon dont l'enseignant encourage ses élèves, son sens de l'humour, le contenu du cours et sa manière d'être avec les élèves. Selon Rogers, lorsqu'on développe un plan d'action pour la discipline, il importe de le développer d'après sa propre personnalité et son style personnel. Lorsqu'il utilise un tel plan d'action, l'enseignant interviendra à différents niveaux, avec différents étudiants, dans le même cours. Il insiste aussi sur l'importance d'être bien préparé à faire face à la frustration et à l'incertitude ; pour ce qui est des perturbations habituelles (dites normales), il est important de ne pas se laisser prendre au piège de longues discussions avec les élèves, d'être déterminé et sûr de soi autant que nécessaire. Pour enseigner avec plaisir, Rogers dit qu'il importe de reconnaître que plus un enseignant travaille à construire la relation plus il est facile d'enseigner et de maîtriser la classe.

Le cercle de discussion

Cette méthode a été utilisée surtout dans les écoles primaires et donne à tous les enfants l'occasion de participer à un échange de vues sur n'importe quel problème, y compris les problèmes de comportement. Il s'agit de créer un sentiment d'appartenance à une communauté, et certaines écoles l'utilisent régulièrement pour générer un comportement convenable pour traiter les problèmes, et même pour planifier la journée ou la semaine.

Le cercle de discussion donne aux enfants l'occasion de développer un langage pour parler de leurs sentiments et de leurs préoccupations. Les enseignants qui utilisent cette méthode régulièrement, trouvent qu'elle réduit la démotivation en permettant aux enfants de s'exprimer sur le genre d'école où ils se sentent chez eux. L'utilisation de ce cercle de discussion pour des conseils d'enseignement ou de la formation continue bénéficierait aussi aux enseignants puisque l'une des causes essentielles de stress dans tout environnement de travail est l'absence de concertation et le sentiment que l'on ne tient pas compte de vos opinions.

Au début, les cercles de discussion sont plutôt tournés vers l'intérieur dans le but de créer une atmosphère favorable dans le groupe. Ainsi, cet environnement sécurisant permet d'aborder ultérieurement des problèmes difficiles ou perturbants. Les enfants acquièrent progressivement un langage pour partager leurs sentiments et parler de leurs problèmes personnels. Le cercle de discussion aide les enfants à exercer leur sens civique dans leur propre classe (Circle Time, 2003).

Les unités de soutien pédagogique

Les LSU (Learning Support Units) sont créées dans les écoles pour une catégorie d'enfants en difficulté (ou une catégorie d'enfants qui posent des problèmes aux enseignants). Ces unités peuvent porter des noms différents : unité d'intégration dans l'établissement, classe spécialisée, ou soutien aux élèves. Elles varient selon les écoles par la souplesse de leur utilisation et l'aspect punitif ou thérapeutique qu'elles prennent. Dans certaines écoles, les élèves suivent les cours dans lesquels ils peuvent suivre suffisamment bien, mais sont dirigés vers l'unité de soutien pour d'autres cours. Dans d'autres cas, le renvoi à l'unité de soutien prend la forme d'une punition et les élèves devront avoir des récréations à des moments différents et manger seuls pendant une période fixée à l'avance. Dans quelques cas, le renvoi de l'élève vers l'unité aura été discuté et même négocié avec les parents et le jeune.

Approches individuelles et de groupe

La thérapie brève

La thérapie de courte durée est une technique qui est habituellement limitée dans le temps et centrée sur l'individu. Elle comporte jusqu'à six séances avec un jeune qui, dans un esprit positif, aide le jeune, parfois avec la famille ou les enseignants, à se projeter dans l'avenir pour voir comment les choses pourraient s'améliorer et quelles sont les conditions requises pour les améliorer. On ne cherche pas les racines et les causes du comportement mais on encourage de nouveaux comportements qui sont ensuite renforcés. (Brief Therapy, 2003). Murphy a une approche particulière de cette méthode qui est appliquée à tout un ensemble d'institutions y compris les écoles. L'approche Examinons, Réparons & Avançons, destinée à favoriser la concentration des jeunes pendant les séances, comporte des outils simples et efficaces pour identifier le changement souhaitable, la personne qui peut agir dans ce sens et ce qu'elle peut faire pour contribuer au changement. L'éthique de cette approche consiste à concrètement manifester une grande courtoisie et un très grand respect vis-à-vis de l'intéressé et à rechercher les moyens pratiques et créatifs de se familiariser avec les jeunes, même les plus résistants, ceux dont on parle parfois en termes de justice et de travailler avec eux de manière productive (Murphy, 2003).

