

Vers l'éducation partagée

*Des contrats
éducatifs locaux
aux projets
éducatifs locaux*

coordonné par Bernard Bier

*Avec le concours de la Direction de la jeunesse
et de l'éducation populaire*

Institut national de la jeunesse
et de l'éducation populaire
11, rue Paul Leplat
78160 Marly-le-Roi
Site Internet : www.injep.fr

Sommaire

PRÉAMBULE	■ Contrats éducatifs locaux et éducation partagée : interroger une dynamique émergente	3
	QUESTIONS/RÉFLEXIONS	
	■ L'éducation partagée: une approche institutionnelle (DJEP)	5
	■ Défense et illustration de l'éducation partagée (Bernard Bier)	13
	■ Petit glossaire à l'usage des partageurs d'éducation (Jean-Claude Guérin)	33
PRATIQUES/ANALYSES	■ Des coordonnateurs s'expriment	37
	(Cambo-les-Bains, Castillon-Pujols, Issoudun, La Ferté-Saint-Aubin, Lavour, La Seyne-sur-Mer, Uckange, Villenave-d'Ornon)	
	■ Des institutions réagissent	92
	(ministère de la Culture et de la Communication, ministère de l'Éducation nationale, Caisse nationale d'allocations familiales, FRANCAS, Ligue de l'enseignement, Union nationale des associations familiales)	
PISTES	■ L'éducation partagée: éléments pour une réflexion (DJEP)	109
	■ Des projets éducatifs locaux aux politiques éducatives territoriales: vers des territoires éducatifs (Bernard Bier)	113
RESSOURCES	■ Pour en savoir plus	117

Contrats éducatifs locaux et éducation partagée : interroger une dynamique émergente

PRÉAMBULE

« Coéducation », « éducation comme mission partagée », « éducation partagée »... Depuis quelques années, ces termes apparaissent de manière récurrente dans le discours des politiques publiques éducatives : administrations centrales d'État (et interministérielles) et services déconcentrés, collectivités territoriales, Caisse d'allocations familiales (CAF), associations d'éducation populaire, associations de parents d'élèves...

Cependant un ouvrage sur le sujet faisait encore défaut. Il y a certes le site interministériel (www.education.gouv.fr/cel), de nombreux sites locaux, *Grain de CEL*, des numéros de revues associatives... Il nous a donc semblé qu'une publication serait bienvenue, elle interrogerait l'éducation « partagée » dans ses principes comme dans sa mise en œuvre et permettrait une réflexion plus partagée sur le sujet, sans occulter les débats qui traversent nécessairement le champ. D'où le projet de ce volume, à l'initiative de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), projet qui a reçu le concours de la Direction de la jeunesse et de l'éducation populaire (DJEP) du ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative.

Les contrats éducatifs locaux (CEL), à la suite des dispositifs d'aménagement des rythmes de vie de l'enfant et du jeune, ou d'aménagement des temps scolaires, visent à un dépassement du cloisonnement temps scolaire/hors temps scolaire. Ils ont pu apparaître à certains comme un dispositif de plus, mais ils se veulent dans le projet de leurs initiateurs une démarche englobant les dispositifs antérieurs, première étape vers une dynamique de projets éducatifs locaux, voire de politiques éducatives locales ou territoriales, que l'on peut observer *hic et nunc* sur maints territoires, engagés ou non dans la signature d'un CEL, et cela dans un contexte de prise en compte croissante des acteurs éducatifs dans leur diversité et leur multiplicité, et de recompositions territoriales et politiques. Ces évolutions justifient aussi de nous inscrire dans une approche plus prospective.

Le présent ouvrage s'ouvre sur trois contributions théoriques. La première émane de la Direction de la jeunesse et de l'éducation populaire et rappelle le cadre institutionnel des projets éducatifs locaux : textes de référence, mise en place d'un groupe de suivi interministériel (GSI), éléments de bilan. La deuxième est le fruit du travail de réflexion engagé à l'Unité de la recherche, des études et de la formation (UREF) de l'INJEP et se veut plus générale : elle vise à replacer la démarche de l'éducation partagée au croisement d'approches historique, sociologique, épistémologique, politique..., qui peuvent lui donner sens, et de ses enjeux éducatifs et politiques. La troisième, signée Jean-Claude Guérin, vise à apporter un éclairage terminologique, donc conceptuel.

Dans une deuxième partie, nous avons fait le choix de donner la parole courant 2005 à huit coordonnateurs repérés par le bureau *ad hoc* du ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative, comme témoins privilégiés de la mise en œuvre des CEL. Un questionnaire élaboré en commun avait pour but de donner un cadre de réponse et, éventuellement, de permettre des comparaisons. Il s'agissait pour les coordonnateurs qui acceptaient de partager cette expérience de présenter leur CEL, les circonstances de son apparition, les difficultés rencontrées, les évolutions observées, les leviers propres à créer des dynamiques de territoire. Approches nécessairement partielles, sinon partiales, mais qui ont le mérite de donner à voir l'épaisseur du réel, de sortir en partie des représentations, de voir l'effectivité de la mise en œuvre territorialisée d'une directive institutionnelle. L'hétérogénéité des réponses qui nous sont parvenues, renvoyant à une diversité de situations, nous conduit à nous interroger sur ce qui relève d'effet de territoire, de contexte politique, de subjectivité d'acteurs..., et, par là même, contribue à enrichir la réflexion collective.

En réponse à ces propos de coordonnateurs, le même bureau a demandé à l'ensemble des institutions et structures engagées dans le soutien à la politique de projets éducatifs locaux, membres du GSI, de « réagir sur le thème de l'éducation partagée aux témoignages proposés par les coordonnateurs locaux ». Le but était là encore, non pas – surtout pas – de recueillir un discours « général » sur les CEL tenus dans bien des lieux, mais de réagir aux propos précis des coordonnateurs, manière de sortir des discours obligés, manière aussi de permettre la confrontation avec la réalité du terrain. Aux lecteurs de dire si le pari a été tenu !

La dernière partie à deux voix, la DJEP, d'une part, l'INJEP, d'autre part, a pour objectif d'ouvrir des pistes de réflexions, de ré-interroger l'intervention publique et celle des différents acteurs sur l'éducation partagée.

L'ensemble n'a d'autre ambition que d'appeler à d'autres travaux plus pointus sur le sujet, de stimuler la réflexion, d'ouvrir du débat. D'être une pierre apportée à la construction de ce qui est aujourd'hui un enjeu éducatif et politique majeur.

Cet ouvrage n'aurait pu être réalisé sans l'implication à des titres divers des personnes suivantes :

- Étienne Madranges, directeur de la jeunesse et de l'éducation populaire, Hervé Latimier, sous-directeur de l'éducation populaire et des actions territoriales, Gérard Letessier, chef du bureau des politiques éducatives territoriales à la Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative à la date de l'enquête, Ariane Mercier, chargée du dossier des politiques éducatives territoriales, Dominique Billet, chef du bureau, et Sylvie Martinez, adjointe au chef du bureau, appartenant toutes les trois au bureau des actions territoriales, éducatives et culturelles à la Direction de la jeunesse et de l'éducation populaire,
- Jean-Claude Guérin, inspecteur général honoraire de l'Éducation nationale,
- les coordonnateurs qui ont accepté de répondre à nos interrogations, qui, pour certains, ont préféré l'anonymat, et dont on trouvera le nom des autres à la suite à leur contribution,
- les partenaires sollicités dans le cadre du groupe interministériel de suivi des CEL et qui ont accepté de réagir,
- Jean-Claude Richez, responsable de l'UREF de l'INJEP.

Qu'ils en soient tous remerciés !

L'éducation partagée : une approche institutionnelle

Direction de la jeunesse et de l'éducation populaire

L'éducation partagée : une réalité émergente

Un constat

Un sondage SOFRES, réalisé en 2004 lors du Salon de l'éducation, a mis en évidence que, au-delà de l'école et des parents, 51 % des Français considèrent que l'éducation est également partagée par d'autres acteurs et que l'éducation des enfants ne relève pas de manière exclusive de l'école et des parents. Sont donnés comme espaces d'éducation complémentaires :

- les institutions culturelles locales privées ou publiques, cinémas, bibliothèques (42 % des réponses),
- les associations d'éducation populaire agréées par l'État et la télévision (respectivement 14 %),
- les services éducatifs municipaux (13 %),
- les cours privés (7 %)...

Cependant, les acteurs agissant dans le champ éducatif, tels que les parents d'élèves, enseignants, animateurs, praticiens divers de l'éducation, éprouvent des difficultés à partager cette mission tout en se sentant investis d'une responsabilité commune.

Les textes fondateurs

Si le concept est neuf et l'idée apparemment simple, les premières mentions n'apparaissent dans les textes qu'à la fin des années 1980. La loi d'orientation du 10 juillet 1989 pose l'élève au centre du système éducatif et réaffirme la nécessité d'associer les parents au fonctionnement de l'école et d'en faire des partenaires à part entière de la communauté éducative. L'évocation d'une « responsabilité partagée de l'éducation sur un territoire » se trouve dans le Bulletin officiel de l'Éducation nationale du 17 septembre 1998.

Une circulaire interministérielle du 25 octobre 2000 (Éducation nationale, Jeunesse et Sports, Culture, Délégation interministérielle à la Ville [DIV]) introduit clairement la notion d'éducation partagée : « En proposant aux collectivités territoriales et à leurs groupements de négocier et de signer les contrats éducatifs locaux (CEL), l'État affirme sa conviction que l'éducation est une mission partagée. » Ce texte est conforté par la loi d'orientation et de programmation pour la ville et la rénovation urbaine, en date du 1^{er} août 2004 à l'initiative du ministre de la Ville. Il y est largement question d'améliorer la réussite scolaire.

Dans le contexte actuel de la déconcentration et de la décentralisation, la mission éducative de l'État est rappelée. Ainsi, l'article L 211-1 de la loi du 13 août 2003 rappelle que l'éducation est un service public national, sous réserve des compétences attribuées aux collectivités territoriales.

À cet effet, un Conseil territorial de l'Éducation nationale est créé (article L 239-1). Il est composé de représentants de l'État, des régions, des départements, des communes et des

établissements publics de coopération intercommunale (EPCI). Il peut être consulté sur toute question intéressant les collectivités territoriales et il formule toute recommandation destinée à favoriser, en particulier, l'égalité des usagers devant le service public d'éducation.

Cette articulation se poursuit dans le cadre des équipes de réussite éducative instituées par le plan de cohésion sociale. Ce programme concerne prioritairement les zones urbaines sensibles, les zones d'éducation prioritaire (ZEP) et réseaux d'éducation prioritaire (REP), et les territoires en grande fragilité économique et sociale. La communauté éducative se mobilise de plus en plus.

La question du temps de l'enfant et de l'adolescent à l'origine de l'éducation partagée

La construction progressive d'un projet

L'objectif est de construire progressivement un partenariat sur une représentation partagée des besoins sociaux, repérés sur un territoire, où émerge une volonté de projet éducatif. Des dispositifs contractuels avec les collectivités locales et les associations se mettent alors au service de politiques locales d'enfance et de jeunesse sensibles à la diversité des territoires, en dépassant l'offre d'activités pour reconnaître aux jeunes une place et une expression dans la vie de la cité. L'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes (ARVEJ) et l'aménagement des rythmes scolaires (ARS), les contrats d'aménagement du temps de l'enfant (CATE), les projets locaux d'animation jeunesse et sports (PLAJS), les contrats locaux d'animation, de sport, d'expression et de responsabilité (LASER), les contrats d'animation rurale (CAR), et enfin les contrats éducatifs locaux (CEL) traduisent cette volonté d'harmoniser progressivement des grands objectifs nationaux avec des objectifs territoriaux en matière éducative.

Une démarche éducative fédératrice : du contrat au projet

L'instruction du 25 octobre 2000 consacrée aux contrats éducatifs locaux affirme clairement que le contrat éducatif local constitue la concrétisation d'une volonté fédératrice, même si des logiques différentes se développent sur les territoires de l'éducation partagée : contrats locaux d'accompagnement scolaire (CLAS), volets éducatifs du contrat de ville, contrats locaux de sécurité et de prévention de la délinquance (CLSPD).

Une étape nouvelle est franchie avec l'instruction du 19 novembre 2003 relative à la coordination des interventions des services déconcentrés du ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche dans le développement des projets éducatifs locaux. En s'appuyant sur les conclusions rendues par l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) et l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche (IGAENR), cette circulaire a pour objet de préciser les objectifs que doivent privilégier les projets et les modalités de pilotage retenues par les services déconcentrés du ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche pour accompagner leur élaboration et leur mise en œuvre.

La cohérence est garantie par le caractère interministériel de la démarche, et l'engagement conjoint de quatre ministères : Jeunesse et Sports, Éducation nationale, Culture et Communication, Ville.

Dans cette logique, une meilleure articulation est recherchée entre les projets éducatifs locaux, les projets d'école, d'établissement, les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) et l'opération « École ouverte ».

Vers une seule instance

La simplification des procédures et l'amplification des collaborations pour une meilleure efficacité ont été recherchées. L'objectif est d'aller, en matière de politique éducative locale, vers une seule instance rassemblant l'ensemble des partenaires éducatifs agissant sur un même territoire, s'adressant aux mêmes publics, ayant des objectifs convergents et impliqués dans les contrats existants.

■ Les niveaux d'intervention

Au niveau local, le contrat éducatif est structuré autour d'un groupe de pilotage qui désigne un coordonnateur, élabore un projet et le valide. Il est chargé de suivre, d'évaluer l'ensemble des actions qui y sont inscrites.

Au niveau départemental, un groupe de pilotage présidé par le préfet et animé conjointement par le directeur départemental de la Jeunesse et des Sports et l'inspecteur d'académie valide les projets, assure les financements et contrôle leur mise en œuvre.

Au niveau national, un groupe de suivi interministériel (GSI), composé de membres venant d'une vingtaine d'organismes (ministères, CAF, mouvements associatifs et syndicaux...), est chargé d'assurer le suivi national du dispositif, de l'évaluer en lien avec les groupes de pilotage départementaux et d'établir un bilan annuel.

Lors du GSI du 27 janvier 2004, les résultats du bilan national font apparaître les données suivantes :

- un quart des villes françaises font l'objet d'un CEL ;
- l'intercommunalité progresse ;
- l'État finance les CEL à hauteur de 16 %. Pour les CEL situés dans les territoires de mise en œuvre de la politique de la ville, le financement ville (FIV) atteint en moyenne 10 % du budget global et le financement de l'État 25 % ;
- 47 % des CEL bénéficient d'une aide financière des conseils généraux et 13 % d'une aide financière des conseils régionaux. Les centres CAF assurent un financement dans 72 % des CEL associé à un contrat temps libre (CTL).

■ Objectifs nationaux et objectifs territoriaux

Partant d'un diagnostic, le contrat éducatif local retient un certain nombre d'objectifs : les objectifs nationaux sont énoncés par les circulaires interministérielles. Les autres, territoriaux, sont définis en fonction des réalités locales.

Selon les résultats de l'outil de suivi de 2004, les objectifs nationaux sont partagés par la majorité des contrats ainsi, classés dans l'ordre prioritaire :

- l'accès des activités au plus grand nombre,
- la démarche de projet participatif,
- l'amélioration de la réussite scolaire,
- la participation des jeunes,
- la formation des intervenants.

Les objectifs territoriaux sont beaucoup plus nombreux. L'outil de suivi 2004 révèle une répartition des objectifs en trois thèmes :

- de type social, tels que la démocratisation de l'accès aux pratiques, la réponse à des besoins sociaux non satisfaits, la prévention des conduites à risques,
- liés aux territoires comme l'élaboration d'une politique locale de jeunesse, la rupture de l'isolement des jeunes,

- liés aux pratiques éducatives, tels que l'ouverture de l'école sur l'environnement et la participation des jeunes et des familles...

Modalités de l'éducation partagée : le projet éducatif local

Une politique de formation

Dans la poursuite des orientations définies par le GSI des contrats éducatifs locaux, un plan de formation est mis en place en 2003. S'appuyant sur six régions, ces formations ont pour objectif de former des équipes polyvalentes, organisées en pôles de ressources, capables elles-mêmes de mener des modules de formation en direction des chefs de projet locaux et des coordonnateurs de projets éducatifs.

Parallèlement, la formation des animateurs reste un objectif prioritaire. La circulaire du 18 mars 2004 relative à la formation des intervenants animant les activités proposées dans le cadre des contrats éducatifs locaux prend en compte la création d'une filière des métiers de l'animation socio-éducative et culturelle et l'amélioration du profil d'une grande partie des animateurs.

En juin 2004, une « journée nationale de l'éducation partagée » a été organisée et déclinée au niveau départemental. 8 550 partenaires locaux ont participé à cette journée sur l'ensemble du territoire. Les grands thèmes mis en avant ont été la participation parentale, les conditions de réussite d'un projet local, la formation des coordonnateurs.

Une politique d'évaluation

Compte tenu de l'enjeu de ces politiques pour les jeunes et de l'importance des fonds publics mobilisés, l'impact des actions engagées doit être évalué. Tout projet doit être accompagné d'éléments quantitatifs et qualitatifs qui permettent d'analyser les résultats déjà obtenus ou les effets attendus. À cet effet, un guide méthodologique, destiné à aider les équipes locales à réaliser une évaluation qualitative des dispositifs, est proposé aux services déconcentrés le 31 octobre 2003.

Quelques éléments de bilan 2004

Le bilan annuel, établi à partir d'un outil de gestion et de suivi informatisé élaboré par la Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (DJEPVA), fait ressortir les éléments ci-dessous (au 1^{er} octobre 2004).

Nombre de communes concernées

8 467 communes ont signé un CEL, soit seules, soit dans le cadre d'un EPCI.

2 411 contrats fonctionnent actuellement sur l'ensemble du territoire.

Près de la moitié de la population française vit dans une commune ayant signé un CEL.

Nombre d'enfants et de jeunes concernés

À la fin de 2004, on comptabilisait 2 933 000 enfants et jeunes concernés par les CEL, dont 52,4 % de filles et 48,6 % de garçons (pour autres informations, se référer à la fiche technique p. 10).

Conclusion

Remarques sur l'année 2005

La globalisation des crédits déconcentrés et la préfiguration de la mise en place de la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) en 2005 ne permettent plus de connaître de façon aussi précise les crédits affectés à tel ou tel dispositif. À travers les actions mises en place localement, les priorités ministérielles et interministérielles sont déclinées de façon satisfaisante :

- il est constaté un accroissement des actions liées à la fonction sociale et éducative du sport, à la lutte contre l'illettrisme, au développement durable ;
- les actions proposées aux adolescents mineurs (12-17 ans) sont développées.

Perspectives pour 2006

Consécutivement à la mise en place de la LOLF et des budgets opérationnels de programme (BOP), l'approche de l'administration centrale en direction des services déconcentrés est globalisée. Dans le programme « jeunesse et vie associative », l'action n° 2 propose notamment l'accès à des loisirs éducatifs de qualité et intègre les CEL.

La stratégie du programme « jeunesse et vie associative » s'organise selon deux axes :

- aider les jeunes à devenir des citoyens actifs,
- favoriser le maintien du lien social en soutenant l'action des associations et des projets éducatifs des collectivités territoriales.

Bilan 2004

des contrats éducatifs locaux

Répartition par tranches d'âge des enfants et des jeunes concernés par les CEL

Tranches d'âge	Répartition	Nombre
2-5 ans	20 %	580 000
6-11 ans	39 %	1 158 000
12-16 ans	28 %	825 000
Plus de 16 ans	13 %	370 000
Total	100 %	2 933 000

Nombre et nature des activités proposées

En moyenne, douze actions (ou activités) sont mises en place dans le cadre du projet éducatif local. 92 % des contrats proposent à la fois des activités sportives et des activités culturelles. Une répartition par familles d'activités a pu être effectuée :

Familles d'activités	Nombre de participants	Activités les plus pratiquées
Activités physiques, sportives et multisports	1 450 000	Football, tennis, basket, tennis de table, judo
Activités artistiques, culturelles et multi-activités	1 620 000	Lecture, théâtre, danses, pratique d'un instrument
Activités scientifiques et techniques	398 000	Informatique, environnement, multimédia, bricolage
Autres activités socio-éducatives	437 000	Jeux, santé, sécurité, patrimoine, actions de solidarité

Les activités sont réparties à peu près également entre le temps périscolaire (accueil du matin, pause méridienne, activités juste après la classe...) et le temps extrascolaire (mercredi, week-end, petites et grandes vacances...), quelques actions (5 % environ) ayant lieu pendant le temps scolaire (souvent le début d'une activité qui se prolonge au-delà du temps scolaire). C'est une constante depuis plusieurs années.

Nombre, nature et qualification des intervenants

48 700 animateurs interviennent dans les CEL, ce qui équivaut à une moyenne de 20,2 individus par contrat. Ils sont diplômés à 95 % ; il s'agit principalement de titulaires du brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (BAFA).

En dehors du BAFA, 30 % des intervenants possèdent une qualification « jeunesse et sports » : le brevet d'État d'éducateur sportif (BEES), le brevet d'État d'animateur technicien de l'éducation populaire et de la jeunesse (BEATEP) ou le diplôme d'État relatif aux fonctions d'animation (DEFA). 3,5 % ont une qualification culturelle: diplôme universitaire de musicien intervenant (DUMI) et diplôme d'école d'art. Environ 30 % sont des enseignants qui y consacrent du temps en dehors de leur activité strictement professionnelle. Les 5 % d'animateurs non diplômés sont intervenants à titre bénévole (responsables d'associations, parents d'élèves).

Les budgets des CEL

Le montant des sommes consacrées aux activités menées dans le cadre des CEL est estimé, pour 2004, à 374,3 millions d'euros. Le budget moyen d'un CEL varie en fonction de la taille de la commune, de 20 700 euros pour une commune de moins de 2 000 habitants à 675 000 euros pour les communes de plus de 20 000 habitants (moyenne globale: 155 000 euros). La répartition des recettes s'établit comme suit :

Origine des recettes en 2004	Montants (en millions d'euros)	Répartition (en %)
Aides de l'État	49,2	13,1
• Éducation nationale	1,2	0,3
• Jeunesse, Sports et Vie associative	26,9	7,2
• Culture	1,4	0,4
• Cohésion sociale (Ville)	6,9	1,8
• Autres	12,8	3,4
Collectivités territoriales	223,0	59,6
• Communes ou EPCI	208,6	55,8
• Conseils généraux	11,3	3,0
• Conseils régionaux	3,1	0,8
Organismes publics	37,3	10,0
• CAF	34,9	9,3
• FASILD (Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations)	2,0	0,5
• Mutualité sociale agricole	0,4	0,1
Participation des familles	39,6	10,6
Autres recettes	25,1	6,7
Total	374,3	100

L'État finance les CEL à hauteur de 13,1 % (dont 7,2 % par l'intermédiaire du ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative).

Les dépenses consistent essentiellement en frais de personnel (environ 60 %).

Le tableau ci-dessous donne quelques chiffres-clés et l'évolution en quatre ans :

	2001	2002	2003	2004	Évolution 2003/2004
Contrats signés	2 171	2 589	2 686	2 411	- 10,2 %
Communes signataires (seules ou en EPCI)	6 556	8 662	9 275	8 467	- 8,7 %
Établissements scolaires impliqués	13 675	15 009	13 747	13 100	- 4,7 %
Associations locales partenaires	12 240	15 030	9 930	9 020	- 9,2 %
Actions proposées	28 000	33 900	37 600	29 000	- 22,9 %
Intervenants	49 600	66 700	55 300	48 700	- 11,9 %
Heures hebdomadaires d'animation assurées	222 400	277 000	301 000	265 000	- 12,0 %
Enfants et jeunes touchés	1 831 500	2 239 000	4 068 800	2 933 000	- 27,9 %
Coût global (en millions d'euros)	260	320	367,4	374,3	+ 1,9 %

Évolution des moyens alloués depuis 2001 :

	2001	2002	2003	2004
Ressources financières mobilisées (en millions d'euros)	260	320	367,5	374,3
Part de l'État (en millions d'euros)	51,5	53,1	56,8	49,2
Part de l'État (en %)	19,8	16,6	15,5	13,1
• Jeunesse (et Sports en 2001 et en 2004)	10,4 %	-	-	7,2 %
• Éducation nationale	2,3 %	-	-	0,3 %
• Jeunesse-Éducation nationale	-	5,9 %	5,6 %	-
• Sports	-	5,2 %	3,2 %	-
• Ville	1,9 %	1,6 %	2,2 %	1,8 %
• Culture et Communication	0,6 %	1,1 %	0,5 %	0,4 %
• Autres ministères	4,6 %	2,8 %	4,0 %	3,4 %

Défense et illustration de l'éducation partagée

Bernard Bier

Que l'éducation soit partagée entre différents acteurs semble aller de soi : à côté des parents ou de la famille, éducateurs « naturels », l'enfant fréquente la crèche, l'école, le collège ou le lycée, le club sportif, le conservatoire municipal ou le centre de loisirs... Par ailleurs, à l'« école de la vie », il fera son éducation sentimentale autant qu'il acquerra des compétences relationnelles ; dans le cadre professionnel il bénéficiera des acquis de la loi sur la formation permanente, et, peut-être, sera-t-il conduit un jour à valider ses « acquis d'expérience ». Cette énumération nous permet de dessiner plusieurs figures de l'éducation. Celle-ci peut être un acte intentionnel, pensé comme tel (par l'adulte, le professionnel, l'institution), ce qui implique des situations, des pratiques, des contenus (on parlera d'enseignement, de formation, de transmission...), ou comme le fruit d'apprentissage par l'expérience ou l'expérimentation, dans des interactions avec des individus, un ou des groupes, dans des situations variées.

Si l'on s'en tient au discours commun des politiques publiques, en France tout particulièrement, l'éducation est le plus souvent assimilée à l'institution scolaire, à l'État, d'autant que, par glissement terminologique, le ministère de l'Instruction publique est devenu en 1932 celui de l'Éducation nationale. Pourtant, on a vu récemment émerger dans le discours institutionnel d'État – circulaire interministérielle du 25 octobre 2000 – l'idée que l'éducation était une « mission partagée », affirmation accompagnant la mise en place d'un dispositif *ad hoc* (les CEL), succédant à quelques autres (voir p. 5 « L'éducation partagée : une approche institutionnelle »). Ce dispositif se veut démarche englobant les dispositifs antérieurs et se développe tant bien que mal, avec enthousiasme et conviction parfois, avec réticence ou résistance ailleurs, mais comme une dynamique d'avenir. Les restrictions récentes des enveloppes budgétaires ont néanmoins suscité des réactions diversifiées, d'abandon, de scepticisme renforcé (la « ronde des dispositifs »), de repli institutionnel ou au contraire la volonté de poursuivre malgré tout la dynamique enclenchée vers un réel projet éducatif « territorial », voire une politique éducative « territoriale ».

Les pages qui suivent ont un double objectif :

- interroger les notions, débusquer les « allant-de-soi », rendre intelligibles les évolutions et les résistances, en les inscrivant dans une durée plus longue que celle d'un dispositif ou d'une démarche ponctuelle, et dans un champ plus large que le seul champ de la formation initiale ;
- montrer que cette préoccupation d'éducation partagée est une perspective de politique publique, en dépit des aléas, fortunes et replis divers..., qu'elle répond aux enjeux de l'époque, et qu'elle est bien l'orientation dans laquelle *volens nolens* doivent s'inscrire les acteurs de l'éducation, voire qu'elle pourrait être, sous certaines conditions, un des axes structurants des politiques publiques dans leurs déclinaisons territoriales.

Il va de soi que chacun des points ici abordés, dans le cadre contraint d'un article court, mériterait à lui seul développements et approfondissements : d'où le renvoi en note à des travaux déjà existants, d'où l'appel aussi à explorer certains champs encore peu travaillés.

L'héritage de l'histoire

Deux focales sont possibles pour aborder cette question de l'éducation : le temps court de l'histoire récente, avec l'instauration de politiques éducatives qui se veulent « partenariales », ou un temps plus long qui permet une mise en perspective utile et l'émergence de questionnements qui auraient leur pertinence heuristique.

Des formes « autres » de l'éducation partagée ou les leçons de l'histoire

■ Dans les sociétés traditionnelles, « il faut tout un village pour éduquer un enfant »

Loin d'être une idée neuve comme il paraîtrait à l'aune de la courte durée, ce que l'on nomme aujourd'hui « éducation partagée » est l'approche la plus ancienne de l'éducation. Comme le dit le proverbe africain : « Il faut tout un village pour éduquer un enfant. »

Dans les sociétés africaines et océaniques traditionnelles, la transmission et les apprentissages se font par la vie en commun : immersion à fonction socialisatrice dans le groupe d'appartenance (rites, fêtes, récits), mimétisme (observation et reproduction de pratiques, de manières de faire, de techniques pour chasser, forger, cuisiner), initiations... En dépit d'une répartition des fonctions et rôles dans le groupe, il n'y a pas de professionnels de l'éducation au sens où nous l'entendons aujourd'hui. L'enfant appartient à tous. L'éducateur, c'est le groupe.

Lorsque, dans certaines sociétés¹, il y a école, elle ne s'adresse qu'à une minorité et est très spécialisée. Par ailleurs, les valeurs éducatives peuvent varier profondément d'une société à l'autre.

À Sumer, au troisième millénaire avant notre ère, l'école vise à former des scribes. À Sparte (VIII-VI^e siècle av. J.-C.), à l'âge de 7 ans, les jeunes sont arrachés à leur mère et éduqués en vue d'être des citoyens et soldats.

Ce voyage dans le temps et l'espace nous montre, comme le feraient les apports des historiens sur l'enfant et la famille en Occident², que les parents ne sont en aucun cas des éducateurs « naturels ». Parfois l'enfant n'est pas élevé par la famille génitrice, voire il lui est retiré.

Dans certaines sociétés, les enfants ont aussi leur lieu propre de vie, à l'écart des adultes et dans l'attente de l'entrée dans leur monde.

Faire des soldats sera aussi un objectif éducatif essentiel pour les Aztèques au XVI^e siècle, ou pour les Sioux plus récemment. Pour les premiers, tuer de nuit un esclave, pour les seconds, blesser un ennemi sera une des étapes nécessaires à l'entrée du jeune dans la communauté.

1/ HÉRAUX P., « Modes de socialisation et d'éducation », in POIRIER J. (dir.), *Histoire des mœurs*, Gallimard, Encyclopédie de la Pléiade, 1991, tome 2.

2/ ARIÈS P., *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Seuil, coll. « Points Histoire », 1973.

Chez les Murias d'Inde³, le *ghotul* ou maison des jeunes sert de lieu de regroupement des jeunes garçons et filles, lieu de vie et d'apprentissage, y compris sexuel.

Ailleurs, en Nouvelle-Guinée, par exemple chez les Baruyas⁴, les garçons et les hommes se retrouvent dans la « maison des hommes » où se construisent les identifications de genre. À leur manière, *ghotul* comme maison des hommes sont des institutions mais ils n'ont rien à voir avec notre moderne institution éducative.

Dans ces sociétés, le rôle de ces dispositifs que l'on peut qualifier d'éducatif, c'est bien sûr de permettre le passage d'un état (d'enfance) à un autre, d'aider à grandir, d'introduire dans le monde adulte. Mais cette éducation a pour finalité la reproduction de l'existant, d'un ordre social qui s'inscrit et se légitime dans le passé. De surcroît, ces sociétés ne posent pas l'individu mais le groupe comme valeur suprême. L'enfant n'y a aucune valeur, ni spécificité : il se

définit par défaut, comme en attente de ce qu'il doit être plus tard.

■ Les sociétés totalitaires visent la cohérence éducative

Un autre modèle politique plus proche de nos sociétés propose aussi une forme d'éducation où la mise en cohérence des objectifs éducatifs se conjugue avec la prise en compte des différents temps de l'enfant et du jeune, voire des adultes : le totalitarisme. Les sociétés nazie ou stalinienne (et leurs avatars), au rebours des sociétés traditionnelles, ont un projet porté par la foi dans l'avenir et dans la jeunesse, et sacrifient à l'appel d'un homme nouveau. École, dispositifs étatiques divers et associations de jeunes (mais aussi ce qu'on n'appelait pas encore les médias) ont des objectifs communs et visent à former l'ensemble de la jeunesse – et au-delà du corps social. Ces sociétés se veulent profondément, intrinsèquement, éducatives. Mais elles se fondent sur un modèle d'ordre, de refus de la pensée critique ou de la singularité, et imposent un contrôle total sur les formes et les contenus éducatifs.

L'exemple de ces deux modèles de société souligne à quel point l'affirmation des vertus de la coéducation ou de la cohérence éducative est insuffisante et appelle des précisions quant au projet éducatif et politique, et aux valeurs qui le sous-tendent.

Dans la Chine maoïste, l'éducation vise à former des citoyens, qui soient à la fois soldats, producteurs et militants, au service d'un ordre nouveau, avec égalité des sexes et valorisation forte du travail manuel comme éducatif, voire purificateur...

L'école républicaine et la tentation du monopole : la singularité française

À rebours de ces deux conceptions, le modèle de l'éducation que nous connaissons en France, outre sa mission de « socialisation méthodique de la jeunesse »⁵ et de transmission, cherche à construire un individu, plus encore un citoyen libre ; l'éducation est dans son projet initial la condition d'accès individuel et collectif à une société que l'on voudrait plus libre et meilleure, disait-on au temps de la République naissante, ou, dirait-on aujourd'hui, la condition d'adaptation de citoyens autonomes face à un monde qui change.

En France, cette éducation est de manière dominante associée à l'école, qui elle-même est assimilée à l'État. Dans d'autres pays européens, parler d'école renvoie d'emblée au local. Deux cultures, deux traditions. En ce sens, il est pertinent de parler d'exception française. Pourquoi cette différence ? Si l'on veut resituer les évolutions récentes et comprendre les débats en cours autour de l'éducation, si l'on veut expliquer les pesanteurs et les

3/ ELWIN V., *Maison des jeunes chez les Murias*, Gallimard, coll. « TEL », 1978.

4/ GODELIER M., *La production des grands hommes*, Flammarion, coll. « Champs », 2003.

5/ DURKHEIM E., *Éducation et sociologie*, PUF, coll. « Quadrige », 1993.

incompréhensions réciproques dans la mise en œuvre de ce qui pourrait être un projet éducatif partagé, il importe de remonter à l'époque fondatrice de la République – et plus précisément à une variante de celle-ci, la République jacobine.

La République naissante se veut rupture radicale avec l'ordre ancien, assimilé à l'obscurantisme. Ce nouvel ordre doit conduire à l'avènement des Lumières et de la Raison. Vision manichéenne, rupture en partie mythique comme l'ont montré divers travaux, de Tocqueville à Furet, mais qui va profondément structurer notre imaginaire et la construction de la société, et qui, aujourd'hui encore, perdure.

La Révolution française se veut un mouvement d'émancipation de l'homme ET du citoyen, l'approche politique émergente met l'accent sur le seul citoyen : la citoyenneté consiste en un face-à-face entre le citoyen et l'État, lequel incarne l'intérêt général, qui, comme le disait Rousseau, ne saurait être la somme des intérêts particuliers. À cet égard, la loi Le Chapelier de 1791 est emblématique : elle interdit les associations, suspectes d'être les héritières des corporations d'autrefois, de défendre des sociabilités et regroupements qui font écran entre l'État-nation et le citoyen, et d'introduire de la division dans la République une et indivisible. Un des outils de la construction de l'État-nation, de la République naissante, de l'émancipation souhaitée par les Lumières est bien évidemment l'instruction publique. Rappelons le contexte d'une France très fortement rurale, à faible scolarisation, avec des parlers hétérogènes et où le français est loin d'être majoritaire. La France jacobine choisira la mise en place progressive d'un système centralisé, qui procédera par exemple à l'éradication des « patois »⁶...

Dans ce contexte, et dans la cohérence de ces choix, même si Condorcet, le père fondateur, insistait (déjà) sur le local et l'indépendance de l'enseignement face à l'État, l'école, bras séculier de la République, visera à transformer l'enfant en élève, détaché de toute appartenance sociale, culturelle ou sexuée... Le maître, véritable moine soldat (les « hussards de la République » !), ira en terre de mission porter les Lumières à des zones qui en sont éloignées (les écrits des corps enseignants et d'inspection dans la France rurale de la fin du XIX^e siècle ressemblent assez souvent à ceux de maints enseignants de nos modernes banlieues évoquant la barbarie des élèves et la « démission » des parents...). Issu de l'École normale, astreint à une exemplarité morale, tout entier porté par sa vocation et incarnant l'État au local, l'instituteur (celui qui institue !) s'adressera, non à l'enfant et au jeune, mais à l'élève, à la Raison en l'élève, qui aura été dépouillé à l'entrée de tout ce qui le rattache au monde. Et il n'est pas sans signification qu'un philosophe comme Alain – pourtant radical-socialiste ! – défende l'« école-sanctuaire ».

L'école a un statut d'extraterritorialité. Il s'agit bien, dans un souci d'égalité, d'arracher l'enfant à son environnement et de le conduire à l'instruction d'abord, voire à l'instruction civique, puis à l'éducation, dira-t-on plus tard. Dans les premiers temps de la Révolution et dans l'héritage de Condorcet, une partition est faite entre ce qui relève du public (l'instruction) et ce qui relève du privé (l'éducation). La loi de 1882 rappelle que c'est « l'instruction (qui) est obligatoire, l'enseignement est libre, l'école est facultative ». Avec la rivalité qui tout au long de la Troisième République mettra l'école en concurrence avec l'église catholique pour éduquer la jeunesse, c'est la mission éducatrice de l'école publique qui sera ensuite nettement affirmée par les textes officiels.

Ainsi, historiquement, l'école de la République s'est construite (idéologiquement) contre les familles, le local, les appartenances.

Si nous essayons de saisir les logiques à l'œuvre dans ce mouvement, nous trouvons en présence d'un modèle de société où l'État seul incarne l'intérêt général. D'où bien sûr l'uniformité du modèle. Rappelons cette

6/ CERTEAU M. (de), JULIA D., REVEL J.,
Une politique de la langue, Gallimard,
coll. « Bibliothèque des histoires », 1975.

anecdote réelle ou apocryphe selon laquelle un ministre de l'Instruction publique affirmait savoir à l'heure dite à quel exercice se livraient tous les instituteurs de France ! Les agents de l'État ont pour but de faire descendre, même plus, d'imposer... D'où aussi, dans cette logique, la légitimité à penser en termes de contrôle.

Dans ce modèle, le partenariat n'a aucun sens, le monde de la famille est par définition suspect et doit être tenu à distance de l'école. C'est d'ailleurs l'époque des politiques hygiénistes⁷ et de la création du « médecin de famille » comme outil de contrôle et du regard « colonial » des élites républicaines sur les classes populaires, rurales ou ouvrières, à « civiliser ». Quant aux élèves, ils ne pouvaient être que destinataires des enseignements.

Il importerait cependant de nuancer : l'approche par les principes (ou les logiques) ne saurait dissimuler que la réalité est plus complexe, et que les pratiques obéissent à (ou génèrent) d'autres logiques, parfois différentes sinon contradictoires. Cette histoire de l'éducation scolaire (ici survolée, donc nécessairement réduite) est traversée aussi par la complexité. Mains travaux d'historiens ou de sociologues de l'éducation⁸ nous ont montré la coexistence d'un discours officiel évacuant le local et des réalités autrement complexes. Historiquement, ce qu'on nomme l'école de la République est l'aboutissement d'une suite d'incitations et d'obligations réitérées venues du pouvoir central, mettant les communes et les familles en demeure d'assumer l'enseignement primaire. L'école primaire recruta longtemps localement : il fallut attendre 1889 pour que les enseignants du primaire soient payés par l'État, à l'instar de ceux du lycée. Mais, dès 1833, les communes eurent la responsabilité de la construction, de l'entretien et du fonctionnement des écoles primaires. Cette école n'était pas pour rien la bien nommée « communale ».

