

Direction de la Jeunesse, de l'Éducation, de la Culture et des Sports

ACTES DU COLLOQUE :

« NEUJ PRO 2014 – 13^{èmes} Rencontres Nationales des Professionnels et Elus de la Jeunesse »

CONFERENCE B

Le projet éducatif du territoire au service de la réussite éducative ?

Intervenants :

Daniel FRANDJI, maître de conférences en sociologie, Institut français de l'éducation, ENS Lyon et responsable des politiques locales d'éducation et de réussite éducative (PoLoc)

Sophie DARGELOS, chargée de développement de la relation à l'école aux Francas

Animateur :

Régis CORTESERO, chargé d'études et de recherches pratiques et politiques éducatives à l'institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire

Régis Cortesero, chargé d'études et de recherches pratiques et politiques éducatives à l'institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire : Bonjour à tous. Bienvenue dans cette conférence B qui s'intitule « Le projet éducatif du territoire au service de la réussite éducative ? » Cette conférence est mise sous le signe des mots clefs comme réussite éducative, complémentarité, continuité éducative. On va s'interroger sur l'évolution plus ou moins récente des pratiques et des politiques éducatives notamment de leur gouvernance vers un poids plus en plus grand de l'échelon local et d'une prise en compte de plus en plus large de la diversité des acteurs et des intervenants des processus éducatifs. Nous allons écouter les éclairages de nos deux intervenants Daniel Frandj, maître de conférences en sociologie à l'IFE, Institut français de l'éducation, à l'École nationale supérieure de Lyon et responsable de l'observatoire des politiques locales d'éducation et de réussite éducative, le PoLoc et Sophie Dargelos, responsable du développement de la relation à l'école aux Francas. Cette question de la façon dont s'agence les différentes actions éducatives peut être posée à deux niveaux. On peut se poser la question par le haut, par les politiques, les structures, les pratiques éducatives. Et on peut poser la question par le bas, c'est-à-dire à travers le prisme de l'expérience des jeunes qui consiste à apprendre, à grandir, à se construire. Sophie et Daniel vont aborder cette question par le haut. A titre introductif, j'ai pensé intéressant d'adopter la deuxième qui permet de justifier l'interrogation.

Pourquoi aujourd'hui se pose-t-on des questions d'agencement entre des pratiques éducatives parfois hétérogènes ? N'est-ce pas une idée saugrenue ? Qui a eu cette idée fantaisiste et s'impose-t-elle vraiment ? Poser la question par le bas nous conduit à proposer trois ensembles d'observations qui vont montrer l'importance et la pertinence de cette question sur la façon dont le territoire peut devenir un lieu d'articulation politique entre pratiques éducatives articulées dans des espaces diversifiés. Le premier ensemble d'observations offre la justification la plus forte. C'est la multiplicité des espaces d'apprentissage. On sait que la plupart de ce que nous avons appris, nous l'avons appris hors de l'école. Ces lieux sont multiples et l'ont toujours été. Ce n'est pas une découverte récente. Malgré ce constat historique d'une grande diversité, on est souvent habité par l'image d'un âge d'or qui s'exprime souvent par une métaphore exotique. C'est celle du village africain. On dit qu'il faut tout un village pour éduquer un enfant. On le dit de plus en plus parce la question de l'articulation entre les espaces de l'éducation et celle de la diversité des acteurs qui interviennent se posent de plus en plus. Cette image d'un âge d'or est l'image d'une continuité entre les différentes sphères, les différents domaines

d'apprentissage. Si tout le village africain contribue à l'éducation, c'est parce que tous les individus du village éduquent dans le même sens. Pourtant, cette image d'une homogénéité entre les espaces éducatifs résiste difficilement à un examen historique. De tout temps, les jeunes, les enfants ont été plongés dans des expériences contradictoires. C'est même devenu une sorte de vulgate de la sociologie de l'école, on a observé qu'entre la culture scolaire et la culture familiale il y avait continuité pour certains et discontinuité pour d'autres. Ce qu'on y apprend n'est pas la même chose mais peut s'opposer et faire obstacle à la réussite scolaire. Une des façons routinières des sociologues d'expliquer l'échec scolaire consiste à montrer comment les postures apprises dans la famille ne correspondent pas aux postures requises dans l'espace scolaire pour répondre à ses exigences propres, alors que les enfants issus des milieux les plus favorisés apprennent dans l'espace familial les vertus qui vont leur permettre de faire face aux attentes de l'espace scolaire. L'hétérogénéité n'est pas non plus une nouveauté. D'emblée, on voit que la question des inégalités se pose. C'est plus difficile pour ceux pour qui c'est hétérogène. C'est plus facile pour ceux pour qui c'est très homogène. Ils peuvent naviguer plus facilement d'un espace à l'autre. Le constat partagé est celui d'un accroissement de cette hétérogénéité des espaces et des expériences éducatives. Cet accroissement touche l'ensemble des couches de la société, même si cette hétérogénéité est plus faible aux extrêmes. Dans les ghettos de pauvres et dans les ghettos de riches, on est dans des mondes intégrés. Entre les deux, on est dans des mondes peu intégrés. C'est dû à l'augmentation de la fluidité sociale, aux occasions de contact que les enfants ont avec des milieux sociaux hétérogènes. On est surpris par les statistiques qui rendent compte de la fluidité sociale. En effet, l'image dominante qu'on a de la société est celle d'une société dualisée, où le lien social serait en rupture perpétuelle. Quand on regarde les données de l'INSEE, on voit que c'est vrai aux extrêmes, mais relativement faux entre les deux extrêmes. Chacun de nous, nos enfants sont confrontés à une multiplicité de modèles, de codes culturels qui sont assez peu articulés et peu hiérarchisés. Ce sont des expériences de pôles d'identification hétérogènes. L'autre facteur important est la montée en force de la culture et de la communauté juvénile. Entre l'école et la famille est venu s'intercaler le groupe de pairs qui a acquis un poids très important dans les processus éducatifs. Comment le groupe de pairs peut marcher dans le sens de la famille ou pas, peut marcher dans le sens de l'école ou pas, il va servir de contrepoids. Si vous êtes en échec scolaire, vous allez vous réfugier dans le groupe de pairs qui peut développer une culture anti-scolaire. L'école est un processus qui prend place dans des espaces de plus en plus nombreux et plus hétérogènes qu'auparavant. Poser cette question sur un plan politique est nécessaire et pertinent. Le deuxième ensemble d'observations est l'affaiblissement des foyers centraux autour desquels s'organiserait l'ensemble de ces espaces. Ce thème est particulièrement sensible dans la société française vu le poids que l'école a eu historiquement. En France, l'école n'a pas été historiquement missionnée pour instruire les générations appelées à devenir adultes, mais pour instituer la nation, pour construire une sorte d'individu total. C'est le sens de l'école de la III^{ème} République. A ce titre, l'école avait aussi une vocation hégémonique consistant à satelliser les autres espaces éducatifs. Il faut se rappeler ce que fut dans un premier temps le projet de l'éducation populaire qui était antérieur à l'école elle-même. L'école est née de la ligue de l'enseignement et non pas l'inverse pour caricaturer. Et, au premier temps de l'éducation populaire, l'idée était de redoubler l'action éducative de l'école pour les publics éloignés de la chose scolaire dans les temporalités non prises en charge par l'école. C'était une logique d'élargissement du périmètre d'action de l'école et pas de construction d'espaces d'apprentissages autres ayant leur singularité propre. On pourrait dire la même chose des politiques familiales et sociales. On a lancé historiquement des travailleurs sociaux dans les familles pour que les familles apprennent à se comporter avec les gamins d'une façon compatible avec les attentes de l'école. La plupart des sociologues et des spécialistes des questions éducatives sont d'accord sur le point qu'on a de moins en moins de centres unificateurs, de principes mettant en cohérence l'ensemble des sphères éducatives. On n'a plus d'église capable d'énoncer ce que doit être l'école, l'éducation familiale, la sociabilité juvénile encadrée par etc. Il faut aussi se souvenir de l'image des banlieues rouges qui organisaient un système social d'encadrement des jeunes autour d'un projet d'émancipation qui certes était référé à une idéologie politique, mais qui était aussi ultra scolaire parce qu'il se revendiquait du savoir scolaire, de la vertu émancipatrice du savoir enseigné à l'école. Ce paysage est aujourd'hui profondément modifié. Il est plutôt une sorte d'arasement des hiérarchies entre les différents pôles d'influence auxquels les jeunes sont soumis. C'est traumatisant pour les enseignants par exemple. Ils sont confrontés à des gamins qui leur expliquent qu'ils n'ont pas un charisme immédiatement lié à leur statut de professeurs. Ils doivent faire leurs preuves dans d'autres domaines. La prétention hégémonique de l'organisateur central traditionnel dans la société française de la chose éducative se voit contestée de toutes parts, notamment par vous qui expliquez aux gens de l'Education nationale qu'ils ne sont pas les seuls à prendre en