La Justice restructurante

La justice restructurante (Restorative Justice) utilise des techniques de conférences pour traiter les problèmes comportementaux et relationnels que les jeunes pourraient avoir dans les établissements scolaires ainsi que les comportements de crise particulièrement graves qui pourraient mener à une exclusion. La conférence est organisée avec beaucoup de soin afin d'impliquer le jeune et, avec leur accord, les parents, des pairs, des enseignants et d'autres parties prenantes. La séance est organisée de façon à amener le jeune à répondre à la question « Que pensiez vous au moment où vous vous êtes mal comporté ? » et à réfléchir aux conséquences. Dans certaines formes de RJ (Restorative Justice), la séance se termine, comme au cours d'un événement familial, par un repas pour souligner l'aspect collectif et de soutien qu'il est censé avoir (Restorative Justice, 2003).

Les groupes éducatifs

Les groupes éducatifs (Nurture Groups) existent depuis les années 70. Ce sont de petits groupes dans des écoles maternelles ou primaires qui sont destinés à des enfants ayant des besoins spécifiques, à qui l'on a pas donné suffisamment de temps pour leur apprendre à se comporter convenablement, car ils ont des difficultés à se gérer dans une classe traditionnelle. Un groupe éducatif comprend environ 12 enfants accompagnés d'un enseignant et d'un assistant d'éducation, qui travaillent habituellement pendant une période de six à huit mois à « éduquer » l'enfant afin qu'il ait un niveau de compréhension et de comportement qui lui permette de fonctionner dans une classe normale (Nurture Groups, 2003).

Il peut s'agir d'enfants qui ne se sentent pas bien à l'école ou qui ont un besoin d'attention supérieur à celui qui est fourni dans leur classe habituelle. Parfois les enfants sont décrits comme des enfants renfermés ou avec des difficultés affectives et comportementales.

Les enfants se présentent dans leur classe tous les matins, puis rejoignent d'autres enfants dans le groupe éducatif, et suivent le programme éducatif parallèlement au Programme national. Ils rejoignent toujours dans leur classe pour certaines activités

comme l'éducation physique et les sorties scolaires. Les principes des groupes éducatifs sont fondés plus particulièrement sur des modèles de théorie du développement et de l'attachement de l'enfant.

L'accompagnement par un mentor

Pour les jeunes démotivés ainsi que pour d'autres publics comme les jeunes en échec scolaire, l'accompagnement par un pair, un élève plus âgé ou un adulte est considéré comme utile. Il existe une gamme étendue de projets de guidage dans lesquels on tisse des liens entre les écoles et certaines organisations extérieures ou groupes locaux pour apporter un soutien particulier aux jeunes. Certains « experts » jugent cet accompagnement insuffisant pour satisfaire les besoins et considèrent qu'il doit être assorti d'autres apports qui vont aider le jeune à progresser (Mentoring, 2003).

Les unités d'orientation

Depuis 1994, les PRU (Pupil Referral Units) sont établis partout en Angleterre et sont des centres d'éducation pour les jeunes qui ont été exclus de l'école. Elles prennent diverses formes qui vont du séjour prolongé dans un centre d'éducation de remplacement à des structures 'tournantes' qui préparent un jeune à court terme à réintégrer une nouvelle école ou un autre établissement éducatif.

La promotion de l'intégration sociale par l'éducation

En Angleterre, l'approche actuelle, en lien étroit avec ce que l'on appelle la Nouvelle Gestion Publique, aborde ce problème à trois niveaux qui participent de sa vision largement répandue du repérage des causes et des solutions. Cette politique vise à changer le système au niveau national. L'investissement dans les EiC (Excellence in Cities), EAZ (Éducation Action Zones), le Fond pour l'Enfance et Sure Start est massif et soutenu (depuis sept ans dans certains cas). En Écosse, les New Community schools semblent être plus centralisées et mieux financées et ont des chances d'être maintenues et généralisées. Dans les autres écoles, les projets ont encore un côté provisoire car ils dépendent de subventions à court terme. Le travail qui y est fait et les effets bénéfiques vont cesser d'exister lorsque le financement va être réduit et finalement disparaître.