Mais l'approche de l'école républicaine comme rupture radicale, transformée en légendaire, est devenue une vulgate qui perdure aujourd'hui encore, et particulièrement dans certaines versions « radicales » (intégristes, diraient certains !) de la République.

Dans le même effort de clarification, un autre discours fondateur et « mythifiant » serait à ré-interroger, celui de l'école de la démocratie et de l'égalité de tous. Ce discours a eu un temps son « efficace », mais, depuis les années 1970, il est remis en cause par les travaux sur la sociologie de l'école. L'école de la République fut une école à deux vitesses : la voie du primaire-supérieur réservée aux enfants du peuple, et celle du lycée pour les enfants de bourgeois. Et la question reste à trancher : la scolarisation jusqu'à 16 ans et le collège unique entraîneront-ils une démocratisation de l'école ou une massification ? Penser aujourd'hui en termes d'éducation partagée ne doit pas nous faire oublier les enjeux liés à cette question.

La construction d'un savoir scientifique en rupture et sa traduction hégémonique dans la « forme scolaire »

Les évolutions relatées *supra* seraient à articuler avec le mouvement, qui, durant ces quatre derniers siècles, contribue à construire une certaine conception des savoirs, conception qui sera intégrée par l'école.

L'entrée dans la modernité « culturelle » se caractérise par la mise en œuvre d'une séparation de l'homme et de la nature – ce sera le fondement de la pensée scientifique occidentale – et par l'autonomisation progressive du discours de la raison et de la pensée scientifique par rapport au discours religieux et à d'autres modes de pensée. Cette séparation va prendre en Occident la forme d'une rupture entre deux univers perçus comme incompatibles ou antagonistes. Ce mouvement porté au XVII^e siècle par les courants cartésiens ou libertins va se développer avec la pensée des Lumières et la valorisation des sciences et des techniques pour aboutir à des approches qui se voudront exclusives en termes de connaissance. Ce sera le cas des courants positivistes (Comte, en accord

7/ DONZELOT J., *La police des familles*, Éditions de Minuit, 1977.

8/ CHARLOT B., *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Armand Colin, 1994.

CHANET J.-F., *L'école républicaine et les petites patries*, Aubier, 1996.
CHARTIER A.-M., « Regard historique sur les politiques scolaires et les disparités territoriales », in « Les ZEP en débat », *Diversité Ville-école-intégration*, n° 144, mars 2006.

avec les idéologies du temps, y verra l'étape ultime dans le développement de l'humanité, la science triomphant de la magie et de la religion). Elle trouvera une explicitation chez Bachelard avec la notion de « rupture épistémologique »⁹ : il n'y a de connaissance scientifique qu'en rupture avec les représentations communes.

Ces conceptions rationalistes occidentales ont conduit à introduire le primat d'une modalité du savoir sur toutes les autres : le savoir scientifique – quand ce ne fut pas le scientisme sa caricature. La valorisation des savoirs abstraits s'est faite contre le religieux, les préjugés, mais aussi contre les savoirs populaires, profanes... Il s'agit de défendre la pensée scientifique et un certain type de culture en discréditant, invalidant toutes les autres modalités de savoir.

L'école de la République et des Lumières s'est ainsi posée explicitement en héritière de cette vision du monde : elle ne reconnaît que les savoirs « scientifiques » et une culture dominante – savoirs et culture didactisés pour être transmis –, introduisant une hiérarchie, d'ailleurs fluctuante, des disciplines, ce découpage disciplinaire étant aussi une caractéristique du savoir scolaire et de la « forme scolaire »¹⁰. Savoir abstrait qui mettra à l'écart le corps, les pratiques artistiques ou de sensibilité...

L'éducation populaire comme outil de démocratisation et d'émancipation ?

Parallèlement à l'effort de scolarisation de l'ensemble des enfants et des jeunes qui conduira à l'instauration de l'école obligatoire, puis, plus tard, au collège unique, à la scolarisation jusqu'à 16 ans, se développent à partir du XIX^e siècle des courants que l'on nommera ultérieurement d'éducation populaire.

Ce mouvement est hétérogène dans sa généalogie (une tradition républicaine laïque voisine en France avec des héritages catholiques et protestants) et tout aussi hétérogène dans ses définitions et ses configurations. Peut-être pourrait-on ainsi en synthétiser l'histoire, avec une de ses historiennes : « C'est une idée qui prend racine fin XIX^e siècle, elle se diffuse dans plusieurs milieux et progressivement se construit en philosophie et mode d'agir dans la société. Dans l'entre-deux-guerres, c'est surtout une méthode exercée et enseignée dans un certain nombre de mouvements. Aux lendemains de la Seconde Guerre, c'est un secteur subventionné par l'État géré dans un segment ministériel. »¹¹ Elle prend dans d'autres pays des formes et des contenus différents¹².

Certains courants insistent sur sa complémentarité avec l'école, ainsi du plan Langevin-Wallon, à la Libération : « L'éducation populaire n'est pas seulement l'éducation pour tous, c'est la possibilité pour tous de poursuivre au-delà de l'école et durant toute leur existence le développement de leur culture intellectuelle, esthétique, professionnelle. » Et pour Geneviève Poujol, sociologue de l'éducation populaire¹³ : « L'éducation populaire peut se définir comme

un projet de démocratisation de l'enseignement porté par des associations dans le dessein de compléter l'enseignement scolaire et de former des citoyens. » D'autres le revendiquent aujourd'hui dans son autonomie ; ainsi la Ligue de l'enseignement, née dans la proximité de l'école, la présente dans un texte récent comme « une éducation non cadrée ou dispensée dans les structures traditionnelles de la famille, de l'école ou de l'université. Éducation au sein du “temps de loisirs”, par la pratique volontaire de la vie de groupe, la confrontation et le partage. Une éducation de chacun par chacun : l'éducation qui cherche à refondre la culture populaire en accordant une égale dignité à toutes les classes de la société, sans se limiter à la « haute culture », ni même aux œuvres d'art, mais qui cherche la culture au sens

9/ BACHELARD G., *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, 1969.

10/ VINCENT G. (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses universitaires de Lyon, 1994.

11/ TÉTARD F., « De l'affaire Dreyfus à la guerre d'Algérie, un siècle d'éducation populaire », *Esprit*, n° 3-4, mars-avril 2002.

12/ « Les pratiques contemporaines de l'éducation populaire » (coordonné par Christian Verrier), *Pratiques de formation (Analyses)*, université Paris-8, n° 49, 2005.

13/ POUJOL G., *Guide de l'animateur socioculturel*, Dunod, 2000.

large – sciences, techniques, sports, connaissance des arts, expression artistique –, par une pratique active – art de parler en public, de savoir écouter, de gérer un groupe et de s'intégrer à la société »¹⁴. On peut dire que l'éducation populaire se développe tout au long de son histoire dans les marges de l'école, du loisir, du sport, de la culture, du social..., ne rencontrant certains de ces champs que plus récemment. C'est au lendemain de la Seconde Guerre mondiale que l'on assistera à une reconnaissance liée à l'institutionnalisation de l'éducation populaire avec la naissance d'un secteur ministériel de la « culture populaire », sous l'égide de Jean Guéhenno.

Des aspects de l'activité humaine très marginalisés dans l'enseignement, et quasi absents à partir du collège, y sont valorisés : l'éveil et la sensibilité, le corps et l'imaginaire, la participation à des espaces de délibération et de décision... Alors que les courants pédagogiques « actifs », tels Freinet et le mouvement coopératif, la pédagogie institutionnelle... sont restés marginaux et marginalisés dans l'institution scolaire, les courants de l'éducation populaire, qui d'ailleurs leur restent étrangers, ont mis l'enfant au centre du processus éducatif. Les pédagogies actives ont pu se développer dans ce domaine des loisirs, et permettre à des hommes et des femmes de se construire dans une logique d'épanouissement personnel humaniste, dans le militantisme comme forme d'émancipation.

Un objet de débat demeure néanmoins encore plus perceptible en son sein, si l'on ne s'en tient pas à une vision hexagonale et que l'on peut voir, par exemple, en Amérique latine : doit-on conduire le peuple à une forme de culture légitime, disent certains courants, souvent issus de classe moyenne ? Ou favoriser l'émergence des formes populaires de la culture, les valoriser, afin de les légitimer, disent d'autres ?

Les courants d'éducation populaire ont-ils agi en coordination avec le monde scolaire dans les colonies de vacances par exemple ou dans les animations du temps libre ? Rien n'est moins sûr. Mais ces activités ont longtemps été animées par des bénévoles qui étaient souvent des enseignants. Nombre d'associations ou fédérations ont eu leur origine dans les mouvements d'éducation nouvelle (CEMEA) ; les cadres de la Ligue de l'enseignement furent un temps des inspecteurs de l'Éducation nationale. Il fut un temps aussi où la formation dans les écoles normales comportait obligatoirement le suivi d'un stage BAFA (brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur)... Les deux mondes n'étaient pas étanches. Ils le sont aujourd'hui. À rebours aujourd'hui, on observe que les animations périscolaires en CEL sont souvent le fait d'animateurs en centre de loisirs sans hébergement (CLSH).

La lente émergence d'un nouveau modèle éducatif

Ces mondes de l'instruction publique et de l'éducation populaire se construisent dans la seconde moitié du XIX^e siècle, se renforcent au XX^e siècle, jusqu'aux années 1980.

■ Vers une ouverture « instituée » de l'école

Trois éléments peuvent marquer le changement qui survient alors dans l'approche de l'école.

- La politique des ZEP est lancée par Alain Savary au début des années 1980 et fait appel au partenariat local (associations et familles). Les politiques de la ville, de prévention de la délinquance et d'insertion sont mises en place progressivement, à la suite des trois rapports fondateurs de Dubedout, de Bonnemaïson et de Schwartz. La réponse aux difficultés rencontrées ne peut plus venir d'en haut ou du centre, mais doit se construire au local, avec la participation des habitants ou des publics concernés. Pour Bertrand Schwartz, l'implication des publics destinataires des dispositifs d'insertion est une clé de leur réussite.

- Les politiques de décentralisation et de déconcentration donnent une cer-

14/LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT, « Transformer et refonder l'école pour qu'elle soit celle de tous, pour que la République laïque, démocratique et sociale tienne ses promesses ! », **Les idées en mouvement**, hors série n° 7, 2005.

- taine autonomie aux établissements, renforcent leur lien avec les collectivités, les contraignent à élaborer un projet d'établissement et à développer le rôle des conseils d'administration.
- La loi d'orientation du 10 juillet 1989 met l'élève au centre du système éducatif et affirme la nécessité d'associer les parents au fonctionnement de l'école et d'en faire des partenaires à part entière de la communauté éducative – déjà affirmée dans la circulaire n° 85-246 du 11 juillet 1985.

Ces trois éléments peuvent être perçus comme étant à l'origine d'une véritable « révolution culturelle ». Toutefois, pour deux d'entre eux, les ZEP et la loi de juillet 1989, le changement reste parfois formel, fait profondément débat et est loin d'être acquis, à l'aune de la courte durée, comme le montrent récemment les débats récurrents autour de la loi d'orientation. Ce nouveau modèle peut s'observer dans le champ scolaire (la politique des ZEP), ou dans l'articulation du scolaire, périscolaire ou extrascolaire (les politiques d'aménagement du temps de l'enfant hier – contrats bleus, ARVEJ, ARS –, le volet éducatif des contrats de ville, les politiques éducatives territoriales aujourd'hui).

■ Des mutations culturelles et politiques

Nous pouvons détecter dans le mouvement des idées les transformations sociales et générationnelles des années 1960 quelques prémices de ces évolutions :

- le développement et la vulgarisation des travaux sur la connaissance de l'enfant (l'« effet Dolto ») ;
- l'irruption de la jeunesse sur la scène publique et l'émergence de la « culture jeune » (Edgar Morin). Les jeunes ont leurs idoles, leurs médias, ils deviennent prescripteurs et consommateurs... Quelques années plus tard, Mai 68 sera perçu comme un « soulèvement de la jeunesse » ;
- la redécouverte progressive des valeurs du local, de la région et la montée de l'idéologie du « Small is beautiful ».

Si nous adoptons la même prise de distance que précédemment pour identifier les logiques à l'œuvre, nous pourrions observer un changement de paradigme. Au modèle de « l'État instituteur » (Pierre Rosanvallon), prescripteur, doté d'une logique verticale-descendante, où l'État édicte le sens et ses agents mettent en œuvre des politiques élaborées au centre (accompagnées d'un contrôle de conformité), succède un autre modèle : l'« État animateur » (selon Jacques Donzelot), l'« État régulateur » (Jean-Paul Fitoussi), l'« État modeste » (Michel Crozier)... Les mots se cherchent pour dire une forme émergente.

Dans ce modèle, la société civile est présente, d'autres acteurs politiques apparaissent avec leur légitimité et leurs attentes spécifiques. Il s'agit d'adapter l'action publique (en l'occurrence toujours édictée par l'État) à la spécificité locale : d'où le rôle du diagnostic, du projet, de l'évaluation. Le sens est à créer. La réponse n'est pas déjà là, elle doit s'inventer, dans l'incertitude souvent, dans l'expérimentation, avec des partenaires. Nous sommes – même si persistent les logiques verticales – dans une logique horizontale, de co-construction. Le pouvoir de l'État ne va plus de soi. Même s'il apparaît encore comme le garant de l'intérêt général, il doit se légitimer sans cesse par ses compétences d'animation et d'expertise. D'où le succès aussi du terme de gouvernance.

■ Un mouvement inéluctable

Ce mouvement de territorialisation de l'action publique éducative semble irréversible.

- L'investissement financier des collectivités dans l'éducation¹⁵ va croissant : en 1980, il représentait 14,3 % des dépenses éducatives de la

15/L'état de l'école, ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche, DPD, n° 15, 2005. www.education.gouv.fr/stateval/etat/etat.htm

Nation; en 2004, il en représente 20 % : près de 40 % dans le premier degré, 17 % pour le second degré, 5,9 % pour le supérieur.

- Aux compétences données par la première vague de la décentralisation (la responsabilité du bâti) s'ajoutent celles de la deuxième vague transférant aux départements et régions le recrutement et la gestion des personnels techniques et ouvriers (TOS), mais surtout celles que se donnent elles-mêmes les collectivités désireuses de ne pas être cantonnées au rôle de financeur.
- La pression familiale est forte vis-à-vis de la satisfaction du besoin éducatif. Elle conduit les communes à soutenir les associations investies dans ce champ périscolaire ou du temps libre, en quasi-délégation de service public, voire à s'engager dans une logique de municipalisation de la vie associative dans ce champ.
- Ce phénomène se traduit aussi par le développement d'associations comme le Réseau français des villes éducatrices, qui réunit des élus et s'inscrit dans le Réseau international des villes éducatrices, ou l'Association nationale des directeurs de l'enseignement des villes (ANDEV).
- Les collectivités territoriales ont aujourd'hui une légitimité électorale, à l'instar de la (seule) représentation nationale d'hier. Ce n'est certes pas encore le cas des communautés de communes, d'agglomérations ou des pays, encore peu investis, mais dont certains signes montrent qu'ils pourraient se révéler dans certains cas être les territoires pertinents d'intervention éducative.

L'actualité de l'éducation partagée

Le thème de l'éducation partagée ou de la coéducation comme axe de politique publique est récent et, pourrait-on penser, fragile. Il nous semble pourtant obéir à des évolutions et logiques profondes, et répondre aux enjeux actuels et futurs.

Des mutations anthropologiques qui appellent une refondation des politiques éducatives

■ Vers une transformation du regard sur l'enfance et la jeunesse

Depuis plus d'un demi-siècle, les apports des sciences psychocognitives (de Piaget à Dolto) ont changé notre compréhension des processus du développement affectif et cognitif de l'enfant et du jeune. Ces derniers deviennent sujets de parole, d'apprentissage... Cette évolution s'est accompagnée d'avancées juridiques et politiques comme la Déclaration des droits de l'enfant ou la loi d'orientation de 1989.

Cette évolution reste cependant peu perceptible dans le champ scolaire. Certes, l'école s'est progressivement ouverte vers l'extérieur au travers de certaines activités pédagogiques, mais cela reste bien timide. La situation présente est une époque de tensions, d'hésitations entre deux modèles. Le discours officiel sur l'école, comme nous l'avons noté en introduction, est entré dans une autre logique, dans laquelle se multiplient les politiques et les dispositifs éducatifs contractuels. En témoignent aussi les débats dont nous sommes témoins aujourd'hui autour du rôle de l'État, de la place de l'école et des politiques éducatives.

■ Les transformations des cadres de socialisation et d'éducation

Un modèle d'explication de la socialisation des enfants et des jeunes a longtemps dominé : la société y était pensée comme préexistante aux individus. La socialisation était décrite comme intériorisation des normes du système, incorporation de son objectivité, violence symbolique

légitime. Cette approche (de Durkheim à Pierre Bourdieu) est actuellement contestée. Pour les sociologues interactionnistes¹⁶, les individus se construisent autant qu'ils participent à l'élaboration progressive du social et de ses normes par les différentes situations d'interactions vécues. Une variante de ce paradigme est la « sociologie de l'expérience » de François Dubet¹⁷, pour qui le sujet (jeune) serait confronté aujourd'hui dans la construction de soi à plusieurs logiques d'action – intégration, différenciation et subjectivation – qu'il gère en les combinant au travers de son expérience.

Les mutations de la jeunesse en font plus qu'auparavant un temps d'expérimentation et de construction de soi par expérimentation¹⁸. La crise des institutions qui touche l'État, la famille, l'École¹⁹ a pour corollaire que chacun est amené à se construire seul dans la « société du risque »²⁰. On parle justement d'« individu incertain »²¹, d'« individu par défaut »²², dans un contexte de précarisation générale où les trajectoires ne sont plus linéaires.

Dans ce contexte, l'école comme le hors-temps scolaire ne peuvent qu'être repositionnés. Hier, lorsque la majorité des élèves s'arrêtait en fin de primaire avec (ou sans) le certificat d'études, il y avait d'autres temps et espaces de socialisation (patronage, apprentissage, etc.). Du fait de l'allongement de la scolarité (obligation scolaire jusqu'à 16 ans, choix politique de la France d'inciter les jeunes à rester plus longtemps dans le système scolaire ou universitaire plutôt que de rentrer dans le marché du travail) et de l'affaiblissement des autres institutions socialisatrices ou éducatives, l'école ne peut plus se restreindre à la seule mission d'instruction, elle doit renforcer son rôle éducatif²³.

Mais le temps passé à l'école est relatif quand il est comparé à celui passé en famille, et surtout au tiers temps social : celui des espaces de loisirs, mais aussi devant les médias (télévision, Internet) ou entre pairs. Force est de constater que l'espace-temps de l'école ne peut être perçu comme le seul espace-temps éducatif.

En outre, l'école est confrontée à l'irruption des bruits du monde et à la revendication des élèves d'être considérés comme des enfants, des jeunes, et de ne pas laisser leurs identités en dehors du périmètre scolaire, alors que l'école s'était précisément construite dans le rejet des appartenances et identités (voir *supra*). Mais cette posture ne fonctionne plus²⁴. Nous assistons à une redéfinition entre identité(s) individuelle(s) et collective(s), dans toute la société et dans tous les milieux, des rapports entre public et privé. La Cité ne peut plus se construire

contre les identités, mais à partir d'elles. Et le discours de la nostalgie (d'un passé souvent mythifié par ailleurs) s'avère d'une faible efficacité, quand il n'est pas contre-productif : il est alors perçu comme négation, rejet, humiliation. Chez ceux dont les ascendants ont connu esclavage, colonialisme, ces réalités produisent en particulier des tensions d'autant plus fortes qu'elles ont été longtemps « refoulées ».

Cette désaffection qui concerne l'école en tant qu'institution, à l'instar de toutes les institutions, et que pointent fortement Dubet et Martuccelli²⁵ n'est pas le fait des seuls « jeunes en difficulté », mais de l'ensemble des élèves, y compris ceux dont on dit qu'ils réussissent. Ils instrumentalisent l'école et les savoirs, ils n'adhèrent plus à son projet. Un des signes en est aussi l'échec des dispositifs participatifs au sein de l'école. Ajoutons à cela l'éclatement du modèle familial (familles monoparentales, familles recomposées) et le pluralisme des approches de la famille. La famille n'est plus comme dans le passé une institution structurante où une norme faisait loi, dans une complémentarité normative avec l'école.

Ces phénomènes obligent donc tous les acteurs de l'éducation à refonder les bases de leur action en direction des jeunes, à penser l'articulation des différents temps et espaces éducatifs, dans la synchronie et la diachronie (le *continuum* éducatif).

16/CORCUFF P., *Les nouvelles sociologies : constructions de la réalité sociale*, Armand Colin, coll. « Collection 128 », 2004.

17/DUBET F., *La sociologie de l'expérience*, Seuil, 1994.

18/GALLAND O., *Sociologie de la jeunesse*, Armand Colin, 1997.

19/DUBET F., *Le déclin de l'institution*, Seuil, 2002.

20/BECK U., *La société du risque*, Flammarion, coll. « Champs », 2001.

21/EHRENBERG A., *L'individu incertain*, Hachette, coll. « Pluriel », 1996.

22/CASTEL R., HAROCHE C., *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi : entretiens sur la construction de l'individu moderne*, Fayard, 2001.

23/DE QUEIROZ J.-M., « Universalisme laïque et anti-pédagogisme », in « L'école pour tous : quel avenir ? », *Ville-école-intégration Enjeux*, n° 127, décembre 2001.

24/DUBET F., MARTUCCELLI D., *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, 1996.
DUBET F., *Les lycéens*, Seuil, 1991.

25/DUBET F., MARTUCCELLI D., op. cit.

■ L'entrée dans la société du savoir

Enfin, l'« explosion » des savoirs, l'immatériel devenu source de richesse, les mutations culturelles et technologiques incessantes nous font entrer dans la « société du savoir ». Si l'on y ajoute, d'une part, les attentes du milieu professionnel qui nécessitent une adaptation incessante aux changements et imposent une remise à jour permanente de nos savoirs et compétences, et, d'autre part, l'accroissement du temps non contraint lié à l'extension du temps de loisirs et à l'allongement du temps de vie, nous sommes conduits à sortir du modèle binaire jusque-là dominant : une formation initiale (et sa forme scolaire : savoirs didactisés, transmission...) hégémonique et une formation continue ou permanente accessoire (réparatrice ou adaptatrice). Un nouveau modèle serait à définir et à mettre en œuvre. Il penserait l'éducation et la formation dans la durée d'une vie (*long life learning*), laquelle ne saurait être réduite à la formation professionnelle, et il penserait aussi les aspects non intentionnels de l'éducation (éducation informelle) : ce qui s'apprend dans l'expérience, dans les interactions avec les autres, les situations, le « cadre d'expérience ».

De la reconnaissance des savoirs multiples à une politique d'éducation tout au long de la vie

Le modèle de savoir hégémonique qui est né de la modernité autant qu'il a participé à son émergence et qui s'est traduit en France dans une certaine forme scolaire s'accompagnait de l'invalidation de tous les autres types de savoirs (et de ceux qui en étaient porteurs), quand il ne leur contestait pas le statut même de savoir. Il doit être reconsidéré, comme nous y invitent des travaux multiples et hétérogènes, qui nous conduisent à repenser notre rapport à la rationalité ou aux formes de celle-ci, notre conception de la vérité scientifique, et à prendre en compte d'autres formes de savoirs ou de compétences, à développer des pans jusque-là méprisés ou sous-estimés de l'activité humaine.

■ La critique d'un modèle unique et monopolistique du savoir

Nous devons au monde scientifique la remise en question des fondements d'une certaine conception du savoir. Ethnologues et anthropologues, de Claude Lévi-Strauss²⁶ à Jean-Pierre Vernant, ont affirmé que la rationalité n'était pas le privilège des sociétés modernes. D'autres sociétés développaient des formes de rationalité dans leur manière d'appréhender le monde en s'appuyant sur l'expérience, en catégorisant, en classant... La raison critique, née avec les Lumières, s'est transformée en raison instrumentale et dominatrice, selon Theodor Adorno et Max Horkheimer²⁷. Elle appelle une autre conception : le modèle hégémonique devrait laisser place à une approche de la raison comme production concertée. Tel est par exemple le sens de la « raison communicationnelle » de Jürgen Habermas²⁸.

Le modèle de la science dans sa version positiviste est depuis longtemps déjà contesté au sein même de la communauté scientifique. Pour certains épistémologues²⁹ et sociologues des sciences³⁰, les savoirs scientifiques sont des construits culturels, collectifs. Leur objectivité ne vient que du consensus qui les porte à un moment donné – avant basculement vers d'autres configurations, d'autres paradigmes pensés à leur tour comme scientifiques. Des travaux de psychologie sociale³¹ défendent l'idée que, contrairement à Bachelard, représentations communes et représentations scientifiques ne s'opposent pas, mais s'alimentent les unes les autres.

La science elle-même est entrée dans l'ère du soupçon. Elle redéfinit ses champs, ses modes de validation. Elle devient un objet polémique, d'une

26/LÉVI-STRAUSS C., *La pensée sauvage*, Plon, 1962.

27/ADORNO T.-W., HORKHEIMER M., *La dialectique de la raison*, Gallimard, 1974.

28/HABERMAS J., *Théorie de l'agir communicationnel*, Fayard, 1987 (2 vol.).

29/FEYERABEND P., *Contre la méthode*, Seuil, coll. « Points », 1988; *Adieu la raison*, Seuil, coll. « Points », 1996.
KUHN T.-S., *La structure des révolutions scientifiques*, Flammarion, coll. « Champs », 1983.

30/CALLON M. (dir.), *La science et ses réseaux*, La Découverte, 1989.
LATOUR B., *La science en action*, La Découverte, 1989.
STENGERS I., *L'invention des sciences modernes*, Flammarion, coll. Champs, 1995.

31/MOSCOVICI S., *La psychanalyse, son image, son public*, PUF, 1961.

polémique – et c’est nouveau ! – qui ne saurait être circonscrite aux limites de la communauté scientifique³², ni cantonnée au mode d’opposition homme/nature³³, structurant un temps le mode de pensée scientifique occidental.

■ « Intelligences multiples » et multiplicité des modes d’apprentissage

Parallèlement, le regard sur l’homme et ses compétences cognitives s’est transformé. Howard Gardner³⁴, par exemple, dégage huit types d’intelligence : verbale, logico-mathématique, visio-spatiale (penser en images, externes ou mentales), corporelle-kinesthésique (penser par sensations corporelles, « in-corporer » la pensée), naturaliste (connaître la faune et la flore), musicale (penser avec rythmes et mélodies, prendre en compte l’harmonie d’un ensemble), interpersonnelle (penser avec l’autre, comprendre et se faire aider par son semblable), intra-personnelle (se penser, se connaître, se construire une identité personnelle). Il importe peu que cette typologie soit contestée par d’autres chercheurs, son mérite est de faire apparaître que l’école ne fait appel qu’à deux types d’intelligence, verbale et logico-mathématique, et laisse en friche les autres.

Les sciences de l’éducation témoignent de modes d’apprentissage diversifiés selon les individus. Le modèle normatif observation/théorisation/pratique peut se conjuguer avec d’autres, comme celui que développent les enfants, les jeunes et les adultes devant un ordinateur : essai/erreur/tâtonnement. Il n’y a pas d’apprentissage sans activité du sujet apprenant. La transmission pour être réussie implique une « activité », une « mobilisation de son destinataire ». Il est devenu banal de parler de « savoirs », de « savoir-faire », de « savoir-être », de « savoirs d’action »³⁵ ou de « savoirs d’expérience ».

En outre, des chercheurs comme Morin, Develay, Meirieu nous poussent à penser les savoirs, y compris dans leur efficacité pédagogique et didactique, sur le mode de la transdisciplinarité, de la relation, et à les contextualiser dans leur logique et émergence (ce qui est différent d’illustrer l’abstraction) pour leur donner sens. Nous sommes loin des préoccupations et des logiques mises en œuvre dans un certain modèle scolaire avec son découpage disciplinaire, même si, ici et là, des tentatives sont faites en ce sens, tentatives précaires s’il en est.

Rappelons à ce sujet comment la dynamique engagée par les « travaux personnels encadrés » (TPE) dans l’enseignement secondaire a rapidement été remise au magasin des expérimentations sans suite !

De la même manière, les représentations collectives fonctionnent encore sur « le dogme selon lequel seul le *savoir abstrait* est source de culture »³⁶, ce qui conduit la culture technique à être reléguée dans certaines filières spécialisées de l’enseignement, alors même qu’elle devrait prendre sa place dans un enseignement général et dans une éducation humaniste. Des courants du mouvement ouvrier et socialiste du XIX^e siècle y virent même un espace d’expérimentation éducative³⁷.

■ Des critiques nées des évolutions techniques et sociétales

Le monde économique, dont celui de la formation professionnelle, témoigne aussi aujourd’hui des limites de la qualification par des savoirs certifiés et insiste sur la notion de compétences, la manière de s’approprier les savoirs et les connaissances, de réagir en situation, d’innover, de faire lien. Certes, cette approche peut avoir ses limites³⁸ ou se traduire à son tour par toute la « quincallerie » des référentiels (de qualification, métier...), dans lesquels les savoirs et compétences sont à leur tour parcellisés³⁹. Cette critique de la fragmentation, là où il faudrait apprendre à relier, pourrait tout autant être

32/CALLON M., LASCOURMES P. et BARTHE P., *Agir dans un monde incertain : essai sur la démocratie technique*, Seuil, 2001.

33/LATOUR B., *Politiques de la nature : comment faire entrer les sciences dans la démocratie*, La Découverte, 1999.

34/GARDNER H., *Les intelligences multiples*, Retz, 1996.

35/BARBIER J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d’action*, PUF, coll. « Education et formation », 1998.

36/GUÉRIN J.-C., « Reconnaître et développer une véritable culture technique », in « Corps, culture et insertion », *Ville-école-intégration*, n° 116, mars 1999.

37/CHAUVEAU G., « L’école du travail dans la pensée ouvrière », in « Jeunes, travail et insertion », *Ville-école-intégration*, n° 113, juin 1998.

38/LE GOFF J.-P., *La barbarie douce : la modernisation aveugle des entreprises et de l’école*, La Découverte, 2003.

39/LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions d’Organisation, 2000. OBIN-COULON A., *Animation et développement social : des professionnels à la recherche de nouvelles compétences*, INJEP, coll. « Jeunesse/Education/Territoires : cahiers de l’action », n° 3, Marly-le-Roi, 2005.

adressée à la fragmentation disciplinaire. Ces savoirs ne s'apprennent pas dans le cadre scolaire mais font appel à d'autres espaces d'apprentissage.

■ Vers une « politique de la reconnaissance » ?

Cette prise en compte de la diversité des savoirs dans la construction des individus rejoint l'idéal humaniste du *mens sana in corpore sano*, tout autant que les idéaux de l'éducation populaire. Elle a en outre une dimension proprement politique si l'on pense que les logiques de domination se justifient toujours par l'invalidation préalable du dominé.

Ceux qui se sont investis dans le champ de l'insertion ou de l'action citoyenne, que ce soit dans l'héritage de Bertrand Schwartz et des « nouvelles qualifications », des réseaux d'échanges réciproques de savoirs ou des universités populaires d'ATD Quart Monde, savent l'importance mobilisatrice et identitaire de la reconnaissance des savoirs multiples, y compris pour ceux que l'expérience scolaire a conduit à penser qu'ils ne savaient rien, qu'ils ne valaient rien, qu'ils n'étaient rien. L'expérience quotidienne des acteurs de la jeunesse les amène à observer les mêmes phénomènes chez les jeunes, y compris les plus en difficulté.

Comment prendre en compte des savoirs minoritaires, « savoirs mineurs » (Gilles Deleuze), « culture du pauvre » (Richard Hoggart), « culture de l'opprimé » (Paulo Freire), « culture du quotidien » (Michel de Certeau) ? Comment reconnaître que « les gens de peu » ne sont pas des « idiots culturels » ?

Éducation populaire ? Éducation permanente ? Il est toujours difficile de tracer *a priori* des frontières entre ces notions tant elles sont fortement marquées idéologiquement. À preuve aussi leur proximité avec d'autres notions : éducation ouvrière, éducation des adultes, animation socioculturelle... Les élucider n'est pas l'objet de ces pages. Disons qu'elles peuvent avoir en commun la logique de démocratisation d'accès à l'éducation et aux apprentissages, de promotion individuelle et collective, d'autonomisation, de qualification de la personne et d'émancipation.

Cette dimension est prise en compte dans le discours des politiques européennes qui distingue éducation formelle (renvoyant au domaine scolaire, universitaire, aux dispositifs de formation), éducation non formelle (activités non diplômantes hors établissements d'éducation et de formation, dans les espaces de loisirs, associatifs, politiques) et éducation informelle (ce qui ressort de la vie quotidienne, sans répondre à une intention). En France, le primat reste donné à l'éducation initiale et formelle.

La reconnaissance des acquis professionnels et d'expérience, le passage de la VAP (validation des acquis professionnels) à la VAE (validation des acquis de l'expérience) sont une piste vers celle des savoirs moins institués – avec la limite qu'elle se fait dans le champ de l'économie et de l'emploi, alors que les enjeux éducatifs ne sauraient s'y limiter.

■ La formation tout au long de la vie

L'approche en termes d'éducation tout au long de la vie, la prise en compte des différents types de savoirs sont de plus en plus privilégiées au niveau européen, dans les pratiques de certains pays comme dans les politiques élaborées au niveau de l'Europe. Ces logiques dans lesquelles *volens nolens* nous serons conduits à nous inscrire soulignent aujourd'hui, une fois de plus, par contraste l'exception française.

Quelques éléments pour mémoire : l'intérêt marqué de la Commission européenne débouche sur des engagements lors du conseil de Feria à Lisbonne, en juin 2000, et la définition d'un « espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie », en février 2001. L'éducation est décrite comme « toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi ». Les quatre objectifs sont

liés : épanouissement personnel, citoyenneté active, inclusion sociale, capacité d'insertion professionnelle et adaptabilité à l'emploi.

Ces textes insistent sur le rôle de l'apprenant et sur la responsabilité des autorités publiques : investir du temps et de l'argent ; valoriser les apprentissages formels, informels, non formels ; développer des offres d'apprentissage qui soient proches des apprenants : soutenir les « communautés d'apprentissage », « villes et régions apprenantes », « entreprises et organisations apprenantes » ; mise en œuvre de pédagogie novatrice.

On peut considérer que ces propositions, encore largement déclaratives, permettraient de sortir de l'opposition formation initiale-continue, de s'inscrire dans un *continuum* des âges, de prendre en compte la donne de la société du savoir, ainsi que la question de la démocratisation d'accès à l'éducation et du rattrapage (voir dans le même esprit les propositions du Commissariat général du plan dans le rapport *Jeunesse, le devoir d'avenir*⁴⁰).

Les enjeux politiques de la gouvernance éducative

Les exemples donnés plus haut des sociétés traditionnelles ou totalitaires témoignent assez que l'on ne peut se contenter de parler d'« éducation partagée », sans préciser les fondements politiques et les valeurs sur lesquels repose le système éducatif choisi. Or la mise en place de politiques éducatives concertées évacue souvent cette question, faisant comme si cela allait de soi. Pourtant, les débats qui traversent notre société, ainsi que les référentiels divergents d'intervention en direction des jeunes (contrôle social *versus* autonomie, par exemple) montrent la nécessité d'une élucidation.

■ Place des jeunes et pacte intergénérationnel

Un enjeu majeur auquel il importe de se confronter est celui de la fracture générationnelle et la place des jeunes. Dans le contexte des mutations anthropologiques de la famille, le conflit des générations a fait place à l'« indifférence des générations », pour reprendre l'expression de Michel Fize. En effet, l'écart se creuse entre générations. Sur le plan démographique, social, économique, politique, un déséquilibre croissant s'observe en défaveur de la jeunesse. Louis Chauvel⁴¹ nous en donne quelques indicateurs :

- l'écart de rémunération entre les salariés de 50 ans et ceux de 30 ans était de 15 % en 1975, il est aujourd'hui de 40 %. La croissance économique a bénéficié à la classe d'âge des plus de 45 ans. Les enfants du baby-boom ont profité de l'explosion scolaire et d'une entrée dans le monde du travail facilitée par la reconnaissance de leurs qualifications. Ce n'est plus aujourd'hui le cas ;
- le recul de la mobilité sociale et l'existence de phénomènes de déclassement sont constatés par comparaison à la génération des parents ou expliqués par la non-congruence entre niveau de diplôme et statut professionnel. Les chances d'ascension sociale sont moindres, et la seconde explosion scolaire (années 1980) renforce ce processus par l'abondance de diplômés par rapport aux places disponibles ;
- la place politique reconnue aux jeunes est moindre : en 1982, l'âge du représentant politique ou syndical moyen était de 45 ans ; il est de 59 ans en 2000. Les députés de moins de 45 ans représentaient 38 % de l'Assemblée en 1981, et 15 % en 2002.

Pour Chauvel, l'identité de la nouvelle génération de jeunes est d'être définie « par défaut », au sens où Robert Castel parlait de l'émergence d'« individus par défaut »⁴². La question du pacte intergénérationnel est donc inséparable de la place présente et future des jeunes et devient une question centrale (qui, bien sûr, n'exclut pas la question sociale lui donnant forme). Elle acquiert aussi de ce fait une dimension symbolique. C'est aussi le sens des conclusions du rapport du Commissariat général du plan : *Jeunesse, le devoir d'avenir*⁴³.

40/ COMMISSARIAT GÉNÉRAL DU PLAN,
CHARVET D. (dir.),
Jeunesse, le devoir d'avenir,
La Documentation française, 2001.

41/ CHAUVEL L., *Le destin des générations*,
PUF, 1998.

42/ CASTEL R., HAROCHE C., op. cit.

43/ op. cit.

D'où la nécessité de penser, à la fois comme enjeu et *hic et nunc*, cette place dans la société, dans la Cité, y compris dans le champ éducatif, où de fait tous les jeunes se retrouvent, se construisent et construisent leur rapport au monde.

■ Éducation partagée et développement (éducatif) territorial

Faire le pari de l'éducation et de l'avenir conduit donc à penser la jeunesse comme enjeu et acteur du développement local. Force là encore de constater que, pas plus que dans les logiques anciennes de la planification et de l'aménagement du territoire, l'enfance et la jeunesse ne sont généralement prises en compte. Il y a bien sûr des exceptions certes de plus en plus nombreuses, mais encore fort minoritaires.

Certains territoires mettent l'accent sur la question de l'offre, à commencer par l'offre d'équipements – nous sommes là dans un enjeu légitime de démocratisation. Mais une politique de l'offre ne doit pas occulter la manière spécifique des enfants et des jeunes de vivre et de s'approprier le territoire, leurs attentes et besoins, et la demande croissante de reconnaissance. Comment faire du « droit de cité » un objectif politique, institutionnel et éducatif ?