charge l'éducation des enfants, qu'il y a aussi des animateurs, des politiques jeunesse portées par les mairies. Il faut avoir conscience que la politique jeunesse en France commence avec la V^{ème} République. C'est extrêmement tardif. Jusqu'alors l'enfant n'était qu'un élève. Cette capacité d'une institution à satelliser les autres se défait.

La troisième série d'observations est la cohérence de tout ça. Que reste-t-il si les espaces d'apprentissage se multiplient, sont de plus en plus hétérogènes et si aucun principe ne semble construire de fil rouge entre tout ça ? Qu'est-ce qui fait unité ? Si on se place du point de vue de celui qui apprend, en suivant ce que nous disent les sociologues, ce qui reste est le jeune lui-même. C'est très fort dans l'évolution de la façon dont les sociologues traitent la socialisation et les processus d'apprentissage sociaux. L'accent est de plus en plus mis sur la part active de l'élève. Ça transparaît dans un grand nombre de thématiques classiques imposées en sciences sociales comme celle du métier d'élève. S'il faut apprendre un métier d'élève, c'est bien qu'être élève ne va plus de soi et qu'il faut que l'élève contribue au processus d'apprentissage scolaire, qu'il ait une part active. La sociologie de l'école nous montre bien comment une des énigmes majeures de tous les collégiens et lycéens, c'est la motivation. Comment se motiver pour travailler à l'école ? Une des épreuves centrales que subit l'élève c'est de trouver des bonnes raisons de travailler à l'école. Il est convoqué dans le processus. La question finale est comment les politiques et les pratiques éducatives prennent-elles en compte ces évolutions ? Comment les accélèrent-elles ou les orientent-elles ? L'action publique n'est pas neutre par rapport aux processus sociaux. Comment l'action publique réfléchit-elle aux inégalités ? Faut-il étayer le travail d'auto-construction des jeunes ? Comment les acteurs associatifs y réfléchissent-ils ? Pour nous aider à avancer dans cette réflexion, je vais laisser la parole à nos deux intervenants qui vont adopter le point de vue du haut, c'est-à-dire celui de la réflexion sur les pratiques et les politiques éducatives.