Il n'est pas rare de trouver deux ou trois projets qui fonctionnent dans la même école. Les écoles EiC ont parfois des LSU (Learning Support Units) ainsi que des BIP (Behaviour Improvement Programme) et des programmes d'accompagnement. Les différentes sources de financement ont incité certaines écoles à demander plusieurs activités différentes, parfois pour obtenir un peu plus d'argent, et pouvoir continuer un projet dont le financement touche à sa fin. Ceci remet en question une approche durable, soutenue et cohérente des problèmes sociaux. L'utilisation de projets signifie que les écoles sont tenues de prouver que des changements sont intervenus et que leur projet a abouti. On croit beaucoup à une évaluation régulière des projets et on se préoccupe moins des principes théoriques qui sous-tendent une approche ou de l'impossibilité fréquente d'identifier l'impact du projet lui-même parmi tous les autres apports multiples dans un établissement scolaire.

Un grand nombre des activités centrées sur l'école sont faites pour augmenter la motivation, l'assiduité, la réussite, réduire les comportements antisociaux et les exclusions. Une panoplie éclectique et variée d'interventions ne semble pas être le choix le plus raisonnable. Parmi les projets centrés sur la classe et l'individu,

beaucoup sont excellents en eux-mêmes. Quand ils sont menés par des gens expérimentés et compétents, ces projets apportent rapidement des changements tangibles. Peu d'entre eux ont bénéficié du genre d'évaluation rigoureuse que l'on souhaiterait voir, telles que les inspections aléatoires, et ils ne sont soutenus que par un enthousiasme généralement plutôt local.

L'Éducation est un service de l'État que l'on peut considérer comme une marchandise privée, un capital culturel, un investissement destiné à rapporter des emplois de haut niveau et des opportunités dans la vie, ou alors comme une contribution à la société par laquelle les jeunes apprennent les bases de la citoyenneté et sont préparés à ce rôle en plus de leur utilité pour l'économie du pays. Le système qui considère la réussite des études comme une marchandise opérera pour l'autonomie locale et le contrôle à distance. L'État qui voit l'éducation comme l'élément central pour fabriquer des citoyens aura une foi plus grande dans la théorie et un engagement plus important dans son pouvoir et son droit à intervenir. Selon les idéologies du bien public d'Esping-Anderson (1990), l'Angleterre tente encore d'évoluer de la position libérale vers la position sociale-démocrate. Et il semble bien qu'elle doive évoluer si elle veut traiter l'inégalité, la pauvreté et l'exclusion sociale.

Trois barrières spécifiques entravent cette évolution vers une meilleure intégration (Booth et al., 2002) des jeunes gens démotivés et marginalisés en termes de stratégies existantes. Premièrement, la formation des enseignants ne tient pas compte de la plupart de ces évolutions, et par conséquent, les enseignants doivent les apprendre 'sur le terrain'. Deuxièmement, le fonctionnement avec de nombreux intervenants est difficile et, parmi ces interventions, beaucoup nécessitent la coopération de nombreux professionnels (Neighbourhood Renewal Unit, 2002 ; Parsons et al, 2003). Ceci est lié en partie au fait qu'un très grand nombre de politiques éducatives prennent la forme de projets – certains appellent cela la « projectite ». Troisièmement, il existe une tension entre l'élévation du niveau de réussite mesuré pour les matières du programme national et l'intégration. Certains de nos élèves les plus perturbateurs ont besoin d'un grand nombre de ressources humaines et de soutien si l'on veut traiter leur marginalisation. Ces projets se proposent de traiter ces problèmes mais selon des « normes » précises. Le compromis de la troisième voie est peut-être insuffisant pour résoudre la tension entre ces deux buts dans les écoles du système d'éducation britannique.

Carl PARSONS,
Collège de Christ Church,
Université de Canterbury,
Royaume-Uni.