Les outils de diagnostic, d'élaboration et de mise en œuvre du projet, d'évaluation et d'accompagnement, au rebours d'un usage technocratique, gagneraient à s'inscrire dans une logique de partage, en associant sous des formes adaptées les enfants et les jeunes. Il y a un savoir, une expertise de l'usager. Comme le soulignait Alain Vulbeau, on peut souhaiter que les institutions et les politiques participent à l'élaboration d'un cadre permettant l'émergence d'un « espace public de la jeunesse »⁴⁴, et même que ces « publics » se retrouvent systématiquement associés au développement d'espaces publics de délibération. Il s'agit là d'un enjeu éducatif autant qu'un enjeu démocratique : l'un et l'autre sont liés intrinsèquement. On tend à oublier que la jeunesse est une ressource⁴⁵.

La prise en compte conjointe des temps et des espaces éducatifs apparaît alors comme un des outils de cette dynamique : une réflexion transversale et identifiant nettement la spécificité de chacun des moments éducatifs, mais aussi une réflexion sur les espaces multiples de la Cité, dans leur capacité à être des espaces de vie, d'épanouissement, d'ouverture, d'émancipation. Dans le même temps, la clôture symbolique nécessaire à certains apprentissages – au premier rang desquels les apprentissages scolaires, mais non exclusivement – ne devrait pas être assimilée à une fermeture entre l'école et les autres lieux éducatifs de l'enfance et de la jeunesse, entre ceux-ci et les autres activités et espaces intergénérationnels. La clôture symbolique n'implique aucunement le refus de l'ouverture de l'école, le rejet des partenariats ni la reconnaissance d'autres types de savoir et d'apprentissage. Elle est avant tout une question de posture face à la spécificité des savoirs scolaires, à clarifier, à penser (collectivement) en articulation avec d'autres postures propres à d'autres champs.

En fait, un des apports majeurs des dynamiques engagées par l'éducation partagée, au-delà de leurs effets peut-être plus difficiles à évaluer, est le développement d'autres modes de travail ensemble, dans une confiance construite et dans la complémentarité. Les acteurs apprennent à se connaître et à travailler différemment.

■ La mise en œuvre de politiques locales concertées et les nouveaux acteurs territoriaux

Les nouveaux modes de fonctionnement qui accompagnent la lente émergence des politiques éducatives nécessitent un apprentissage dont nous ne sommes qu'au début. Nous nous heurtons entre autres aux difficultés du partenariat, avec ses conflits légitimes de territoire, de pouvoir, ses incompréhensions et la tradition de logiques sectorielles. Le partenariat que les textes et les acteurs

⁴⁴/VULBEAU A., *Les inscriptions de la jeunesse*, L'Harmattan, coll. « Débats Jeunes », 2002.

⁴⁵/VULBEAU A., *La jeunesse comme ressource : expérimentations et expériences dans l'espace public*, Erès, 2001.

institutionnels appellent de leurs vœux à pris jusque-là une forme particulière : il n'est sollicité que lorsqu'il y a problème⁴⁶, essentiellement pour ou au service de l'école⁴⁷. Nous sommes dans une représentation du partenaire comme adversaire (à utiliser, mais à neutraliser) plus que du partenaire comme coéquipier. Cette logique perdure en partie y compris dans des textes qui peuvent pourtant être perçus comme des avancées pour l'école, comme le rapport Thélot de 2004⁴⁸. La difficulté est accrue par la multiplication des acteurs éducatifs : au-delà du texte de la loi et des compétences définies, on sait que les collectivités la mettent en œuvre différemment et qu'elles s'en arrogent d'autres. Ainsi, les conseils généraux sont de plus en plus nombreux à mettre en œuvre des politiques de jeunesse. Par ailleurs, les nouvelles formes de territorialités (communautés de communes ou d'agglomérations, pays) participeront vraisemblablement de manière croissante à ce mouvement. Face à cette multiplicité d'acteurs, aux chevauchements de territoires et de dispositifs, de compétences pas toujours identifiées, comment peuvent s'articuler les différentes échelles territoriales ? Faut-il aller jusqu'à suivre Dominique Glasman⁴⁹ pour qui, dans les nouvelles intercommunalités, la définition d'un « bien commun » éducatif, en partie déconnecté des préoccupations électorales ou politiciennes, pourrait être plus aisée ?

Dans ces recompositions et émergences, qu'en est-il du pilotage et de la coordination ? Quelle est la légitimité du coordonnateur ? Quelles sont les complémentarités du technicien et du politique, car si, en théorie, la frontière semble nette, dans les faits elle l'est beaucoup moins ? Comment s'opère la gouvernance éducative ?

■ Territoire et démocratie

À appeler de nos vœux le partenariat, ne tombons pas dans le discours commun, entre rhétorique creuse et rhétorique vertueuse : simple habillage formel peu productif voire contre-productif d'un côté, angélisme de l'autre. Le partenariat ne va pas de soi. Outre qu'il se heurte à des pesanteurs nées d'une histoire connue, et particulièrement marquées dans le champ éducatif, il se joue nécessairement entre les acteurs des enjeux de pouvoir, de culture, de territoire – et aussi des divergences idéologiques fortes. Plutôt que le consensus cache-misère encore trop répandu empêchant la réelle construction d'un projet de territoire, rappelons la nécessité du débat, de la confrontation. Le consensus cherché est un consensus de projet sur un objet donné, il doit rester selon les mots de Paul Ricœur un « consensus conflictuel »⁵⁰. À ces conditions, le projet éducatif local (PEL) devient un outil de la démocratie locale. D'autant que, dans ce contexte, nous assistons à une redéfinition de l'intérêt général, qui ne relève plus du seul État. Ce dernier ne devient qu'un des acteurs contribuant à la définition du « bien commun » éducatif. Et si, par ailleurs, le service public se transforme bien en service au public, à un public qui ne saurait être simple bénéficiaire d'une offre en réponse à des besoins définis en dehors de lui, comment alors concilier les exigences d'une institution qui, par définition, transcende les particularismes et les

attentes sociales dans leurs diversités ? Comment prendre en compte la place légitime du bénéficiaire (de l'usager ?), sans tomber dans les logiques du consumérisme ou du lobbying ? Ce sont nos cultures politique et professionnelle qui sont interrogées, remises en question. Et les réponses sont à construire.

46/GLASMAN D., « Le partenariat au sein des ZEP. Conflit et/ou collaboration ? », in « École : le temps des partenaires », *Migrants-formation*, n° 85, juin 1991.

47/LORCERIE F., « La coopération des parents et des maîtres », in « Les familles et l'école : une relation difficile », *Ville-école-intégration*, n° 114, septembre 1998.

48/RICHEZ J.-C., « L'éducation partagée : une idée neuve ? », in « Du neuf sur l'innovation ? », *Diversité Ville-école-intégration*, n° 140, mars 2005.

49/GLASMAN D., « La lente émergence des politiques éducatives territoriales », in FAURE A. et DOUILLET A. C. (dir.), *L'action publique et la question territoriale*, Presses universitaires de Grenoble, 2005.

50/RICŒUR P., « La tolérance. Pour un humanisme hétérologue », *Séries morales*, Autrement, n° 5, 1994.

Quelle éducation partagée ?

■ De la somme d'activités au sens de l'action éducative

Ce partenariat ou cette « coéducation » ne saurait être confondu avec un brouillage des rôles et missions, ni autoriser certains glissements : un enseignant n'est pas un animateur... n'est pas un éducateur... n'est pas un parent... Même si chacun doit réinterroger sa place et ses manières de faire et si l'on peut

affirmer qu'un tronc commun unit toutes ses activités, la démarche éducative propre à chacun de ces acteurs a toute sa spécificité, ce qu'identifie un partenariat bien pensé et concerté. Cette démarche permettrait aussi de penser le partenariat autrement. Ainsi, c'est à l'école de régler les problèmes qui sont les siens – fût-ce au prix d'un *aggiornamento* sur la définition d'un socle commun de savoirs et les choix pédagogiques! –, comme de penser la réussite scolaire des élèves, de tous les élèves, en mettant en place une pédagogie de la réussite. Au contraire donc de l'attitude, parfois observée, qui consistait à transférer la responsabilité des élèves « en difficulté scolaire » aux animateurs socio-éducatifs, qui ont d'autres missions et d'autres compétences. De ce transfert de responsabilité – donner moins à ceux qui ont moins en quelque sorte! – pâtissent au premier chef les élèves concernés... Mais l'éducation ne se réduit pas à la scolarité, et la réussite scolaire n'est pas toute la réussite éducative, même si elle y contribue fortement.

Une réflexion des différents partenaires sur l'éducation aurait aussi le mérite de poser la question du sens de l'acte éducatif, de permettre de passer de la somme d'activités à un projet éducatif concerté et de s'interroger également sur les pratiques éducatives, dans le champ scolaire, comme dans le champ du loisir et des activités socio-éducatives.

Un sujet de préoccupation est à cet égard le constat relevé dans le bilan interministériel des CEL de 2003 : il fait apparaître le recul des associations par rapport aux collectivités – qui ne peut s'expliquer par la seule municipalisation des activités périscolaires ou de temps libre –, ainsi que la minoration des activités socioculturelles par rapport aux activités sportives. Les politiques publiques (tant d'État que locales) ont là une vraie responsabilité, quand on connaît aujourd'hui la baisse parfois inquiétante des pratiques de lecture chez les garçons, par exemple, quand on sait que seules les activités culturelles et socioculturelles aident à se construire au travers du langage, de l'imaginaire, du symbolique... Et permettent aussi de construire l'esprit critique et la parole politique. Quelles activités de loisirs propose-t-on aux jeunes ?

Néanmoins, poser le débat sous certaines formes, par exemple dans l'opposition – idéologique – entre activités culturelles (nobles!) et consuméristes (condamnables!), nous fait passer à côté du vrai problème : le rapport entre les divers types de pratiques et de situations éducatives et leur impact en termes d'éducation, de socialisation ou d'émancipation...

Un rapport récent⁵¹ commandé par le ministère de l'Éducation nationale sur l'état de la recherche en éducation (entendue comme scolarisation) constatait que les évaluations et études menées dans l'école portaient essentiellement sur le cadre, les dispositifs (carte scolaire, effet établissement, effet maître, résultats comparés...) et assez peu sur les pratiques pédagogiques, véritable boîte noire (la franchise pédagogique comme arme du conservatisme!). De la même manière, s'il existe des bilans ou études sur les dispositifs, leur mise en œuvre, les formes du partenariat, le nombre de jeunes touchés..., on ne trouve presque pas de travaux portant sur les activités et les effets des pratiques éducatives dans les CLSH et les centres de vacances et de loisirs (CVL), ou dans les activités d'accompagnement scolaire et de ce qui s'y joue en termes d'apprentissage. Comme le diraient les bourdieusiens, le champ du périscolaire et de l'animation (surtout sous son volet pédagogique) étant peu « légitime » (politiquement donc scientifiquement), les équipes de recherche, pas plus que les institutions ou fédérations d'éducation populaire concernées, ne se précipitent pour en faire des objets d'étude. Le chantier est quasiment à construire.

■ Les dérives possibles du tout-éducatif

Les remarques qui précèdent, l'insistance sur un accompagnement éducatif de qualité et cohérent pensant l'enfant dans sa globalité ne doivent pas occulter deux dérives possibles.

Par-delà le risque d'une (sur)scolarisation de la société et de l'ensemble des temps de l'enfant et du jeune, phénomène se renforçant dans un contexte

51/Pour un programme stratégique de recherche en éducation, rapport remis à MM. les ministres de l'Éducation nationale et de la Recherche par le groupe de travail constitué par Antoine Prost, juillet 2001. www.education.gouv.fr/rapport/prost/default.htm

d'idéologie de la performance, de concurrence accrue sur le marché du travail et sous la pression des familles, il existe un phénomène inquiétant, au carrefour de la demande des politiques et des acteurs éducatifs, qui consiste à vouloir occuper ou éduquer l'enfant et le jeune dans l'ensemble de ses temps de vie. Du « harcèlement éducatif » en quelque sorte. On renverra à ce sujet aux travaux du psychologue Winnicott⁵², qui insiste sur l'importance des temps de farniente, de rêverie dans la construction de soi et de son imaginaire, ou à ceux du sociologue Dominique Glasman, qui note le paradoxe d'un discours dénonçant la consommation des enfants et des jeunes, tout en les mettant en situation de surconsommation d'activités. Laissons-leur du temps « pour ne rien faire », pour des activités qu'ils proposent, voire qu'ils organisent eux-mêmes, et qui ont des chances d'être des activités non canoniques, des « activités libres »⁵³.

La cohérence ne doit pas signifier l'uniformité. Il apparaît nécessaire pour le développement de l'enfant et du jeune, pour la construction de son autonomie et son apprentissage de la mobilité, que les divers espaces éducatifs fonctionnent sur des activités, normes et référentiels différents – mais clairement identifiés. Jean Houssaye⁵⁴ signale par exemple l'hégémonie de la forme scolaire, y compris dans les centres de loisirs. Il importe qu'il y ait un espace de jeu (dans la double acception du terme), donc de liberté entre les diverses approches. Autrement dit que l'approche globale et cohérente ne devienne pas totalisante, voire totalitaire.

■ Quelle place pour le « sujet apprenant », l'enfant, le jeune ?

Nous avons souligné les raisons multiples d'une considération forte de l'enfant et du jeune, des enfants et des jeunes, comme individus et comme collectifs, dans le projet éducatif.

L'éducation populaire joua parfois, contrairement à l'école, un rôle de prise en compte de l'enfant dans une posture plus « active » et dans une reconnaissance. Mais, comme le faisait remarquer Françoise Tétard⁵⁵, la focalisation sur l'éducatif préalable à toute citoyenneté lui fit

souvent rejeter à plus tard, une fois les compétences acquises, la participation active des jeunes. La question est bien de savoir si l'enfant est objet d'éducation ou sujet, si l'espace éducatif (école, centre de loisirs, bibliothèque...) est un lieu qui lui est destiné, mais aussi un lieu quelque part où il est aussi chez lui.

En outre, la multiplication des professionnels de l'éducation risque, si l'on n'y prend garde, de contribuer à invalider (un peu plus) les parents en les délégitimant⁵⁶ – ce qui est une tendance lourde aujourd'hui.

Une réflexion collective (et partagée dans le cadre de la mise en place de politiques éducatives locales) est donc nécessaire, même si elle est loin de faire l'unanimité des acteurs. D'autant que ce travail de la coopération entre adultes pourrait être aussi un modèle éducatif pour le jeune – entre autres par l'affirmation de la légitimité de tous les acteurs éducatifs, dont ses parents.

L'école est souvent le lieu de l'invalidation de soi ou perçu comme tel (Dubet, Merle⁵⁷). D'où la démobilité, les conduites d'échec, de violence contre l'institution mais aussi contre soi. Les acteurs du champ de la jeunesse dans le temps des loisirs savent que d'autres espaces permettent de retrouver l'estime de soi. Il faut cependant s'interroger sur les effets de l'image de la jeunesse dangereuse qui plus que jamais, en dépit des dénégations vertueuses, domine la parole médiatico-politique⁵⁸. Comment faire pour que « les institutions ne soient pas humiliantes »⁵⁹ ? Il y a là un enjeu éducatif et politique majeur.

52/WINNICOTT D. W., *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Gallimard, 1971.

53/GLASMAN D., « Leur reste-t-il du temps pour jouer ? », in « Les enfants dans la ville », *Diversité Ville-école-intégration*, n° 141, juin 2005.

54/HOUSSAYE J., « Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 125, oct.-déc. 1998.

55/TÉTARD F., *La jeunesse et des sports et « la participation des jeunes », dialogue ininterrompu entre un ministère et une utopie*, Rapport pour la mission Évaluation-Recherche, Ministère de la Jeunesse et des Sports, 1997.

56/LAFORETS V., *Les projets éducatifs locaux: l'enjeu de la coordination*, INJEP, « Jeunesse/Education/Territoires: cahiers de l'action », n° 6, Marly-le-Roi, 2006.

57/DUBET F., MARTUCELLI D., *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*, 1996, Seuil.
MERLE P., « L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire. Contribution à une sociologie des relations maîtres-élèves dans la classe », *Revue française de pédagogie*, n° 139, 2002.

58/BIER B., « L'analyste Villepinte », in VULBEAU A. (dir.), *La jeunesse comme ressources. Expérimentations et expérience dans l'espace public*, Erès, 2001.

59/MARGALIT A., *La société décente*, Climats, 1996.

■ La formation des acteurs

Ces dynamiques nouvelles, l'émergence de nouvelles pratiques autant que de nouveaux acteurs appellent de nouvelles idées : lors de la formation initiale, mettre les intervenants éducatifs dans des modules communs⁶⁰, développer des formations continues avec les différents acteurs d'un territoire. Car le territoire, en tant que territoire de projet, territoire de sens, apparaît être l'échelle pertinente. Des expériences se font ici ou là en ce sens, encore trop timides et peu portées par les institutions concernées.

Ces formations auraient de surcroît le mérite d'entraîner une connaissance réciproque des acteurs éducatifs, la dissipation des malentendus, la levée des mépris (un animateur est moins qu'un enseignant, comme un enseignant de collège en ZEP est moins qu'un enseignant de lycée en classe préparatoire – système de représentations encouragé par la différence de formation, de statut, de reconnaissance). Elles construiraient de la confiance réciproque et une dynamique de reconnaissance.

La question se pose aussi du recrutement – et au-delà de la formation – des coordonnateurs : si les coordonnateurs de ZEP sont quasi exclusivement recrutés chez les enseignants (avec un déficit *a priori* de formation en termes d'animation de projet et d'équipe), on a pu souvent observer, dans le recrutement de coordonnateurs de CEL, que les compétences attendues relevaient – à juste titre – du management d'équipe et du projet, mais que des compétences ou qualifications éducatives n'étaient guère requises. Comment coordonner un projet éducatif sans compétences éducatives ? D'où la nécessité, là encore, de penser la formation de ces nouveaux acteurs essentiels au développement des projets et de la dynamique locale.

Autre question : faut-il des coordonnateurs de CEL spécialisés dans les questions de petite enfance, d'enfance ou de jeunesse ou une réflexion prospective à la hauteur des enjeux du temps n'appellerait-elle pas des coordonnateurs de politiques éducatives « transgénérationnelles » ? Enfin, un des enjeux majeurs est bien la sensibilisation, voire la formation des élus, acteurs au premier chef de la décision sur ces questions complexes.

Co-construire des « territoires apprenants »

Cette dynamique, loin d'être évidente, n'est pas à l'abri des régressions et des replis identitaires de chacune des institutions ou des acteurs dans un contexte de fragilisation générale. Elle s'oppose aux habitudes acquises, aux cultures héritées et à la formation des acteurs. Elle se heurte à la difficulté de penser les publics « bénéficiaires » de l'action éducative autrement que comme des destinataires, comme des sujets (avec leur autonomie et leurs compétences) plus que comme des sujets (au sens d'« assujettis »). Ce qui est en jeu ici a à voir avec la démocratie et la refondation du pacte politique. À condition que l'appel à l'« éducation partagée » ne relève pas de l'incantation ou de la rhétorique vertueuse et « cache-misère ».

Il importe ici d'introduire une distinction entre des logiques qui sont celles de la coéducation et celles de l'éducation partagée. La coéducation s'appuie sur une répartition des rôles éducatifs entre l'école et la famille, entre les parents et les enseignants. Cette répartition déjà ancienne et évolutive est au cœur de l'éducation républicaine, avec des bonheurs variés. L'éducation partagée dépasse la répartition des tâches entre parents et enseignants et se fonde sur une approche globale de l'enfant et du jeune, dans l'ensemble de ses activités, dans les temps et lieux où il s'éduque. L'éducation est alors centrée sur l'enfant ou le jeune, dans un territoire structurant qui permet toutes les « co-opérations ». Elle est un dépassement de la coéducation (voir à ce sujet le texte qui suit de Jean-Claude Guérin). En outre, la « révolution copernicienne » introduite par ce modèle politique de l'éducation partagée est indissociable d'une approche de l'éducation tout au long de la vie.

60/Voir à ce sujet les récentes propositions de la Ligue de l'enseignement (2005), op. cit., qui vont dans ce sens.

Si on lui veut toute son efficacité, s'engager dans la voie de l'éducation partagée appellerait cinq pistes de travail.

- Être attentif aux mots : parler de « scolaire », de « périscolaire », d'« extrascolaire », c'est encore être dans une approche centrée sur l'école. C'est encore parler – et penser – dans des catégories anciennes. Parler de « temps scolaire », de « temps périscolaire » (quand on est bien dans l'accompagnement à la scolarité), de « temps familial », de « temps des loisirs » (ou libre ou non contraint) serait préférable. Mais cela ne rend pas compte du brouillage et de la perméabilité de ces différents espaces-temps éducatifs et de la diversité de ce qui s'y joue en termes d'apprentissage. À cet égard, la terminologie européenne (éducation formelle, éducation non formelle, éducation informelle) nous semble plus pertinente. De même, si les représentations de sens commun et l'organisation institutionnelle de l'éducation et de la formation continuent à opposer formation initiale et continue, cette catégorisation montre son obsolescence en termes prospectifs et appelle une réflexion forte sur sa traduction en termes organisationnels et institutionnels. Là encore, les termes d'« éducation et de formation tout au long de la vie », utilisés dans nombre de pays européens et dans les instances européennes, paraissent plus pertinents. Il va sans dire que cette terminologie mériterait à son tour un travail d'explicitation et d'analyse.
- Reconnaître la diversité des savoirs : accorder aux savoirs autres, populaires, profanes, quotidiens, d'action ou d'expérience, leur place et leur légitimité à côté des savoirs scientifiques, dominants, scolaires (les trois termes ne sont d'ailleurs pas équivalents et sont en redéfinition permanente) – et par-delà à ceux qui en sont porteurs. Autrement dit, faire de la coéducation le volet d'une « politique de la reconnaissance ». Une telle approche s'inscrit dans le droit fil de la Déclaration universelle sur la diversité culturelle de l'UNESCO du 2 novembre 2001.
- Penser la complexité : tenir compte de la multiplication des systèmes normatifs propres aux différents espaces dans un souci de mise en cohérence, c'est-à-dire de clarification et non d'uniformisation, cela afin de faciliter la mobilité des espaces-temps éducatifs et des autres, et leur adaptation. Accepter ces dynamiques, conformes à ce que la recherche nous enseigne au sujet des sociabilités et pratiques contemporaines, et des processus de construction de soi, du collectif et du social aujourd'hui, serait plus pertinent et efficace que le discours in-sensé (au sens étymologique) sur l'intégration.
- Favoriser la fonction instituante de l'éducation : aider à la construction ou à la reconnaissance d'espaces d'expérimentation et d'apprentissage pour les enfants et les jeunes, la responsabilité des adultes éducateurs étant de garantir le « cadre de l'expérience » enfantine ou juvénile. En ce sens, penser l'éducation partagée n'est pas faire acte de nostalgie, mais procéder à un travail d'institutionnalisation ou de ré-institutionnalisation – au sens où l'entendaient les tenants de la pédagogie institutionnelle –, de « co-construction », d'invention collective du « vivre-ensemble » et du politique.
- Redéfinir l'urbain dans ses espaces et ses temporalités : ne pas séparer la réflexion sur l'éducation de celle sur l'ergonomie des espaces éducatifs, et au-delà sur l'urbanisme et l'organisation de la ville, ainsi que d'une réflexion sur les temps sociaux et leur redéfinition. En quelque sorte, nous sommes conduits à repenser les formes et le sens de la Cité.

Petit glossaire à l'usage des partageurs d'éducation

Jean-Claude Guérin
Inspecteur général honoraire de l'Éducation nationale

L'éducation ne se borne pas à l'enfance et à l'adolescence. L'enseignement ne se limite pas à l'école. Toute la vie, notre milieu est notre éducateur, et un éducateur à la fois sévère et dangereux.

Paul Valéry (*Variété*, 1924-1944)

Les mots ont un sens, sens qui dépend de ce qu'ils expriment et du contexte dans lequel ils se situent. La notion, le concept d'éducation partagée mène inévitablement à quelques questions cruciales sur lesquelles le voile du consensus flou ou mou doit être déchiré ! Ce vaste champ de l'éducation recouvre une multitude de fonctions qui supposent d'être identifiées et définies à partir de deux interrogations fondamentales pour lesquelles les réponses ne vont pas d'elles-mêmes :

- Qu'est-ce que l'éducation ?
- Qu'est-ce qu'éduquer ?

Questions immédiatement suivies de deux autres :

- Où s'éduquent aujourd'hui les enfants et adolescents ?
- Où sont-ils éduqués et par qui ?

En effet, parler d'éducation partagée, c'est d'abord envisager l'enfant (mais aussi l'adolescent et l'adulte) comme un être global, et donc rechercher la complémentarité et la cohérence des attitudes éducatives à son égard. En ce sens, l'enfant se situe bien au centre des préoccupations tant individuelles (les agents de l'éducation) que collectives (les acteurs et les institutions). Préoccupations qui supposent des choix de valeurs et de convictions pouvant se résumer en : quel homme (et quelle femme) chacun veut-il former ? Quelle femme (et quel homme) la société veut-elle fabriquer ?

Éducation

Le terme renvoie aux trois dimensions sous-entendues par l'éducation d'une personne : la société, le temps et l'espace. L'éducation consiste à favoriser le développement aussi complet que possible des aptitudes de chacun, à la fois comme individu et comme membre d'une société régie par la solidarité.

Une définition trop générale pour trancher la question, car elle met en jeu l'éthique, les conceptions (religieuses et/ou philosophiques), la morale, les croyances, les représentations de chacun comme de chaque groupe social. C'est si vrai qu'une liste impressionnante de synonymes illustre les diverses conceptions, parmi lesquels on trouve : apprendre, apprivoiser, civiliser, conduire, cultiver, discipliner, dresser, développer, enseigner, entraîner, former, guider, instruire, nourrir, policer, préparer, élever. Derrière ces mots, éduquer et éducation,

chacun met un contenu qui peut être fort différent, surtout si on se réfère à une philosophie ou une idéologie ou une religion, les différences s'accroissent. Mais chacun y met aussi des attitudes et des pratiques qui ont à voir avec l'autorité, la conception de l'enfance, l'obéissance ou la nature... Un vaste champ de conflictualité s'ouvre alors, qui mérite d'être déminé en acceptant d'approfondir ensemble le contenu que l'on donne à ces termes.

En définitive, l'éducation consiste en la mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain, à le conduire et à l'accompagner dans ses apprentissages cognitifs, techniques, artistiques, sociaux et comportementaux. Deux verbes peuvent résumer toutes les facettes de l'éducation : dresser et élever ! Dresser, c'est-à-dire apprendre à se tenir droit (devenir autonome et responsable de soi), élever, c'est-à-dire s'humaniser et se civiliser (par la reconnaissance de l'autre et des valeurs collectives du vivre-ensemble). Reste à préciser si cette éducation est impositive (éduquer) ou participative (s'éduquer), c'est-à-dire quelle place occupe l'éduqué dans son éducation...

Question qui ne peut pas faire l'économie de l'analyse de l'évolution des formes familiales et notamment de l'évolution du « statut » de l'enfant et de l'autorité parentale.

Éducation formelle, informelle, non formelle

Si l'on observe les diverses fonctions éducatives, on constate qu'elles s'exercent au sein de trois grands types d'activités encadrées, spontanées, naturelles ou choisies. L'éducation formelle est donnée et reçue dans des cadres fixes, publics ou privés, comme l'École, le système scolaire, les universités ou instituts. L'éducation non formelle s'effectue dans des institutions, organismes ou systèmes non scolaires ou académiques ayant l'objectif explicite d'une fonction d'éducation, d'une partie de l'éducation comme la famille, l'éducation populaire, les centres spécialisés, les musées, les conservatoires, les centres de formation, les auto-écoles... Quant à l'éducation informelle, elle se situe dans des cadres ou activités n'ayant pas de finalité éducative particulière explicite, comme les clubs, les associations, les médias, les entreprises...

L'éducation partagée consiste donc à regarder ces diverses fonctions et formes pour les mettre non pas en complémentarité ou dépendance, mais en relation et cohérence.

Coéducation et/ou éducation partagée

Le concept ou la notion de coéducation concerne en premier lieu ce que l'on appelle la mixité, plus précisément l'éducation commune des filles et des garçons ensemble. Par extension, elle se définit en tant que partage entre l'éducateur et les parents, en co-opérateurs, dans les activités proposées ou encadrées dans une double dimension individuelle et collective : l'enseignant avec les parents de tel élève, l'École comme structure avec les familles.

Double dimension essentielle, l'une pour la relation éducative singulière « personnalisée » (et ses prolongements en termes de parcours individuel et, au-delà, le concept d'accompagnement), l'autre pour l'action éducative (avec les références de socialisation et de solidarité, l'intérêt général et, au-delà, le projet d'établissement).

Dans tous les cas, il s'agit d'une relation duelle, entre individus (parents/enseignants) et/ou entre institutions (familles/École), qui s'établit pour une ou des fonctions éducatives spécifiques (en l'occurrence l'enseignement) où chacun des coéducateurs reconnaît et accepte le rôle et la place de l'autre. Les programmes pour l'école primaire précisent que « les enseignants partagent avec les parents l'éducation des enfants qui leur sont confiés ». Cette

situation impose confiance et information réciproques où le terme de confier est essentiel, non seulement pour la confiance, mais surtout pour réfléchir au rôle de l'enseignement et à la définition de l'École. En effet, l'« instruction obligatoire » (c'est-à-dire l'obligation affichée par la loi d'instruire les enfants – et non l'obligation des enfants d'aller à l'école) s'impose à toute la société, donc aux parents. L'État, lui, a pour mission de réaliser cette obligation et de contrôler qu'elle est respectée. Le contenu de cet enseignement est fixé par l'État selon des procédures fondées sur les notions de connaissances, de savoirs (théoriques et pratiques) qu'il ne serait pas juste d'ignorer, mais fondées aussi sur les notions de scientificité et de libre examen. En ce sens, la société politique impose aux familles de se dépouiller de leur fonction d'enseignement et de la déléguer à des professionnels. Pour être en accord avec la liberté individuelle – et la reconnaissance que la famille conserve le droit d'éduquer selon ses convictions –, la liberté de l'enseignement permet aux familles le libre choix du lieu et du mode d'enseignement. Conséquence : les enseignants interviennent et agissent sur la base d'une double logique, celle de programmes (et de règles) décidés au nom de la société dans son ensemble et celle du consentement des familles.

La coéducation ne se limite pas uniquement à l'enseignement : la famille peut entrer en dialogue avec d'autres éducateurs, pour d'autres fonctions éducatives (culturelles, sociales, sportives, artistiques...). Mais, dans tous les cas, les parents demeurent l'un des deux coéducateurs, et la difficulté réside dans l'obligation d'une recherche constante d'entente et de complémentarité entre parents et enseignants, entre parents et éducateurs, entre parents et animateurs dans le respect de la spécificité et du rôle de chacun. D'autant plus que la forme scolaire publique, comme les diverses formes (centres de loisirs, clubs, patronages...) visent autant à aider ou suppléer les familles qu'à leur « arracher » une part de l'éducation et donc à passer d'une éducation individuelle à une éducation collective. Enfin, cette coéducation consentie peut se traduire par des attitudes contradictoires soit de « démission confiante », soit de « consumérisme exigeant ».

Éducation partagée

Si la coéducation peut se définir comme une première démarche de partage entre les familles et l'École, l'éducation partagée est tout autre chose : c'est une conception globale qui prend sa source dans la globalité de l'enfant (et de l'adolescent), qui est le même dans toutes ses activités, tous ses temps et tous ses lieux ; c'est mettre en relation les diverses fonctions éducatives et les diverses activités éducatrices, c'est mettre en cohérence et en articulation les divers moments et divers lieux (donc institutions et acteurs) où le jeune s'éduque (où il apprend et où on lui apprend). L'éducation partagée dépasse le seul dialogue famille-École et ne s'y réduit pas, ne serait-ce que parce que tout le reste influe sur la perception, que se fait l'enfant, de la famille et de l'École.

L'éducation partagée suppose une réflexion sur toutes les fonctions éducatives à assurer aujourd'hui, sur qui les assure, dans quel cadre et sous quelle forme, en laissant toujours le libre choix aux familles.

C'est pourquoi l'éducation ne peut plus être centrée uniquement sur deux pôles (la famille, l'École), tout le reste n'étant que complémentaire, voire périscolaire. Un seul pôle doit être pris en référence : l'enfant qui s'éduque, ses besoins et ceux de la société.

Le point de vue de cet enfant, de cet adolescent, qui s'éduque tout au long de sa journée en traversant des moments et des lieux différents est celui qui fonde la nécessité de l'éducation partagée non pas en tant que « cible » (sauvage ou barbare à coloniser), mais comme

« personne qui se construit » et qui construit son monde. Il s'agit en particulier de laisser des espaces de liberté, d'ennui, d'autonomie, d'aventure à chaque enfant ou adolescent et non pas de transformer le dialogue en encadrement systématisé et en enfermement dans un contrôle absolu des temps de l'enfant.

L'éducation partagée signifie que parents, enseignants, médecins, policiers, éducateurs, animateurs, travailleurs sociaux interviennent dans l'espace éducatif de l'enfant qui en est l'acteur majeur. Un espace éducatif qui est composé du logement, de l'école, du stade, du bus, des commerces, des rues et places... autant de lieux où s'effectuent les apprentissages, notamment celui des relations sociales et interpersonnelles.

Coéducation, partenariat et partage d'éducation exigent de se concerter pour définir les territoires et spécificités de chacun des intervenants. L'éducation partagée se comprend comme la réunion de différents acteurs de l'éducation pour réfléchir ensemble à l'éducation des enfants et adolescents dans une cohérence des modes d'approche mais surtout pas dans une uniformité des modes d'intervention. Ce qui suppose de réfléchir ensemble non plus sur « comment agir sur l'autre » mais « comment agir avec les autres ». C'est-à-dire trouver le terrain commun sur lequel des adultes de nature, de fonction ou de rôle différents doivent s'accorder et opérer.

Sur ce plan, l'éducation partagée ne peut s'enraciner que sur le territoire de vie des enfants et adolescents, et ne s'intégrer que dans les diverses formes d'une éducation tout au long de la vie. L'éducation partagée n'est-elle pas la réponse actuelle au constat de Montesquieu en son temps ? « Aujourd'hui nous recevons trois éducations différentes ou contraires : celle de nos pères, celle de nos maîtres, celle du monde. Ce qu'on nous dit dans la dernière renverse toutes les idées des premières. »

Des coordonnateurs s'expriment

Cambo-les-Bains (Pyrénées-Atlantiques)

Le territoire

Cambo-les-Bains est une ville semi-urbaine classée station touristique et station thermale, située à cheval entre la Côte basque et le Pays basque intérieur.

Cambo comptait 4426 habitants en 1999, mais on peut estimer que la population se situe aujourd'hui entre 4800 et 5000 habitants. Il y avait 780 jeunes de 0 à 19 ans en 1999, ils seraient 870 aujourd'hui. La population scolarisée à Cambo est passée de 1422 à 1529 enfants de 2001 à 2005, soit une hausse de 7,5 %. L'augmentation touche surtout les 0-5 ans (+ 27,7 %). Mais la population vieillit : la pyramide des âges de la commune montre une part inférieure de jeunes au profit des plus de 60 ans.

■ Liste des équipements sportifs

- Le parc des sports Michel-Labèguerie : ce complexe sportif comprend deux terrains de rugby, un terrain stabilisé, un terrain de football, huit vestiaires, une piscine extérieure avec deux vestiaires, un dojo avec deux vestiaires, trois courts de tennis avec un club-house, une salle de réceptions.
- Le mur à gauche : salle omnisports comprenant deux vestiaires, une cancha, deux salles annexes (gym et danse) et une salle pour stocker le matériel.
- La salle des sports : un sol sportif de 900 m, quatre vestiaires, un dojo, une salle de réceptions.
- Le plateau sportif : une piste de saut, deux terrains de basket et un terrain de handball, deux frontons, un skate-parc, un boulodrome.

■ Les autres équipements

La maison de la musique (une salle de répétitions, une salle de solfège, deux salles de cours, une cuisine, un vestiaire, quatre bureaux), la salle Larrazkena (une grande salle avec vestiaire et cuisine), le centre Denentzat (deux salles de réunions), le centre de loisirs, la crèche et la halte-garderie, quatre écoles et trois collèges, la médiathèque et la cyberbase, le point information jeunesse (PIJ), le musée Edmond-Rostand – Villa Arnaga.

Historique

■ De quand date la mise en place du projet éducatif local ?

J'ai proposé le projet aux élus en janvier 2000, après avoir été recruté par la mairie afin de mettre en place une politique jeunesse cohérente et visible. Après de longues réflexions menées avec l'ensemble des acteurs locaux, les élus ont décidé en janvier 2001 de se lancer dans cette démarche structurante. Les contrats ont alors été signés en décembre 2001.

■ Qui en a été à l'initiative ?

Moi-même, avec l'aide précieuse de l'adjoint à la jeunesse de l'époque. Cambo est en effet une petite ville (près de 5 000 habitants) et c'est à nous, fonctionnaires territoriaux, qu'il revient d'informer les élus des possibilités offertes par ce type de partenariat.

■ Quels sont les partenaires présents depuis le début ?

La Direction départementale de la jeunesse et des sports (DDJS) et la CAF de Bayonne, ainsi que les établissements scolaires, les associations et le centre communal d'action sociale (CCAS).

■ Quels sont les partenaires actuels ?

La DDJS, la CAF, le CCAS, le CLSH, les établissements scolaires, les associations locales, l'Europe (existence d'un jumelage).

Leviers et freins

■ Qu'est-ce qui a amené la création du projet éducatif ?

À mon arrivée à la mairie de Cambo, les élus avaient envie de créer quelque chose autour du sport et des jeunes, mais sans savoir formaliser leur projet. Je leur ai donc proposé un projet éducatif global à travers le Projet Éducation Temps Libres dans le but de créer une dynamique sur Cambo et de développer des activités cohérentes sur le territoire en fonction du diagnostic établi.

■ Quels moyens ont été mis en place au départ ?

Comme rien n'existait, un gros effort a été fait par la commune afin de se procurer du matériel, notamment pour le sport et le centre de loisirs. Ensuite, la mutualisation des moyens a été recherchée avec les établissements scolaires et les associations locales.

■ Qu'en est-il de l'évolution des moyens ?

Tous les moyens ont augmenté dans la mesure où la mise en place de ce projet a créé une dynamique communale et donc une forte demande. De fait, la commune a désormais embauché du personnel : une animatrice pour le PIJ, une directrice et un directeur adjoint pour le CLSH (convention avec l'UFCV), ainsi que des animateurs ponctuels pour les animations sportives, culturelles, de loisirs ou encore de jumelage.

■ Quelles sont les réussites ?

Le centre de loisirs a été structuré en adéquation avec la demande locale, des supports de communication ont été créés grâce à ce projet, de nombreuses activités découvertes qui n'existaient pas sur la commune sont proposées aux jeunes dans le cadre de vacances sportives.

■ Quels sont les échecs ?

Les animations pour le grand public (fête de la musique, printemps des musées, journées du patrimoine) ne sont pas exclusivement destinées aux jeunes et donc pas en adéquation avec leurs attentes. Autre échec, les échanges dans le cadre du jumelage. Il est difficile de créer des liens durables en organisant des actions une seule semaine par an.

■ D'où sont venues les principales difficultés ?

Au niveau de l'information : il a fallu convaincre chaque acteur local de l'intérêt du projet. En effet, leur satisfaction se mesure trop souvent malheureusement par le nombre d'adhérents ou par la subvention obtenue pour leur participation. De plus, ce projet a nécessité de nombreux changements en termes d'organisation et de planification, d'où une certaine frustration pour les associations, habituées à voir toutes leurs demandes acceptées jusqu'alors.