Daniel Frandji, maître de conférences en sociologie, Institut français de l'éducation, ENS Lyon et responsable des politiques locales d'éducation et de réussite éducative (PoLoc) : Avec Sophie on se sentait mieux de parler du point de vue du bas. On a deux entrées différentes pour réfléchir sur les projets éducatifs de territoire. Dans mon travail de recherche, je suis entré par la question scolaire. Je me suis préoccupé des questions de production d'inégalités scolaires. Mes travaux cherchent à comprendre comment se produisent ces inégalités. En deuxième étape, il s'agissait de réfléchir aux politiques qui prétendent ou tentent d'agir contre ces inégalités scolaires et de questionner ces politiques. J'ai fait un gros travail sur les politiques d'éducation prioritaire et aujourd'hui sur les projets éducatifs locaux qui sont aussi un terrain de questionnement pour moi. Mon entrée est par la question scolaire pour déboucher sur une réflexion sur la question éducative au sens plus large. Le premier point est que les inégalités scolaires s'accroissent en France. Toutes les grandes enquêtes statistiques le rappellent. Les enquêtes PISA ou d'autres montrent que les inégalités de parcours scolaire selon les milieux sociaux d'appartenance sont très fortes en France. C'est un des pays où le poids de l'appartenance sociale est le plus marqué dans les carrières scolaires. Ces questions s'accroissent. Le deuxième point important est comment expliquer ces inégalités. Régis vient d'en parler. Je le dirai autrement. Il y a beaucoup de travaux et de non savoirs à ce sujet. Les inégalités scolaires et éducatives sont un processus relationnel. C'est une production sociale scolaire et non scolaire. Ce processus relationnel met en jeu la manière dont les rapports sociaux globaux de notre société agissent sur et par l'école. Les inégalités scolaires renvoient à une société inégalitaire d'un point de vue socio-économique. Mais l'école n'est pas qu'un simple reflet de ces inégalités sociales. Elle a aussi une part active dans la production de ces inégalités. Il ne faut pas penser qu'il y a d'un côté le social et d'un autre côté l'école. L'école est aussi un espace social. On a l'impression que les élèves rentrent à l'école avec leur social dans leur sac. La manière dont on a pensé l'école, dont on la construit, dont on produit les savoirs, leur contenu, leur hiérarchie est une production collective qu'il faut questionner pour comprendre comment se produisent ces inégalités. Je prends un exemple pour que ce soit clair, pour éviter de s'en tenir à des discours dualistes qu'on entend un peu partout. Quand on réfléchit à la production des inégalités scolaires, soit on prend des facteurs externes comme si elles étaient dues à la pauvreté culturelle de certaines familles, à des facteurs sociaux externes, soit on prend des facteurs sociaux internes comme l'échec de l'école qui est normalisante, qui produit l'échec et qui ne peut pas faire autrement. C'est plus compliqué. C'est une relation entre des rapports sociaux et des pratiques scolaires. Cela veut dire qu'on peut faire bouger ces rapports sociaux par l'école, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de fatalité et qu'il y a des marges de manœuvre assez importantes. L'école telle qu'elle s'est construite en France est un espace très sélectif, explicitement sélectif. C'est une vaste compétition. Ça renvoie à après la seconde guerre mondiale à l'école méritocratique qui est devenue un espace de compétition lié à des finalités socio-économiques. Cette compétition se développe. On n'a peut-être pas

suffisamment pensé à la manière de réaliser cette école pour la démocratiser. C'est le problème qui nous occupe aussi aujourd'hui. Comment lutter contre ces inégalités scolaires et éducatives ? Peut-on agir sur ces inégalités de l'extérieur de l'école ? Je ne le pense pas. Pas uniquement non plus de l'intérieur de l'école. Comment penser des projets éducatifs de territoire ou plus larges que simplement scolaires ? En quoi ces politiques de projets peuvent-elles permettre de favoriser une démocratisation scolaire ? Je voudrais poser des questions pour ouvrir le débat.

Aujourd'hui, on voit une multiplication de notions utiles mais un peu floues qu'on peut essayer de questionner. Il y a la notion de continuité éducative, de complémentarité éducative, de parcours éducatif, de réussite éducative. Le premier élément est de montrer la complexité de ces notions et la nécessité de mieux les poser, de la stabiliser. Ça ne suffit pas en soi. Mais stabiliser ces notions nous permet peut-être d'ouvrir des pistes de pratiques différentes. Je vais insister surtout sur réussite scolaire et réussite éducative. Ces termes sont utiles et difficiles. La notion de réussite éducative s'est beaucoup développée en France ces dernières années. Il y a même eu un ministère de la réussite éducative supprimé depuis. C'était la ministre George Pau-Langevin. Pourquoi cette notion s'est-elle développée à ce point ? Qu'est-ce qu'une réussite éducative ? Si un ministère s'est créé, c'est que c'est autre chose qu'une bonne éducation. La réussite éducative renvoie au fait fondamental que l'éducation ne s'arrête pas au scolaire. La scolarisation n'est qu'une partie de l'éducation. L'individu se construit ailleurs qu'à école seule et heureusement. L'école a eu tendance à prendre une place très importante dans notre société. Certains chercheurs parlent d'un problème de pédagogisation des rapports sociaux, c'est-à-dire que la forme scolaire des apprentissages se généralise. On a l'impression qu'on code tout, qu'on rationalise tout sous une forme scolaire y compris avec des paradoxes. Je vous renvoie aux travaux, déjà anciens mais toujours d'actualité, qui montraient comment chez les animateurs il y a une critique très forte de l'école et comment paradoxalement les pratiques des animateurs sont de plus en plus fondées sur la forme scolaire. Le scolaire a une spécificité importante qui est qu'historiquement l'école est née avec la culture écrite. C'est à partir du moment où on a développé une culture écrite qu'on a eu besoin d'un espace spécifique d'apprentissage différent des autres espaces d'apprentissage pour apprendre cette culture écrite. La culture écrite n'est pas que le lire, écrire et parler. C'est des savoirs savants ou multiples fondés sur cette culture écrite. Il ne faudrait pas le perdre de vue. Nous sommes obligés d'apprendre et de maîtriser cette culture écrite pour vivre dans notre société scripturale. On ne fait pas qu'apprendre la culture écrite à l'école. On peut l'apprendre ailleurs dans des activités spécifiques. D'autre part, l'école a bien d'autres finalités que seulement transmettre la culture écrite. C'est un espace très sélectif, normalisant parfois qui fait que plusieurs logiques traversent l'école. L'anthropologue Jack Goody, spécialiste de l'écrit, rappelle ce fait important qu'apprendre à parler est dans le flux des activités quotidiennes normales, mais pas apprendre à écrire. Il y a des activités spécifiques pour apprendre à écrire. Cela ne veut pas dire que les activités scolaires sont les seules possibles pour apprendre à écrire. Du côté de l'éducation populaire, la question est de savoir s'il n'y a pas d'autres formes d'entrée dans l'écrit qui pourraient être mobilisées et qu'on pourrait développer pour aider à transformer l'école.

Quand on distingue réussite éducative et réussite scolaire, il ne faut pas l'entendre au sens du débat très ancien qui opposait instruction et éducation qui renvoie au moins à la Révolution française. On ne voit pas pourquoi apprendre la culture écrite et les savoirs savants ne serait pas éducatif. L'opposition stérile entre instruction et éducation est difficile à tenir aujourd'hui. En quoi apprendre le français, les mathématiques, les sciences ne serait-il pas aussi un développement éducatif de l'enfant ? Inversement que serait une éducation qui ne développe pas des savoirs critiques pour les élèves, la capacité de raisonner qui pourrait être une forme de normalisation compliquée ?