Bibliographie

Atkinson M., Kinder K., Doherty P. (2003). – On Track : A Qualitative Study of the Early Impact of Services, Research Report 473, London : DfES
Web : www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR473.pdf
Audit Commission (1999). – Missing Out : LEA Management of School Attendance and Exclusion, London : Audit Commission. Web : www.audit-commission.gov.uk
Behaviour Improvement Programme (2003). – Web : www.dfes.gov.uk/behaviourimprovement

Bennathan M., Boxall M. (2000). – Effective intervention in primary schools : nurture groups. London : David Fulton

Bhabra S, Ghate D, Brazier L (2002). – Raising the educational attainment of children in care. Consultation Analysis for the Social Exclusion Unit. London : SEU, Cabinet Office. www.socialexclusionunit.gov.uk/young_people/PRB_final.pdf

Booth T., Ainscow M., Black-Hawkins K., Vaughan M., Shaw. L (2002). – Index for Pupil Inclusion, Bristol : Centre for Studies on Inclusive Education
Web <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/indexlaunch.htm>

Brief Therapy (2003). – www.brieftherapy.org.uk

Canter L., Canter M. (1992). – Assertive discipline : positive behaviour management for today's classroom, Santa Monica : Lee Canter

Children's Aid Society (1997). – Building a Community School, New York : Children's Aid Society

Children's Rights Alliance (2003). – Convention on the rights of the child : review of UK government action on 2002 : concluding observations of the UN commission on the rights of the child, London : Children's Rights Alliance. Web : www.childrensrightsalliance.org.uk

Children's Fund (2003). – www.cypu.gov.uk/corporate/childrensfund/index.cfm

Circle Time (2003). – www.circletime.co.uk

Clarke J., Gewirtz S., Mclaughlin, E. (2000). – New Managerialism, New Welfare ? Buckingham : Open University Press

Community Schools (2003). – <http://www.scotland.gov.uk/library/documents-w3/ncsp-00.htm>

Corrigan D (1997). – « Creating collaborative systems : implications for interprofessional partnerships in teacher education », in Day C., Van Veen D. and Walraven G. (eds) Children and Youth at Risk in Urban Education, Leaven, Garant

DFEE (1999a). – Social Inclusion : Pupil Support – Circular 10/99, London : Department of Education and Employment

Dryfoos J. (1994). – Full-service Schools : A Revolution in Health and Social Services for Children, Youth and Families, San Francisco : Jossey-Bass

Education Action Zones (2003). – www.standards.dfee.gov.uk/eaz

Esping-Anderson G. (1990). – The Three Worlds of Welfare Capitalism, Cambridge : Polity Press

Excellence in Cities (2003). – www.standards.dfes.gov.uk/excellence

Excellence in Cities Updates (2003). – www.standards.dfes.gov.uk/excellence/news

Halsey A. H. (1972). – « Educational Priority » : report of a research project sponsored by the Department of Education and Science and the Social Science Research Council, Vol. 1 : E.P.A. problems and policies, London : HMSO

Home Office (2003). – Process and Early Implementation Issues : Emerging Findings from the On Track Evaluation, London : Home Office

Levitas R. (1998). – The Inclusive Society, Basingstoke : Macmillan

Lloyd G., Kendrick A., Stead, J. (2001). – '« Some woman came round » : inter-agency work in preventing school exclusion', in Riddell S. and Tett L. Education, Social Justice and Inter-agency Working, London : Routledge

MaCarthy P., Whitman J., Walker J., Coombes M. (2003). – Targeting Initiatives : Diverting Children and Young People from Crime and Antisocial Behaviour, London : Children and Young People's Unit
Web : www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR476.pdf

Mentoring (2003). – www.nmn.org.uk

MIDWINTER E.C. (1970). – Education : a priority area. What it means to be a teacher in an educational priority area, London, National Union of Teachers.