■ D'où sont venues les principales aides ?

De la CAF et de la DDJS, puisque ce sont eux les porteurs du projet.

Évolutions et perspectives

■ Quels sont les points forts de votre PEL aujourd'hui ?

- La connaissance par l'ensemble des participants du projet du coordonnateur, porteur du projet et garant de sa qualité. Une fois les relations formalisées entre tous les intervenants et les responsabilités clairement établies, chacun trouve sa place et l'occupe de façon la plus naturelle possible.
- Le second point fort réside dans la volonté des élus de le faire perdurer et évoluer. Tant que les décideurs voient dans ce projet une garantie de politique ambitieuse et prometteuse, ce projet a de beaux jours devant lui.

■ Quels sont les points faibles de votre PEL aujourd'hui ?

Le diagnostic a été fait entre 2000 et 2001, ce qui fait que les actions mises en œuvre depuis ne sont plus forcément adaptées à ce jour. De fait, une réflexion est en cours pour dynamiser ce projet en recomposant le comité de pilotage qui s'essouffle aujourd'hui (les mêmes personnes depuis 2000) et en réalisant un nouveau diagnostic pour les jeunes de 6 à 18 ans afin de coller aux priorités actuelles de la jeunesse.

■ Si vous étiez seul décideur, que garderiez-vous ? Que changeriez-vous ?

Je conserverais tout ce qui a été mis en place au niveau du centre de loisirs, des vacances sportives et de la communication. Par contre, je développerais une politique événementielle plus ambitieuse pour intéresser les jeunes à des projets plus audacieux.

De plus, je créerais une structure décentralisée accueillante en direction des jeunes, qui s'impliqueraient plus facilement dans les projets.

■ Quelles évolutions souhaiteriez-vous ?

En termes de partenariats

Développer les partenariats sur trois ans avec des prestataires de services spécialisés dans divers domaines (environnement, sport, art...) : cela permettrait de créer des projets éducatifs performants, plus attractifs et plus pédagogiques.

En termes de publics ciblés

Développer les activités pour les plus petits (3-6 ans), même si cela sort du cadre du PEL, car une forte demande existe à laquelle nous ne pouvons pas répondre, faute de moyens et de personnels.

En termes d'activités ciblées

Créer une structure-ressource pour mutualiser les activités dispensées. On réfléchit actuellement à ce que la DDJS pourrait centraliser les demandes d'activités (parapente, surf, escalade...) et proposer les prestataires retenus à l'ensemble des signataires du CEL, qui financeraient ces actions.

En termes de territoires ciblés

Il faut des choix politiques sur lesquels je ne me prononcerais pas, car l'intercommunalité dépend fortement de la position occupée par les élus...

■ Avez-vous construit des outils d'évaluation ?

Des tableaux statistiques montrent l'évolution sociale, géographique et quantitative des participants. Aucun autre outil d'évaluation n'a été mis en place par manque de temps.

■ Si l'on vous dit que tout ce qui se passe en dehors de l'école va prendre de plus en plus de place dans l'éducation des jeunes, qu'en pensez-vous ?

C'est probable si l'État se dote de politique éducative envers les jeunes. Encore faudrait-il que les moyens financiers soient à la hauteur !

Mais je crois que c'est dans l'école que les activités éducatives et pédagogiques ont le plus d'impact auprès des jeunes, dans la mesure où les professeurs des écoles ont de plus en plus le rôle de référent. En effet, l'école, qui devrait se limiter à l'éducation, est de plus en plus soumise aux attentes des jeunes, que ce soit en matière d'encadrement, d'animation, d'ouverture aux autres, de lien social et familial... C'est un vaste sujet qui mérite une attention toute particulière des pouvoirs publics, d'où, à mon sens, l'indispensable collaboration dans le projet éducatif global avec les établissements scolaires et les parents d'élèves.

Questions et réflexions

■ Que vous inspire la notion d'éducation partagée ?

C'est associer tous les acteurs dans un projet commun, ce qui est sans aucun doute le plus difficile ! Car chacun a ses idées et défend ses positions en fonction de son cadre de référence. Le coordonnateur n'a pas forcément les moyens ni l'autorité pour cadrer tout le monde.

■ Si vous aviez envie de dire autre chose, c'est le moment...

Le projet éducatif est une excellente chose en matière de politique jeunesse, notamment pour les communes de petite taille, mais il devrait être complété par des dispositifs transversaux impliquant d'autres acteurs sociaux.

Castillon-Pujols (Gironde)

Le territoire

La communauté de communes de Castillon-Pujols a été créée le 1^{er} janvier 2003 après délibération de 19 communes concernées et avis favorable de la préfecture. Elle est située en Gironde (Aquitaine), entre Libourne et Sainte-Foy-la-Grande, sur la route de Bergerac. Elle compte 12 395 habitants et s'étend sur 13 982 hectares.

Les jeunes de 18 à 25 ans sont au nombre de 990. 400 jeunes de 20 à 24 ans ont été considérés comme actifs en 1999 et, parmi eux, 27 % sont à la recherche d'un emploi. Seuls 37 % des jeunes de 20 à 24 ans suivent des études. Sur les 400 actifs, on compte 184 ouvriers, 124 employés, 48 professions intermédiaires, 24 artisans et commerçants, 8 cadres et professions intellectuelles supérieures.

C'est un territoire à dominante rurale. En ce qui concerne la petite enfance, il existe une halte-garderie à Castillon-Pujols, ainsi que quatre CLSH. Toutes les communes ont un accueil périscolaire et des clubs multisports : centres équestres, karaté, canoë-kayak. Sur le plan culturel, la maison des arts, l'école de musique ont un rôle actif. La résidence d'artistes accueille des dessinateurs et photographes qui sont en lien avec le monde scolaire. Le territoire compte des bibliothèques bien réparties, dont une médiathèque à Castillon-Pujols, où exerce un agent du patrimoine. Le territoire est riche et homogène du point de vue associatif, comme les associations intercommunales pour le développement du tourisme rural, par exemple. Une éducatrice spécialisée exerce dans le club de prévention et suit individuellement des jeunes de 12 à 24 ans. Au sein de la mission locale, une structure d'aide au logement pour les jeunes a été créée.

La politique en faveur de l'enfance et la petite enfance s'articule autour de trois axes :

- la gestion d'un CEL, d'un CTL jeunes, d'un contrat petite enfance,
- la construction et l'aménagement des équipements d'aide et de loisirs destinés à la jeunesse (petite enfance, adolescence, CLSH, crèche, haltes-garderies, école de musique),
- l'adhésion à la mission locale du Libournais.

Historique

■ De quand date la mise en place du projet éducatif local ?

Le projet éducatif local a été mis en place en 2003.

■ Qui en a été à l'initiative ?

Les élus communautaires et notamment le vice-président chargé de l'enfance-jeunesse. Lorsque j'ai été recrutée, j'ai insisté sur le bien-fondé d'un projet local avant la signature du CEL pour faire basculer la logique de guichet existante vers une logique de projet.

■ Quels sont les partenaires présents depuis le début ?

Ce sont les élus locaux et intercommunaux, les familles et leurs représentants, les enseignants, les associations locales de type socio-éducatif et/ou socioculturel, les représentants techniques des institutions (Jeunesse et Sports, CAF, conseil général, inspecteur départemental de l'Éducation nationale [IDEN], délégué départemental de l'Éducation nationale, Protection maternelle et infantile).

■ Quels sont les partenaires actuels ?

Ce sont les mêmes partenaires auxquels s'ajoutent les associations sportives ; elles ont été invitées au comité de pilotage local, mais jusqu'à présent leur représentation était faible.

Leviers et freins

■ Qu'est-ce qui a amené la création du projet éducatif ?

Le projet éducatif local communautaire est le fruit d'une volonté politique indéniable. Ce territoire est vaste et à dominante rurale : 19 communes constituent la communauté de communes, ainsi qu'une ville qui, depuis 1995, travaille aux côtés de la communauté de communes. Au total, 12 764 habitants sont concernés.

Sa réalité, comme l'a montré le diagnostic, est contrastée. On note des difficultés certaines : un niveau de vie bas, beaucoup de familles monoparentales, un très grand nombre de familles en difficulté, un fort taux de chômage, une mono-activité dominante (l'agriculture), un manque d'« irrigation » en matière de services à la population, un accès aux services difficile à cause d'un réseau de transport en commun inexistant.

Mais il y a des atouts certains : une population jeune importante, un repeuplement de nos campagnes par ceux qu'on appelle les « rurbains », un tissu associatif dynamique, une expérience de l'intercommunalité en matière d'enfance et de jeunesse, des dispositifs institutionnels qui ont consolidé techniquement et financièrement cette politique, une volonté des élus de la communauté de communes de soutenir une politique enfance et jeunesse à l'échelle du territoire.

Pourquoi les élus de ce territoire ont-ils décidé, dès la création de cette communauté de communes, de mener une politique éducative active et ambitieuse ? Parce qu'ils savent bien qu'il s'agit d'un enjeu important, d'un enjeu de société, que la société d'aujourd'hui est fragilisée, des familles sont trop souvent déstructurées, des jeunes sont en manque de repères, des jeunes ont des conduites addictives et à risques... Ils ont conscience que nos enfants, nos jeunes, constitueront la société de demain, que cette société que nous préparons sera ce que nous la ferons, que l'éducation est un domaine partagé, et, enfin, que l'éducation est le seul moyen de donner à nos enfants et nos jeunes les outils de leur épanouissement, de leur autonomisation, de leur responsabilisation, de leur bonne insertion dans la société, bref, d'en faire des citoyens à part entière, libres et responsables.

Le PEL répond aussi à un souci de mise en cohérence : jusqu'alors, chacun travaillait dans son domaine, sur des objectifs souvent similaires. Aussi s'agit-il d'harmoniser les pratiques. Chaque professionnel, parent ou bénévole, est avant tout un adulte porteur de sens et de valeurs éducatives. La cohérence doit s'installer de manière à transmettre à chaque enfant et chaque jeune des valeurs de vie en société, du « vivre-ensemble ». Elle est le défi lancé et écrit dans ce projet éducatif local communautaire afin de construire un véritable territoire éducatif où l'enfant et le jeune, qu'il soit bénéficiaire d'une action de loisirs, de prise d'initiative ou d'insertion, qu'il soit accueilli dans n'importe quelle structure de garde ou de loisirs, retrouve un cadre similaire quant aux valeurs défendues.

Les orientations tournent autour de deux axes :

- la citoyenneté : améliorer la qualité des liens sociaux en adoptant une démarche de facilitation à l'expression et à l'implication,
- la cohérence des pratiques éducatives aux côtés des familles (loisirs, sport, culture, prévention).

Les objectifs généraux sont les suivants : améliorer le « vivre-ensemble » ; lutter contre l'illettrisme ; promouvoir l'acte citoyen ; agir pour le développement durable et l'écocitoyenneté ; appréhender de façon positive le multiculturalisme ; lutter contre les comportements déviants par une véritable éducation à la santé cohérente sur le territoire communautaire ; favoriser l'accès aux pratiques culturelles, sportives, aux nouvelles technologies pour le plus grand nombre ; favoriser l'insertion des enfants et jeunes handicapés dans la société ; placer l'intergénérationnalité au cœur du « vivre-ensemble ».

■ Quels moyens ont été mis en place au départ ?

Mon poste à temps plein (cadre A contractuel de la fonction publique territoriale) a été créé. Des financements ont été sollicités : les fonds propres de la communauté de communes, les partenariats avec Jeunesse et Sports (CEL et Fonds départemental initiatives jeunes), la CAF (contrats enfance et temps libres jeunes), le conseil général (contrat objectifs opérationnels), le conseil régional (contrat de plan État-Région).

Sur le plan matériel, les élus locaux apportent un concours précieux dans la réalisation des actions émanant du PEL (logistique technique, salles, transports...).

■ Qu'en est-il de l'évolution des moyens ?

Les moyens de départ sont les mêmes et se sont améliorés : il y a davantage de mises à disposition technique et matérielle de la part des communes.

■ Quelles sont les réussites ?

Même si j'ai été testée à mon arrivée, car l'enfance-jeunesse reste un concept abstrait pour certains (aujourd'hui encore !), le travail mené au fur et à mesure témoigne de la confiance qui s'est installée. Les élus me font confiance, et mon rôle d'interface rend plus facile la mise en lien des actions, des moyens. Je suis garante que chaque opération s'inscrit bien dans les orientations définies par l'ensemble des partenaires.

■ Quels sont les échecs ?

Les échecs se situent au niveau organisationnel : plusieurs instances sont présentes dans le paysage fonctionnel du territoire. Le comité de pilotage local devrait être une instance de débats contradictoires, mais il s'est transformé en instance d'écoute et d'approbation directe. Les personnes sont très sollicitées et remettent les débats à d'autres moments : durant la commission enfance-jeunesse, les groupes d'action et de suivi des opérations et surtout en conseil communautaire.

De plus, l'aspect temporel est très prégnant : le PEL agit sur année civile, les dispositifs CAF également sur année civile, le CEL en année scolaire (et les financements sur année civile). Ce problème crée un décalage dans la mise en place des actions. Je dois attendre le vote du budget communautaire et faire valider les actions une à une avant sa mise en route.

Concrètement, les échéances décalées sont pour moi un échec dans la mise en place cohérente du PEL tout au long de l'année.

■ D'où sont venues les principales difficultés ?

La principale difficulté est liée, comme je l'indiquais plus haut, à l'organisation : les instances ne sont pas compatibles en l'état. En outre, certains élus sont réfractaires à cette politique enfance-jeunesse, qui n'est reconnue que comme facultative dans les textes, mais qui absorbe un budget conséquent.

Les enjeux sur ce territoire sont assez importants : c'est un territoire où les structures

enfance-jeunesse sont peu existantes, où le lien social est sabordé par une dimension individualiste des praticiens. Il s'agit pour moi d'être vigilante pour que, à chaque intervention, tout un chacun puisse contribuer à la mise en « vie » du PEL, en laissant chacun être responsable de son action.

Le partenariat que j'appelle « horizontal » met et mettra encore du temps à se construire. Le travail sur un projet de territoire nécessite du temps, une meilleure connaissance des pratiques de chacun et une meilleure lisibilité des actions institutionnelles et associatives. La concertation est un outil extraordinaire qui permet l'accompagnement de cette mutation : passer du partenariat pyramidal à un partenariat horizontal.

En ce qui concerne le partenariat institutionnel, il s'agit également pour lui d'être défini en interne, car les incohérences se lisent sur le territoire et ne rassurent pas sur l'avancée des mentalités. Un des aspects à revoir serait les contraintes administratives qui obligent à des résultats annuels, alors que nous nous inscrivons dans des schémas triennaux...

■ D'où sont venues les principales aides ?

Les conseillers techniques territoriaux (Jeunesse et Sports, CAF, conseil général, IDEN) ont toujours été, et sont toujours, très présents pour accompagner, faciliter les changements inhérents au projet éducatif local. De plus, les associations départementales contribuent également à cette avancée.

Évolutions et perspectives

■ Quels sont les points forts de votre PEL aujourd'hui ?

L'ambition d'affirmer que « l'éducation est l'affaire de tous » est partagée par l'ensemble des partenaires du territoire. Le principe de construire et d'améliorer qualitativement les accueils enfants-jeunes et familles est acquis (les moyens continuent à être définis). La prise de conscience qui conduit à la mise en cohérence des pratiques éducatives est aussi partagée (pas forcément respectée).

Expliquer que les familles sont le premier lieu de socialisation et d'éducation de l'enfant, que les praticiens doivent conduire une coéducation (être complémentaire, ne pas se substituer) sans jugement, sans *a priori*, relève encore du défi. Mais cela se comprend et s'entend de mieux en mieux.

■ Quels sont les points faibles de votre PEL aujourd'hui ?

Il reste difficile de légitimer l'éducation et l'accompagnement pluridisciplinaires comme outil d'émancipation pour les enfants et les jeunes. En outre, l'organisation et la conduite temporelle du PEL et de ses actions se font dans l'urgence.

■ Si vous étiez seul décideur, que garderiez-vous ? Que changeriez-vous ?

Au niveau de l'organisation : je garderais les groupes techniques, j'enlèverais le comité de pilotage pour le fondre au conseil communautaire lors des discussions spécifiques à l'enfance-jeunesse. Je ferais voter les actions et le principe budgétaire en septembre pour que les actions se vivent durant toute l'année scolaire ; je ferais une évaluation intermédiaire en mars, et l'évaluation annuelle tout début septembre. Je ferais valider l'ensemble des actions conjointement et non une à une.

J'organiserais un service enfance-jeunesse transversal à l'ensemble des compétences retenues par la communauté de communes, car toutes les discussions (aménagement, zone

économique, tourisme, habitat...) concernent, de près ou de loin, la population dans son ensemble et dans sa spécificité. Cela contribuerait à une meilleure reconnaissance et à une meilleure cohérence d'intervention territoriale. Si l'enfant, le jeune ne doivent pas être « saucissonnés » durant les différents temps de la journée, les compétences ne doivent pas ignorer et « saucissonner » une politique au service de tous.

Quant aux partenaires, j'organiserais des groupes de travail thématiques et des rencontres conviviales (repas) afin d'échanger continuellement les pratiques et de parfaire les interventions auprès des publiques. J'organiserais également à cet effet un plan de formation continue tant au niveau des élus (politiques et associatifs) qu'auprès des praticiens pour, sans cesse, se remettre en question, se renouveler et ainsi conduire vers une éthique d'intervention.

■ Quelles évolutions souhaiteriez-vous ?

En termes de partenariats

- Mettre plus de cohérence entre les institutions dans leur pratique administrative (trois dossiers différents pour expliquer la même chose, mais pas sous la même enseigne).
- Faire que les associations continuent à travailler ensemble en acceptant les remises en question.
- Continuer la formation des élus afin que l'appropriation du PEL se transforme en plus-value sur le territoire.

En termes de publics ciblés

- Améliorer les liens sociaux par une écoute permanente des attentes du territoire, de la proximité humaine en réponse à l'étendue du territoire et des problèmes de mobilité, de la communication : il faudrait des lieux de proximité et une diffusion large d'une information concise en réponse aux attentes et aux besoins de la population.
- Améliorer l'accueil individuel et collectif des enfants, des jeunes et de leur famille : loisirs, sports, culture, prévention...

Chacun est un passeur d'histoire et de valeurs éducatives. Aussi, chacun doit pouvoir prendre une place bien définie, et légitime, dans l'articulation de ce projet éducatif local. Parce que l'éducation est l'affaire de tous, chacun doit pouvoir s'en inspirer et construire cette transversalité socio-éducative, dans le respect des droits fondamentaux.

En termes d'activités ciblées

- Développer des actions favorisant le lien et l'échange.
- Mettre l'accent sur l'intergénérationnalité et sur le travail de transmission et de mémoire.
- Valoriser de nouveau les places publiques (la place du village), car le territoire vit depuis une quinzaine d'années une mutation sociologique liée à l'exode urbain, aux nouvelles formes de familles...
- Replacer une forme de solidarité qui pourrait favoriser les liens sociaux. Développer l'accès du plus grand nombre en termes culturels (toutes les cultures et l'ensemble de la culture)...
- Travailler sur l'« intégration » de la jeunesse par une véritable concertation : accompagner sans assister, écouter sans juger... À l'heure où l'on parle de créer un statut de la jeunesse, je pense qu'il serait de bon ton d'écouter et de faire confiance. En voulant valoriser, nous allons cristalliser quelque chose qui se veut être en mouvement, en évolution permanente.

En termes de territoires ciblés

Mettre en place un service de transport pour faciliter le déplacement des familles et des jeunes sur ce territoire vaste à dominante rurale.

■ Avez-vous construit des outils d'évaluation ?

Non, j'ai surtout mis en place une fiche technique bilan. Les analyses se sont inspirées de ces recueils de données : l'organisation, les actions, le vécu des actions.

Le temps imparti ne m'a pas permis de travailler sur une véritable évaluation du territoire et des incidences du PEL tant sur les publics, les partenaires que sur l'ensemble du territoire.

J'espère pouvoir mener cette évaluation d'ici la fin de l'année 2005 (cela fera trois ans que le PEL est installé).

■ Si l'on vous dit que tout ce qui se passe en dehors de l'école va prendre de plus en plus de place dans l'éducation des jeunes, qu'en pensez-vous ?

Je suis issue de l'éducation populaire et, à ce titre et au travers de mes engagements associatifs, j'ai toujours défendu et contribué à ce que ce temps périscolaire et extrascolaire soit aussi important et aussi révélateur de l'épanouissement d'un enfant ou d'un jeune que le temps scolaire.

Ce temps permet de compléter, de manière indissociable à la famille et à l'école, la socialisation de l'enfant, du jeune pour qu'il puisse avoir une place à part entière dans notre société et s'inscrive dans le paysage national, européen et international. Cela contribue à développer le sens critique, la conscience d'un engagement citoyen, de l'ouverture aux autres et au monde. Ce temps a pris une place importante depuis plus d'un siècle, mais il faut sans cesse se renouveler, ne pas rester sur des acquis éducatifs. Il faut sans cesse se réinterroger au regard des mutations sociales. Je pense également que le temps scolaire doit être analysé dans ses pratiques et ses méthodes : les savoirs sont importants, c'est ce qui nous permet de ne pas sombrer dans l'obscurantisme.

Il est essentiel que les différents temps qui conduisent l'enfant et le jeune vers l'adulte qu'il sera demain soient travaillés de concert au niveau local, national et européen.

Arrêtons de croire que certains sont meilleurs que d'autres ! Je pense que l'on est comme des « parents », on ne naît pas en sachant « éduquer », on se construit, on s'essaie, on échoue, on avance... On pense qu'à travers un diplôme nous sommes certifiés meilleurs coéducateurs que le voisin ! Or on se trompe. On nous demande de la concertation et du travail ensemble au niveau local, alors que nous sommes formés en nous disant que nous sommes meilleurs que les autres (d'un ministère à l'autre).

Nous sommes tous des travailleurs du lien. Il s'agit bien de construire de la cohérence éducative autour de l'école et avec elle (sans oublier le ministère de l'Agriculture, le centre de formation des apprentis [CFA], le centre de formation professionnelle et de promotion agricole [CFPPA], le lycée agricole...).

On parle souvent de l'Éducation nationale, mais il y a également l'enseignement agricole. Il faut composer avec tous et avec chacun. Les actions menées autour de l'école (quelles qu'elles soient) ne peuvent se faire sans l'école et surtout pas sans la famille.

Comment exprimer que ces temps sont importants et qu'ils doivent être placés au-delà des pouvoirs qui se jouent entre quelques individus ? que l'enjeu de société actuel est prépondérant pour l'avenir de la Cité et du « vivre-ensemble » ?

Questions et réflexions

■ Qu'évoque pour vous la notion d'« éducation partagée » ?

C'est mettre le même sens derrière les mots, avoir des valeurs communes et aller vers des conduites éducatives et pédagogiques dans le respect de ces valeurs, être cohérent dans ces mêmes conduites, se remettre en question et ne pas prendre pour acquis ce qui a été conduit, accepter de se réinterroger à travers l'analyse des pratiques, la formation continue, être complémentaire et aux côtés des familles.

L'éducation partagée, c'est être responsable et garant du devenir de l'enfant et du jeune dans notre société.

Cela m'évoque également le mot « fragilité » : fragilité des personnes, des institutions, des partenariats... On parie sur l'avenir alors que le présent ressemble à un sol mouvant.

Pour construire demain, il faut regarder son passé, écrire au présent sans les erreurs du passé. Je ne suis pas du genre à baisser les bras, mais j'aimerais bien que les incertitudes soient davantage le fait des conduites pédagogiques que des orientations (politiques au sens large)...

■ Si vous avez envie de dire autre chose, c'est le moment...

Merci de m'avoir donné cette occasion... de dire et du dire...

Sadia Heudes a quitté ses fonctions de coordonnatrice du contrat éducatif local au 1^{er} septembre 2005. Elle est remplacée par Céline Lavergne.

UN PROJET D'ATELIER-FILM À CASTILLON-PUJOLS

> Cadre

Partenariat entre la communauté de communes de Castillon-Pujols et l'association D'Asques et d'Ailleurs.

> Objectifs pédagogiques

- Initier des jeunes à l'outil audiovisuel et à la communication visuelle.
- Polyvalence professionnelle : leur faire découvrir toute la chaîne de conception d'un film, depuis l'écriture jusqu'à la diffusion, en interrogeant sans cesse, de façon pratique, le rapport de l'image au sens.
- Les amener à réaliser un film, fiction ou documentaire, encadrés par des cinéastes professionnels leur permettant d'exprimer leurs perspectives et leurs réalités, à travers différents lieux du Castillonnais.
- Les sensibiliser aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) en démocratisant leur accès et en mettant l'accent sur la qualité du travail, la richesse des dialogues.
- Amener par là les adultes et les institutions à percevoir ces angles de vue et désirs sur le présent.

Un an auparavant, nous avons réalisé un documentaire participatif : « Cartes postales, la citoyenneté vue par les jeunes ». Cette expérience dans le Libournais, auprès des jeunes et professionnels de la jeunesse, nous avait montré à la fois un réel besoin de dialogue entre générations et la nécessité de valoriser les ressources tant professionnelles que sociales d'une jeunesse souvent sous-estimée.

> Règle d'or...

La dimension participative, le partage du savoir-faire artistique et technique accompagnant un travail de qualité nous semblent essentiels quant à l'authenticité du message et à son engagement dans l'avenir. Et ce, d'autant plus dans un projet qui articule pour la jeunesse : création, lien social et territoire.

> Déroulement

- Janvier 2005 : écriture (scénarisation) + préparation (repérage, régie...).
- Février-mars 2005 : tournage.
- Avril-mai 2005 : montage, création de l'affiche, copie du DVD.

1^{re} phase : réalisation du film (public de 16 à 25 ans).

2^e phase : réalisation de l'affiche et de la jaquette de DVD du film (public de 12 à 15 ans).
L'affiche et la jaquette de DVD du film ont été conçues et imprimées le dernier jour de l'atelier.

> Objectifs pédagogiques

- Travailler la relation texte/image.
- Sensibiliser aux outils multimédia (infographie).
- Aborder les grands thèmes de communication visuelle.
- Mettre en valeur la richesse iconographique du territoire.

> Les étapes

- À partir du titre du film, réfléchir à une image évocatrice, au(x) message(s) à faire passer, au ton utilisé, au public visé, etc.
- Prises de vue numériques dans la commune.
- Composition du texte (choix de la police de caractères, de sa symbolique...) à partir d'éléments informatiques et d'éléments naturels (découpe, construction de matériaux...).
- Numérisation.
- Initiation aux logiciels de mise en page et de composition (Xpress et Photoshop).
- Impression.

Ce projet s'est déroulé en mai 2005 et a concerné une vingtaine de jeunes de 12 à 25 ans habitant sur le territoire communautaire.

Les jeunes ont eu un cadre dans lequel ils se sont exprimés, c'est ainsi qu'ils ont travaillé sur leur court-métrage intitulé « Juraciste Parc ». Ce documentaire-fiction raconte de manière idéaliste et ironique certaines discriminations que vivent les jeunes, notamment celles liées à l'entrée en discothèque. Le court-métrage a été présenté officiellement et, à cette occasion, le livret de l'engagement a été remis par Gilles Dauny, inspecteur de la Direction régionale et départementale de la jeunesse et des sports (DRDJS), aux jeunes engagés dans le court-métrage ainsi qu'aux jeunes du territoire impliqués dans des initiatives locales (associations sportives, culturelles...).

> Bilan : l'expérience fut très positive !

Fiche réalisée par Sadia Heudes

Issoudun (Indre)

Le territoire

Deuxième ville du département de l'Indre, la ville d'Issoudun est située au cœur de l'ancienne province du Berry, à mi-chemin entre Bourges et Châteauroux.

Forte de 14 000 habitants, elle est le pôle de la communauté de communes du pays d'Issoudun, qui compte 23 000 habitants. Les jeunes jusqu'à 18 ans représentent environ 3 000 personnes, soit près de 20 % de la population. Sur ces 3 000 jeunes, plus de 30 % participent aux activités du CEL, dont 17 % de garçons et 13 % de filles.

Issoudun est une ville accueillante, riche d'un tissu économique et industriel diversifié, qui dispose d'un parc important d'équipements culturels, sportifs et de loisirs : un centre culturel avec une salle de spectacles et une médiathèque, un conservatoire avec une petite salle de spectacles, un centre de congrès multimédia, un musée, un ensemble de loisirs sportifs avec piscine à vagues, bowling et squash, une patinoire, deux stades, sept gymnases, un dojo et un palais des expositions et des sports.

Issoudun accorde une priorité toute particulière à l'éducation et à l'épanouissement des jeunes et des enfants. Pour cela, elle dispose d'un institut universitaire de technologie, d'un lycée, d'un lycée professionnel, de deux collèges, de cinq écoles primaires, de cinq écoles maternelles, du centre de loisirs Jean-de-la-Fontaine, d'une maison de l'enfance, d'une maison d'expression et de loisirs, et du réseau jeunes coordonné par le service jeunesse et sports de la ville.

Historique

■ De quand date la mise en place du projet éducatif local ?

Il a commencé en janvier 2002.

■ Qui en a été à l'initiative ?

La communauté de communes du pays d'Issoudun (CCPI).

■ Quels sont les partenaires présents depuis le début ?

L'Éducation nationale, la DDJS, le monde associatif local, les parents, la communauté de communes du pays d'Issoudun.

■ Quels sont les partenaires actuels ?

Les mêmes, ainsi que la CAF, les partenaires sociaux.

Leviers et freins

■ Qu'est-ce qui a amené la création du projet éducatif ?

Depuis 1977, la ville d'Issoudun a toujours fait de l'éducation une priorité. Son engagement dans les différents dispositifs le confirme.

1977 : mise en place par la municipalité, sous couvert de l'Éducation nationale, d'activités culturelles et sportives, animées par des intervenants extérieurs.

- 1987 : signature avec l'État d'un contrat bleu dans le cadre de la politique nationale sur l'aménagement des rythmes scolaires.
- 1990 : signature d'un contrat ville enfant qui fut le premier dans le département. Ce contrat inclut les CATE (contrats d'aménagement du temps de l'enfant).
- 1993 : signature d'un contrat LASER (contrat local d'animation, de sport, d'expression et de responsabilité). Ce contrat concerne les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire.
- 1995 : création du réseau jeunes de la communauté de communes du pays d'Issoudun : « Identité des forces vives de la jeunesse sur Issoudun ».
- 1996 : mise en place des ARVEJ (aménagements des rythmes de vie de l'enfant et du jeune).
- 1996 : signature du contrat enfance avec la CAF.
- 2000 : signature du CEL et du CTL.
- 2003 : création du service jeunesse et sports de la ville d'Issoudun.

Le contrat éducatif local vise à favoriser l'accès de tous les enfants à la diversité des connaissances, des lieux de savoir et de pratique, tout en respectant la diversité des rythmes de vie et d'apprentissage, en impliquant tous les partenaires de l'action éducative. Le CEL s'appuie sur le projet éducatif local de la communauté de communes du pays d'Issoudun.

Les objectifs du CEL

Les activités périscolaires ont pour but de faire découvrir gratuitement une multitude d'activités sportives, culturelles ou socio-éducatives aux enfants scolarisés dans les écoles élémentaires de la ville.

Ces activités programmées tous les jours de classe de novembre à juin, sur quatre périodes de sept semaines environ, se déroulent sur les bases essentielles du volontariat de l'enfant avec le concours du personnel éducatif des associations de la ville, des services municipaux et le relais des enseignants des écoles élémentaires.

Les activités extrascolaires ont lieu en soirée, le mercredi et pendant les vacances scolaires essentiellement dans le cadre du réseau jeunes. Elles sont sportives, socio-éducatives et culturelles, elles sont proposées par les services de la collectivité et les centres de loisirs Jean-de-la-Fontaine et de la maison d'expression et des loisirs d'Issoudun (MELI).

Présentation des actions du CEL

Depuis sa création en 2000, il a essentiellement été tourné vers les 6-12 ans et le domaine périscolaire. Chaque année, plus d'un jeune sur deux scolarisés dans les écoles élémentaires a participé aux différentes actions du CEL, soit 400 jeunes environ.

L'histoire des actions périscolaires et du tissu associatif local explique le fait que pour l'essentiel les activités ont été sportives, même si des efforts sont faits pour élargir les domaines d'action.

Depuis 2000, 43 activités différentes (29 sportives, 13 socioculturelles et 1 sanitaire) ont été proposées, encadrées par 25 associations et du personnel territorial: acrogym, aéromodélisme, atelier du regard, athlétisme, badminton, base-ball, basket, billard, boules lyonnaises, bowling, boxe, chant, curling, cyclisme, contes, danse, danse du Berry, football, flûte, gym, golf, handball, hockey sur glace, hockey en salle, jeux de raquettes, jonglerie, judo, karaté, musique rythmique, orientation, patinage, peinture, pétanque, photo, point de croix, sculpture, secourisme, squash, tennis de table, théâtre, tir, unihockey, volley.

Les 25 associations impliquées dans le projet sont :

– 18 associations sportives: Saint-Cyrienne basket, Squash club, Avenir Club handball,

l'Issoldunoise gymnastique, Hockey club, patin de glace, CABI Billard, Tir olympique, ACCB cyclisme, Boule d'or pétanque, les Sarrays golf, SAI Football, Air modèle aéromodélisme, EAI athlétisme, Boxing club, Judo club, Karaté club, Ping-pong club.

- 6 associations culturelles ou socioculturelles : Berry-point de croix, MELI (photo, danse), Amis des beaux-arts (dessin, peinture), la Rabouilleuse (danse folklorique), Ménéstrels de la Tour blanche (flûte), la Lucarne (musique rythmique, théâtre, jonglerie).
- 1 association santé : la Croix-Rouge (secourisme).

■ Quels moyens ont été mis en place au départ ?

Il y a eu un comité de pilotage, un coordonnateur chargé du suivi et le dynamisme du projet, des outils administratifs nécessaires au fonctionnement, des outils de communication, des équipements mis à disposition, des commissions techniques (pour mener une réflexion approfondie dans certains domaines).

■ Qu'en est-il de l'évolution des moyens ?

On retrouve tous ceux cités ci-dessus avec, en plus, le service jeunesse et sport regroupant toutes les forces vives dans le domaine éducatif présentes sur la collectivité, et l'embauche d'éducateurs territoriaux pour l'animation et le suivi de projets.

■ Quelles sont les réussites ?

En termes de ressources humaines

Ont été recrutés : un éducateur territorial (décembre 2002), un agent d'animation au musée (2003). Le service jeunesse et sport a été mis en place. Douze agents d'animation en charge des garderies, du restaurant scolaire et du centre de loisirs ont été intégrés et professionnalisés. Vingt agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) ont été impliqués dans les fonctions éducatives périscolaires (garderie, restaurant scolaire).

En termes d'équipements

Deux gymnases (Terres-Rouges et Cligman) et une salle polyvalente à l'école Michelet ont été construits.

En termes d'activités

- Dans le champ périscolaire : l'augmentation du nombre d'activités grâce à l'arrivée de nouvelles activités socioculturelles avec quatre nouvelles associations (danse folklorique avec la Rabouilleuse, point de croix avec Berry-point de croix, flûte avec les Ménéstrels de la Tour blanche, théâtre, jonglerie et musique rythmique avec la Lucarne), la mise en place d'une activité secourisme avec la Croix-Rouge, la bonne mixité des publics et des âges sur les activités périscolaires, le renforcement de la demande pour les 6-7 ans.
- Dans le champ extrascolaire : la mise en place en 2003 d'une action « Sport en liberté » pour les plus de 10 ans. Des activités sportives libres ont été proposées aux jeunes de plus de 10 ans ne fréquentant pas habituellement le monde associatif. Tous les mardis et jeudis de 17 heures à 18 heures, ces jeunes se retrouvent dans les gymnases Diderot et Terres-Rouges de deux quartiers populaires, encadrés par un éducateur territorial favorisant une pratique sportive conviviale.

Après un début timide, les jeunes sont venus de plus en plus nombreux car ils se sentent acteurs de leur activité. Autre point qui nous semble positif : le regroupement de toutes les actions éducatives de la CCPI sous une même entité. Cela a permis une meilleure connaissance des besoins et des pratiques pour aller vers un meilleur fonctionnement.

■ Quels sont les échecs ?

En termes de ressources humaines

Nous nous interrogeons sur l'éventuelle remise en cause de certaines actions à la suite de l'arrêt du dispositif emploi-jeune et des aides-éducateurs, sur la difficulté pour trouver des intervenants dans le domaine scientifique, environnemental ou sanitaire, et des intervenants sur des créneaux d'une heure.

En termes d'activités

Nous avons besoin d'être plus présents auprès du public adolescent, d'accentuer la part des activités culturelles et socioculturelles. Nous manquons d'activités musicales, scientifiques, environnementales et sanitaires.

En termes d'inquiétudes

Ils sont de différents ordres : la baisse des aides de l'État et de l'implication des services de l'État, l'essoufflement des acteurs du projet, la suppression des aides-éducateurs ayant entraîné la disparition de certaines activités dont celles importantes de la pause méridienne, et, enfin, l'arrêt du dispositif emploi-jeune ayant mis fin à certaines activités et mis en difficulté bon nombre d'associations.

■ D'où sont venues les principales difficultés ?

De la difficulté d'encadrement des activités scientifiques due au manque d'étudiants universitaires dans une zone rurale, de trouver un encadrement professionnel sur un nombre d'heures réduit et peu adapté pour ceux-ci, ainsi que dans le renouvellement de l'encadrement associatif.

■ D'où sont venues les principales aides ?

Le fort tissu associatif local a apporté une aide précieuse à la réussite du projet, comme l'investissement fort de la collectivité.

Évolutions et perspectives

■ Quels sont les points forts de votre PEL aujourd'hui ?

La diversité des actions proposées, le travail de partenariat, le regroupement de toutes les actions sous une même entité, le travail de communication.

■ Quels sont les points faibles de votre PEL aujourd'hui ?

La difficulté à trouver de nouvelles activités et à toucher le public adolescent.

■ Si vous étiez seul décideur, que garderiez-vous ? Que changeriez-vous ?

Que mon poste soit entièrement consacré à la coordination du PEL et qu'il y ait un peu plus de temps de concertation.

■ Quelles évolutions souhaiteriez-vous ?

Dans les objectifs qui sont les nôtres, nous souhaitons renforcer les actions existantes, avoir une meilleure prise en compte du public adolescent, élargir les domaines d'action (scientifique, environnement, musique et santé), consolider les actions culturelles, renforcer la communication entre les différents acteurs. Les évolutions qui me semblent souhaitables sont de quatre ordres :

en termes de partenariat : une plus grande implication des services de l'État, un partenariat avec le conseil général pour mieux toucher les collégiens ;

en termes de publics ciblés : une plus grande concertation sur le public pré-adolescent ;

en termes d'activités ciblées : pouvoir mettre en place des activités scientifiques et avoir plus d'activités manuelles ;

en termes de territoires ciblés : veiller à l'égalité des moyens en zone rurale et en zone urbaine.

■ Avez-vous construit des outils d'évaluation ?

Des outils d'évaluation quantitatifs, qualitatifs, géographiques permettent de réajuster les activités, les publics, l'encadrement et les lieux.

■ Si l'on vous dit que tout ce qui se passe en dehors de l'école va prendre de plus en plus de place dans l'éducation des jeunes, qu'en pensez-vous ?

Il faut que l'Éducation nationale comprenne qu'elle n'est pas le seul acteur éducatif après les parents. L'avenir repose sur un travail de plus en plus partagé, et pas seulement avec les professions « nobles » de l'éducation.