Je vois deux choses qui font qu'on remobilise cette notion de réussite éducative aujourd'hui. La première est le contexte social et économique. Des situations de grande pauvreté et de grande précarité se sont développées en France. La notion de réussite éducative est la première manifestation avec la mise en place des programmes de réussite éducative, PRE, selon la loi de cohésion sociale de 2005. Dans ces PRE, des enjeux sociaux sont pensés au titre de l'éducatif. Vu la précarité économique et sociale, il y a des difficultés éducatives particulières. Et à ce titre, on peut imaginer une intervention éducative nécessaire pour les enfants dans ce contexte-là. C'est le choix qui a été fait pour les PRE. Mais sous cette notion d'éducatif, ce sont souvent des interventions médico-sociales, parfois culturelles d'ouverture aux arts ou au sport. Ce n'est pas du scolaire. On sait un certain nombre de choses sur les PRE. On se pose aussi des questions. On n'a pas clarifié la notion de réussite éducative. Les acteurs des PRE eux-mêmes doivent se coltiner avec une notion pas claire et doivent porter seuls son interprétation dans les pratiques. Dans l'espace de la réussite éducative de ces PRE, on pointe souvent aussi le risque de désocialisation entraîné par le principe d'individualisation. Le risque est de toujours penser les

problèmes éducatifs des enfants de façon individualisée en écartant le contexte social et économique. Dans les PRE, il y a aussi une tension entre une approche globale attachée à considérer toutes les fragilités d'un enfant et en même temps une tendance des professionnels du PRE à relativiser la scolarité, à perdre de vue la complexité, l'hétérogénéité. Il y a différentes raisons comme la difficulté de partenariat avec l'école. La notion de réussite scolaire n'est pas claire non plus. Elle est floue et complexe d'autant plus que l'école est complexe. La réussite scolaire est-elle l'obtention d'un diplôme ? Ça pourrait être une bonne définition. C'est mesurable. Mais si on dit ça, on considère l'école comme un lieu de certification. Les travaux de François Dubet nous disent de faire attention. Si on considère l'école comme un lieu de certification pour l'obtention d'un emploi, sans diplôme difficile d'avoir un emploi, mais ce n'est pas parce que vous avez un diplôme que vous aurez un emploi, on perd de vue la dimension éducative et culturelle de la scolarisation. Un diplôme ok, mais de quel diplôme parle-t-on ? Un CAP, un doctorat, un diplôme d'une grande école ? Où est la réussite scolaire ? Ou bien relativise-t-on cette hiérarchie en disant qu'à partir du moment où il y a un diplôme tout est pareil au risque d'évacuer la hiérarchie de ces diplômes et le fait que l'école est un endroit très sélectif ? La réussite scolaire doit-elle être pensée uniquement en terme individuel ? Ne peut-on pas se dire qu'il y a un enjeu de la réussite scolaire collective ? On peut réfléchir à un enjeu global et pas uniquement individualisant où toute une classe d'âge serait diplômée, même avec une forte reproduction sociale. Enfin, il y a l'enjeu du socle de compétences, de connaissances et de culture. Il y a peut-être une notion clef à utiliser pour clarifier ces notions de réussite éducative et de réussite scolaire d'autant plus qu'on se sert de plus en plus de ce socle pour penser la coordination de ce vaste espace éducatif autour des PEL, PEDT par exemple. Mais comment penser ce socle ? C'est qu'aucun enfant ne doit sortir du système d'enseignement sans un minimum d'acquisitions. Il y a deux problèmes. Le socle oui, mais je pense à l'historien Claude Lelièvre qui dit qu'il y a deux conceptions du socle : un viatique ou une propédeutique. Un viatique, c'est-à-dire est-ce que le socle est un minimum de savoirs pour se débrouiller dans la vie ? Ou est-il une propédeutique, c'est-à-dire un point de départ d'apprentissages ultérieurs ? Aujourd'hui, on a l'impression que le socle n'est pas le même pour tous. Pour certains, c'est un viatique qui s'arrête là et pour d'autres une propédeutique qui va leur permettre de continuer leur vie. Le viatique peut être une conception de savoirs très instrumentaux, comportementaux qui pose problème. Il y a d'autres conceptions des enjeux de la culture commune. Dans le plan national Valon à la fin de la seconde guerre mondiale, il y a eu une autre conception de la culture commune qui n'était pas un socle minimum. La culture commune était le lieu de discussions, d'échange, de travail sur les formes culturelles d'une société. Je comprends les propos de Valon comme ça. Je dirai que l'école peut être le lieu où la culture commune n'est pas le minimum de base. C'est le lieu où l'on met en discussion toutes les formes culturelles d'une société et où on accroît les possibilités de travailler ces formes culturelles diverses. C'est aussi de la culture écrite.

Je voudrais finir sur une petite anecdote. Il y a quelques années, j'ai fait une enquête sur le décrochage et la déscolarisation à Marseille. On a pas mal circulé pour trouver les jeunes décrocheurs. On en a trouvé qui étaient à moitié décrocheurs. Je pense à deux jeunes de 14 ou 15 ans. Ils passaient un temps fou à faire du slam, du hip-hop, à écrire des chansons et ils m'ont dit qu'ils n'allaient pas en français parce qu'ils avaient horreur d'écrire. Et ils passaient leurs journées à écrire des chansons. C'est un problème éducatif, scolaire. On peut imaginer que l'espace éducatif large soit un lieu où on questionne le hip-hop, le slam, pas pour en faire parce qu'ils le font très bien tout seuls. Mais dans leurs textes de chansons on voyait des enjeux de genre. Ça peut faire partie d'une culture commune que de travailler ces questions-là. Cette culture commune peut être un enjeu scolaire et non scolaire, éducatif pour essayer de contrecarrer la production des inégalités éducatives assez importantes en France. Mon propos est aussi de dire qu'il faudrait clarifier ces notions complexes de réussite éducative et de réussite scolaire pour avancer.