Mosley J. (1993). – Turn your school round : a circle-time approach to the development of self-esteem and positive behaviour in the primary staffroom, classroom and playground, Wisbech : LDA

Murphy E. (2003). – www.brief-therapy-uk.com

Neighbourhood Renewal Unit (2002). – Collaboration and Co-ordination in Area-Based Initiatives, Research Report N° 1, London : Neighbourhood Renewal Unit
Web : www.neighbourhood.gov.uk/nrfund/

Nixon J., Walker M., Baron, S. (2002). – « The cultural mediation of state policy : the democratic potential of the new community schooling in Scotland », *Journal of Éducation Policy*, 17.4 : 407-422

Nurture Groups (2003). – www.nurturegroups.org

On Track (2003). – Web : www.homeoffice.gov.uk/crimpol/crimreduc/strategy/ontrack.html

Parsons C. (1996). – Exclusions from School : the public cost. London : Commission on Racial Equality

Parsons C. (1999). – Éducation, Exclusion and Citizenship, Routledge : London

Parsons C. (2000). – « The Third Way to Educational and Social Exclusion », in Walraven G., Parsons C., Day C., van Veen D. *Combating Social Exclusion through Éducation*, Leuven : Garant

Parsons C. (2000). – « The Third Way to Educational and Social Exclusion », in Walraven, G., Parsons C., Day C., van Veen D. (eds) *Combating Social Exclusion through Éducation*, Garant : Leuven

Parsons C. (2004). – « Voluntary Organisations and the Contribution to Social Justice in Schools : Learning from a Case Study », Paper submitted for publication

Parsons C., Austin B., Bryan H., Hailes J., Stow W. (2003). – On Track Thematic Report : Community and School Engagement, Research Report 474, London : DfES.
Web : www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR474.pdf

Power S. (2001). – « «Joined-up thinking » ? Inter-agency partnerships in Éducation Action Zones », in Riddell S., Tett L., *Éducation, Social Justice and Inter-agency Working*, London : Routledge

Positive Discipline (2003). – Web : www.schoolweb.middlesbrough.gov.uk/staffroom/ianmawson/im_class_man_15a.html

PRUs – www.dfes.gov.uk/publications/guidanceonthelaw/11-99/referral.htm

Restorative Justice (2003). – www.restorativejustice.org.uk

Room G. (1995). – « Poverty in Europe : competing paradigms of analysis », *Policy and Politics*, 23.2 : 103-113

Rogers B. (2002). – Classroom behaviour : a practical guide to effective teaching, behaviour management and colleague support, London : Paul Chapman

Save the Children (2003). – Britain's poorest children, London : Save the Children
Web : savethechildren.org.uk

Social Exclusion Unit (1998). – Truancy and School Exclusion, London : The Stationery Office

Social Exclusion Unit (1998). – Truancy and School Exclusion, London : The Stationery Office

Sure Start (2003). – www.surestart.gov.uk

Sure Start National Evaluation (2003). –

Web :
[www.surestart.gov.uk/ensuringquality/research/localprogrammeevaluation/national evaluation/](http://www.surestart.gov.uk/ensuringquality/research/localprogrammeevaluation/nationalevaluation/)
UNICEF (1989). – The Convention on the Rights of Child, New York : United Nations Children's Fund. Web : unicef.org
UNICEF (2000). – Child Poverty in Rich Nations, Florence : Innocenti Research Centre, United Nations Children's Fund. Web : unicef.icdc.org

1 - Au Pays de Galles et en Angleterre (à l'exception de l'Écosse), les élèves passent généralement le GCSE (Certificat Général de l'Enseignement secondaire) à l'âge de 16 ans et présentent jusqu'à 10 ou 12 matières. Chaque matière est évaluée de A* à G (la note A* a été introduite en tant que reconnaissance de « l'excellence »). 89 % des élèves ont réussi dans 5 matières ou plus (notes de A* à G). 53 % de tous les candidats ont réussi dans 5 matières ou plus avec des notes de A* à C, niveau d'exigence plus élevé pour lequel on fait davantage de publicité. Ces résultats sont publiés chaque année au niveau national, au niveau local et au niveau de l'établissement. Ils sont très médiatisés et l'amélioration des écoles d'année en année en fonction de ces niveaux donne lieu à une polémique.

2 - Dans les écoles britanniques l'évaluation a lieu à la fin du cycle 1 (à l'âge de 7 ans), du cycle 2 (à l'âge de 11 ans), du cycle 3 (à l'âge de 14 ans) et du cycle 4 (le GCSE à l'âge de 16 ans). Les tests des cycles 1, 2 et 3 portent sur l'anglais, les mathématiques, les sciences et sont considérés comme un critère de mesure de la réussite d'une école. On peut ainsi comparer les écoles entre elles, et leur degré d'amélioration au fil du temps peut être suivi au moyen des résultats à ces tests.