Questions et réflexions

■ Qu'évoque pour vous la notion d'éducation partagée ?

Si l'éducation incombe en premier lieu aux parents, différents acteurs interviennent dans l'éducation de l'enfant et chaque maillon a son importance. Chaque enfant a trois temps éducatifs ou péri-éducatifs où il rencontre des acteurs qui partagent son éducation : un temps familial (parents, grands-parents, oncles, tantes...), un temps scolaire (enseignants, intervenants extérieurs, personnel administratif et de service...), un temps périscolaire (chauffeur de car, personnel de garderie, de restauration scolaire, animateurs périscolaires ou de centres de loisirs, monde associatif...). L'idéal serait que tous ses acteurs soient sensibilisés par le PEL afin d'avoir un objectif éducatif commun, même si chacun apporte différemment sa sensibilité éducative.

■ Si vous avez envie de dire autre chose, c'est le moment...

À quand une véritable reconnaissance des coordonnateurs éducatifs ?

Christophe Nadot, 41 ans, éducateur hors classe des activités physiques et sportives (APS) à la ville d'Issoudun, responsable jeunesse et coordonnateur des activités sportives.

Depuis 1989 : coordonnateur des activités sportives de la ville ; en 1990 : coordonnateur des CATE ; en 1996 : coordonnateur des ARVEJ ; et depuis 1999 : coordonnateur du CEL.

DEUX EXEMPLES D' ACTIONS MENÉES À ISSOUDUN

> **Le projet lycée professionnel Jean-d'Alembert et CM2**

Ce projet a été élaboré autour d'échanges culturels entre jeunes d'une classe de terminale (bac professionnel métiers d'arts) et 12 élèves de classe de CM2. Il s'agit d'un projet pluridisciplinaire ayant pour objectif de relier deux disciplines artistiques (arts plastiques et expression corporelle) autour des fables de La Fontaine. Les jeunes ont été sensibilisés à différentes formes d'art, aux métiers de l'art et de la culture grâce à un échange avec des professionnels du spectacle. Chaque élève de CM2 avait pour tuteur deux lycéens.

Ce projet a permis aux lycéens de montrer aux plus jeunes que, en tant qu'élèves de terminale en lycée professionnel, ils avaient acquis un véritable savoir-faire qu'ils étaient capables de transmettre. Les plus jeunes étaient très fiers d'être accompagnés par de grands adolescents.

On a senti au fil du projet naître une véritable complicité entre deux publics qui n'étaient pas prêts (surtout les ados) à travailler ensemble. Après la confection de masques, il y a eu l'écriture du spectacle et un stage de hip-hop en commun. Ce projet s'est terminé début mai 2005 par un spectacle (chorégraphie et masque) devant d'autres jeunes et les partenaires.

Cette expérience de travail commun entre adolescents de lycée et jeunes de primaire s'est révélée fort enrichissante et demande à être renouvelée.

> **Tous en CEL**

Pour conclure les activités périscolaires de l'année, nous avons réuni sur une même journée une douzaine d'activités sportives. L'objectif était de faire découvrir à près de 300 enfants de 6 à 8 ans certaines pratiques qu'ils pourraient exercer pendant les ateliers périscolaires.

La Ferté-Saint-Aubin (Loiret)

Le territoire

La Ferté-Saint-Aubin est le chef-lieu de canton. Située à proximité de l'agglomération orléanaise, elle a su garder son authenticité de commune semi-rurale. La ville est souvent citée comme la porte de la Sologne. Elle a une superficie de 8 612 hectares, dont la moitié est composée de bois et de terres de culture, et un quart de prés, de landes et d'étangs. Cet espace naturel constitue un domaine de chasse et de pêche.

La population est actuellement d'environ 7 000 habitants : 36 % de la population a moins de 25 ans.

Nombre de jeunes scolarisés sur le territoire : 1 467.

- 1 205 Fertésiens (322 sont en maternelle, 532 en élémentaire, 351 au collège),
- 262 collégiens du canton.

Quatre groupes scolaires et un collège accueillent les enfants de 3 à 15 ans. La ville est équipée en structures de loisirs pour toutes les tranches d'âge (CLSH, maison de jeunes, PIJ, point cyb, atelier mécanique, atelier d'arts plastiques, installations sportives, ludothèque, bibliothèque...).

Historique

■ De quand date la mise en place du projet éducatif local ?

Il date du premier semestre 2002, quand le CEL a démarré sur la ville.

■ Qui en a été à l'initiative ?

Le projet éducatif local a été rédigé par l'adjoint à l'enfance, la jeunesse et la vie scolaire de la ville. Il a ensuite été discuté par les participants (les parents, les partenaires culturels, sportifs ou liés à l'école) lors des quatre réunions de concertation organisées pour établir le diagnostic et les orientations sur trois ans.

■ Quels sont les partenaires présents depuis le début ?

Une association culturelle, une halte-garderie parentale associative, les élus du conseil municipal des jeunes.

■ Quels sont les partenaires actuels ?

Le CEL est dans sa phase de renouvellement. Le diagnostic a débuté le 29 avril 2005 et s'est terminé fin juin. Les partenaires seront amenés à évoluer du fait des nouvelles orientations prévisibles.

Leviers et freins

■ Qu'est-ce qui a amené la création du projet éducatif ?

Convaincus de l'intérêt de créer une vraie communauté éducative sur la ville, les élus municipaux se sont engagés dans la démarche du CEL en 2001. Une réunion a été organisée avec chaque communauté éducative : les parents, les acteurs socioculturels, les acteurs sportifs et l'ensemble des usagers de l'Éducation nationale. Ces quatre rencontres ont permis de discuter du projet éducatif local, de déterminer des orientations très claires et des actions pouvant être mises en œuvre sur trois ans. La volonté n'était pas d'axer les actions sur des activités spécifiques mais bien d'améliorer la qualité des temps périscolaire et extrascolaire, d'accompagner les familles et d'optimiser les moyens en créant plus de cohérence. Le service municipal enfance-jeunesse déjà existant permettait d'avoir les moyens d'envisager des actions. Ces projets ne pouvaient aboutir qu'à deux conditions : la mobilisation et l'investissement complet de l'adjoint à l'enfance, à la jeunesse et à la vie scolaire pour défendre les dossiers, et, dans un même temps, un suivi et une présence sur le terrain de la coordinatrice du CEL chargée de s'assurer de la qualité pédagogique et de la cohérence. Cette synergie a permis au bout de trois années de CEL d'atteindre la quasi-totalité des objectifs fixés, dont voici quelques exemples.

Le comité de pilotage avait choisi d'améliorer l'information à destination des enfants et des adolescents. Dans ce cadre, il avait été décidé de créer un journal municipal d'informations des jeunes avec le conseil municipal des jeunes. *Sac'Ados* est né, et cinq numéros à 2500 exemplaires ont été diffusés. Les évaluations intermédiaires ont montré qu'il fallait aller encore plus loin. Des plaquettes ciblées par tranches d'âge ont été réalisées, ainsi qu'un guide enfance-jeunesse (5000 exemplaires) destiné aux familles.

D'autres actions, comme celle de faire découvrir aux enfants et aux jeunes les pratiques artistiques et culturelles, n'ont pas été totalement atteintes. Ainsi, le « Pass Loisirs », petite carte permettant de bénéficier de tarifs préférentiels pour les animations organisées par la ville ou des associations, ne s'est pas étendu au monde associatif.

La création du projet éducatif était la première étape de la politique que l'adjoint à l'enfance, la jeunesse et la vie scolaire souhaitait mettre en œuvre. Comme il avait participé à différents mouvements d'éducation populaire et avait travaillé très longtemps dans l'animation, cette étape a été facilitée. Le but était de donner les grands axes et l'état d'esprit dans lequel les actions devaient se dérouler (laïcité, égalité, respect de l'enfant et du jeune, temps libre, cohérence, partenariat...)

■ Quels moyens ont été mis en place au départ ?

Il n'y a pas eu de moyens nouveaux liés au CEL, car la ville investissait déjà de manière importante. Il y a eu réorganisation et optimisation des moyens existants.

■ Qu'en est-il de l'évolution des moyens ?

Devant les résultats positifs de ces trois années de contractualisation, tous les partenaires éducatifs viennent d'être resollicités pour fixer de nouvelles orientations jusqu'en 2008. Le projet éducatif local n'a pas été modifié car il demeure pertinent. Quelques actions vont être centrées sur le métier pour améliorer la cohérence éducative des restaurations scolaires ou le partenariat avec les associations volontaires. De nouveaux objectifs viennent d'être fixés et ils sont ambitieux. L'éducation à la santé ressort comme prioritaire avec pour effet la mise en place d'un collectif chargé de déterminer un thème, qui sera ensuite décliné auprès de toutes les populations, dont celles relevant du CEL. Les adolescents et les jeunes adultes seront

soutenus dans leurs projets : une aide leur sera allouée par une commission représentant les partenaires éducatifs.

Depuis 2001, toutes les actions du CEL sont réalisées avec les moyens humains existants qu'ils soient municipaux ou associatifs. Chacun (bénévole, animateur, personnel administratif, éducateur sportif...) œuvre à son niveau avec les compétences qu'il possède. La formation des animateurs a fait partie intégrante du CEL. L'implication et le soutien de la DRDJS du Loiret dans ce domaine ont été un atout par son apport de compétences autour des animations scientifiques ou de la lecture.

L'efficience ne peut être atteinte que par une réelle volonté de tous les intervenants d'améliorer le quotidien des enfants et des jeunes sur la ville de La Ferté-Saint-Aubin. Si chacun est suffisamment humble pour mettre au premier plan l'intérêt de l'enfant ou du jeune, un réel partenariat peut se mettre en place. Ce respect entre les adultes et les missions de chacun est une valeur indispensable pour aboutir à une réelle éducation partagée.

Les CEL ont entraîné une modification certaine des pratiques éducatives. Cependant, le coût engendré pour les collectivités est très largement sous-estimé par les différents ministères signataires. Malgré tout, les collectivités s'engagent dans ce dispositif, alors que la charge de travail qu'il nécessite n'est jamais couverte par la subvention versée. Cela démontre bien que l'intérêt va au-delà de l'aspect financier. Grâce à ce dispositif et aux actions qui lui sont liées, la quasi-totalité des jeunes fertésiens jusqu'à leur sortie du collège sont à un moment ou un autre concernés par le CEL.

Tous les moyens existants ont donc été conservés, mais le développement de la dynamique partenariale a garanti une meilleure efficacité avec des actions plus variées.

■ Quelles sont les réussites ?

La principale réussite est la mise en réseau des divers acteurs éducatifs et une réelle identification de toutes les actions à destination des enfants et des jeunes sur le territoire, ainsi qu'une amélioration de leur qualité. Presque tous les objectifs ont été atteints au bout des trois ans, ce qui devrait permettre lors du renouvellement de partir sur de nouveaux chantiers.

Le rôle du coordinateur est primordial dans cette dynamique. Il doit être à l'affût de tout ce qui peut être créé par les acteurs du territoire et, surtout, être le diffuseur de ces informations auprès de l'ensemble des partenaires effectifs ou éventuels.

L'implication de l' élu dans cette dynamique est aussi facteur de réussite. En effet, cela se traduit pour les partenaires par une réelle écoute et une prise en compte de leurs propositions.

■ Quels sont les échecs ?

Le principal échec est l'implication des représentants de l'Éducation nationale sur le territoire. Les relations sont cordiales mais il n'y a pas eu de souhait d'implication.

Les associations sportives ne se sont pas impliquées, car la pratique sportive est très développée et les associations sont dans l'incapacité d'accueillir davantage.

Les parents d'élèves sont aussi absents, car ils ne conçoivent pas le rôle qu'ils peuvent avoir. Il serait nécessaire que les fédérations de parents d'élèves sensibilisent leurs représentants sur le fait qu'ils ont un rôle à jouer dans tous les temps de l'enfant sans se limiter à l'école.

■ D'où sont venues les principales difficultés ?

Il a été difficile de réaliser les évaluations des actions associatives. Il a manqué une instance technique à côté du comité de pilotage pour que les responsables des actions se rencontrent réellement.

Évolutions et perspectives

■ Quels sont les points forts de votre PEL aujourd'hui ?

Il est réellement mis en œuvre et s'est traduit par une évolution qualitative des loisirs proposés aux enfants et aux jeunes du territoire. Tous les partenaires semblent s'y retrouver.

■ Quels sont les points faibles de votre PEL ?

Il manque une ouverture sur la citoyenneté européenne mais ce sera peut-être un aspect du prochain contrat.

■ Si vous étiez seul décideur, que garderiez-vous ? Que changeriez-vous ?

Le PEL de notre ville est à conserver. Il reste encore des objectifs à travailler : par exemple, la cohérence éducative n'est pas atteinte sur les temps de restauration.

■ Quelles évolutions souhaiteriez-vous ?

En termes de partenariats

Je souhaite que le CEL en cours d'élaboration puisse nous ouvrir sur de nouveaux partenaires comme ceux liés à la santé et que les parents, principaux acteurs concernés par l'éducation, trouvent leur place dans ce projet.

En termes de publics ciblés

Le premier CEL a été ciblé surtout sur les primaires et les pré-adolescents. Le prochain s'oriente vers les adolescents et les jeunes adultes et, peut-être, sur les maternelles.

En termes d'activités ciblées

Le CEL de notre ville n'a pas d'activités ciblées. Chaque orientation est travaillée par différents partenaires sous des formes diverses.

En termes de territoires ciblés

Le positionnement de petite ville (7 000 habitants) légèrement excentrée en fait un territoire central pour le canton. Une dimension cantonale pourrait être judicieuse notamment pour les adolescents, mais elle n'est pas à l'ordre du jour.

■ Avez-vous construit des outils d'évaluation ?

Chaque action possédait des objectifs précis liés au PEL et aux orientations du CEL, et ses critères d'évaluation. Ces outils avaient été créés pour ce CEL mais ils n'étaient pas ceux de la préfecture. Ils ont servi à mener l'évaluation, cependant ils n'ont pas été transmis sous cette forme aux instances.

■ Si l'on vous dit que tout ce qui se passe en dehors de l'école va prendre de plus en plus de place dans l'éducation des jeunes, qu'en pensez-vous ?

C'est déjà le cas. Les collectivités locales prennent très largement leurs responsabilités dans ce domaine et sont de plus en plus vigilantes quant au contenu et au professionnalisme de ce qui est proposé en termes de loisirs.

Questions et réflexions

■ Que vous évoque la notion d'éducation partagée ?

Cette notion prend petit à petit forme sur les territoires. Sa réalité dépend des acteurs locaux et de leur bonne volonté. Et dans ce domaine, il y a par moments du travail à faire...

■ Si vous avez envie de dire autre chose, c'est le moment...

Les projets éducatifs locaux avec les CEL sont de très bons leviers si les acteurs des territoires savent les utiliser de manière correcte. Ils ont abouti à une réelle modification des pratiques éducatives.

Sandra Longin, coordonnatrice du CEL, a un DUT carrières sociales, un DEFA. Contractuelle de la fonction publique, elle est responsable du service enfance-jeunesse à la mairie de La Ferté-Saint-Aubin.

DEUX EXEMPLES D' ACTIONS MENÉES À LA FERTÉ-SAINT-AUBIN

> Cirk et Toile

Pour faire découvrir aux enfants et aux jeunes d'autres pratiques artistiques et culturelles, le service des sports propose depuis maintenant dix ans un atelier arts du cirque. Cette action du CEL est soutenue par la Direction régionale des affaires culturelles (DRAC). Chaque année, une cinquantaine d'enfants à partir de 6 ans se retrouvent tous les mercredis. Ils sont encadrés par deux éducateurs sportifs. Cette activité permet de développer la coordination motrice et de s'ouvrir sur l'expression corporelle en préparant une présentation publique. Pour que le spectacle soit complet, un travail musical est réalisé en collaboration avec les associations locales. D'une à deux semaines de stage sont proposées où des artistes professionnels interviennent afin d'approfondir les techniques. Pour souffler, avec les enfants, la dixième bougie de Cirk et Toile, 600 spectateurs étaient présents.

> Matinées-débats sur la parentalité

L'association gérant la halte-garderie parentale « Les P'tits Loups » est partenaire du CEL depuis le début. Des parents bénévoles, soutenus par des professionnels assurent l'accueil d'enfants de 3 mois à 6 ans. Lieu de rencontres et d'échanges entre parents, la halte-garderie favorise l'insertion des jeunes parents dans la vie locale. Dans le cadre de son orientation de soutien à la parentalité, elle a organisé des matinées-débats sur des sujets proches des parents. Chaque discussion est impulsée par une intervention d'un spécialiste (psychoclinicien, psychanalyste, directeur d'école...). Les thèmes abordés ont été divers : l'autorité parentale, les rivalités fraternelles, l'initiation aux premiers secours, l'enfant et le jeu, le sommeil, l'entrée en maternelle.

Un thème a plus particulièrement aiguë l'intérêt, celui sur les conduites addictives. Grâce à l'intervention de l'APLEAT (association spécialisée dans la toxicomanie), les parents et professionnels ont découvert que le bonbon que l'on donne pour consoler un enfant peut avoir des effets pernicieux. À chaque débat, chacun repart avec quelques outils ou réflexions qui, un jour, pourront avoir une importance ou faciliteront la relation enfants-parents.

Fiche réalisée par Luc Beunier, adjoint à l'enfance, la jeunesse et la vie scolaire, et Sandra Longin, coordonnatrice du CEL.

Lavaur (Tarn)

Le territoire

Située dans la plaine fertile de l'Agout, au cœur d'une zone frontière historique entre Albigeois et Lauragais, Lavaur, chef-lieu de canton du Tarn, est l'une des plus vieilles cités du département avec aujourd'hui plus de 10 000 habitants. À 40 kilomètres au nord-est de Toulouse, la ville de Lavaur constitue un carrefour reliant Toulouse, Castres et Montauban.

La ville connaît une hausse de l'implantation d'entreprises sur son territoire avec, entre autres, le groupe Pierre Fabre (installation du siège social du secteur dermo-cosmétologique).

Depuis 1994, une liaison autoroutière place directement Lavaur à moins d'une demi-heure de la métropole toulousaine et de son aéroport international.

Un tissu associatif dense et dynamique : 50 associations sportives, 41 associations culturelles. Chaque été, une vingtaine d'associations s'impliquent dans le contrat éducatif local.

■ Liste des équipements

Quatre écoles maternelles (dont une privée), quatre écoles primaires (dont une privée), deux collèges (dont un privé), deux lycées (dont un professionnel agricole), un parc d'infrastructures riche et varié, deux halles aux sports couvertes, un gymnase spécialisé, deux stades (avec au total quatorze terrains), une piste d'athlétisme, un château avec chai, une bibliothèque (médiathèque en cours de réalisation), une piscine couverte (bassin de 25 mètres), sept terrains de tennis, dojos, plusieurs salles de sport de combat, parcours santé, skate park, salles d'expression théâtrale, un cinéma.

Historique

■ De quand date la mise en place du projet éducatif local ?

Depuis une vingtaine d'années, la mairie de Lavaur a toujours été contractuellement liée aux services du ministère de la Jeunesse et des Sports au travers notamment des dispositifs suivants : contrats bleus, contrat d'aménagement du temps de l'enfant (1990 et après), contrat d'aménagement des rythmes de vie de l'enfant et du jeune (1995), contrat d'aménagement des rythmes scolaires (septembre 1996-juin 1999), CEL et CTL (de septembre 1999 à aujourd'hui).

Au regard de ces périodes, nous pouvons considérer le contrat éducatif local comme étant le dispositif qui a pour l'instant la durée de vie la plus longue... La mairie de Lavaur a toujours su s'impliquer comme un partenaire de choix pour la mise en œuvre de politiques jeunesse impulsées par les services de l'État.

Cette orientation a non seulement favorisé l'émergence d'actions visant le public enfance et jeunesse, mais a également permis, et plus particulièrement depuis 1999, une structuration d'un service sport et jeunesse chargé de la coordination du projet éducatif local, accédant ainsi à une amélioration de la cohérence des actions initiées par l'ensemble des partenaires, qu'ils soient associatifs, municipaux ou autres.

C'est ainsi que les six centres de loisirs associés à l'école (CLAE), le CLSH, le local de quartier, l'animation quartier temps libres, les éducateurs territoriaux des APS, les assistants d'enseignement artistique, les maîtres nageurs, une secrétaire sont affectés à ce nouveau service... Une interface avec les décideurs assurant une réactivité accrue a amélioré notre engagement en

faveur des enfants et des jeunes de notre collectivité. Aujourd'hui, le personnel affecté à ces missions représente, en nombre d'agents, environ un quart du nombre d'employés municipaux. Le véritable projet éducatif local prend effet à compter de la signature du CEL, en septembre 1999, sachant que l'engagement de la commune dans ce dispositif s'inscrit dans une continuité après des contractualisations successives avec l'État (ARVEJ, CATE, contrat bleu... et l'ARS).

■ Qui en a été à l'initiative ?

La commune avait déjà initié un groupe de pilotage pour l'ARS et ce sont les décideurs locaux qui ont proposé de s'engager dans ce dispositif contractuel.

■ Quels sont les partenaires présents depuis le début ?

Il est important de mentionner que, dès le départ de notre engagement dans ce projet éducatif local, nous nous sommes orientés vers un partenariat avec l'État (CEL) et avec la CAF (CTL). Cette orientation a permis d'envisager la création d'un comité de pilotage unique pour les deux dispositifs, élargissant ainsi l'éventail des partenaires autour de la table inclus dans le pilotage : fédérations de parents d'élèves, directeurs des structures jeunesse municipales, directeurs des écoles, chefs d'établissement public local d'enseignement (EPL), présidents d'associations intégrées dans le PEL, commission municipale des sports, de la jeunesse, de la culture et de l'éducation, conseillers techniques de la CAF et du ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative, le coordonnateur.

■ Quels sont les partenaires actuels ?

Se sont associés au cours des dernières années à ce dispositif de pilotage :

- un collectif de parents d'enfants handicapés très intéressés par notre engagement dans la charte de déontologie pour l'accueil de personnes handicapées dans des structures de loisirs non spécialisées, comme notre CLSH,
- des associations d'accompagnement scolaire.

D'un point de vue de partenariat institutionnel, il n'y a pas eu de nouveaux partenaires depuis notre engagement initial.

Leviers et freins

■ Qu'est-ce qui a amené la création du projet éducatif ?

Comme rappelé précédemment dans la partie historique, nous étions engagés dans l'aménagement des rythmes scolaires. Cette initiative était limitée à une seule école. Notre action ne portait pas que sur le temps scolaire, mais sur le rythme de journée (nous nous étions d'ailleurs adjoint les compétences d'une chronobiologiste, Nicole Delvolvé). C'est dans ce cadre-là que nous avons créé une structure CLAE sur l'école. Il avait alors été décidé dans un souci d'équité d'élargir notre action à l'ensemble du territoire local.

Ainsi, le projet éducatif local et notre engagement dans le CEL, en réorientant certes nos domaines d'intervention sur les temps périscolaire et extrascolaire, prenaient toute leur dimension pour viser une cohérence d'action sur l'ensemble de la commune. Avec, entre autres, la généralisation des CLAE sur toutes les écoles de la ville, la mise en œuvre d'actions d'initiation et de sensibilisation aux activités physiques et sportives, et culturelles (mercredis artistiques et sportifs, stages sportifs, stages arts-Libraction Juillet). La principale motivation de notre engagement dans ce projet éducatif local tourne autour du souci de la cohérence.

■ Quels moyens ont été mis en place au départ ?

Dès le départ, et sachant qu'il n'existait pas (ni logistiquement, ni humainement) de service municipal sport et jeunesse, l'assemblée délibérante a fait le choix de se doter d'un tel service. En effet, partant du principe selon lequel notre PEL viserait la cohérence, il fallait dans un premier temps se doter d'une structure de coordination qui puisse rassembler tous les acteurs existants et ceux qui verraient le jour au cours de notre avancement dans le PEL. Ainsi ont été créés des bureaux (supports de coordination avec une direction – le coordinateur du PEL – une secrétaire et les intervenants culturels et sportifs) avec une salle de réunions où officieront les comités de pilotage, ainsi que les commissions spécifiques à un secteur du projet éducatif local (par exemple : l'accompagnement scolaire, l'intégration du tissu associatif dans le PEL). D'un point de vue financier, le coût global est passé de 79 000 euros en 1999 à 560 000 euros en 2004. À ces coûts, il convient d'adjoindre les coûts initiés au titre de l'engagement dans le contrat temps libre, qui sont passés de 32 000 euros en 1999 à 163 000 euros en 2004.

■ Qu'en est-il de l'évolution des moyens ?

Les moyens initiaux ont évolué en termes de masse salariale, donc en volume de personnel affecté à notre PEL. En termes de moyens matériels, de nouveaux équipements ont été acquis pour la coordination, mais aussi pour l'animation.

■ Quelles sont les réussites ?

Parmi les principales satisfactions retenues lors des évaluations du comité du pilotage, nous mentionnerons tout particulièrement sept domaines.

- L'aboutissement de notre convention avec le collège, permettant l'intervention de nos éducateurs APS et culturels sur la pause méridienne. Cette démarche a été proposée par les fédérations de parents d'élèves, puis accompagnée par la CPE, le président du foyer socio-éducatif, notre coordination et le chef d'établissement. Certes, le besoin était là : sur les 600 demi-pensionnaires, seuls 200 se voyaient proposer des animations soit dans le cadre du foyer socio-éducatif, soit dans le cadre de l'association sportive de l'établissement. Les enfants arrivant au collège avaient déjà vécu au rythme des CLAE dans les écoles primaires. L'intérêt était double, puisque notre constat laissait apparaître une certaine difficulté pour toucher et sensibiliser le public adolescent à nos actions sur les temps extrascolaires (comme les ministages).
- L'adhésion des familles à l'ensemble des ministages sportifs et culturels organisés depuis le début. Le choix de la durée (trois jours) semble être un élément de réussite aux dires des parents qui n'avaient encore jamais laissé partir leurs enfants et s'essayer aux règles de vie en collectivité à l'extérieur de la cellule familiale. Cette durée permet néanmoins de réaliser un nombre d'activités correct tout en restant dans un rythme de vie cohérent. La participation financière demandée aux familles, située entre 24 et 48 euros selon les types de stage, est là aussi posée comme un élément favorisant l'adhésion du plus grand nombre. Nous avons d'ailleurs accentué depuis le démarrage de notre PEL notre offre de stages, et il n'est pas exclu qu'elle augmente encore.
- La création d'un service sport et jeunesse peut être considérée comme un élément de réussite dans notre dispositif. Tant sur les plans matériel et humain, ce service a conféré à notre action la cohérence qui, rappelons-le, était l'objectif général primordial de notre PEL. Mais au-delà même de la motivation initiale de mise en œuvre d'un tel service, cette identification d'un lieu nous a aussi permis de fidéliser les partenaires. C'est ainsi que le nombre d'associations intégrées dans notre PEL est passé de 7 à 17. Des possibilités d'accompagnement

d'associations pour leurs démarches administratives ont fidélisé ces dernières sur ce lieu de coordination, l'information est mieux relayée, les contacts directs se multiplient, l'identification des rôles s'améliore, le délai entre le recensement d'un besoin et la réponse apportée est réduit... Tous ces éléments nous amènent à considérer la mise en œuvre de ce service comme une des plus importantes réussites de notre PEL.

- La mise en œuvre d'un accueil handiloisirs respectant les principes de la charte de déontologie pour l'accueil de personnes handicapées dans des structures de loisirs non spécialisées est, elle aussi, ressentie comme une avancée importante dans l'amélioration de notre offre de services sur le centre de loisirs sans hébergement. L'identification du besoin s'est faite par une demande de parents d'enfants handicapés, travaillant et se retrouvant confrontés à un problème d'accueil, d'autant que les établissements spécialisés ferment au mois d'août. C'est ainsi que deux enfants, encadrés par deux moniteurs éducateurs en cours de formation, titulaires du BAFA, ont pu goûter aux joies des jeux collectifs. Tous les enfants ont vécu un apprentissage de la différence et une sensibilisation au droit à l'accès aux jeux, aux rires, mais aussi aux contraintes liées à la vie en collectivité. Cette initiative a été renouvelée pour les petites vacances (février et printemps) et, au mois d'août 2005, six enfants atteints de handicaps sont accueillis au CLSH.
- Le respect du profil non concurrentiel de l'offre municipale est à classer, lui aussi, dans les réussites de notre PEL. En effet, les actions menées en régie ont été ciblées sur des activités non incluses dans les offres du tissu associatif local. Là encore, le respect du vecteur commun à l'ensemble des actions incluses dans notre PEL, à savoir la cohérence, ne pouvait en ressortir que renforcée. De plus, les enfants et les familles ne trouvant pas dans l'offre associative réponse à leurs attentes pouvaient la trouver dans les propositions d'activités des mercredis sportifs et artistiques.
- La mise en réseau des partenaires est une grande réussite du PEL. Une avancée majeure dans notre fonctionnement, liée au mode d'organisation proposée par les dispositifs contractuels dans lesquels nous nous sommes engagés, réside dans la création de groupes de travail issus du comité local de pilotage. L'exemple le plus frappant à nos yeux est celui de notre engagement dans l'accompagnement scolaire. La coordination s'est vue confier la mise en réseau et l'animation des réunions de tous les acteurs qui, précédemment, travaillaient isolément. Ainsi, l'offre locale a pu être identifiée, les principes de l'accompagnement scolaire ont pu être rappelés, la mise en contact directe entre le principal du collège et les conseillers techniques liés au CLAS, à Jeunesse et Sports a été facilitée. Autant d'éléments qui nous invitent à citer cette démarche dans cette partie du questionnaire.
- L'évolution de la réglementation liée à l'accueil de mineurs dans des structures de loisirs nous a amenés à opter pour l'organisation de stages BAFA. Nos objectifs : rester en cohérence avec la réglementation, offrir une formation qualifiante à nos animateurs avec un coût zéro pour ces derniers, et la rendre accessible en la proposant en formule d'externat et surtout sur la commune. Ainsi, le stage de base s'effectue sur les vacances de printemps, le stage pratique a eu lieu durant leur période de travail sur les CLAE et le stage approfondissement se déroule aux vacances de Toussaint. L'animateur passe du stade de non qualifié à celui de qualifié. Au travers de l'amélioration de la qualification de notre encadrement, nous visons une amélioration de l'offre de service auprès des enfants usagers de nos structures jeunesse.

■ Quels sont les échecs ?

Après autant d'investissements humains et financiers, il est toujours difficile de parler d'échecs. Car toute démarche n'ayant pas atteint les objectifs ne peut être considérée comme un échec à part entière, mais comme une base d'apprentissage nous permettant de réorienter un projet existant ou d'en construire un autre. C'est donc en ce sens que nous orienterons cette partie du questionnaire.

Sur l'ensemble des actions initiées depuis le début de notre PEL, nous pouvons recenser deux cas de figure :

- les actions dont les objectifs ont été atteints et qu'il n'a pas été jugé nécessaire de prolonger,
- les actions dont les objectifs n'ont pas été atteints et qui ont été reconduites.

Avant de détailler ces deux cas, il est important de rappeler notre logique d'évaluation et les grands axes sur lesquels elle repose. Nous avons tout dernièrement choisi d'adopter une méthode d'évaluation se basant sur cinq principes essentiels : efficience, efficacité, confort, pertinence et cohérence.

C'est à partir de ces indicateurs que nous avons décidé lors du dernier comité local de pilotage de stopper une action qui, après avoir atteint son objectif, n'avait plus lieu de se poursuivre. En effet, nous avons programmé au début l'intervention de nos éducateurs territoriaux des APS pendant les temps périscolaires sur les CLAE de la ville. Certes, cela donnait une compétence supplémentaire à notre offre d'accueil sur les CLAE, mais l'objectif principal était par cette intervention d'initier les animateurs à des connaissances relatives aux activités physiques et sportives. Aujourd'hui, on peut considérer que l'ensemble des équipes a pu mettre à profit ces interventions et qu'il n'est plus nécessaire de poursuivre dans cette voie.

La deuxième situation rencontrée se situe autour d'une démarche de sensibilisation des enfants et des jeunes à la démarche de projet. Le titre de l'action était la bourse à projets. Nous n'avons pas atteint nos objectifs, sachant que le principe consistait pour des collégiens ou des lycéens à se regrouper et à proposer un projet qui, après sa défense devant un jury, pourrait bénéficier d'une bourse. L'évaluation nous a amenés à constater que cette idée n'a pas été concrétisée, faute d'affectation suffisante de moyens humains. Aussi il a été décidé de poursuivre ce projet mais en affectant un volume horaire à cette mission. En septembre 2005, le lancement officiel est réalisé, relayé sur le terrain par ces animateurs projet.

■ D'où sont venues les principales difficultés ?

L'étendue du chantier et l'ouverture sur des organes de gestion très diversifiés rendent la mission difficile pour un service public territorial chargé de coordonner un tel dispositif. L'intérêt d'avoir regroupé lors de sa création la jeunesse et le sport au sein de ce service réside dans une facilitation de gestion et de coordination. La maîtrise d'œuvre est au sein de ce service... Mais, dès que l'on entreprend d'une manière plus globale de répondre au maximum de pistes proposées par notre PEL, nous nous apercevons, par exemple pour l'accompagnement scolaire, qu'il relèverait plus du service éducation de la ville, que le local de quartier relèverait davantage du service social de la ville, et que l'ensemble des services ne sont malheureusement pas suffisamment préparés à la transversalité. Cela dit, cette situation se retrouve également au niveau de l'État, avec des passages successifs du secteur jeunesse dont on ne sait s'il est plus judicieux de l'adjoindre au ministère de l'Éducation nationale ou au ministère des Sports !

Le manque de clarté quant à l'implication du ministère de la Culture dans le CEL est certainement à classer dans les difficultés. Prenons l'exemple de la DRAC. Pour que la DRAC participe à vos projets culturels dans le cadre du CEL, il est nécessaire de faire appel à des intervenants agréés par leur service... Vous participez à la démarche et proposez à vos personnels de faire la demande d'agrément. Ils l'obtiennent mais vous ne voyez rien venir... Vous convoquez systématiquement en comité local de pilotage les responsables de la DRAC et ils ne se déplacent jamais. En plus, leur démarche d'agrément ne s'appuie aucunement sur des compétences dans la transmission de savoirs, mais uniquement sur de la prestation, en tant que comédien, peintre, etc. Aurai-ils oublié que l'on peut faire un excellent artiste, tout en étant un piètre pédagogue ?

Autre difficulté, celle de maintenir la motivation et l'implication des acteurs dans le dispositif au regard des aides directes qui baissent régulièrement depuis quatre ans.

■ D'où sont venues les principales aides ?

Du point de vue financier, les principales aides sont issues du contrat temps libre et donc de la CAF et à un degré moindre du ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative. Du point de vue de l'aide technique au montage du PEL, les deux partenaires principaux ont été les conseillers de la CAF et de Jeunesse et Sports, sans oublier les acteurs du comité local de pilotage.

Évolution et perspectives

■ Quels sont les points forts de votre PEL aujourd'hui ?

La coordination repose sur une base pérenne, élément essentiel dans une optique de durée et de continuité de service. L'évaluation des dispositifs mis en œuvre et les propositions relatives à leurs évolutions dans le temps, issues du comité local de pilotage nous amènent à prolonger environ 90 % des actions développées depuis septembre 1999, en les adaptant. Cela nous laisse penser que la réflexion initiale reposait sur une démarche saine et constructive. La mise en réseau des partenaires semble être un autre point fort de notre PEL. Il repose de plus sur une politique de formation nous permettant d'envisager l'avenir avec sérénité.

■ Quels sont les points faibles de votre PEL aujourd'hui ?

Je ne parlerai pas ici de point faible mais de points à améliorer : limiter le *turn-over* dans les équipes d'animation en fidélisant les équipes sur plusieurs années et en accroissant le temps de travail administratif affecté au secrétariat.

■ Si vous étiez seul décideur, que garderiez-vous ? Que changeriez-vous ?

Je garderais l'ensemble des dispositifs validés par le dernier comité local de pilotage. Néanmoins, j'accentuerais nos interventions dans le domaine des bourses à projets, et plus particulièrement autour de thèmes tels que l'environnement, les nouvelles techniques de l'information et de la communication.

Je recenserais les attentes des lycéens et je leur proposerais à eux aussi des formules de ministages cohérentes. J'orienterais ma démarche vers la mise en œuvre de cyberespaces et de points information jeunesse. Je reconduirais différemment une démarche auprès des adolescents, relative aux conduites addictives.

■ Quelles évolutions souhaiteriez-vous ?

En termes de partenariats

Il est évident qu'en termes d'aide directe on souhaiterait un renversement de la tendance actuelle relative à l'engagement financier de l'État sur le dispositif du CEL. Force est de constater que, même si tout le monde reconnaît que ce dispositif a permis la mise en réseau de nombreux partenaires, l'aspect motivant de l'aide financière de l'État était un excellent appui pour le coordonnateur dans le montage de projet et leur défense auprès des élus locaux. Cette année, notre PEL connaîtra une baisse de l'aide directe de l'État de 50 %.

Je souhaiterais que le dispositif du contrat temps libre de la CAF soit aussi pérenne que le contrat enfance, et que le conseil général (mais il semble que le transfert de compétence soit déjà suffisamment lourd comme ça !) puisse nous octroyer une aide directe, au titre des conventions passées dans le cadre d'une amélioration de l'accueil sur la pause méridienne.

En termes de publics ciblés

Il est difficile d'imaginer avoir bâti pendant six ans un projet éducatif local pour des tranches d'âge allant de 6 à 16 ans, pour ensuite les élargir aux 17-18 ans et, tout d'un coup, ne plus s'orienter que vers les 11-17 ans. En effet, on ne peut que souhaiter pérenniser ce qui a été initié et renforcer notre action en élargissant le public, et non en le restreignant à cette tranche d'âge, comme proposé dans les dernières instructions de notre direction départementale.

En termes d'activités ciblées

Développer l'utilisation des activités sans contraintes pour le respect des règles de vie et l'apprentissage de la citoyenneté et de la vie en collectivité, le montage de projets, la sensibilisation à l'environnement, les activités physiques et sportives.

En termes de territoires ciblés

Il semble important qu'une réflexion soit engagée sur le choix du territoire de l'intercommunalité pour mettre en œuvre des politiques éducatives. Mais, avant d'aboutir à cette orientation, il serait nécessaire d'obtenir au niveau local un produit cohérent pérenne et étendu à tous les enfants et les jeunes de 6 à 20 ans.

■ Avez-vous construit des outils d'évaluation ?

Nous nous sommes basés sur les outils transmis par la Direction départementale de la jeunesse, des sports et de la vie associative. À la suite d'une journée sur l'évaluation pour les coordonnateurs organisée par la direction départementale, nous avons retenu les cinq axes proposés par l'intervenant : efficacité, efficacité, conformité, pertinence et cohérence.

Enfin, notre principale et dernière méthode repose sur l'adhésion de tout le comité de pilotage à un langage commun : un mot a un seul et unique sens pour tous.

■ Si l'on vous dit que tout ce qui se passe en dehors de l'école va prendre de plus en plus de place dans l'éducation des jeunes, qu'en pensez-vous ?

Il paraît évident que le temps passé en dehors de l'école aura de plus en plus d'importance en termes d'éducation. Non pas d'une manière directe, mais par le biais de la richesse et la diversité de l'environnement familial, amical, associatif, libre, etc., interagissant avec l'éducation. La valorisation passe par la reconnaissance, y compris aussi de l'extrascolaire. Cela dit, il sera important de maintenir et de développer les passerelles-réseaux pour que les acteurs de l'éducation ne travaillent pas isolément et prennent connaissance des valeurs remarquées par tel ou tel acteur éducatif.