Sophie Dargelos, chargée de développement de la relation à l'école aux Francas : Je n'ai pas le sentiment de parler d'en haut. C'était notre blague du jour. La fédération nationale des Francas travaille sur un certain nombre de territoires à accompagner dans la mise en place d'espaces éducatifs du temps libre. Mais elle travaille aussi au plus près des espaces éducatifs du temps scolaire. C'est difficile de les qualifier. La fédération nationale des Francas réfléchit depuis des années à toutes les questions de continuité, de convergence des actions éducatives et de projets éducatifs locaux. Quand on a le temps, tous les deux ans, on organise avec la complicité de la ville de Brest, avec le soutien de l'ANDEV et du Réseau français des villes éducatrices, les rencontres nationales des projets éducatifs locaux. Le prochain rendez-vous est pour 2015. Comme on se connaît bien, aujourd'hui, je ne vais pas avoir besoin de donner la définition de l'éducation que nous retenons. Souvent on est obligé de faire ce

détour parce qu'on est un mouvement d'éducation populaire. Je suis cernée par des chercheurs, des universitaires qui ont déjà dit à quel point l'éducation était à la fois l'école et les autres espaces de vie, de rencontre. Ils ont dit aussi à quel point les collectivités locales contribuaient largement aux politiques éducatives locales depuis des années. 25% de la dépense d'éducation en France viennent des collectivités territoriales. Ce que les Francas ont porté ne date pas d'hier. De la même façon que ce que les collectivités locales portent, même si ça ne date que de la Ve République, nous pensons aux moyens de résorber cette éducation en miettes. C'est une expression que les Francas ont porté dès 1964 dans des journées d'études sur l'enfant dans la cité.

En 1969, Edgar Faure était ministre de l'Education nationale et on avait travaillé avec lui sur les questions d'une éducation globale au service de l'enfant. C'est de là que viennent quelques écoles ouvertes. Il y en a une pas très loin d'ici à Saint-Fons. L'école ouverte, c'était une autorisation spécifique. Mais une circulaire de l'Education nationale a parlé du centre de loisirs associé à l'école. J'ai lu dans la liste des participants qu'il y avait quelques personnes de Midi-Pyrénées. Dans cette région, c'est un espace bien connu qui est encore labellisé comme ça. Il faut entendre que l'Education nationale a reconnu ça. La circulaire existe. Elle n'a jamais disparu. Je peux vous l'envoyer. Un colloque a été organisé par les Francas avec l'Institut national de la recherche pédagogique, l'INRP qui est devenu l'IFE, en 1986. On a cité cette date encore récemment comme une date marquante qui marque l'idée de projets éducatifs de secteur qui seraient l'ancêtre du PEL, projet éducatif local.

Venons-en aux PEL et au PEDT. Là où je suis, j'ai la chance de travailler avec X territoires. On constate ce qui mérite ajustement. Je vous livre des réflexions non pas comme la clef pour réussir mais comme des choses à gamberger surtout pas tout seul parce que la deuxième idée de mon propos tournera autour du comité local pour l'éducation et d'une idée qui consiste à dire que le politique ne peut pas travailler sans les habitants citoyens, qu'il est important de conjuguer éducation, questions éducatives et éducation populaire. Ce qu'on constate à propos des projets éducatifs territoriaux ou des projets éducatifs locaux ou globaux via l'observatoire et via PoLoc, c'est qu'ils ne font pas nécessairement sens avec la question de ce qu'il est important d'apprendre, donc avec la question des savoirs, savoir-être, savoir-faire, des compétences nécessaires pour être un citoyen du XXI^{ème} siècle. L'autre défaut des projets éducatifs locaux est une privatisation par la technique. C'est une mise en œuvre souvent mécanique, techniciste qui coupe le citoyen de son droit de cité sur les questions d'éducation. Gestionnaire ajoute Daniel. Au regard de ça, il nous semble important d'abord de s'atteler, il n'y a pas d'ordre logique aux cinq idées clefs que je vais porter, de porter une vision de l'éducation. L'éducation pour tout enfant est faite de complémentarités. Ou les adultes s'en préoccupent ou ils ne s'en préoccupent pas. S'ils s'y intéressent, ils vont être confrontés à cette logique de faire en sorte de mettre en place des complémentarités sans vouloir être cohérent à tout prix, sans vouloir faire en sorte qu'on organise. En effet, si on cherche une continuité éducative, ce qu'on a tout intérêt à faire, c'est d'abord se mettre d'accord sur des valeurs. C'est d'abord se mettre d'accord sur le sens de l'éducation. Mais ce n'est pas pour gommer les nécessaires discontinuités qui construisent la personne. Un être humain a besoin du regard de l'autre pour se construire. Il a besoin d'identités au pluriel. Le regard qu'on va porter sur lui à l'école, dans sa famille, au club de basket, à l'école de musique, celui des pairs, des copains va lui permettre de construire une personnalité riche. Il ne faudrait pas qu'on lisse et qu'on gomme ces différences, ces regards différents au nom de la continuité qu'on recherche. Par contre, il est nécessaire de se mettre d'accord sur les influences éducatives, sur ce qu'elles introduisent, sur ce dont a besoin le citoyen de demain. J'ai envie de citer Edgar Morin, de vous inviter à le lire. Son dernier bouquin est « Enseigner à vivre ». On y retrouve quelques logiques qui m'interpellent en tant qu'éducatrice : apprendre à gérer l'incertitude, comment apprendre la prise de distance, apprendre le statut de l'erreur et à craindre l'illusion, comment apprendre à comprendre autrui. Ce ne sont pas des choses programmatiques. Ce ne sont pas des choses qui enferment les apprentissages, ni dans l'espace scolaire, ni dans l'espace du temps de loisir, ni dans l'espace familial.

Le deuxième point important à partager avec vous est les nécessités de prendre en compte les réalités de chaque territoire. Il y a des inégalités territoriales de fait. J'entends partout des élus dire que leur PEDT est tout simple parce qu'ils sont élus en milieu rural. Il faut couper l'herbe sous le pied à cette idée qu'en milieu urbain on réussirait mieux parce qu'on a plus de moyens qu'en milieu rural. On peut tenter de remédier aux inégalités en proposant des choses riches, de mailler ce qui existe sur le territoire et en faisant avec le territoire et ses ressources. Il n'y a pas de peine à avoir dans un milieu rural qui serait moins favorable au développement d'actions éducatives.

Troisième chose, lorsqu'on tente de construire un projet éducatif local, il ne faut pas être seulement dans une logique qui vise à articuler des temps, à rapprocher des espaces éducatifs au détriment des contenus. Il est important de travailler simultanément à des propositions de pratiques éducatives

pertinentes et à des démarches pédagogiques à mettre en œuvre. Daniel disait tout à l'heure que des animateurs pouvaient à certains moments montrer l'école du doigt. Mais nul n'est propriétaire des pédagogies actives. Des enseignants, des animateurs savent s'en emparer. De toute façon, il faut que l'on puisse retravailler dans tous les espaces éducatifs les approches pédagogiques et les contenus éducatifs sans a priori sur le fait qu'il serait préférable de laisser du temps à l'écrit, à la lecture parce que les activités sportives ou la musique seraient moins importantes. En règle générale un bon musicien qui sait déchiffrer une partition a quelques compétences mathématiques. Tous les grands musiciens le savent bien et tous les profs de math musiciens le disent.