Questions et réflexions

■ Qu'évoque pour vous la notion d'éducation partagée ?

J'ai participé récemment à une journée baptisée pour l'occasion « Journée de l'éducation partagée » à Carmaux. J'ai exprimé le souhait lors de mon dernier comité de pilotage que les acteurs parlent le même langage : il semblerait en effet judicieux que l'on donne tous le même sens à ce mot. Alors lançons-nous dans un essai de définition du terme « éducation ». Lorsque l'État parle d'éducation, le premier sens donné à ce mot, c'est l'éducation au sens « Éducation nationale ». L'éducation est une mission régaliennne. Il ne fait donc pas de doute que l'éducation n'est pas une mission des collectivités locales. Pourtant, on avance le terme d'éducation partagée. Si cette mission de l'État devait être partagée et élargie aux collectivités territoriales, ne serait-il pas alors judicieux de considérer cela comme un semi-transfert de compétence (et de préférence obligatoire) afin de donner les moyens nécessaires aux niveaux de décentralisation retenus pour cette nouvelle mission ?

■ Si vous avez envie de dire autre chose, c'est le moment...

La principale force du contrat éducatif local réside dans son côté fédérateur. Il a réuni autour de la table ceux qui, auparavant, travaillaient isolément, au risque parfois de proposer les mêmes actions sur des périodes identiques, à des tarifs différents, visant le même public. Mais il a été aussi un élément moteur par son aide financière directe dans l'adhésion des décideurs locaux. La crainte de l'arrêt de l'implication de l'État est en train de se concrétiser. Après l'arrêt des contrats bleus, des ARVEJ, des ARS, des CATE, voici venir la fin du CEL.

*Laurent Belot est directeur du service sport et jeunesse
et coordonnateur du CEL.*

UNE ACTION PARMIS TANT D'AUTRES À LAVAU LIBRACTION JUILLET

> Le démarrage

Depuis le démarrage de notre contrat éducatif local, il a été proposé aux associations de participer à notre programme « Libraction ». Après concertation avec les intéressés, le mois de juillet est apparu comme la période la plus opportune pour la mise en œuvre d'une action en partenariat avec les associations, par la disponibilité des équipements, de l'encadrement associatif et du public jeune. Depuis 2000, le nombre d'associations impliquées dans ce dispositif ne cesse d'augmenter, elles sont aujourd'hui 17. Le nombre d'enfants et de jeunes s'inscrivant à ce programme suit la même évolution et dépasse actuellement 150 personnes.

Le mois de juillet devient donc une occasion unique de découvrir les activités proposées par les associations pour que l'enfant ou le jeune puisse ensuite s'inscrire à la rentrée à l'activité qu'il recherche.

> Les grandes étapes

– En avril s'est tenue une réunion d'information pour l'ensemble des associations de la ville sur ce qu'est un CEL et sur la manière dont une association peut intervenir. Remise des fiches de proposition de programme grâce auxquelles l'association s'implique en indiquant une activité, un lieu, des horaires, un encadrement...

- À partir des propositions associatives, le service sport et jeunesse a établi un programme édité sur des plaquettes (à partir desquelles les enfants et les jeunes construisent un programme à la carte).
- Ventilation par le service de ces plaquettes (collège, écoles, office du tourisme, associations, mairie...), affichage urbain, relais de la presse ou de la radio locale.
- Gestion administrative et financière des inscriptions (régie action temps libres) par le secrétariat du service sport et jeunesse, enregistrement des inscriptions et édition de plusieurs outils d'information ayant pour cibles :
 - les familles : un document reprend pour chaque enfant les activités, les lieux, les horaires qu'il pourra afficher sur le réfrigérateur, ainsi qu'une carte plastifiée, type carte de crédit, avec sa photo et ses coordonnées téléphoniques ;
 - les associations : un tableau des inscrits jour par jour leur permet de pointer les présents et un tableau avec les coordonnées afin que l'intervenant associatif puisse joindre les familles.
- À l'issue de l'action, les associations ayant participé se voient attribuer une subvention spécifique du CEL au regard des critères tels que le volume horaire global consacré à cette action et la moyenne des enfants présents par action.

Inutile de préciser que cette action représente un point fort de notre projet éducatif local, qui, après évaluations successives, donne beaucoup de satisfaction.

Néanmoins, notre action ne se résume pas à cela. Au cours de notre engagement dans le dispositif CEL, nous sommes passés d'un CLAE à 6, d'un volume de personnel de 10 à environ 50 professionnels.

Il a été créé : un service municipal sport et jeunesse, des mercredis sportifs, artistiques, des ministages sportifs et culturels, des sorties ponctuelles, sans léser ni entrer en concurrence avec une structure déjà existante, le centre de loisirs.

Un autre point fort de notre implication dans le CEL réside dans la réussite de nos interventions (sportives et culturelles) au sein du collège sur la pause méridienne. On sait tous, en effet, comment il est difficile de s'intégrer, sans bousculer les habitudes de fonctionnement, dans un établissement du second degré. Cette réussite, et cela doit être signalé, a été rendue possible par l'implication des parents d'élèves, du président du foyer socio-éducatif, de la conseillère principale d'éducation, et bien évidemment du principal.

Grâce à cette implication, nous arrivons aujourd'hui à toucher un public que l'on croyait disparu de nos tablettes d'animation locale : les adolescents.

La Seyne-sur-Mer (Var)

Le territoire

Deuxième ville du département du Var, La Seyne-sur-Mer offre à ses habitants comme à ses visiteurs une image riche et complexe à découvrir.

La Seyne s'inscrit dans l'agglomération Toulon-Provence-Méditerranée qui regroupe onze communes (403743 habitants pour une superficie de 32815 hectares). Elle constitue un réservoir important de logements du secteur de l'Ouest toulonnais.

À travers la question de l'habitat et son contexte social, la commune de La Seyne se trouve dans une situation sociale nettement plus critique que le reste du bassin d'habitat et de l'agglomération. La précarité est également plus grande comparativement à la moyenne du département du Var.

■ Quelques caractéristiques de la population de La Seyne

- Une stabilisation de l'évolution de la population totale entre 1990 et 1999 (60 188 habitants au dernier recensement).
- Une population qui demeure globalement en difficulté sociale et économique.
- Un contexte économique difficile, à la suite de la fermeture des chantiers navals en 1998 (une perte de 6000 emplois en dix ans).
- Une concentration d'indicateurs de précarité : 60 % des minima sociaux, 51 % des allocations CAF à bas revenus, 23 % de demandeurs d'emploi, 56 % de demandeurs d'emploi de moins de 25 ans, 66 % d'accès au logement aidé (sources : fichiers CAF, ANPE, FSL).

Les familles

Une faible proportion de parents travaillant tous les deux : 84,8 % des structures familiales sont composées d'un couple marié pour la majorité, et, seulement dans 27,7 % des cas, les deux parents travaillent. Cette proportion est inférieure à celle du Var.

Un nombre important de familles monoparentales : 15,2 % des familles contre 13,3 % dans le Var.

Les enfants et les jeunes

Les moins de 25 ans représentent 22,8 % de la population, répartis ainsi :

Tranches d'âge	Répartition	Nombre
0-3 ans	4,1 %	2 450
4-6 ans	3,7 %	2 261
7-12 ans	5,2 %	3 114
13-16 ans	5,3 %	3 193
17-25 ans	4,5 %	2 709

Capacité d'accueil de la petite enfance : 661 enfants.

Quatre structures municipales d'une capacité d'accueil de 179 enfants, quatre structures associatives d'une capacité d'accueil de 100 enfants, une structure CAF pouvant accueillir 30 enfants, 176 assistantes maternelles représentant une capacité d'accueil de 352 enfants.

Nombre d'enfants scolarisés : 13 354.

– Dans le primaire : 6 037 élèves.

17 écoles élémentaires, soit un total de 181 classes, 3 671 élèves, dont 7 écoles en ZEP-REP concernant 1 381 élèves.

16 écoles maternelles, soit un total de 100 classes et 2 366 élèves, dont 7 écoles en ZEP-REP concernant 1 009 élèves.

– Dans le secondaire : 7 317 élèves.

4 collèges publics et 1 privé regroupant 3 500 élèves.

2 lycées publics et 1 privé regroupant 3 817 élèves.

Historique

■ De quand date la mise en place du projet éducatif local ?

Un projet éducatif local a été réalisé à partir d'un diagnostic partagé avec les acteurs et partenaires. Des axes éducatifs ont été définis pour trois ans (2002 à 2005), validés par le conseil municipal.

■ Qui en a été à l'initiative ?

La commune et les partenaires éducatifs du territoire.

■ Quels sont les partenaires présents depuis le début ?

Les services municipaux, l'équipe du contrat de ville-grand projet de ville, la CAF, la DDJS, l'Éducation nationale (secondaire et primaire), le conseil général, la région, le tissu associatif, les fédérations de parents d'élèves, le Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations (FASILD).

■ Quels sont les partenaires actuels ?

Les mêmes partenaires continuent à collaborer dans l'établissement du PEL 2006-2008.

Leviers et freins

■ Qu'est-ce qui a amené la création du projet éducatif ?

Au cours de l'année 2002, la commune, les partenaires et acteurs éducatifs ont souhaité dépasser le stade de la mise en place des dispositifs concernés par l'éducatif. Ils définissent le projet éducatif local comme étant :

– un cadre formalisé, écrit et validé par l'autorité municipale. Les acteurs qui interviennent dans le domaine de l'éducation sur un même territoire s'y inscrivent pour exercer leurs missions et leurs responsabilités de façon conjointe, cohérente et coordonnée, autour d'objectifs communs. Ils travaillent en direction et au bénéfice des enfants et des jeunes, pour leur développement, leur réussite et leur intégration dans la société et dans l'environnement local au sein duquel ils vivent ;

– des principes selon lesquels s'articulent et se coordonnent la politique éducative de la commune et celle des autres acteurs (Éducation nationale, département, région, associations...);

– une référence aux contrats passés entre la commune et ses partenaires (État, région, département, CAF, associations...) pour la mise en place, le financement et la pérennisation de dispositifs et d'actions éducatives.

Ils institutionnalisent la démarche par la mise en place d'une méthodologie de projet et la création de trois instances de réflexions et de décisions (groupe de pilotage unique à tous les dispositifs signés, un groupe technique restreint et des commissions thématiques).

Ils déterminent les objectifs principaux du projet éducatif local :

- permettre l'accès des enfants et des jeunes aux activités culturelles, sportives et éducatives,
- favoriser la connaissance et l'appropriation du cadre de vie: naturel (mer-environnement-forêt), urbain (architecture-urbanisme), patrimonial (monuments-histoire industrielle), social et humain (interculturel et intergénérationnel),
- sensibiliser sur les questions de santé et d'alimentation, favoriser l'éducation sanitaire, prévenir les déviances,
- développer la notion de parentalité, les relations avec les familles,
- maintenir et développer le partenariat sur la prévention, la citoyenneté, le civisme,
- harmoniser les différents temps de l'enfant et de la famille.

Ils ont validé les objectifs territoriaux suivants :

1. démocratiser l'accès à des activités sportives et culturelles,
2. élaborer une politique locale de jeunesse et de l'enfance,
3. articuler, utiliser les différents dispositifs existants sur un même territoire,
4. diversifier l'offre de pratiques,
5. développer les loisirs de proximité,
6. favoriser la rencontre des acteurs éducatifs,
7. favoriser la participation des parents,
8. ouvrir l'école sur son environnement,
9. permettre aux enfants et aux jeunes de participer à l'élaboration de projets,
10. soutenir les projets de jeunes,
11. développer la qualification des intervenants,
12. favoriser l'organisation intercommunale,
13. favoriser la mixité sociale,
14. permettre l'accès des pratiques à certains publics,
15. développer l'emploi d'animateur,
16. favoriser la diversification des modes d'apprentissage,
17. répondre à des besoins sociaux non satisfaits,
18. prévenir les conduites à risques,
19. faciliter la mixité filles-garçons dans toutes les activités,
20. développer l'esprit de coopération intergénérationnelle,
21. améliorer la qualité de l'accueil du temps de restauration scolaire,
22. soutenir l'orientation professionnelle.

■ Quels moyens ont été mis en place au départ?

Le maire a favorisé la transversalité par la création de délégations et de directions transversales aux adjoints et directeurs généraux adjoints des services (DGSA). Cette nouvelle organisation a permis de dépasser les dispositifs et d'élaborer un projet éducatif local sur la commune.

La Direction générale 4 est placée sous la responsabilité d'un directeur général adjoint des services qui regroupe les directions : santé-solidarité, éducation-enfance, le service jeunesse et des finances, référent du CCAS et de la caisse des écoles.

La DGSA 4 facilite la transversalité éducative envers les 0-25 ans en liaison avec la DGSA 1 qui regroupe, entre autres, les services des sports et de la culture.

La direction éducation-enfance remplit un ensemble de fonctions de telle sorte qu'elle puisse

mettre en œuvre les compétences et obligations de la commune en matière d'éducation. Chacune de ces fonctions renvoie à un ensemble de missions réparties entre différents secteurs.

Un secteur PEL est créé au sein de la direction éducation-enfance pour mettre en cohérence tous les contrats éducatifs signés, et élaborer un projet éducatif local en direction des 0-25 ans. Il est composé de quatre personnes : un coordonnateur du PEL (CEL, CTL, CLAS), une coordinatrice du contrat enfance et deux agents administratifs. L'objectif de cette équipe est de veiller à la continuité des projets éducatifs réalisés sur la commune dans les temps libres en cohérence avec les projets des temps scolaires.

Les dépenses en fonctionnement du secteur projet éducatif local représentent 10 % du budget de la commune, soit 8 millions d'euros.

Parce que La Seyne-sur-Mer est une ville jeune, l'éducation de ses enfants reste un objectif prioritaire pour la municipalité. Pour pouvoir réhabiliter en profondeur certains établissements scolaires, il fallait créer une école « évolutive » d'accueil. Destinée à recevoir, dans de bonnes conditions, les élèves des établissements à rénover, l'école-relais s'inscrit dans le cadre d'une « opération tiroirs ». Les élèves des écoles en travaux viendront y suivre, de façon temporaire, leur scolarité. Cette école pilote deviendra, à terme, un établissement à part entière associé à un centre de loisirs permanent de proximité.

Cette opération concerne 11 établissements et 56 classes. Elle a été réalisée dans le cadre du grand projet de ville grâce à un partenariat État, région, département et ville.

■ Qu'en est-il de l'évolution des moyens ?

Des crédits spécifiquement affectés au PEL ont permis d'identifier les dépenses et de valoriser les recettes issues des différents contrats signés (contrats enfance et temps libre, contrat éducatif local, contrat de ville, contrat local d'accompagnement à la scolarité...).

Une direction éducation-enfance regroupant les missions à accomplir dans le cadre du PEL a été créée.

Par cette démarche, nous avons maintenu et renforcé la dynamique éducative sur le territoire en nous engageant dans la pérennisation et la création d'emplois associatifs, communaux et établissement public (caisse des écoles).

■ Quelles sont les réussites ?

Depuis deux ans, le projet éducatif local de la commune destiné aux 0-25 ans est animé par une volonté profonde d'éducation partagée. Des échanges, des réflexions et des propositions ont lieu au sein des groupes techniques restreints et des commissions thématiques ; ils ont facilité le suivi et l'évaluation des projets tout en maintenant une cohérence avec les objectifs du territoire.

De 2002 à 2005, les commissions « Accessibilité, temps » et « Familles-parents » se sont attachées à renforcer les liens entre les acteurs et partenaires éducatifs institutionnels, les associations et la commune.

Elles ont permis d'aboutir à :

- la signature des nouveaux contrats temps libre et enfance 2003-2005 avec la CAF concernant les enfants et les jeunes de 0-16 ans,
- la réalisation d'un diagnostic d'accompagnement à la scolarité sur le territoire avec les partenaires associatifs et institutionnels (Éducation nationale, CAF, DDJS, conseil général, FASILD, parents d'élèves) afin d'harmoniser les actions et définir des objectifs communs,
- l'application de la nouvelle réglementation du ministère de la Jeunesse et des Sports au sein des structures municipales et associatives concernées par les temps libres,
- la création des centres de loisirs permanents de proximité menée par la caisse des écoles,

- la réalisation de conventions d'occupation des locaux sur les temps libres entre les associations et la commune,
- la pérennisation des actions socio-éducatives des associations partenaires du projet éducatif local,
- la création d'une direction éducation-enfance permettant une gestion plus cohérente des contrats : contrat éducatif local, contrat local d'accompagnement à la scolarité, contrat temps libre et contrat enfance au sein du secteur projet éducatif local, ainsi que l'application de principes établis dans les objectifs territoriaux, tels que l'équipement des restaurants scolaires en self-services et l'intégration de la notion d'école ouverte dans la reconstruction et la réhabilitation des écoles dans le cadre du contrat de ville-grand projet de ville (GPV).

■ Quels sont les échecs ?

Les échecs peuvent être le résultat de choix inadaptés dus à un manque de concertation dans les orientations ou à un manque de suivi, d'évaluation, d'anticipation.

Sur le territoire de la commune, la dynamique éducative des acteurs et partenaires est représentée et s'exprime dans les instances existantes et reconnues du projet éducatif local, et cela à tous les niveaux de réflexion, de décision et de validation. C'est ainsi que nous avons pu favoriser la réussite et éviter les échecs.

■ D'où sont venues les principales difficultés ?

Il s'agit pour nous avant tout de modifier les représentations de l'éducatif et des dispositifs concernés par l'éducatif sur le territoire :

- en 2001 : contrat de ville et CEL = projet éducatif local,
- en 2002 : PEL = réunion de tous les projets du territoire (projet d'école, projet d'établissement, projet communal, projet des associations, projet des familles).

■ D'où sont venues les principales aides ?

Trois éléments ont été déterminants :

- la volonté des élus de définir une cohérence éducative sur tout le territoire,
- la détermination du directeur général adjoint des services et de la directrice éducation-enfance à élaborer et à suivre le projet éducatif local,
- l'implication de la DDJS, de la CAF, du conseil général, des fédérations de parents d'élèves, des associations et de l'Éducation nationale dans les nombreuses réunions réalisées au sein des instances du PEL.

Évolutions et perspectives

■ Quels sont les points forts de votre PEL aujourd'hui ?

Il faut noter : la volonté des élus dans l'éducatif, la détermination du DGSA et de la directrice éducation-enfance à mettre en place la politique éducative territoriale, l'implication des partenaires institutionnels et du tissu associatif, l'évolution des financements de la commune (88 %) et des partenaires (12 %), la formalisation d'un projet éducatif local autour de 6 objectifs principaux, définis en partenariat, la création d'instances de réflexion, de décision, de validation et de suivi (commissions thématiques, groupe technique restreint, groupe de pilotage), la lisibilité des projets et actions menés envers les 0-12 ans.

■ Quels sont les points faibles de votre PEL aujourd'hui ?

Un dossier unique faciliterait la gestion et l'utilisation des différents contrats (contrat de ville, CEL, contrat temps libre, contrat enfance, Ville-vie-vacances [VVV]), il manque un référent associatif et un référent du secondaire représentant les collèges et les lycées. La transversalité entre les services reste encore insuffisante et le fonctionnement des organes décisionnels pourrait être optimisé.

■ Si vous étiez seul décideur, que garderiez-vous ? Que changeriez-vous ?

La dynamique d'un PEL dépend de la volonté et de l'investissement des acteurs et partenaires éducatifs dans l'élaboration, la réalisation et le suivi des orientations choisies. Décider seul va à l'encontre de l'essence même du PEL et du métier de coordonnateur.

■ Quelles évolutions souhaiteriez-vous ?

En termes de partenariats

Deuxième ville du Var avec 62 000 habitants, les conseillers territorialisés des différentes institutions couvrent notre secteur, ce qui favorise leur disponibilité pour le PEL. Il serait souhaitable de réaliser des documents communs, comme une charte du temps libre et de renforcer les liens entre les projets des collèges et des écoles, et les structures associatives et municipales.

En termes de publics ciblés

Renforcer la concertation envers les 12-16 ans, élaborer un projet envers les 17-25 ans, informer, communiquer et associer les parents.

En termes d'activités ciblées

Toutes les activités sportives, culturelles sont utilisées comme des moyens pour atteindre les objectifs du PEL.

En termes de territoires ciblés

Développer la dynamique éducative sur le centre et le sud de la commune.

■ Avez-vous construit des outils d'évaluation ?

Pour les contrats signés comme le CEL, le CTL, le contrat enfance et le contrat local d'accompagnement à la scolarité, nous avons utilisé les outils d'évaluation qualitatifs, quantitatifs et financiers proposés par les dispositifs, que nous avons ensuite adaptés pour faciliter leur utilisation par les acteurs et leur communication aux partenaires.

Cette démarche d'évaluation a été renforcée par les bilans réalisés chaque année par le ministère de la Jeunesse et des Sports et le groupe de suivi interministériel, ainsi que l'Association nationale des directeurs d'éducation des villes (ANDEV).

Au niveau départemental, le comité technique restreint du CEL et les coordonnateurs ont constitué un document de bilan unique en 2002.

■ Si l'on vous dit que tout ce qui se passe en dehors de l'école va prendre de plus en plus de place dans l'éducation des jeunes, qu'en pensez-vous ?

Parce que La Seyne-sur-Mer est une ville jeune, l'éducation de ses enfants reste un objectif prioritaire pour la municipalité. Tous ses projets existants et nouveaux œuvrent pour des temps libres de qualité, organisés, évalués et valorisés dans un projet éducatif local :

- le projet de rénovation urbaine avec la reconstruction et la réhabilitation de onze établissements scolaires intégrant des locaux socio-éducatifs,
- la réhabilitation dans ce même projet de locaux associatifs, du centre social et de structures culturelles municipales,
- la création de structures jeunesse,
- les écoles municipales des sports,
- l'organisation des CLSH et la création de sept centres de loisirs permanents de proximité par la caisse des écoles,
- la pérennisation des emplois éducatifs du tissu associatif,
- l'application de la réglementation dans les CLSH...

C'est sous cette forme et dans ces conditions que nous sommes plutôt d'accord pour que « tout ce qui se passe en dehors de l'école prenne de plus en plus de place dans l'éducation des jeunes ».

Questions et réflexions

■ Qu'évoque pour vous la notion d'« éducation partagée » ?

Définissons déjà l'éducation ! L'éducation regroupe l'ensemble des attentions et volontés éducatives qui apportent aux enfants, adolescents et jeunes d'aujourd'hui les connaissances et expériences nécessaires, cohérentes et utilisables, qui feront d'eux des adultes responsables, et ainsi capables d'agir et de construire la société de demain.

Le principe d'éducation partagée renvoie à la responsabilité et au rôle de chacun dans l'éducation des enfants et des jeunes (parents, associations, collectivités territoriales et État). Quant aux volontés nationales pour la mise en place d'une éducation partagée, cette approche liant l'action éducative développée durant le temps libre à l'action éducative développée pendant tous les autres temps de vie de l'enfant se retrouve dans tous les dispositifs contractuels que les ministères de la Jeunesse et des Sports et de l'Éducation nationale ont mis en œuvre depuis vingt ans, et de manière très claire dans l'instruction de 1998 fondant les contrats éducatifs locaux⁶¹.

Au niveau du département du Var, les politiques territoriales ont été conduites par les membres du comité technique restreint départemental du CEL, regroupant l'Éducation nationale, la DDJS, la CAF et le conseil général. Ce comité s'appuie sur les différents comités de pilotages territoriaux constitués, sur le réseau des coordonnateurs des contrats éducatifs locaux et sur des journées de formation ou de réflexion thématiques qui renforcent les collaborations pour plus d'efficacité et de cohérence.

Le rôle des collectivités territoriales dans l'éducation partagée : les collectivités territoriales de par leur proximité avec les administrés et les institutions travaillent depuis de nombreuses années pour l'éducation partagée qui, maintenant, se formalise dans un projet éducatif local. Les lois de décentralisation de 1982 et de 2004 introduisent la fonction publique territoriale et renforcent ses compétences dans les domaines de la gestion des structures scolaires du primaire et du secondaire, et récemment du personnel ATOS.

Des filières éducatives sont créées, comme la filière sportive en 1992, la filière animation en 1997 et, plus récemment, douze métiers de l'éducation, dont celui de directeur de l'éducation ou de coordonnateur enfance-jeunesse-éducation.

Des directions des sports, de la jeunesse et récemment de l'éducation mettent en place la politique éducative territoriale et gèrent les différents dispositifs contractualisés.

61/Voir la journée organisée par la DDJS d'Eure-et-Loir, le 21 septembre 2004, au centre régional de Jeunesse et Sports de Chartres.

L'école ne peut atteindre seule les objectifs d'éducation, ce qui a donné naissance à la notion d'éducation partagée, à laquelle les villes sont naturellement associées au premier chef. De ce fait, l'éducation est forcément globale et continue. Elle ne peut être réfléchie de manière fragmentée et cet aspect renvoie à la notion d'éducation permanente⁶².

Cette approche globale de l'éducation dépassant largement le cadre scolaire et nécessitant la conduite d'une politique éducative territoriale semble être intégrée par les collectivités locales qui sont, en fin de compte, les acteurs majeurs de sa mise en œuvre.

En effet, une enquête réalisée par la Fédération des maires des villes moyennes et la SODEXHO, en novembre 2002 et portant sur 55 villes moyennes, nous éclaire sur les points suivants : les maires interrogés déclarent que l'éducation constitue un axe majeur de leur politique municipale (96 %) et qu'une politique éducative est essentielle pour attirer de nouvelles familles (90 %); les villes choisissent de s'engager dans une politique éducative (et un CEL) pour plusieurs raisons, dont les principales sont de participer à l'éveil de la personnalité des enfants, de les accompagner dans leur apprentissage de la vie en société et de les aider à réussir leur scolarité et à développer curiosité et esprit scientifique.

Le thème retenu par le colloque de l'ANDEV de 2004 était celui de « l'intégration dans tous ses états », il portait sur les politiques des communes visant à intégrer les enfants par l'éducation. L'intégration éducative est une notion omniprésente dans les discours institutionnel et politique. Les principaux enseignements sur l'enquête de l'intégration font apparaître les trois objectifs prioritaires que se fixent les communes dans leur politique d'intégration : l'égalité des chances, la citoyenneté et la réussite sociale, c'est-à-dire les fondamentaux de toute politique éducative.

Les réflexions engagées autour du concept d'éducation partagée laissent percevoir une évolution et une prise de conscience de la nécessité de concevoir un projet éducatif global engageant l'ensemble des acteurs éducatifs autour d'objectifs partagés. Pour autant les difficultés récurrentes existent lorsqu'il s'agit de passer du constat aux pratiques. Il convient d'identifier les résistances institutionnelles et/ou individuelles et de les faire évoluer pour faciliter des partenariats forts, cohérents et complémentaires. Les bonnes volontés ne suffisent pas, et l'expression d'une volonté politique forte est la garantie d'une certaine efficacité et avancée des projets éducatifs locaux, de l'existence d'un large partenariat permettant progressivement de se retrouver dans une démarche d'éducation partagée.

■ Si vous avez envie de dire autre chose, c'est le moment...

Les collectivités territoriales, et plus particulièrement les communes, construisent leur démarche éducative et leur réflexion d'après les expériences nationales et régionales.

Des repères existent actuellement par l'intermédiaire du Réseau des villes éducatrices, de l'ANDEV, mais aussi du CNFPT (Centre national de la fonction publique territoriale), qui, dernièrement, a présenté des fiches-métiers sur le directeur de l'éducation et le coordonnateur.

Frédéric Laurent est éducateur territorial des activités physiques et sportives (ETAPS), à la DGAS 4, service des affaires scolaires, secteur projet éducatif local.

62/Voir conférence organisée par la DDJS du Cher, le 14 octobre 2004, à Bourges, Michel Cassé, délégué national des FRANCAS.

LE POSTE DE COORDONNATEUR À LA SEYNE-SUR-MER

> Profil de poste

Coordonnateur du projet éducatif local des 0-25 ans sur la commune de La Seyne-sur-Mer.
Durée hebdomadaire de travail : temps complet (35 heures), du lundi au vendredi de 8 heures à 17 heures. Ancienneté sur le poste : 4 ans.

> Expérience professionnelle

1992-1996 : enseignant d'éducation physique et sportive.

1996-2002 : coordonnateur du projet éducatif local et du contrat temps libre sur les communes de Six-Fours et de Carcés.

Depuis 2002 : coordonnateur du projet éducatif local de La Seyne-sur-Mer.

> Diplômes

Baccalauréat série G2, DEUG STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives), licence STAPS, option haute performance, CAPEPS et maîtrise STAPS, option haute performance à l'UFR STAPS de Nice.

Permis B.

> Activités principales

- Il coordonne et harmonise les différents temps (scolaire, périscolaire et extrascolaire) et les acteurs (enseignants, éducateurs, animateurs, parents) qui concernent les jeunes de 0 à 25 ans sur la commune.
- Il occupe des fonctions de diagnostic, de définition de projets, de pilotage, de conduite et d'évaluation, des fonctions de mobilisation des acteurs, élus, services municipaux concernés par l'éducation, enfants, adolescents, mais également du réseau associatif local, et des fonctions d'animation transversales entre secteurs culturel, sportif, éducatif et social dans un souci permanent de service public.
- Il maintient les relations avec les institutions et partenaires.
- Il connaît les dispositifs existants et complémentaires (contrat éducatif local, contrat temps libre, contrat local d'accompagnement à la scolarité, contrat local de sécurité, contrat de ville).
- Il réalise et identifie le budget du projet éducatif local dans le budget communal (élaboration et suivi).
- Il organise et anime le groupe de pilotage, le comité restreint et les commissions thématiques du PEL (instance locale de validation partenariale).

> Activités occasionnelles

Il intervient dans les formations sur la politique éducative organisées par la DDJS, les FRANCAS et la CAF du Var, et rencontre sur site les autres coordonnateurs du département.

> Contacts internes

Il est en relation avec tous les services impliqués dans la politique éducative sur la commune : le personnel des services éducation, sports, jeunesse, culture, social et urbain.

> Contacts externes

Avec tous les partenaires concernés par la politique éducative sur la commune :

- l'Éducation nationale (inspecteurs et conseillers pédagogiques de circonscription, directeurs et enseignants, conseiller pédagogique ayant en charge le CEL au niveau du département du Var),
- la Direction départementale de la jeunesse et des sports du Var (inspecteurs et conseillers de secteur),
- la DRAC (conseiller régional),
- la CAF (responsable du service action sociale et conseillère de secteur),
- le conseil général (responsable des dossiers CEL et coordonnatrice lieu de vie),
- le tissu associatif concerné par les dispositifs (présidents et responsables),
- le FASILD (les représentants),
- les coordonnateurs CEL du Var.

> Connaissances théoriques et techniques nécessaires pour réaliser les activités

- Connaissances théoriques sur la méthodologie de projet, les sciences humaines (pédagogie, psychologie), la sociologie, le droit et les finances.
- Connaissance des différents dispositifs accompagnant la politique éducative de la commune (contrat éducatif local, contrat temps libre, contrat enfance, contrat de ville, contrat d'accompagnement à la scolarité, contrat local de sécurité et de prévention de la délinquance).

> Qualités nécessaires pour réaliser les activités

- Les missions de coordination demandent de rencontrer et d'être en contact avec les jeunes, les services municipaux, la caisse des écoles, les associations, les enseignants, les éducateurs et les parents.
- Les qualités liées à la dynamique de groupe sont : concertation, écoute, médiation, capacité d'analyse, de synthèse et de proposition.

Uckange (Moselle)

Le territoire

Uckange, commune de 7 900 habitants, se situe dans l'agglomération de Thionville, à mi-chemin entre Metz et Luxembourg-ville. Fortement marquée par le développement de la sidérurgie au XX^e siècle, elle a été durablement touchée dans les années 1980 et 1990 par une crise socio-économique et démographique. Ces difficultés se sont concentrées dans un quartier d'habitat social classé en zone urbaine sensible qui regroupe près de la moitié de la population. Malgré une amélioration récente, la situation de la commune reste très fragile.

La population jeune est importante avec 38 % de moins de 24 ans, plus de 1 200 scolaires, dont 400 collégiens.

Historique

■ De quand date la mise en place du projet éducatif local ?

Il date de 1999.

■ Qui en a été à l'initiative ?

La commune et la DDJS.

■ Quels sont les partenaires présents depuis le début ?

La commune, la DDJS, les écoles, le collège, les parents d'élèves, la CAF.

■ Quels sont les partenaires actuels ?

Les mêmes, plus le conseil général de la Moselle en rapport avec le volet prévention du CEL.

Leviers et freins

■ Qu'est-ce qui a amené la création du projet éducatif ?

La volonté de la commune de développer l'action jeunesse de manière cohérente, à l'époque où l'arrivée des emplois-jeunes (dans les associations et dans l'Éducation nationale) et la signature d'un contrat temps libre, avec la CAF, permettaient la mise en place d'actions nouvelles.

■ Quels moyens ont été mis en place au départ ?

Le renforcement de l'équipe d'animation du centre social (4 postes) ; la mobilisation des aides-éducateurs de l'Éducation nationale (environ 10 postes) ; la création d'une salle d'arts plastiques dans une école, disponible aussi hors temps scolaire ; la mobilisation des moyens déjà engagés par la commune (centre social, écoles) et la DDJS (contrat Jeunesse et Sports) ; la mise en place d'un contrat temps libre, avec la CAF, finançant une partie des dépenses supplémentaires.

■ Qu'en est-il de l'évolution des moyens ?

Sont restés les moyens attribués par la commune, la CAF (en augmentation) et la DDJS (en stagnation). Ont disparu tous les aides-éducateurs de l'Éducation nationale, les emplois-jeunes du centre social (trois sur quatre ont été pérennisés par la commune).

■ Quelles sont les réussites ?

Le CEL, qui a été pensé comme un véritable projet global de la politique jeunesse associant tous les dispositifs (contrat Jeunesse et Sports, contrat temps libre, politique de la ville), a permis de développer de manière très cohérente (aux niveaux opérationnel, pédagogique et financier) des actions dans un contexte financier difficile pour la commune.

■ Quels sont les échecs ?

Il n'y a pas d'échec particulier, si ce n'est l'abandon d'actions pourtant réussies (voir ci-dessous).

■ D'où sont venues les principales difficultés ?

L'arrêt du dispositif emploi-jeune a mis en difficulté, puis a supprimé beaucoup d'actions, même si la commune s'est engagée financièrement pour la pérennisation de trois postes au centre social.

Évolutions et perspectives

■ Quels sont les points forts de votre PEL aujourd'hui ?

Une programmation annuelle des spectacles jeune public (six spectacles scolaires et quatre tous publics), ainsi que le service périscolaire du midi.

■ Quels sont les points faibles de votre PEL aujourd'hui ?

Les clubs-lecture sont en « voie de disparition » avec la fin des aides-éducateurs, et les clubs sportifs en grande difficulté auraient besoin d'une politique d'accompagnement et de développement ambitieuse, et donc coûteuse.

■ Quelles évolutions souhaiteriez-vous ?

En termes de partenariats

Le PEL a bénéficié depuis le début d'une bonne concertation entre les partenaires locaux et avec les partenaires institutionnels. Des pistes de réflexions sont lancées pour le développer des actions intercommunales, dans le cadre de la communauté d'agglomération. Elles sont plutôt avancées pour ce qui concerne les spectacles jeune public et l'action culturelle. Quant aux clubs sportifs, où elle serait nécessaire, rien n'est engagé.

En termes de publics ciblés

La demande de services périscolaires pour les plus jeunes (0-6 ans) est de plus en plus importante.

En termes d'activités ciblées

La crise des clubs sportifs exigerait sans doute de développer d'autres formes d'activités de loisirs sportifs en lien avec les clubs.

■ Avez-vous construit des outils d'évaluation ?

L'évaluation formalisée demande des moyens humains que nous n'avons pas. Les bilans effectués régulièrement n'ont pas fait apparaître de dysfonctionnements graves.

■ Si l'on vous dit que tout ce qui se passe en dehors de l'école va prendre de plus en plus de place dans l'éducation des jeunes, qu'en pensez-vous ?

Je suis plutôt d'accord. En effet, les acteurs de l'action éducative hors temps scolaire se professionnalisent, travaillent de manière concertée et élaborent des dispositifs d'accueil en adéquation aux demandes des jeunes et des familles.

Questions et réflexions

■ Qu'évoque pour vous la notion d'éducation partagée ?

C'est l'idée que les différents acteurs de l'action jeunesse d'un territoire doivent pouvoir s'associer pour proposer aux jeunes et aux familles des dispositifs concertés et cohérents dans lesquels les adultes jouent, chacun à leur tour, leurs rôles éducatifs de façon complémentaire.

Villeneuve-d'Ornon (Gironde)

Le territoire

Villeneuve-d'Ornon compte près de 30 000 habitants et s'étend sur 2 126 hectares en bordure de Garonne. Située en deuxième couronne de l'agglomération bordelaise, elle présente toutes les caractéristiques d'une ville péri-urbaine où la part des jeunes de moins de 25 ans est importante : 8 913 jeunes de 0 à 25 ans, soit 31,8 % de la population.

Le nombre de jeunes scolarisés est de 4 083 : 1 054 en maternelle, 1 625 en primaire, 1 404 au collège.

La ville possède 10 écoles maternelles, 9 écoles primaires, 2 collèges, 161 associations (43 en sports, 16 scientifiques et techniques, 35 socio-éducatives, 27 culturelles, 40 diverses).

Trois quartiers sont éligibles au contrat de ville.

Historique

■ De quand date la mise en place du projet éducatif local ?

Approuvé par le comité de pilotage local du PEL le 17 mars 2003 à l'unanimité, il a été validé par le conseil municipal à l'unanimité le 29 avril 2003 et par le comité départemental de pilotage le 23 juin 2003. La charte des politiques éducatives en Gironde a été signée le 18 septembre 2003.

■ Qui en a été à l'initiative ?

Tout d'abord, le maire Patrick Pujol, relayé par l'adjoint à la politique de la ville, assisté du coordinateur enfance et jeunesse, en concertation avec le chef de projet politique de la ville et le directeur du CCAS.

■ Quels sont les partenaires présents depuis le début ?

- Collectifs d'associations : office municipal des sports, ASCO (associations culturelles regroupées), COIPAS (fédération d'associations pour l'accompagnement à la scolarité).
- Associations : AREA (Association de recherche pour l'expression artistique), CSF (Confédération syndicale des familles).
- Autres structures jeunesse : CMJ (conseil municipal des jeunes) : 8-16 ans ; CIAJ (Cellule d'initiatives et d'actions jeunesse) : 16-22 ans.
- Institutionnels : CAF, DRDJS, DDASS, conseil général, mission locale, centre médico-social.
- Huit élus : enseignement, politique de la ville, sports, culture, jeunesse, communication, action sociale et petite enfance.
- Fonctionnaires territoriaux des différents services concernés par l'enfance et la jeunesse : direction générale des services adjointe, petite enfance, enseignement, CCAS, culture, sports-animations, communication, coordination enfance et jeunesse.

■ Quels sont les partenaires actuels ?

- Les mêmes auxquels s'ajoutent le CDOS (Comité départemental olympique et sportif), la Ligue de l'enseignement, l'association du centre socioculturel créé en 2004, le RAIL (Regroupement associatif des initiatives et liens entre les quartiers) créé en 2002 ; l'école de

- cirque Imhotep, l'antenne du Secours Populaire, le TGV (Twister Génération Villenavaise).
- Des services municipaux supplémentaires : bibliothèque municipale, relations internationales.
- Neuf élus, dont un de l'opposition, sont impliqués.