Quatrième point, c'est la formation des professionnels de l'action éducative. On ne réussira pas ce que je viens de dire sur les temps des espaces et des contenus sans avoir des acteurs intervenants professionnels qualifiés, diplômés. Je conteste aussi cette focale qu'on a sur le diplôme. Mais là, il y a besoin d'avoir des certifications attestées. Le BAFA et la BAFD ne suffisent pas. Il faut qu'on consacre un effort important. Les associations ont des moyens pour financer la formation des personnels. Les collectivités territoriales sont parfois fort dépourvues lorsque que le CNFPT refuse des formations certifiantes. Mais des solutions sont en œuvre ici ou là. On peut être innovant dans ces logiques-là. Dernier point, les enfants. Régis parlait du métier d'élève. Il est important qu'ils puissent aussi exercer leur métier d'enfant. Il faut que nous soyons en capacité de rêver pour eux des parcours éducatifs que nous ne concevrions pas pour eux. Il faudrait que nous puissions faire en sorte que les enfants aient voix au chapitre sur toutes les questions qui les concernent et qu'ils puissent donner leur avis tant sur les parcours que sur ce qu'ils ont envie d'apprendre. Je disais que les projets éducatifs locaux sont parfois un peu mécaniques. Il est besoin de penser une gouvernance qui nous permette de mobiliser tous les acteurs de l'éducation, les parents, les enfants, je viens de le dire, et au-delà tous les citoyens. L'idée que nous avons conçue aux Francas est de mettre en place ce qu'on a baptisé pour l'instant des comités locaux pour l'éducation. Il ne s'agit pas d'avoir une instance de plus. Il s'agit de s'inscrire dans une logique qui permettrait au citoyen de partager une définition de ce qu'est la culture commune, de ce que peut être un socle de connaissances, de compétences et de culture, de ce qu'est l'éducation. Il s'agit d'installer dans une commune comme dans trois ou quatre endroits différents des espaces de débat, de confrontation qui vont permettre à tous les citoyens intéressés par les questions d'éducation, à un titre ou à un autre comme la confrontation pour apprendre des choses, d'échanger sans être dans le faire immédiat. C'est une dynamique d'éducation populaire qui nous guide. C'est ce débat entre citoyens, ce forum, cet espace où peuvent naître des idées pas pour qu'elles émergent et s'éteignent, mais pour qu'elles soient investies, déversées auprès des instances de pilotage. L'idée du comité local pour l'éducation est que ce soit bien un espace inscrit dans la gouvernance du projet éducatif local.

Régis Cortesero, chargé d'études et de recherches pratiques et politiques éducatives à l'institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire : Merci à tous les deux pour votre discipline sur le temps de parole. La parole est à la salle.

Baghdadi Zazoum, adjoint à l'éducation et à la jeunesse à Saint-Herblain : Saint-Herblain est une ville dans l'agglomération nantaise. Je suis élu et pas technicien. Ici, je suis entouré de techniciens. Ma vision est plus simple et moins détaillée que la vôtre. Je trouve que 25% des financements venant des politiques locales, c'est beaucoup. Les collectivités ont moins de ressources. On peut se demander comment on va faire alors qu'on nous sollicite déjà beaucoup. Notre commune est aussi dans une démarche de concertation pour faire intervenir tous les professionnels. On travaille à un cycle de conférences et d'ateliers pour mettre en relation les différents intervenants tels que les parents, les enfants, les professionnels, les enseignants. Je me demande combien de personnes vont participer notamment chez les parents. Comment les intéresser ? Il suffit de voir les élections des parents d'élèves. Le mot important est l'intérêt. Ce n'est pas vraiment une question. C'est un constat. Comment intéresser les gens avec moins de sous ?

Sophie Dargelos, chargée de développement de la relation à l'école aux Francas : Les comités locaux pour l'éducation ne coûtent rien. 25% de la dépense d'éducation, c'est toutes les collectivités territoriales confondues. C'est une part qui va en augmentant. Sans les collectivités territoriales, l'école ne fonctionne pas et les politiques publiques d'éducation n'existent pas. Le vote aux élections de parents d'élèves qui a lieu vendredi, c'est comme celui des lycéens qui votent aussi cette semaine, c'est institué. Notre chance en France est qu'on n'a jamais autant parlé d'éducation, parfois à tort et à travers, parfois de façon excessive, souvent en ne parlant que des temps, des espaces qui nous manquaient. Mais on n'a jamais autant parlé d'éducation. Je n'ai jamais vu autant de parents s'intéresser à ce que leurs

mêmes vont apprendre. Il faut profiter de cette dynamique-là. La dynamique du comité local pour l'éducation, comme c'est une vraie dynamique d'éducation populaire qu'il nous faut construire, il faut tenter de la rendre pérenne. Mais la logique est qu'on soit dans des entrées et sorties, qu'on qualifie les gens. En effet, en débattant ensemble, ils vont apprendre des choses nouvelles. Ils vont peut-être demander à certains endroits qu'un intervenant vienne. Je projette quelque chose de très souple, de très mouvant. Si un jour, 30 parents sont intéressés et qu'à la réunion d'après dans un autre quartier il n'y en a que 10, peu importe. Un fil rouge peut s'installer. Si on commence à installer ces dynamiques, il ne faut pas renoncer parce qu'il y aurait peu de participants. Je le dissocie au départ du vote à l'école. Mais un des impacts peut être que demain, pour des parents qui siègeront dans un espace institué, il y aura davantage de candidats et de votants. Tout ce qui est à proximité de soi est plus vivant et plus palpable. A l'école maternelle, les parents votent beaucoup plus qu'au lycée parce qu'on ne met jamais les pieds au lycée. Les lycéens ne veulent même pas qu'on les laisse devant la porte du lycée. A l'école maternelle, on peut rentrer et les parents votent plus. Débattre d'éducation peut redonner du sens à ce qui se passe dans l'école et dans les autres espaces éducatifs. Il y a des espaces éducatifs où on ne rentre pas non plus comme l'école de musique, le conservatoire qui sont parfois très fermés.