Leviers et freins

■ Qu'est-ce qui a amené la création du projet éducatif ?

La mission éducative est, depuis plusieurs années, au cœur des préoccupations de la commune de Villenave-d'Ornon, comme le montrent les différents dispositifs mis en place : le contrat enfance dès 1994, les volets éducatifs du contrat de ville (1994), le contrat local d'accompagnement à la scolarité (1996), le contrat temps libre jeunes et le contrat éducatif local (2000), le volet éducatif du contrat de développement durable et le contrat local de sécurité (2003), la veille éducative (2005)...

À l'heure où il nous a été demandé de rechercher ensemble des solutions nouvelles pour prévenir les dangers de rupture de certains jeunes et y répondre efficacement, le projet éducatif de la commune, véritable outil de synthèse de la politique jeunesse, a été porteur de cette ambition partagée. La commune a alors recruté en septembre 2001 un coordonnateur enfance et jeunesse rattaché directement à la direction générale des services. Historiquement, le premier levier a été la mise en place du contrat enfance avec la CAF en 1994.

Toutefois, la même année, l'élément déclencheur a été la signature d'une convention politique de la ville qui a suscité une première réflexion sur la politique enfance et jeunesse dans sa globalité, au sein du volet développement social de ce contrat.

Un diagnostic territorial réalisé ensuite en 2000 à la fois en interne et par un organisme extérieur, les FRANCAS, a mis en évidence la nécessité de s'engager vers un véritable projet enfance et jeunesse.

Le coordinateur enfance et jeunesse a donc eu pour première mission de mettre en place le projet éducatif local. Une large consultation a eu lieu alors pour aboutir à la création du PEL à peine deux ans plus tard. Plus de 120 personnes ont été consultées individuellement. Trois groupes de travail (composés d'une vingtaine de personnes), aidés par une cellule technique, se sont réunis trente fois et ont contribué aux choix des orientations. Ces derniers existent toujours et sont chargés de réfléchir, d'analyser, de proposer et de mobiliser les énergies autour de trois thématiques suivantes : actions dans et autour de l'école ; actions dans le temps libre ; communication, politique jeunesse, évaluation.

Le soutien financier de la CAF a également été un des facteurs de décision. Le fait d'émarger à différents dispositifs et de s'ouvrir sur le PEL a permis de pérenniser, de développer de nouvelles actions jeunesse sur le territoire.

Le PEL a eu pour principale ambition de fédérer tous les autres dispositifs. Il a été approuvé par un comité de pilotage local réuni 19 fois entre 2000 et 2005, composé de toutes les forces vives du territoire (54 membres) et chargé de définir les grandes orientations du territoire, des études de faisabilité et de la validation des actions, du suivi et de l'évaluation.

La commune a aussi signé la convention-cadre relative au développement en Gironde des politiques éducatives locales en direction des enfants et des jeunes – une démarche unique au niveau national conduite avec l'ensemble des partenaires départementaux qui se réunissent au sein d'un comité de pilotage.

À terme, le PEL doit pouvoir participer à un développement harmonieux des enfants et des jeunes sur notre commune.

Huit grands thèmes d'action ont été repérés :

- organiser une action globale et cohérente sur l'ensemble du territoire pour offrir aux enfants et aux jeunes de 3 à 25 ans une réponse adaptée à leurs besoins,
- mettre en cohérence les différents contrats et dispositifs,
- rechercher l'amélioration de l'offre de loisirs existante en s'appuyant sur les complémentarités des partenaires et des institutions,
- développer de nouvelles formes d'accueil dans les quartiers dépourvus de structures pour que l'accessibilité soit équitable sur le territoire communal,
- développer l'apprentissage de la citoyenneté et de la responsabilité chez les jeunes,
- faciliter la mobilisation, l'implication des partenaires et développer les synergies, former les acteurs,
- assurer et renforcer l'information en direction des jeunes et des familles et mettre en place une véritable communication de proximité,
- rechercher la rationalisation des structures et des moyens existants en mutualisant les moyens.

Ils correspondent à 22 axes de développement, à 62 actions identifiées, dont 37 financées pour un montant en fonctionnement de plus de 1,5 million d'euros dans le CEL.

■ Quels moyens ont été mis en place au départ ?

Les moyens humains

- Un coordinateur enfance et jeunesse a été recruté à temps complet en septembre 2001, avec la mise en place d'un service coordination enfance et jeunesse, positionné hiérarchiquement sous le directeur général des services adjoint ; une secrétaire à 25 % en 2003 a été embauchée. Le coordinateur dès le départ a partagé le même espace que le chef de projet politique de la ville, identifié comme le bureau de la MOUS (maîtrise d'œuvre urbaine et sociale). À noter qu'il existait une coordinatrice petite enfance recrutée dans le cadre du contrat enfance depuis 1994, rattachée au CCAS qui a permis le développement et la création de plusieurs structures d'accueil.
- Un service animation de quartiers et un BIJ (en 1999) ont été créés.
- Le personnel a été renforcé dans différents domaines.

Les moyens financiers

Dans le cadre du CTLJ (6-18 ans), par exemple, le coût net par collectivité par enfant a augmenté régulièrement chaque année au même titre que la prestation temps libre jeunes attribuée par la CAF. Dans le même temps, les subventions de Jeunesse et Sports ont augmenté jusqu'en 2002 et reculent dangereusement depuis.

Date	Coût par jeune (en euros)	CAF (en euros)	DRDJS (en euros)
1999	24,24	0	0
2000	45,72	50 419	15 245
2001	49,36	57 821	25 230
2002	82,38	125 250	25 500
2003	73,44	175 782	22 900
2004	95,21	251 506*	21 000

* Prévission.

Les moyens techniques

Le comité de pilotage local composé de 48 membres définit les grandes orientations du territoire, suit les études de faisabilité et valide les actions des contrats, du suivi et de l'évaluation. Des groupes de travail techniques réfléchissent, analysent, proposent et mobilisent les énergies autour de trois grandes thématiques : actions sur le temps libre ; information, communication, mise en réseau, politique jeunesse et formation ; actions dans et autour de l'école. Il existe près de 20 instances de concertation ou groupes techniques différents sur la commune. Une cellule technique est chargée de conseiller, prévenir, préparer, mettre en œuvre les décisions et accompagner les projets.

■ Qu'en est-il de l'évolution des moyens ?

Les différentes instances continuent à fonctionner sur les mêmes bases, en ayant adopté systématiquement ce schéma : réception de la demande, réflexion, analyse du besoin, proposition concertée, validation, communication sur les choix, mise en œuvre, communication sur les échéances et sur l'état d'avancement, réalisation, évaluation partagée, communication au public, recadrage partagé et communication.

- Le comité de pilotage s'est enrichi de six membres supplémentaires.
- Les moyens humains sont renforcés chaque année dans les services municipaux.
- Les moyens financiers consacrés tant en termes de fonctionnement que d'investissement pour la jeunesse prennent de plus en plus d'importance, compte tenu des besoins et des actions nouvellement mises en place : le coût net par jeune dans le contrat temps libre est passé de 24,24 euros en 1999 à 95,21 euros en 2004.

Des subventions supplémentaires sont attribuées aux associations qui se mettent en cohérence avec le projet éducatif local. Nous avons renforcé le nombre d'animateurs jeunesse sur le territoire et créé de nouveaux équipements : un bureau information jeunesse, des city stades, des crèches, un skate park, une médiathèque de proximité de 1 000 mètres carrés et, à l'horizon 2008, un nouveau CLSH-HQE, une maison des arts vivants, un centre socioculturel, une deuxième médiathèque de proximité et de nouvelles crèches.

■ Quelles sont les réussites ?

- Au niveau local, après une première évaluation du contrat 2000-2002, l'ensemble des acteurs ont souligné les aspects positifs suivants :
 - la meilleure qualité des infrastructures et la volonté de continuer à les améliorer, la nouvelle municipalité ayant multiplié les travaux de rénovation et le nombre de lieux d'accueil réservés aux enfants et aux jeunes,
 - le partage de valeurs et la prise en compte des besoins qui ont donné du sens au projet,
 - une meilleure reconnaissance des demandes des jeunes grâce à la création d'instances de concertation,
 - la qualité du partenariat avec la municipalité, tant dans l'écoute que dans la diffusion de l'information,
 - la meilleure compréhension des dispositifs au niveau des acteurs concernés,
 - l'intérêt manifesté pour les formations proposées sur la qualité des intervenants et le choix des thèmes,
 - la mise en réseau et le développement du partenariat entre les associations sur le territoire.
- Au niveau départemental, il faut souligner le bienfait des rencontres, des échanges entre coordinateurs, tant dans le réseau PEL que dans celui plus spécifique du CTLJ conduit par la CAF.

■ Quels sont les échecs ?

D'un point de vue technique

On observe des difficultés à faire parfois fonctionner tous les groupes de travail. La concertation prend énormément de temps, d'où l'obligation de traiter les sujets en fonction de l'actualité et de l'urgence des dossiers. Cela a entraîné l'apparition d'une certaine frustration chez certains membres.

En outre, il est impossible de mettre en place un dossier unique de demande de subvention tant les disparités sont réelles entre les institutions qui ont chacune leur dispositif (par exemple : les logiciels spécifiques d'exploitation au niveau national ne conviennent pas forcément aux réalités locales).

Le suivi et l'accompagnement des opérateurs sont primordiaux et constituent un travail colossal, notamment pour l'instruction des dossiers. Un réseau de coordinateurs tente de remédier à ce problème en Gironde et mène à la fois un travail avec les associations et les institutions afin de proposer un outil adaptable.

D'un point de vue relationnel avec l'Éducation nationale

Les relations avec l'Éducation nationale au niveau local restent encore aléatoires en dehors du contrat local d'accompagnement à la scolarité, qui témoigne de la possibilité de travailler en partenariat.

En dehors de ce contexte, il est pratiquement impossible de mener une réflexion aboutie avec l'ensemble des établissements scolaires. Certains se réfugiant derrière la grève administrative ne divulguent pas leur projet d'école (4 sur 9 en primaire). L'articulation avec le projet éducatif local ne peut se faire.

Seuls les établissements situés en politique de la ville se mobilisent, ce qui paraît logique dans la mesure où ils ont déjà une habitude de travail en partenariat depuis de longues années.

■ D'où sont venues les principales difficultés ?

En ce qui concerne l'Éducation nationale, les responsables des écoles primaires ont réagi avec une certaine méfiance malgré un affichage serein de la situation. Ce constat est sans doute lié à l'histoire de ce territoire découpé et traversé par plusieurs grands axes, par l'absence d'opérations de partenariat entre les établissements, par un manque d'informations et, sans doute, par « la crainte d'être dépossédé d'une partie de leurs prérogatives ou d'être stigmatisé et celle de rendre compte et de communiquer sur l'échec scolaire ».

■ D'où sont venues les principales aides ?

Les partenaires institutionnels, tels que la CAF, la DRDJS, ont largement contribué au succès du PEL. Ils n'ont pas eu de mal à convaincre les autres acteurs non seulement au niveau local où leur présence a légitimé l'action publique, mais aussi au niveau départemental où les instances représentées ont appris à travailler ensemble.

Évolutions et perspectives

■ Quels sont les points forts de votre PEL aujourd'hui ?

C'est un outil de référence qui affiche clairement la politique jeunesse du territoire. Celui-ci a été élaboré en concertation, et plus de 120 personnes ont collaboré à sa constitution. Il est géré par un comité de pilotage représentatif et, de ce fait, obtient une réelle reconnaissance de l'ensemble des acteurs et un décloisonnement des organismes institutionnels.

On note une amélioration de la cohérence et du maillage de l'offre sur le territoire, et un véritable partenariat entre les associations, pratiquement inexistant auparavant.

Après les expériences des deux premiers CEL (2000-2002 et 2003-2005), le nouveau schéma de développement 2006-2008 s'oriente vers la notion d'éducation partagée. Cela devrait se concrétiser par une amélioration du partenariat avec l'Éducation nationale, une refonte des politiques d'accessibilité (tarifaire, handicap, transport), une rationalisation de l'information et de la communication enfance et jeunesse, une meilleure prise en compte du jeune dans sa globalité (éducation, loisirs, logement, insertion, emploi), un effort particulier sur la participation des habitants.

■ Quels sont les points faibles de votre PEL aujourd'hui ?

- Une communication encore dispersée et pas suffisamment cohérente auprès des habitants malgré la multiplication des supports.
- Une myriade de dispositifs qui complique encore leur compréhension.
- La difficulté à mettre en place un dossier unique de demande de subventions. Certaines associations sont dans l'obligation de remplir parfois jusqu'à une dizaine de dossiers pour prétendre à l'ensemble des subventions.
- L'absence d'une véritable direction jeunesse sur le territoire empêche ou retarde la réalisation d'actions évoquées faute de personnel opérationnel.
- L'investissement des parents, des familles reste encore aléatoire dans les groupes de réflexion. Il faudra trouver le moyen de mieux les associer.
- Enfin, une prise en compte insuffisante en ce qui concerne l'insertion économique et l'intégration sociale, à la fois pour les 16-25 ans sur la commune et aussi par rapport au public handicapé.

■ Si vous étiez seul décideur, que garderiez-vous ? Que changeriez-vous ?

Si j'étais décideur, je préconiserais la création d'une direction éducation, enfance et jeunesse. Cela nécessiterait un bouleversement de l'organigramme et probablement la restructuration de services. Il serait, toutefois, judicieux de conserver le poste de coordination qui ferait l'interface entre tous les services concernés par l'enfance et la jeunesse. Hormis ce changement, je pense que l'organisation actuelle correspond bien à l'idée qu'on peut se faire du fonctionnement et du suivi d'un projet éducatif. La manière dont il a été initié semble *a priori* recueillir tous les suffrages auprès des partenaires, opérateurs et en interne.

■ Quelles évolutions souhaiteriez-vous ?

En termes de partenariats

Améliorer la cohérence de l'intervention des acteurs institutionnels ; accentuer le partenariat avec l'Éducation nationale ; développer les réseaux pour réduire la fracture sociale concernant un public sensible sur la commune : les 16-25 ans.

En termes de publics

Trouver un juste équilibre entre le fait de respecter l'envie de rester entre jeunes, mais aussi de développer des lieux de rencontres intergénérationnelles. En ce qui concerne les publics scolaires, établir un bilan et analyser l'échec scolaire.

En termes de nouveaux axes d'orientation et d'activités ciblées

- L'accessibilité des jeunes : réfléchir à une nouvelle politique tarifaire, aux déplacements, à l'accès aux locaux et aux problématiques liées au handicap.
- La cohérence de l'information et de la communication : construire les outils de demain avec les intéressés et organiser un réseau d'informations et d'accueil cohérent des familles.

- L'offre de loisirs sur le territoire est suffisante, il est désormais important de se concentrer sur les moyens à adopter pour susciter une meilleure intégration du jeune dans la société, développer la citoyenneté et l'initiative. Un point d'appui « Envie d'agir » devrait être labellisé avant la fin de l'année 2005 par Jeunesse et Sports pour accompagner les jeunes de 11 à 30 ans.
- L'insertion des jeunes avec une prise en charge globale des problématiques (travail, logement, vie sociale) nécessite un partenariat plus efficace.
- La prévention : la signature d'un CLS a permis de réunir l'ensemble des acteurs et de mieux comprendre les enjeux et les missions de chacun pour intervenir plus efficacement sur le territoire. La deuxième phase va consister à animer un programme d'actions partenariales.

En termes de territoires ciblés

Le rapprochement avec d'autres collectivités limitrophes (Talence, Gradignan) est en train de voir le jour (prévention, insertion), notamment avec la création d'un PLIE (plan local d'insertion par l'économie). On peut raisonnablement penser que d'autres accords sont possibles dans différents domaines (culture, sport...).

■ Avez-vous construit des outils d'évaluation ?

Un guide de l'évaluation d'une action ; des formations pour tous les opérateurs sur l'évaluation de leurs actions ; la formalisation de critères d'évaluation communs, concertés et décidés par l'ensemble des associations et clubs sportifs qui émargent au CEL dans le cadre des subventions versées par la mairie et par Jeunesse et Sports pour les écoles de sports ; enfin, la création d'outils partagés dans le cadre de la mise en place d'un dossier unique de demande de subventions, élaboré avec l'ensemble des partenaires.

■ Si l'on vous dit que tout ce qui se passe en dehors de l'école va prendre de plus en plus de place dans l'éducation des jeunes, qu'en pensez-vous ?

Un enfant passe 1 000 heures par an dans son école, il lui reste 5 000 heures dans le cadre de son temps libre. *A fortiori*, si l'on ne tient pas compte de cet élément, on n'a pas une vision suffisamment juste de ce que peut représenter l'éducation d'un enfant. On peut faire un double constat.

D'une part, l'échec scolaire existe toujours. Il semble donc nécessaire d'avoir un regard plus large qui sorte de ce cadre et qui considère l'enfant dans sa globalité. On voit bien que les collectivités territoriales ont investi ce champ même si elles n'étaient pas tenues d'agir en la matière, notamment en ce qui concerne l'éducation prioritaire. Elles consacrent une part de leur projet éducatif à la réussite scolaire, à l'accompagnement à la scolarité et ce, en dehors du champ de compétence de l'Éducation nationale.

D'autre part, les nouvelles complémentarités éducatives ont pu se déployer grâce à l'invention d'un outillage institutionnel. Il permet, à travers un diagnostic et des évaluations permanentes, de cerner les thèmes éducatifs pertinents pour les enfants et les jeunes du territoire concerné.

Dans un premier temps, les acteurs éducatifs locaux susceptibles de répondre aux demandes sont porteurs d'analyses et d'intentions différentes. Mais, peu à peu, après leur découverte réciproque, leur éventuelle capacité à collaborer peut s'affirmer grâce à cette mise en communication nouvelle dont ils disposent. Dans ces chantiers, le monde associatif, les parents d'élèves, sauront témoigner d'une recherche de positionnements originaux ou de modes d'intervention novateurs. Malgré de fortes résistances culturelles initiales, on peut considérer qu'un certain savoir-faire est désormais pratiquement acquis par l'Éducation nationale.

Les situations ainsi créées témoignent de la multiplicité des interactions. Elles semblent peu à peu dessiner le passage d'une forme scolaire à une forme éducative qui implique une coproduction et donc une coéducation généralisée, introduite en partie par la politique de la ville.

Questions et réflexions

■ Qu'évoque pour vous la notion d'éducation partagée ?

Les parents en premier lieu, l'Éducation nationale, les coéducateurs ont tous un rôle primordial à jouer pour prendre en compte et résoudre les problématiques liées à l'enfance et à la jeunesse. Qu'il soit question de réussite scolaire, d'épanouissement, de citoyenneté, d'insertion professionnelle, on ne peut pas se limiter à gérer les situations cas par cas, acteur par acteur, mais, au contraire, il s'agit de favoriser une volonté commune d'impliquer tout le monde dans la démarche. L'éducation partagée permet un décloisonnement des institutions dans le respect des compétences de chacun.

Nous pouvons améliorer l'école mais aussi son environnement, en intervenant sur tous les cadres de vie de l'enfant, en le sensibilisant au respect des autres, en travaillant avec les parents, les associations. Tout le monde est concerné. L'éducation partagée peut et doit permettre un meilleur accompagnement, surtout pour les populations les plus en difficulté.

Concrètement, pour que l'égalité des chances ne devienne pas un vain mot, il est essentiel :

- de valoriser l'image de l'enfant, des parents, des professionnels et des personnels de l'Éducation nationale,
- d'aboutir à plus de cohérence éducative,
- d'associer tous les acteurs concernés.

Le PEL intervient sur tous les temps de l'enfant, mais il faut que chacun des acteurs garde ses prérogatives. Il faut être attentif à ne pas déposséder les enseignants de leurs responsabilités pédagogiques et de la gestion de leur classe, il est nécessaire de trouver les équilibres. L'ouverture des locaux scolaires peut contribuer à améliorer les relations...

Le rôle des parents est primordial mais nécessite parfois un accompagnement.

La démocratie doit jouer pleinement son rôle dans ce contexte. Que tout le monde ait le droit de s'exprimer dans son coin ne fabrique aucune espèce de démocratie. Le PEL va être démocratique dans la mesure où les partenaires qui le composent se reconnaîtront dans leurs différences, seront traversés par des contradictions et se fixeront comme procédure d'associer chacun dans l'expression de ces contradictions, dans leur mise en délibération et dans leur arbitrage (qui ne veut pas forcément dire leur résolution).

Le PEL ne consiste donc pas à fabriquer du consensus, de la paix sociale, mais au contraire à faire émerger du conflit pour « le gérer ». Et cette gestion ne veut pas dire non plus le régler dans la violence. L'expression en sera donc le premier temps et la délibération sera le cœur du système dans lequel le PEL trouvera toute sa légitimité.

■ Si vous avez envie de dire autre chose, c'est le moment...

Je reste persuadé que le projet éducatif, comme l'ont suggéré plusieurs spécialistes, peut être un outil pour :

- confronter des opinions, participer à des choix, à la mise en œuvre de mesures, évaluer cette mise en œuvre et être force de propositions ;
- donner la parole et surtout l'entendre ;
- instaurer des lieux et des temps de rencontres et d'actions où les habitants, dont les jeunes en particulier, deviennent des acteurs et s'engagent ;

- permettre, notamment par le diagnostic partagé, la mise en place de stratégies positives pour une accession véritable de tous à l'égalité et au droit commun ;
- aider à apporter des réponses appropriées aux demandes éducatives et socioculturelles propres à une population sur un territoire.

En conclusion, c'est un sentiment de complexité qui domine, notamment, face à l'empilement des dispositifs. Il fait rapidement place à un réel besoin de simplification afin de hiérarchiser et d'organiser le foisonnement des initiatives aux finalités voisines en un ensemble plus cohérent et plus lisible.

Cette première tentative, développée sur notre commune dans le cadre du projet éducatif, veut maintenant exprimer cette nouvelle dimension territoriale des besoins, mais surtout des efforts à entreprendre ensemble.

Les établissements scolaires doivent pouvoir trouver leur place dans ce projet. Des slogans entendus depuis longtemps, affirmant que l'école est le réceptacle des maux de la société mais qu'elle ne peut tout faire seule, viennent de passer de l'incantation à la réalité. Le problème est de savoir si elle saura tirer profit dans l'intérêt des jeunes qu'elle a la charge d'instruire et d'éduquer, ou si elle prendra inconsciemment le risque de voir se développer une multitude d'initiatives désordonnées et dont elle ne pourra éviter les retombées sur son propre fonctionnement.

Il lui faut maîtriser, comme à nous tous, une politique particulièrement complexe, mais, néanmoins, tous les experts le reconnaissent : « Il ne faut surtout pas sous-estimer l'importance du devenir des politiques éducatives territoriales et le rôle déterminant que l'institution scolaire, au même titre que les autres acteurs éducatifs, peut jouer dans leur succès. »

Manuel Bertin, coordinateur enfance et jeunesse

LE POSTE DE COORDINATEUR À VILLENAVE-D'ORNON

- > **Service** : coordination enfance et jeunesse.
- > **Maire** : Patrick Pujol, vice-président de la CUB (600 employés).
- > **Statut** : animateur territorial principal à temps complet.
- > **Date de naissance** : 2 février 1959.
- > **Date d'entrée** : 1^{er} avril 1983, dont douze ans à la coordination enfance et jeunesse et treize ans à la direction d'un centre socioculturel (programmation de spectacles et coordination de 27 activités différentes dans la Sarthe, à Château-du-Loir).
- > **Date de recrutement sur la collectivité de Villenave-d'Ornon** : 1^{er} septembre 2001.

UNE EXPÉRIENCE ABOUTIE À VILLENAVE

> De la cellule jeune (2002) au TGV (2004)

Des analyses déjà anciennes ont mis l'accent ces dernières années sur la désaffection des jeunes à l'égard de la politique et de leur engagement dans la vie sociale et associative.

Leur implication restait trop limitée sur la commune, il était donc nécessaire d'introduire dans notre réflexion cette fracture et ce « largage » d'une partie des jeunes qui ne se retrouvent pas dans un modèle de citoyenneté véhiculé par des institutions.

Pour favoriser une meilleure participation, insertion, intégration à la vie de la cité, la mairie a donc décidé de réagir et d'organiser une rencontre avec les jeunes, qui s'est intitulée la « journée de la citoyenneté »... Une première qui a eu lieu le samedi 16 mars 2002 dans la salle du conseil municipal. Les jeunes ont notamment demandé la création d'une structure de concertation pour les 16-22 ans. Le maire a répondu favorablement à cette demande et a préconisé l'installation d'une cellule composée de délégués des différents quartiers. La CIAJ (Cellule d'initiatives et d'actions jeunesse) est née dans la foulée.

Les objectifs de la CIAJ étaient alors d'améliorer les rapports entre les jeunes et la mairie, d'apporter des réponses concrètes aux demandes des jeunes en les associant aux décisions qui les concernaient, de soutenir l'expression des jeunes et de faciliter leur participation en prenant en compte leurs initiatives, de favoriser leur engagement (acteurs de la vie associative et sociale) en les impliquant dans les organisations, d'assurer une cohérence des actions jeunesse et de participer à la transmission des valeurs, et d'améliorer les conditions d'accessibilité à l'information.

Cette démarche a aussi visé à conforter la capacité des jeunes à organiser leur vie sociale, à participer à la délibération collective autour des enjeux de la société en exerçant pleinement leurs droits et devoirs de citoyens.

> Les limites de la CIAJ et la naissance de TGV

Composée initialement de délégués de quartiers élus, une quinzaine au total, la CIAJ a fonctionné à peine un an et demi. Malgré des réponses concrètes aux attentes, les jeunes se sont vite démobilisés (administration trop lourde, excès de réunions parfois sans doute trop techniques, réactivité pas suffisante).

Un noyau de jeunes motivés s'est alors constitué et a proposé de créer sa propre association : TGV (Twister Génération Villenavaise) est née en juillet 2004.

La dizaine de jeunes de 16 à 25 ans qui la compose a déjà organisé et participé à plusieurs manifestations en partenariat avec d'autres associations ou avec le CMJ (conseil municipal junior). Ils s'intègrent aux fêtes de la cité. L'association édite un journal trimestriel : *AJV* (Aujourd'hui Jeunes Villenavais). TGV est représentée dans le comité de pilotage du PEL et dans le jury des Bourses initiatives jeunes local. L'originalité réside dans le fait que, chaque année, les rôles sont redistribués au sein du bureau. Quatre d'entre eux siègent également au sein du conseil départemental de la jeunesse et un membre a été suppléant au conseil national pendant un an. Cette formule semble plus adaptée et permet aux jeunes plus autonomes de devenir de véritables citoyens.

Un site Internet est en cours de réalisation à l'adresse suivante : <http://assotgv.skyblog.com>

Des institutions réagissent

Le ministère de la Culture et de la Communication

Le 27 janvier 2004, le groupe de suivi interministériel des contrats éducatifs locaux, en présence du ministre délégué à l'Enseignement scolaire, M. Xavier Darcos, avait confié au ministère de la Culture et de la Communication le soin d'animer un groupe de travail sur le thème : « Les politiques éducatives territoriales et le partenariat ». C'est à ce titre que la délégation au développement et aux affaires internationales (DDAI) a organisé, avec les quatre administrations parties prenantes des CEL et les associations membres du groupe de suivi interministériel (GSI) qui l'avaient souhaité, un séminaire national intitulé : « L'éducation partagée, du contrat éducatif local au projet éducatif territorial ».

Cette rencontre de novembre 2004 avait permis de faire le point sur les changements qui ont modifié le contexte du partenariat entre le secteur scolaire et le secteur extrascolaire depuis la circulaire interministérielle du 25 octobre 2000.

S'appuyant sur les effets attendus de la loi de la décentralisation et de la réforme de l'administration territoriale de l'État, il avait été indiqué que « passer de la régulation par le centre à une régulation territoriale des différents partenaires » nécessitait l'invention de nouveaux « espaces délibératifs de coresponsabilité » et d'une réflexion sur le ou les bons échelons territoriaux de référence. Cette même idée est joliment reformulée dans ce présent ouvrage par le coordonnateur de Gironde : « passer du partenariat pyramidal à un partenariat horizontal » (voir p. 44). Le ministère de la Culture et de la Communication se réjouit donc de la collecte des bilans et évaluations ici rassemblés et qui complète l'enquête qu'il avait lui-même effectuée en septembre 2005 auprès de l'ensemble des DRAC.

L'élargissement des publics et de l'éducation artistique et culturelle

En effet, l'une des préoccupations majeures reste celle de l'élargissement des publics et de l'éducation artistique et culturelle.

Dans cet esprit, il a donc insufflé, avec le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, la politique gouvernementale intitulée « plan de relance de l'éducation artistique et culturelle », qui a fait l'objet d'un communiqué en Conseil des ministres le 3 janvier 2005 et d'une circulaire d'orientation interministérielle à l'attention des préfets de région (DRAC) et des recteurs.

Les principes directeurs du partenariat y sont énoncés de la manière suivante : « L'éducation artistique et culturelle s'inscrit dans un contexte marqué par de nouvelles exigences : diversité des champs reconnus dans le monde des arts et de la culture, diversité des démarches pédagogiques qui conjuguent des enseignements artistiques, des dispositifs d'action culturelle et des approches croisées, diversité des jeunes publics, qui suppose des actions renforcées dans les zones socialement défavorisées ou géographiquement isolées, enfin, diversité des partenariats dans lesquels les structures artistiques et culturelles et les collectivités locales ont une implication de plus en plus forte. » Et d'ajouter, au titre des projets fédérateurs : « Elle

s'adresse également aux jeunes hors temps scolaire et pourra notamment s'inscrire dans les dispositifs École ouverte ou CEL ou dans le cadre d'un partenariat avec les structures d'accueil des enfants en dehors du temps scolaire. »

C'est assez dire que l'éducation artistique et culturelle englobe et dépasse le seul domaine des enseignements artistiques proprement dit pour s'étendre à l'ensemble du domaine des arts et de la culture entendu comme ce socle commun, à la fois patrimonial et contemporain où se retrouve et se cimente notre société dans les valeurs et la diversité des formes d'expression culturelle. Elle stimule l'esprit de créativité, nécessaire à la vitalité d'une société composite et concourt à la fois à l'apprentissage du dialogue interculturel, et de la vie civique et sociale.

Les témoignages recueillis dans cette publication montrent que la mise en œuvre de ces partenariats est parfois jugée trop lente, même s'il semble à chacun que le processus de territorialisation des actions éducatives et culturelles est irréversible. Ce constat rejoint les réponses des DRAC au questionnaire transmis par la DDAI de même que celui sur « la difficulté de toucher le public adolescent ».

À la question : « La méthode expérimentée par le CEL restera-t-elle une référence parmi l'ensemble des politiques éducatives territoriales ? », plusieurs DRAC répondaient par l'affirmative : « Les CEL sont un outil de démocratisation culturelle », ou bien « La philosophie et la méthode expérimentée par les CEL peuvent faire référence dans la mesure où, venant s'adosser aux structures scolaires (lieux, horaires, structures périscolaires), les actions menées dans ce cadre touchent beaucoup d'enfants » (Alsace).

Ou encore : « La méthode (diagnostic territorial, projet partenarial, copilotage des actions et des évaluations) expérimentée par le CEL restera incontestablement une référence parmi l'ensemble des politiques éducatives territoriales » (Nord-Pas-de-Calais).

Toutefois, selon la majorité des DRAC, si la concertation du CEL offre beaucoup d'avantages, elle pose aux échelons régionaux des services de l'État plusieurs types de problèmes qui expliquent certaines difficultés signalées dans le présent document.

Par exemple, la difficulté pour une DRAC (telle que Midi-Pyrénées) de pouvoir suivre les huit comités départementaux (comme le souhaite légitimement le coordonnateur du Tarn).

Autre difficulté, souvent signalée, celle de l'éparpillement des crédits d'État sur un trop grand nombre d'actions.

Des pistes pour pallier les obstacles rencontrés

Pour y remédier, plusieurs DRAC ont proposé à la DDAI des améliorations concrètes. Par exemple, pour éviter l'effet d'émiettement, certaines ont suggéré aux services extérieurs chargés de la jeunesse et des sports de faire un premier tri des projets culturels à l'échelon départemental, puis de les soumettre à l'échelon régional pour un financement conjoint.

Au-delà des difficultés recensées ici, deux points font l'unanimité : d'une part, l'effet des CEL sur la création d'emplois aussi bien à temps complet qu'à temps partiel pour les intervenants, d'autre part, l'importance de la concertation en matière de formation des coordonnateurs et des intervenants des CEL. Malheureusement, les actions concrètes signalées dans ce dernier domaine demeurent trop rares malgré les plus-values qu'elles représentent maintes fois évoquées dans les rapports des DRAC, comme dans ceux des coordonnateurs ici rassemblés.

Le développement de telles actions éviterait des incompréhensions et bien souvent des faux procès (issus de l'ignorance des règles propres à chaque ministère), tel que celui de l'agrément des intervenants artistiques jugés parfois « piètres pédagogues ». Et *vice et versa*. Elles permettraient en outre de mutualiser les acquis des expériences citées dans le domaine de l'intergénérationnalité et de la transmission (par exemple en Gironde). Cet accompagnement des actions de formation territorialisées demeure de la compétence de l'État au titre de sa responsabilité en matière de qualification des intervenants. Certaines régions semblent avoir constaté « une baisse de l'aide de l'État de 50 % ». Si tel est effectivement le cas, il

conviendrait de recentrer l'accompagnement du dispositif par une aide aux formations croisées auxquelles les établissements culturels pourraient être associés projet par projet. Des instructions leur sont parvenues pour agir dans ce sens. En effet, de telles actions sont toujours jugées positives dans les comptes rendus des DRAC (Alsace, Pays-de-la-Loire, Limousin...) comme dans les témoignages ici rassemblés.

Conclusion

L'un des enjeux à venir est de passer d'une logique de diversification de l'offre d'activités artistiques et culturelles à l'accompagnement de véritables projets de jeunes mis en cohérence par les structures éducatives et culturelles, avec leur environnement, les ressources locales et le vivier d'intervenants disponibles et compétents.

Il reste que la lecture des témoignages révèle la difficulté d'atteindre les adolescents et d'élargir les activités culturelles au-delà du spectacle vivant et des arts plastiques. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication sont peu mentionnées. La photo, l'architecture, la lecture, la culture scientifique et technique n'ont pas la place qu'elles méritent à côté des activités sportives et de loisirs. Il conviendra donc, au sein de la concertation interministérielle, de nous efforcer de diversifier les viviers de compétences que sont naturellement les services éducatifs d'archives, les lieux de mémoire et les sites patrimoniaux, ainsi que les centres d'arts.

Benoît Paumier, délégué au développement et aux affaires internationales

Le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

L'éducation partagée est un concept récent, à défaut d'être une idée vraiment neuve. Depuis Jules Ferry, il est patent que l'école, outre l'instruction, ne peut remplir à elle seule la mission d'éducation. Préparer les enfants et les adolescents à devenir des citoyens libres, éclairés et responsables, capables d'être des acteurs de notre société, relève d'une responsabilité à partager. Avec les parents au premier chef, dans une logique de coéducation et non de simple partenariat, ainsi qu'avec tous ceux qui agissent dans le « temps libre », c'est-à-dire ni scolaire ni familial. Ainsi, si un élève du primaire est à l'école 936 heures par an, il en passe presque autant, voire plus selon certaines enquêtes, devant la télévision. Les associations, dans la tradition de l'éducation populaire, sont donc aussi logiquement concernées et, de plus en plus, les collectivités locales, depuis le mouvement de décentralisation engagé dans les années 1980. J'évoquerai donc pour commencer le mouvement de territorialisation des politiques éducatives, avant d'évoquer leurs enjeux actuels et de finir sur quelques perspectives.

Des politiques éducatives de plus en plus territorialisées et partenariales

Les politiques éducatives se sont peu à peu territorialisées, comme en témoignent la création des ZEP puis des EPLE dotés d'une réelle autonomie, les projets d'école et d'établissement, et toutes les mesures de déconcentration prévues pour accompagner la décentralisation. Il s'agit cependant pour l'essentiel de mises en œuvre locales de politiques nationales. En fait, au-delà des politiques jeunesse qui se sont progressivement développées, c'est peut-être la problématique de l'aménagement des rythmes scolaires puis des rythmes de vie de l'enfant, qui a bien souvent permis d'engager des politiques d'éducation partenariales.

Le contrat éducatif local est l'héritier d'une longue lignée de contrats qui, depuis plus de vingt ans, ont cherché à alléger le temps scolaire ou à mieux l'articuler avec les temps périscolaire et extrascolaire. Créé en 1998, ce dispositif interministériel (Éducation nationale, Ville, Culture, Jeunesse et Sports) vise à compenser les inégalités qui se creusent pendant le temps libre. Il suppose l'élaboration d'un projet éducatif local qui prenne en compte l'enfant dans sa globalité, avec ses besoins et ses souhaits, et dans son environnement, qu'il s'agisse de son quartier ou de son village.

Si aujourd'hui le CEL cohabite avec d'autres dispositifs ministériels ou interministériels fondés sur la contractualisation (volet éducatif du contrat de ville, du grand projet de ville ou du contrat local de sécurité, contrat local d'accompagnement à la scolarité, veille éducative, École ouverte...), il a été le principal instrument d'une réelle évolution des politiques publiques. Il a permis de formaliser et de consolider des partenariats naissants ou déjà existants, grâce aux financements prévus et à l'expertise des services déconcentrés des ministères (DDJS, inspections académiques...). Des secteurs éducation-jeunesse ont vu le jour dans les mairies, des emplois ont été créés (coordonnateurs, animateurs, éducateurs...), des équipements (sportifs, culturels...) ont été développés. Ces dernières années, les CEL ont même souvent servi de levier à l'émergence de PEL qui vont encore plus loin puisqu'ils cherchent en effet à mettre en cohérence les divers dispositifs, et donc tous les acteurs.

Dans l'élaboration et la mise en œuvre de ces dispositifs puis de ces projets, les collectivités locales (à l'échelon communal et intercommunal le plus souvent) se sont peu à peu approprié leurs nouvelles compétences et sont même parfois allées au-delà. Elles sont ainsi de plus en

plus nombreuses à ne plus limiter leur action aux affaires scolaires ou à la petite enfance et à penser en termes de véritables politiques de jeunesse et d'éducation. Non sans rencontrer certains obstacles.

Des difficultés rencontrées aux enjeux de société

Le développement de ces politiques territoriales se heurte à des difficultés qui peuvent remettre en cause la qualité des actions et leur égal accès à tous les jeunes. Tout d'abord, des régions situées en milieu rural isolé ne bénéficient que peu de ces politiques, surtout pour des questions de transport et de rareté de certaines ressources (culturelles, scientifiques, sanitaires...), qu'il s'agisse d'équipements ou de personnels qualifiés. Du côté des zones urbaines, les problèmes le plus souvent rencontrés par certaines banlieues défavorisées relèvent plutôt des difficultés de financement.

Car ces politiques ont un coût, qui pèse chaque année plus lourd dans les budgets des collectivités qui s'investissent pleinement dans des PEL. À l'origine, les moyens financiers et humains qu'accordait l'État devaient pour l'essentiel faciliter le démarrage des projets. Certains publics ont été particulièrement ciblés, notamment ceux des zones urbaines et rurales en difficulté. Aussi, après une période initiale où il a fallu accompagner la montée en charge du dispositif, la part de financement des pouvoirs publics est-elle devenue rapidement et logiquement minoritaire.