Christian Combier, maison TIC de Grigny dans le Rhône : On a une difficulté c'est comment on arrive à porter le débat tabou. Par exemple, on a eu l'occasion d'accompagner des gens qui étaient dans un groupe atelier sociolinguistique dans un centre social des hauts de Chambéry. Il s'agissait d'échanger sur les questions de l'éducation. L'ambition a été atteinte. On a bien échangé sur les questions de l'éducation. A un moment, a émergé la question de la punition physique, sujet tabou. Ça fait partie des choses qui peuvent donner de la créativité à une logique de comité local pour l'éducation. Si on veut que les gens viennent, il faut qu'il y ait eu des espaces auparavant où ils aient pu exprimer leurs points de vue, où ils aient pu être entendus, où il y ait pu avoir du débat dans le respect, où la loi ait pu être rappelée. Mais le sujet s'est arrêté là parce que pour un certain nombre de professionnels il était non avenu parce que c'était hors-la-loi ou pas politiquement correct.

Daniel Frandji, maître de conférences en sociologie, Institut français de l'éducation, ENS Lyon et responsable des politiques locales d'éducation et de réussite éducative (PoLoc) : Je me demandais si les châtimements corporels étaient aujourd'hui un sujet tabou. J'en vois des plus difficiles.

Christian Combier, maison TIC de Grigny dans le Rhône : Installer un échange entre des parents et des enseignants est un vrai sujet tabou. En effet les parents vont s'autocensurer parce qu'ils savent que ce n'est pas légal. Cette question n'est jamais abordée ou en marge.

Daniel Frandji, maître de conférences en sociologie, Institut français de l'éducation, ENS Lyon et responsable des politiques locales d'éducation et de réussite éducative (PoLoc) : Indépendamment de cette question sur les punitions corporelles, il y a l'enjeu de la laïcité à l'école. Il n'y a pas de champ de savoir dont on n'aurait pas le droit de parler à l'école au sens institution scolaire. Dans l'enjeu de la laïcité, il y a le rapport aux programmes scolaires, au contenu. Est-ce que ça rentre en contradiction avec un débat démocratique ? Je ne le pense pas parce que la laïcité n'est pas contre le débat.

Christine Charbonnier, Conseil général de l'Ardèche : J'ai assisté cette semaine à un débat à Privas sur l'égalité. Comment favoriser ou rendre plus difficile l'égalité filles-garçons à partir des questions de l'éducation. Je rejoins la question des sujets tabous. Dans les pratiques, y compris celles des professionnels en maternelle, des choses restent taboues. Un homme qui intervient en maternelle n'accompagne pas aux toilettes des petits enfants. C'est réservé aux femmes par peur de la pédophilie. Deux femmes peuvent accompagner un groupe d'ados. Deux hommes ne le peuvent pas. Ces pratiques perdurent. Elles ne sont inscrites dans aucun texte, mais induisent des tabous.

Daniel Frandji, maître de conférences en sociologie, Institut français de l'éducation, ENS Lyon et responsable des politiques locales d'éducation et de réussite éducative (PoLoc) : Ce n'est pas un tabou parce qu'on ne parle pas d'un tabou. On peut ouvrir des discussions qui peuvent être gênantes.

Christine Charbonnier, Conseil général de l'Ardèche : Gênant si vous préférez.

Daniel Frandji, maître de conférences en sociologie, Institut français de l'éducation, ENS Lyon et responsable des politiques locales d'éducation et de réussite éducative (PoLoc) : En IUFM, ces questions d'accompagnement des élèves aux toilettes ont toujours été abordées.

Christine Charbonnier, Conseil général de l'Ardèche : Qu'est-ce que ça a changé dans les pratiques de les aborder ?

Daniel Frandji, maître de conférences en sociologie, Institut français de l'éducation, ENS Lyon et responsable des politiques locales d'éducation et de réussite éducative (PoLoc) : Je réagis à la notion de tabou.

Sophie Dargelos, chargée de développement de la relation à l'école aux Francas : Je gamberge avec vous. Parler d'éducation c'est aussi parler du bien-être. La loi de refondation de l'école réaffirme ou infirme enfin la question du bien-être à l'école. Parler de ce que la peur de la pédophilie a généré chez des professionnels, je présente ce que vous avez dit à ma façon, parler de la fessée, des punitions corporelles à la maison ou ailleurs, parler du genre, mais parler aussi des sévices non corporels que des adultes peuvent faire subir à des enfants, hier encore un collègue m'a parlé de la façon dont son père est visiblement pris en grippe par un enseignant, parler de ça ne va pas changer tout de suite les pratiques. Mais pour l'avoir testé en tant que maman citoyenne, je pense que ça peut permettre à terme de poser un regard différent et des regards croisés. On ne peut pas en faire l'impasse dans un comité local d'éducation qui parlera d'éducation, qui débatera de ce qu'est l'éducation, de ce qu'il faut apprendre, qui parlera du bien-être des enfants et de ce qu'on entend par la réussite éducative et la réussite scolaire. Les parents n'osent pas parler d'un enseignant qui craque et devient agressif. Il n'y a pas un parent, je l'ai constaté à plusieurs reprises, qui ose exprimer le problème. C'est affligeant. Tout un village pour éduquer un enfant, mais on n'ose pas en parler, même si ce n'est pas son père. Si on fait la démanche d'en parler quand ce n'est pas son père, on vous demande pourquoi vous venez en parler. C'est générer ce débat sans attendre un problème et que quelqu'un qui est militant aux Francas se dise qu'il ne peut pas laisser faire ça. Je l'ai fait à deux reprises dans mon métier de maman. Il faut mettre ces choses en débat. Le parent qui donne une fessée a peut-être plein de choses qui l'ont amené à ça, il faut pouvoir en parler. L'enseignant qui craque en classe même s'il n'a pas de violence physique, il faut qu'il puisse en parler. On a intérêt à échanger sur ces choses-là comme dans un immeuble ou une copropriété où on a intérêt à se rencontrer de temps en temps entre voisins pour se dire ce qui est insupportable dans le fonctionnement du voisinage avant de s'agresser.

Frédéric Jésus : Je suis vice-président de la DEI France qui est la section française de défense des enfants international, section très engagée dans la promotion et le suivi de l'application de la convention internationale des droits de l'enfant en France. Je suis aussi président d'un centre social et culturel. Je voudrais reprendre plusieurs des points évoqués à travers la question des mots. En effet, pour avoir un débat sur l'éducation, les mots que l'on va employer, les mots que vont entendre et comprendre les enfants, les parents, les professionnels, les quiproquos qui peuvent surgir sont des points importants à repérer et autant que possible à dépasser. Madame l'élue de Privas disait qu'il n'y avait pas dans les textes de préconisations particulières ou de guides sur les pratiques différenciées que pourraient avoir les hommes et les femmes à l'égard des jeunes enfants. Mais si, le mot même d'école maternelle singularise un type de présence, un type d'éducation qui laisse entendre au passage que, si l'école est maternelle, c'est parce que les mères sont parties travailler au lieu de s'occuper des enfants jusqu'à six ans et que peut-être aussi que le métier d'enseignante serait un sous-métier dès lors qu'il suffirait de savoir changer les enfants pour faire l'affaire. Le mot école maternelle est entendu par les enfants, par les parents, par les enseignants, par les animateurs et les animatrices de telle façon que les hommes et les femmes ne s'y présentent pas de la même façon. Ça mériterait d'en parler dans un CLE. Le mot tabou ou encore la question de la part de la violence dans l'éducation. En tant que président de centre social, je constate que les parents souhaitent vraiment parler avec nous dans un centre social associatif où il y a une certaine neutralité du positionnement à l'égard de l'institution scolaire et d'autres institutions éducatives ou socioéducatives, notamment les services sociaux ou l'aide sociale à l'enfance. Ils ont besoin de parler de la difficulté de répondre à l'injonction qui leur est faite de faire preuve d'autorité, pas l'autorité qui autorise, mais l'autorité autoritariste, musculaire, celle qui fonctionne au rapport de force sur les enfants. Les injonctions qui leur sont faites sont compliquées. Ils ont besoin d'en parler. Que leur demande-t-on quand on leur demande de faire preuve d'autorité à l'égard de leurs enfants ? Un troisième mot a attiré mon attention. C'est parent d'élève. Monsieur le

maire-adjoint de Saint-Herblain évoquait à juste titre la difficulté apparemment à intéresser les parents d'élèves aux questions éducatives. Il n'est pas toujours simple en effet pour des parents désignés comme des parents d'élèves de se positionner dans un débat sur l'éducation dans l'espace scolaire, ne serait-ce que pour la raison précédente. Des questions seraient taboues. C'est pour ça qu'on irait plutôt en parler au centre social. Quoi qu'il en soit l'expérience que j'en ai est que, quitte à lancer un débat local et global sur l'éducation pour faire projet avec les parents et les enfants comme acteurs de l'éducation, il me semblerait important de ne plus parler d'élèves mais d'enfants, c'est un grand classique, et de ne pas limiter notre représentation parents utiles dans ces débats-là ou parents d'élèves. De fait, les parents qui fréquentent les ateliers sociolinguistiques et autres activités dans les centres sociaux et culturels, les parents qui se fédèrent dans des REAP, réseaux d'écoute et d'accompagnement des parents, sont des parents qui ont une vraie expertise, peut-être pas toujours en matière d'éducation, mais en matière d'intérêt général. Peu à peu, ils ont appris à exprimer autre chose que leur propre point de vue et à devenir sensibles, témoins, porteurs d'une parole d'intérêt général et collectif notamment en matière d'éducation. C'est eux aussi qu'il faudrait solliciter. Il me semble que les associations d'éducation populaire ont un rôle actif à jouer en la matière aux côtés des associations de parents d'élèves.

Marie-Thérèse Obritin : Je travaille pour le département du Nord. Je voudrais revenir sur le comité local pour l'éducation et faire un parallèle avec les forums qu'on a organisés dans le département du Nord dans un axe de développement social local. Dans la mise en place d'un forum, on est tous autour d'une table, on est citoyen, on n'est plus travailleur social, on n'est plus enseignant. Mais il y a quand même une personne neutre qui anime. La complexité est de dire qui va prendre son bâton de pèlerin. La Mairie ? Je ne sais pas. L'Éducation nationale ? Je ne suis pas certaine non plus. Un Département, une collectivité, une association de parents d'élèves ? On a tous une casquette qui nous fait dire que ça va être repris, interprété. Dans votre réflexion sur ce comité local, qu'avez-vous imaginé ? Un centre social ? Une association neutre ? Comment cela peut-il se mettre en place sans que ça soit repris ?

Sophie Dargelos, chargée de développement de la relation à l'école aux Francas : Je connais la pratique du département. Je disais qu'il y avait des initiatives dans cet esprit-là parce qu'on repère celle-ci et d'autres ailleurs. Vous trouverez sur le site de la fédération nationale des Francas une petite plaquette qui explicite ce qu'on a imaginé sur le projet éducatif local et sur le comité local pour l'éducation. On a imaginé que ça puisse être animé, un peu dans la logique de ce que vient de dire Frédéric Jésus, selon les territoires et selon les spécificités et les forces du territoire, par une association d'éducation populaire, par un centre social, par un comité de parents, d'élèves et d'enfants etc. et que ça puisse être présidé par le maire ou une personne qualifiée. Pour l'instant, on est dans une logique, on l'a présenté à des élus locaux avant d'écrire des choses, des CESER, des comités économiques sociaux régionaux et environnementaux. On n'a pas modélisé des choses. Cette logique ne peut pas être qu'une initiative des élus, qu'une initiative d'une institution quelle qu'elle soit. Il est important qu'à la présidence ou dans le groupe il puisse y avoir la collectivité. En effet, c'est aussi légitimer la parole des habitants, des citoyens. Mais la logique voudrait pour ne pas figer les choses que ce ne soit pas la collectivité qui anime, ni une institution, mais que ce soit dans une logique de participation citoyenne. Il faut trouver un groupe porteur qui peut ne pas être celui qui sera l'animateur ad vitam aeternam. Les logiques sont aussi mouvantes dans les territoires.

Régis Cortesero, chargé d'études et de recherches pratiques et politiques éducatives à l'institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire : Merci à tous. On va en rester là. J'espère que ça ne frustre personne et bon Neuj'Pro.