Autre problème commun à tous ces dispositifs, celui de l'implication des jeunes en général et des adolescents en particulier. Tous les professionnels disent en effet la difficulté de mettre en place des actions en faveur de ces publics. Partout cependant, des tentatives de réponses sont élaborées, qui vont du soutien de leurs projets à une adaptation plus réactive de l'offre à leurs demandes en évolution rapide, qu'elles relèvent des activités sportives ou artistiques. En parallèle, la question de l'association, de l'implication, voire de la participation des parents est posée partout, pour sortir de la simple consommation d'activités ou de la seule préoccupation de garde d'enfants. Toutefois, la solution à ces problèmes se situe, d'une part, au niveau de la qualité du diagnostic initial et du projet – donc des conditions collectives de leur élaboration – et, d'autre part, du soin porté aux modalités de communication avec les jeunes et leurs parents tout au long de ce travail préparatoire. En définitive, tout cela renvoie à des politiques, au sens premier du terme – la vie de la cité – et, en l'occurrence, aux conditions d'une démocratie réellement participative.

La réduction du nombre de dispositifs constitue un autre enjeu des années à venir. Le CEL, s'il a pu être fédérateur, n'est pas devenu le seul et unique cadre institutionnel. D'autres dispositifs pilotés ou créés depuis par tel ou tel ministère coexistent sur des thématiques ou des temps voisins. Les CAF mènent leurs propres politiques éducatives (contrat temps libre et contrat enfance). Heureusement, la « logique de projet » du PEL, si elle ne fait pas disparaître totalement la « logique de guichet », permet de mettre un minimum de cohérence là où il n'y en a pas toujours. De plus, le préfet et l'inspecteur d'académie ont été invités à rapprocher les différentes instances de pilotage et à unifier les dossiers de candidature, ce qui est plus facile quand les CAF acceptent de « jouer collectif ».

Pour être exhaustif, il convient d'aborder la place qui doit être celle de l'Éducation nationale. Dès que l'on sort du temps scolaire, elle devient vite délicate, même si tout le monde souhaite bien sûr articuler ce qui se passe dans et en dehors de l'école. Ainsi, pour le CEL par exemple, on entend souvent dire qu'il est difficile de travailler avec les enseignants. À l'inverse, dès que l'Éducation nationale s'investit dans les temps périscolaire et extrascolaire, on lui reproche rapidement de vouloir les « scolariser ». Or nul ne peut nier que, si la réussite scolaire d'un jeune se fait au profit de son épanouissement global et de son intégration sociale et professionnelle, le développement d'activités culturelles, sportives, citoyennes peut grandement contribuer à la mission de l'école. La réussite de l'opération École ouverte, portée par

l'Éducation nationale et qui repose sur un large partenariat institutionnel et associatif, montre qu'un équilibre peut être trouvé. Elle permet aussi de dépasser certains faux procès et notamment celui d'un désengagement de ce ministère.

Car, dans un contexte en perpétuel changement, avec des technologies de la communication qui prennent de plus en plus d'importance, des structures familiales qui se diversifient, des collectivités locales qui s'affirment, l'État en général, et l'Éducation nationale en particulier, ne peut plus intervenir comme auparavant.

Des constats aux perspectives

L'action publique étant en pleine évolution, ce sont à la fois les missions de l'État (dites régaliennes mais certaines comme l'Éducation nationale sont authentiquement républicaines) et ses modalités d'intervention qui sont à redéfinir en ce début de XXI^e siècle. La poursuite de la décentralisation et de son nécessaire corollaire, la déconcentration, mais aussi la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) et une saine gestion des deniers publics l'imposent. En ce qui concerne les missions de l'école, tout le monde s'accorde pour dire que la première d'entre elles est d'assurer la réussite scolaire, en vue de faciliter l'insertion dans la société d'aujourd'hui et de demain. Il y en a d'autres, l'éducation à la citoyenneté notamment et tous les « savoir-être » que l'école doit assurer avec d'autres, en visant le développement global du jeune. Cela explique qu'en matière de politiques éducatives locales l'Éducation nationale doit travailler autrement. Elle doit agir de manière plus horizontale et moins verticale, davantage dans une logique d'appui aux acteurs locaux, en termes d'expertise, de formation, de conseil, d'aide à l'évaluation, de confrontation des expériences, de réalisation d'outils pédagogiques, etc. En définitive, notre ministère doit de plus en plus intervenir en partenaire responsable et non pas seulement en seul et unique pilote.

Un autre défi que l'État doit relever dans les années qui viennent est celui de l'« égalité des chances ». Si l'on convient que l'État doit faire face aux risques d'accroissement des inégalités territoriales et socio-économiques, il revient à l'Éducation nationale, si elle veut rester nationale, de s'assurer que l'« égalité des possibles » est offerte à tous les enfants et les adolescents. C'est tout le sens du nouvel élan donné à la politique de l'éducation prioritaire et, plus généralement, des mesures prises en faveur des territoires et des publics qui en ont le plus besoin.

En conclusion, je pense qu'il conviendra de plus en plus de réfléchir en termes de « territoire », perçu comme espace de coresponsabilité de tous les acteurs légitimes en matière d'éducation. Cela permet déjà d'interroger ces partenaires, comme je viens de le faire pour l'État et, plus particulièrement, pour l'Éducation nationale. Cela suppose aussi que les réponses, en matière d'articulation des temps de l'enfant et du jeune, seront de moins en moins les mêmes dans les villes et dans les campagnes. Cela peut enfin élargir la problématique de l'éducation des jeunes aux questions de formation des adultes, afin de réfléchir non seulement dans la globalité des temps du jeune citoyen mais aussi sur la totalité de sa vie.

Dans tous les cas, tous les acteurs doivent trouver leur place dans un projet local, où chacun fait ce qu'il doit et ce qu'il sait faire, en complémentarité avec les autres. Ainsi, à la notion d'éducation partagée où chacun, à la limite, peut travailler seul dans son coin une fois son pré carré bien défini, je serais tenté de substituer la logique d'une éducation concertée, sur la base d'objectifs certes partagés, mais pour lesquels tout le monde travaillerait de concert, au seul et unique profit du citoyen.

Rolland Debbasch, directeur de l'enseignement scolaire

La Caisse nationale d'allocations familiales (CNAF)

La promotion de l'éducation partagée constitue l'un des principes fondamentaux qui guident l'action sociale familiale des CAF. Les expériences analysées dans ce document attestent de leur implication en ce domaine.

Si une expérience locale n'est jamais reproductible en l'état, la publication de ce *Cahier de l'action* constitue un outil pertinent de sensibilisation et de mutualisation utile aux acteurs de l'enfance et de la jeunesse. Les observations qui suivent témoignent de notre intérêt pour cette initiative.

Les principes qui guident l'action sociale familiale des CAF visent à promouvoir l'éducation partagée

La politique d'action sociale des CAF s'attache à renforcer les liens de proximité et la complémentarité avec l'ensemble des acteurs concernés par l'éducation des enfants et des jeunes. Elle repose sur le soutien à une offre de services, d'équipements et de pratiques innovantes, adaptées aux besoins locaux.

Au sein de l'action sociale familiale des CAF, la politique enfance et temps libres répond à une demande des familles pour concilier vie familiale, vie professionnelle et vie sociale. Elle a aussi pour objet de promouvoir des activités diversifiées autour d'un projet éducatif complémentaire à celui de l'école, en relation avec la famille.

Les CAF veillent à ce que les services développés dans le cadre des contrats temps libre s'inscrivent dans une cohérence éducative avec les autres dispositifs locaux, tels que les contrats éducatifs locaux et les contrats locaux d'accompagnement à la scolarité.

Les expériences citées attestent du rôle des CAF dans le partenariat local

Le partenariat des CAF tant au plan des sources d'observations et de données statistiques qu'au plan technique et financier est mis en évidence dans sept expériences sur huit. Le rôle des CAF de Bayonne, de Gironde, de l'Indre, du Tarn, du Var et de Moselle est explicitement mentionné. Cependant, l'action qui porte sur le territoire de La Ferté-Saint-Aubin ne fait pas référence à la CAF du Loiret. Cette commune n'a pas conclu de contrat temps libre, mais la CAF est invitée et représentée dans le comité de pilotage du contrat éducatif local de La Ferté-Saint-Aubin.

La coordination entre les différents temps de vie des enfants et la fédération de l'ensemble des acteurs concernés par la politique éducative d'un territoire apparaît comme déterminante.

Les expériences retenues dans cette publication présentent des avancées significatives :

- elles soulignent le rapprochement entre coordonnateurs du réseau des projets éducatifs locaux et celui des contrats temps libre conduits par les CAF ;
- elles montrent que l'instauration de lieux et de temps de rencontre permet aux habitants et, aux jeunes en particulier, de devenir des acteurs ;
- elles mettent en évidence la professionnalisation des acteurs de l'action éducative hors du temps scolaire qui travaillent de façon concertée pour proposer un accueil adapté ;
- les outils tels que le contrat éducatif local et les contrats temps libre apparaissent comme

de bons leviers pour faire évoluer les pratiques éducatives, si les acteurs du territoire savent les utiliser ;

- le rôle politique des collectivités locales dans l'initiation de la démarche et la coordination des acteurs est souligné, ce qui conforte le choix des CAF de contractualiser avec les communes et les groupements de communes.

La branche famille a pris l'engagement, dans le cadre de la nouvelle convention d'objectifs et de gestion, de mieux cibler ses interventions en matière de petite enfance et de temps libre. Partant des résultats obtenus dans les périodes précédentes, il s'agit désormais de se consacrer prioritairement aux publics et aux territoires les moins servis.

Cette nouvelle approche requiert une meilleure connaissance des situations locales et invite à une meilleure coordination des divers intervenants en vue d'améliorer le service rendu aux familles, de faciliter les relations de proximité et l'implication des habitants, notamment les jeunes, dans les projets qui les concernent.

Pour accompagner ce changement, un contrat territorial sera élaboré et expérimenté d'ici 2008. L'unification des contrats enfance et temps libre constitue une première étape dont l'objectif doit éviter le cloisonnement des interventions en sachant mieux mobiliser l'ensemble des partenaires dans un projet de développement territorial global.

Tahar Belmounes, directeur de l'action sociale

Les FRANCAS

Éducation partagée et partage de l'action éducative

Une approche globale de l'action éducative dans le temps libre

L'éducation est l'ensemble des influences d'origines diverses qui s'exercent volontairement ou non sur l'individu ou que l'individu exerce sur son environnement et qui, en se conjuguant, contribuent au développement de sa personne. De ce fait, l'éducation est forcément globale et continue. « Éducation permanente », « éducation tout au long de la vie », elle ne peut être pensée de manière fragmentée. Elle vise l'épanouissement des individualités et le rend possible, entre autres, par l'action collective. C'est par la confrontation, l'interrelation que l'individu se construit et apprend à construire avec d'autres la capacité de « mieux vivre ensemble ». L'action éducative n'en est que la partie maîtrisée. Toute action éducative, consciente, volontaire et finalisée n'est qu'une contribution qui s'inscrit dans la globalité et la continuité de l'éducation.

Cette approche reliant les actions éducatives développées durant tous les temps de vie de l'enfant se retrouve dans les dispositifs contractuels que les ministères de la Jeunesse et des Sports ou de l'Éducation nationale ont conduits depuis vingt ans, notamment dans l'instruction de 1998 fondant les contrats éducatifs locaux.

Cette approche d'une globalité de l'éducation dépassant largement le cadre scolaire et nécessitant la mise en œuvre d'une politique éducative territoriale semble être intégrée par de nombreux maires. Selon une enquête récente, de nombreux maires déclarent que l'éducation constitue un axe majeur de leur politique municipale (96 %) et qu'une politique éducative est essentielle pour attirer de nouvelles familles (90 %) ⁶³. Ils estiment que la collectivité peut participer à l'éveil de la personnalité des enfants, les accompagner dans leur apprentissage de la vie en société, les aider à réussir leur scolarité et à développer curiosité et esprit scientifique.

Ces choix découlent pour eux d'impératifs de lutte contre les inégalités sociales, qui nécessitent de disposer d'un projet local global (universaliste) et d'actions ciblées vers certaines populations afin de prolonger l'action de l'école, de favoriser les découvertes pendant les temps périscolaires et de prévenir l'échec scolaire.

Un nombre croissant de collectivités locales, souvent sous le coup de la demande des familles, se sont impliquées directement ou par le canal de la vie associative locale dans le développement de réponses éducatives et sociales qui maillent aujourd'hui le territoire et dépassent largement le périmètre des centres de vacances ou des CLSH.

Les démarches contractuelles basées sur l'approche globale de l'action éducative dans le temps libre, mises en œuvre avec le soutien de la CNAF et des CAF, dans le cadre des contrats temps libre, ont constitué pour de nombreuses collectivités la première expression d'un projet éducatif. Le développement de l'intercommunalité a permis d'envisager pour la plupart des petites communes la création d'une offre éducative, là où elles n'auraient pu le faire seules.

La participation des enfants et des adolescents à la définition et à la mise en vie de leurs propres loisirs est devenue une préoccupation affirmée.

Les synergies visant à améliorer l'accessibilité de l'offre éducative sont devenues l'un des « fondamentaux » des politiques éducatives locales.

63/Enquête réalisée par la Fédération des maires des villes moyennes et la SODEXHO en novembre 2002 et portant sur 55 villes moyennes.

Cependant, il reste sur ce sujet beaucoup à faire pour améliorer l'articulation entre initiatives publiques et initiatives associatives.

En contrepoint de ces évolutions, quelques freins au développement de projets partagés

La démarche de construction et de fonctionnement du projet ne s'apparente pas toujours à une véritable ambition visant à améliorer la vie quotidienne de tous les enfants et les adolescents et partagée par le maximum d'acteurs locaux. Le décalage entre le projet des adultes et celui des « bénéficiaires » peut se traduire, par exemple, par l'absence de ces publics dans les procédures d'évaluation, par la difficulté pour un coordonnateur de faire prendre en compte leurs projets aux contours souvent flous.

Il existe toujours une difficulté d'articulation de l'action des différents acteurs, ne serait-ce que dans la relation entre les acteurs du temps scolaire et les autres acteurs de l'éducation. Quand il existe, le lien entre projet éducatif local et projets des établissements est bien souvent faible et ne fait que rarement l'objet de formes de réflexion concertées.

Une autre difficulté réside dans le passage pour les organisateurs d'activités d'une logique d'offre éducative interne (par exemple : « améliorer le fonctionnement du centre de loisirs ») vers une logique d'offre éducative ouverte sur le territoire (dans laquelle le centre de loisirs peut devenir un élément déterminant des « parcours éducatifs »), dans une articulation à d'autres propositions, à destination d'un public large, dans le cadre de partenariats entre acteurs éducatifs d'un même territoire. Les changements de logique ne sont jamais des évidences, tant dans le monde associatif qu'au sein de la collectivité locale.

Concernant la question de la participation des enfants et les adolescents, les formes telles que les « Juniors associations », les ATEC (Associations temporaires d'enfants citoyens), la consultation publique ou les conseils d'enfants se sont développées, mais la prise en compte de cette fonction essentielle à la construction de la cohésion sociale n'est pas encore une réalité pour l'ensemble des acteurs éducatifs.

Enfin, le travail de conviction relatif à l'importance que revêt l'éducation dans le temps libre des enfants et des adolescents est loin d'être achevé auprès du plus grand nombre de nos concitoyens, et plus particulièrement auprès des parents.

S'il existe des expériences réussies d'association des parents et des enseignants à la réalisation d'un projet local porté par un CEL ou par un CTL, il existe pour autant une difficulté générale dans la relation à ces acteurs, dès lors qu'ils ne trouvent plus leur place dans l'action ou dans l'évaluation de celle-ci.

Pour les élus locaux⁶⁴, la nécessaire concertation liée à la mise en œuvre des contrats produit un effet d'accroissement de la participation et de multiplication des espaces de dialogue (conseils de quartier, groupes de pilotage, enquêtes), même s'il semble que le conseil d'école, par le fait de rassembler des acteurs légitimés par élection ou par leur fonction, demeure le premier lieu de la concertation éducative.

Au résultat, 30 % des maires interrogés estiment que la mise en place d'un CEL a « fait avancer la démocratie locale ».

La mobilisation dans le projet de développement s'articule autour de questions de définition de la place et du rôle des acteurs, de questions de méthode et de mesure de leur propre implication. La réflexion avec les parents, les enseignants mais avec aussi les enfants et les adolescents, en préalable à la signature du contrat ou dans le cadre de son

64/op. cit.

évaluation, doit les amener à percevoir leur influence sur les objectifs et les actions, en fonction des capacités qu'ils se reconnaissent et que l'environnement leur reconnaît, et en fonction aussi de leur propre projet et du bénéfice personnel attendu.

Un projet local « social et éducatif » réhabilitant les compétences transversales

La démarche doit être conduite avec des méthodes par lesquelles les acteurs expriment leurs représentations, expriment un degré d'adhésion aux perspectives ouvertes. En cela, elle se polarise sur un public, sur un territoire, dans un contexte, mais ne doit surtout pas faire l'économie de l'état des lieux, révélateur des dynamiques et des difficultés que le projet éducatif local devra intégrer. Quel que soit le moment où les pilotes vont décider d'amplifier l'association des différents publics, ils auront à résoudre ce problème d'implication des acteurs en ménageant les intérêts, les besoins de reconnaissance, en sachant organiser les travaux, en sachant réguler les situations, en sachant faire fonctionner les règles; c'est bien souvent là que se révèle l'art d'être coordonnateur de CEL...

Une des clefs du projet éducatif local réside dans les marges d'évolution qu'il se donne, dans les transformations qu'il peut générer tant en termes de découvertes, d'apprentissages que de relations sociales, chez les enfants, les adolescents, mais aussi chez les adultes associés à sa réalisation.

Le projet local se développe dans une « dimension non finie » liée à sa capacité à s'adapter, à transformer les conditions de sa propre mise en œuvre, aux évolutions qu'il imprime sur son environnement au fur et à mesure qu'il se déroule. Le projet doit tenter de résoudre le décalage entre ce que nous souhaitons lorsque nous entrons dans la démarche d'élaboration et la perception que nous avons des actions produites, la satisfaction du niveau d'exigence.

La temporalité des publics, l'intégration des temps sociaux, des temps de l'éducation, la notion de temps vécu par les enfants, la conciliation entre vie professionnelle et vie familiale constituent des champs d'un projet d'action éducative partagée.

L'innovation éducative et sociale est inscrite dans les dynamiques territoriales mais aussi dans leur régulation qui permet d'assurer un égal accès aux pratiques éducatives et culturelles locales et plus lointaines, de faciliter la mobilité pour les enfants et les adolescents qui en ont le plus besoin.

Le projet doit passer d'un « tout-éducatif » dans lequel les orientations sont uniquement déclinées en termes de compétences culturelles et cognitives à un projet local « social et éducatif » réhabilitant ce que les enseignants nomment « compétences transversales ».

Il faut que l'État développe une politique éducative qui traduise l'ambition de la nation. Les collectivités territoriales doivent créer les conditions, consacrer les moyens nécessaires à la réalisation de cette ambition. Les acteurs éducatifs doivent constituer la ressource humaine de la réalisation, de l'évolution, de l'amélioration des politiques éducatives locales garantes du respect des enfants et des adolescents, et leur offrant des perspectives d'avenir.

Michel Casse, délégué national Action éducative locale

La Ligue de l'enseignement

Projet éducatif territorial : l'éducation partagée en action(s)

Les témoignages des coordonnateurs locaux contenus dans la présente publication sont un bon analyseur de l'état des lieux de la question de l'éducation partagée. Ils font écho à ce que notre réseau national de fédérations départementales et d'associations locales nous rapporte depuis un certain nombre d'années. C'est au regard de ces préoccupations de terrain que la Ligue de l'enseignement a pris position et développe ses démarches de proximité.

Nous le constatons régulièrement, les questions éducatives sont au cœur des préoccupations de notre société. L'actualité est fréquemment nourrie de prises de position, nombreuses et diverses, d'interpellations passionnées, de questionnements pluriels et contradictoires. Toutes ces paroles, tous ces actes et ces écrits, confirment au quotidien cet intérêt. Mais ils sont, en même temps, la marque d'une société qui hésite sur son avenir, une société qui n'arrive plus à communiquer avec une partie de sa jeunesse, laquelle, elle-même, échange très difficilement avec les autres jeunes et est exposée aux discriminations.

Inscrire l'École dans son environnement

Aujourd'hui, entre l'École et certaines catégories de jeunes existe un rapport mutuel de défiance, de reproches, de récriminations et peut-être, surtout, de peur. Avec des griefs partagés, réciproques, de manque de respect, d'inconsidération, d'arbitraire.

En outre, dans notre société, où même l'obtention d'un diplôme n'est plus gage de celui d'un emploi, l'École tend à perdre toute signification pour de nombreux jeunes. À l'heure actuelle, sauf à faire preuve d'irresponsabilité, personne ne peut, ni ne doit, sous-estimer ces phénomènes. Ni ignorer ce que l'ensemble des acteurs sent confusément, à savoir que le système éducatif ne peut plus perdurer sans avoir à se transformer sous peine de se déconnecter d'une partie de la population scolaire.

Pour empêcher cela, il faut que le système éducatif rétablisse des liens de confiance avec les enfants et les adolescents – tous les enfants et tous les adolescents –, avec les familles – toutes les familles. Cela appelle très clairement une révolution culturelle. En effet, l'École et les jeunes générations qui doivent pouvoir en bénéficier pleinement ne seront plus jamais celles du passé.

Si les stratégies éducatives mises en œuvre pour amener 80 % de chaque classe d'âge au niveau du baccalauréat, 50 % de chaque classe d'âge à l'accession aux qualifications de niveaux II et III et la totalité de chaque classe d'âge à une qualification minimum – BEP ou CAP – demeurent celles d'hier, c'est l'échec assuré. Et même s'il ne peut être demandé à l'École, nous le savons, de tout assumer toute seule, elle a, pour atteindre ces objectifs, à développer l'interdisciplinarité, à actualiser ses contenus d'enseignement, ses programmes, et à adapter son organisation, ses modes d'évaluation des acquis, ses rythmes, ses démarches, ses méthodes, la formation de ses personnels, sa relation aux habitants. C'est bien clairement et explicitement en référence à cette nécessaire transformation, à cette véritable démocratisation que la question des moyens humains et matériels doit être posée.

L'École a également à prendre en compte son environnement éducatif, culturel, social, économique, qui peut être source d'acquisition de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être, à

condition qu'il soit organisé. Et pour leur part, les fédérations départementales de la Ligue de l'enseignement, leurs unions régionales, leurs associations s'y emploient au quotidien, tant dans les zones urbaines, dans la politique de la ville, dans les ZEP, que dans les zones rurales. Contribuer à redonner une signification à l'École, c'est reconnaître que son inscription dans son environnement confère à cette École, en tant que lieu d'apprentissage, de socialisation et d'éducation, un rôle irremplaçable de structuration des informations et des connaissances et de développement du plaisir à comprendre et à interpréter le monde. Ainsi décrite, cette interaction montre que l'éducation ne peut qu'être partagée : personnels des établissements scolaires, parents, familles, collectivités locales et territoriales, institutions et lieux sportifs et culturels, associations, services déconcentrés de l'État, FASILD, caisses d'allocations familiales et, bien sûr, les jeunes eux-mêmes. La place et le rôle de ces derniers dans la Cité doivent d'ailleurs être la préoccupation permanente de l'ensemble des parties prenantes à l'action éducative, constituant ainsi la culture commune de l'éducation partagée. C'est ce qui fonde, entre autres, la légitimité de projets éducatifs territoriaux construits sur le rôle et la place donnés à la petite enfance, aux enfants, aux pré-adolescents, aux adolescents et aux jeunes adultes.

Il faut des projets qui visent à :

- intégrer ceux des établissements scolaires et déterminer des stratégies de lutte contre les inégalités sociales, culturelles, démographiques ou géographiques,
- s'attaquer aux discriminations, en particulier ethniques, d'autant plus intolérables quand ce sont des jeunes scolarisés, nos jeunes, les citoyens de demain, et ceux l'étant déjà, qui ont 18 ans, qui en sont victimes,
- faire accéder le plus grand nombre aux connaissances, à la capacité d'expression, à la découverte de l'autre, par des pratiques qui donnent place à la parole du jeune, à l'acte, à la création et à la solidarité,
- enfin, enclencher des dynamiques identitaires d'estime de soi et de son territoire pour tous les habitants, avec ses conséquences en termes de revitalisation du local, de renforcement du lien social et d'ouverture au monde.

Ces projets donnent sens, cohérence et efficacité à ce qui, encore aujourd'hui, a trop tendance à se juxtaposer et qui doit être mis en synergie avec des volontés et des réalisations qui prennent appui sur ce qui est exposé ci-dessous, sans classement, ni prétention à l'exhaustivité :

- traitement de la demande et réponse aux besoins,
- coéducation dans le respect des missions de chacun,
- acceptation des durées nécessaires pour mobiliser, fédérer, unir, construire, pérenniser,
- association du pilotage, de la mise en réseau, de la mutualisation, de la transversalité,
- conjugaison de l'expérience, de la mémoire et du développement, en particulier intercommunal.

Mettre en œuvre l'éducation partagée

C'est ce que la Ligue de l'enseignement met en œuvre au travers d'une éducation partagée en action(s) au sein de projets éducatifs territoriaux :

- diagnostic participatif, définition de valeurs, autour du vivre-ensemble et de la solidarité, et d'objectifs, évaluation, régulation, formation, y compris des coordonnateurs, des élus et des bénévoles, qualification des professionnels, dans le cadre de l'élaboration et de la conduite de projets éducatifs pluriannuels dans les territoires, associant les habitants ;
- concours apporté aux projets des établissements scolaires (école, collège, lycée) ;
- accompagnement à la scolarité pour apporter aux enfants et adolescents les appuis en termes de méthodologie, de culture, de socialisation, en interaction avec les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui sont à acquérir à l'École ;
- prévention du décrochage scolaire dans les collèges par l'engagement dans les dispositifs-relais (ateliers, classes, internats) ;
- aménagement des temps et des espaces de vie des enfants et des jeunes pour mieux prendre en compte leurs rythmes, leurs demandes et leurs besoins ;
- implication dans les dispositifs de réussite éducative ;
- développement quantitatif et qualitatif des restaurants d'enfants, tant pour l'amélioration de la qualité des temps de vie des enfants et des jeunes que pour répondre aux nécessités en matière de nutrition suffisante et équilibrée et d'éducation en ce domaine ;
- éducation à la santé ;
- éducation artistique et culturelle dans le cadre de projets culturels par la fréquentation des œuvres et des artistes : réseaux de diffusion du spectacle vivant et du cinéma, résidences d'artistes et d'écrivains, opération intergénérationnelle « Lire et faire lire »... ;
- activités sportives avec l'Union sportive de l'enseignement du premier degré (USEP), secteur sportif scolaire de la Ligue de l'enseignement, pour découvrir les sports individuels et collectifs dans une approche associative ;
- éducation à la responsabilité, à la citoyenneté, avec la formation des délégués-élèves des collèges et lycées, avec des actions de promotion et de défense des droits de l'enfant explicités par la convention internationale ratifiée par la France en 1990, avec les semaines d'éducation contre le racisme, avec les associations d'école et les Juniors associations ;
- activités scientifiques ;
- éducation à l'environnement, au développement durable et à la solidarité grâce à la quinzaine de l'école publique « Pas d'école, pas d'avenir », avec le réseau labellisé « Citoyen, environnement, développement » (CED), les initiatives et campagnes dans le cadre européen et de solidarité avec les pays du Sud ;
- activités éducatives dans les centres de vacances et de loisirs, les centres de loisirs associés à l'École, les classes de découverte ;
- soutien et accompagnement du développement de la vie associative par :
 - les associations d'école, les foyers socio-éducatifs des collèges et les maisons des lycéens,
 - des projets communs avec les familles, les personnels de l'Éducation nationale, les collectivités territoriales, en particulier dans les zones d'éducation prioritaire, les réseaux d'éducation prioritaire, les contrats éducatifs locaux, les volets « éducation » des contrats de ville, les contrats enfance, les contrats temps libre...

En définitive, pour la Ligue de l'enseignement⁶⁵, « l'éducation est une mission partagée entre des acteurs, des professionnels, et qui se vit en des lieux et à des moments différents :

- les diverses fonctions éducatives, comme les métiers qui les accompagnent, doivent être aujourd'hui ré-identifiées et repensées, en particulier en ce qui concerne les apprentissages ;

65/Voir « Refonder l'école qu'elle soit celle de tous pour que la République laïque », démocratique et sociale tienne ses promesses, **Les Idées en mouvement**, hors série n° 7, nov. 2005.

- cette redéfinition des fonctions et de leurs interrelations conduit à recomposer les formes et les contenus de l'exercice des métiers de l'éducation ;
- la transmission, le croisement, l'échange des savoirs nécessitent un décloisonnement des structures et des pratiques de l'École ;
- en conservant ses finalités et ses spécificités propres d'enseignement, l'École est ouverte et intégrée dans son environnement, en relation avec les activités locales ».

Arnold Bac, responsable du secteur Éducation

Pour en savoir plus :
www.laligue.org
www.laicite-laligue.org

L'Union nationale des associations familiales (UNAF)

Les témoignages présentés s'accordent sur la plus grande lisibilité des offres éducatives, sportives et socioculturelles. L'économie de moyens semble permettre un redéploiement vers de nouvelles activités ou la formation des animateurs.

L'Union nationale des associations familiales ne peut que se réjouir d'entendre qu'une « politique de projets » remplace une « politique de guichet ».

Toutefois, si les partenaires locaux – qu'ils soient institutionnels, associatifs, politiques, bénévoles – semblent s'impliquer positivement dans le projet éducatif local et le contrat éducatif local, la frilosité de l'Éducation nationale, constatée dans la majorité des cas, nous paraît regrettable.

Par ailleurs, le concept d'éducation partagée est toutefois cerné avec des différences notables. Si, pour la plupart, les parents restent les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants, et certains regrettent même que leur implication ne soit pas plus importante, pour d'autres, l'éducation partagée se distribue entre les techniciens, les professionnels et les politiques, même si l'information des familles est pointée comme un élément à développer. Nous ne saurions cautionner cette façon de voir.

Pour l'UNAF, les parents sont les premiers responsables de leurs enfants. La loi les conforte dans ce rôle, en particulier pour tout ce qui relève de l'éducation, qui ne se limite pas au temps scolaire mais concerne aussi les temps libres et de loisirs.

Ils délèguent à certains moments une part de leurs responsabilités aux professionnels de l'éducation, du sport et des loisirs, tout en gardant la responsabilité première. Ce qui implique qu'ils soient toujours associés effectivement au projet porté par des tiers pour leurs enfants.

Département Enfance adolescence éducation

L'éducation partagée : éléments pour une réflexion

Direction de la jeunesse et de l'éducation populaire

Afin de conclure cette réflexion sur l'éducation partagée, il nous faut revenir sur les notions de temps et d'espace, et brièvement sur le rôle des acteurs de l'éducation.

Penser le temps et le territoire comme vecteurs de la continuité éducative

Le temps des enfants et des jeunes est au cœur du débat. Il semble essentiel de ne pas limiter la notion d'éducation partagée à un travail sur les activités et à leur mise en cohérence, mais bien d'approfondir la réflexion sur les rythmes de vie des enfants et des jeunes. Ils sont souvent définis en creux de ceux des adultes (horaires des enseignants et temps des parents contraints par leur vie professionnelle et, parfois, par des difficultés familiales) et non dans l'intérêt des enfants (voir la question récurrente de la semaine de quatre jours). Un aménagement global portant sur le temps de l'école – journalier et annuel, le temps de repas, le temps de transport (surtout le ramassage scolaire en milieu rural), les temps de repos et les temps libres – reste nécessaire afin d'arriver à une réelle articulation de ces divers temps de vie des enfants et par conséquent à une vraie continuité éducative.

Il est indispensable d'identifier un territoire pertinent (commune, quartier, intercommunal) afin d'inscrire les objectifs éducatifs partagés dans des politiques publiques de proximité plus proche des réalités (diagnostic, mise en œuvre et évaluation vue comme une démarche d'animation permanente au service du pilotage du projet éducatif).

La continuité éducative est d'abord la mesure et la prise en compte collective de l'interdépendance de l'ensemble des acteurs éducatifs. L'éducation en partage crée un devoir de cohérence. Tous les adultes éducateurs (parents, enseignants, animateurs, éventuellement travailleurs sociaux...) doivent apporter une part de socialisation, offrir une image de référence positive du monde des adultes tout en remplissant leur mission respective d'instruction, d'activité physique et culturelle ou de « réparation ». Il convient de s'accorder sur le sens de l'action éducative, sur l'évaluation de la qualité de cette action et sur des objectifs communs réalisables et mesurables dans le temps. Ces objectifs ont pour point commun le futur adulte que l'on envisage : un citoyen libre et autonome, responsable capable d'appréhender et de comprendre son environnement, capable de gérer sa vie et l'éducation de ses propres enfants.

Avant de pouvoir élaborer un projet partagé, il est utile d'identifier les résistances institutionnelles et/ou individuelles. Le rapport Thélot (miroir du débat) le reconnaît : « La réussite scolaire, éducative plutôt, ne peut résulter de l'action de l'école seule : les partenaires (publics, associatifs, institutionnels) et notamment les parents doivent y contribuer davantage. » Ainsi, l'éducation n'est plus l'apanage d'une institution mais bien une responsabilité qui se partage. Elle nécessite une clarification collective des apports éducatifs de chaque temps et de chaque

institution. Elle passe par la reconnaissance mutuelle des divers coéducateurs en affirmant clairement les différences et spécificités de chacun (moyens et méthodes), mais en recherchant une cohérence de l'attitude éducative (*a fortiori* face à des incivilités ou des violences). Cette cohérence est explicitée au travers d'un projet éducatif global local. Cette dimension inter-acteurs permet de bâtir une culture commune autour du projet, ce qui n'aboutit pas à nier la singularité de chaque institution mais au contraire à la mettre au service du projet. Le rôle des instances de concertation (groupe de pilotage local dans le cas des contrats éducatifs locaux) est alors de passer du constat et du projet aux pratiques.

Mobiliser l'ensemble des acteurs éducatifs

Mobiliser les enfants et les jeunes. On peut constater que les projets réussissent partout où la réflexion a pris sa source dans les besoins des enfants et des jeunes pour aller vers l'activité, comme outil au service d'un objectif. Il faut clairement se poser la question, surtout bien sûr lorsqu'on s'adresse à des adolescents : « projet de jeunes » ou « projet pour les jeunes ». S'il n'y a pas d'implication forte des principaux intéressés, l'échec est prévisible. Ce n'est que lorsque les jeunes se réapproprient l'objet que l'action peut être menée à terme. Comme l'indique la coordonnatrice du CEL de La Ferté-Saint-Aubin, il est nécessaire que chaque partenaire soit suffisamment humble pour mettre en avant l'intérêt du jeune et de l'enfant.

Dans le même ordre d'idée, l'étude menée par le cabinet Peiros, à la demande de la Délégation interministérielle à la ville (2000-2004), montre l'importance du changement de regard sur les jeunes : les voir comme une ressource pour le développement du territoire et non comme un problème est le plus sûr moyen d'aboutir à la réussite d'une politique jeunesse.

Les parents ensuite. Il est important de réussir, lorsqu'on parle d'éducation, à ne pas les stigmatiser ni les déposséder, mais à les associer au projet global, de passer de la responsabilité juxtaposée entre tous les acteurs chargés de l'éducation de l'enfant ou du jeune à la responsabilité partagée.

Les associations. Elles doivent être des partenaires à part entière et pas seulement des instruments de la politique éducative. De même, ainsi que le rappelle le coordonnateur de Lavar, les différents acteurs doivent avoir un rôle complémentaire : l'offre municipale de loisirs doit être non concurrentielle par rapport à ce que proposent les associations de jeunesse et d'éducation populaire et clubs sportifs, leurs activités devant être repérées lors du diagnostic pour être complétées ou intégrées par convention dans le projet local plus global.

Un seul mot sur l'animateur pour rappeler qu'il est bien souvent le seul adulte que choisit le jeune...

Le rôle des collectivités locales, élus et services municipaux, est largement abordé dans le témoignage des huit coordonnateurs. Ils soulignent que la mise en place d'une politique publique, prenant en compte les territoires et la population, a transformé l'organisation des pouvoirs publics locaux, les différents services devant apprendre à travailler ensemble. Par ailleurs, ils rappellent que l'expression d'une volonté politique forte est le gage d'une certaine efficacité et de l'avancée des projets éducatifs locaux.

Les services de l'État doivent avoir un rôle plus marqué sur l'expertise que sur l'organisation, sur l'accompagnement que sur la mise en œuvre. Ainsi le rôle important des services déconcentrés de l'État et particulièrement ceux de Jeunesse et Sports, dans la mise en place de formations destinées aux animateurs est noté par la coordonnatrice de La Ferté-Saint-Aubin.

L'école reste bien évidemment l'espace principal d'éducation en dehors de la cellule familiale. Elle n'a toutefois pas prise sur l'ensemble du champ éducatif et ne souhaite pas qu'on le lui demande.

Enfin reste un « acteur » de l'éducation partagée plutôt absent des réflexions rassemblées ici. Il s'agit de... la télévision. Pourtant ce média est cité par 14 % des Français comme mode d'éducation complémentaire à l'école et aux parents (selon l'enquête en face-à-face réalisée par la SOFRES, les 16 et 17 juin 2004, pour le Salon de l'éducation). La prise en compte par les éducateurs, à la fois du temps passé par les enfants et les jeunes devant ce média (en moyenne 1200 heures par an pour un enfant (8-14 ans), soit plus de temps qu'à l'école) et de l'importance de l'influence qu'il peut avoir sur la vie des jeunes téléspectateurs, reste encore très faible (en témoigne la difficulté de mettre en place une éducation à l'image). L'apparition d'un temps de loisirs, de plus en plus important⁶⁶ consacré aux jeux électroniques, à Internet et aux activités de communication (discussions, téléphone, courrier, e-mail, texto, tchat, blog...) bouleverse davantage encore l'approche éducative.

Prendre en compte la complexité et les mutations de la société du savoir

Les acteurs éducatifs doivent à la fois favoriser les possibilités d'accès et de transmission des savoirs constitués et participer à la production des savoirs qui circulent, les savoirs « constituants », tout en évitant les nouvelles formes de repli sur soi parfois induits par les technologies. C'est donc en prenant en considération l'impact et l'interaction auprès des jeunes de ces outils d'information et de communication, en réfléchissant et en élaborant les modalités d'utilisation de ces nouveaux supports, pour continuer la mission éducative, que les acteurs conforteront et actualiseront le champ de la coéducation.

La réflexion menée sur l'éducation partagée ces dernières années a permis à chaque acteur de s'interroger, de faire progresser sa pratique et de l'intégrer dans un projet plus global. Elle a contribué à la naissance d'un nouveau métier ou profil d'emploi : le coordonnateur des politiques éducatives. Sa mise en œuvre, et c'est un des objectifs principaux, a amélioré l'accès des enfants et des jeunes à des loisirs éducatifs de qualité participant à leur épanouissement et favorisant leur réussite scolaire. Il a facilité leur implication dans la vie sociale.

À ce titre, le projet éducatif s'inscrit dans la logique de formation tout au long de la vie et doit favoriser l'approfondissement de nouvelles pratiques éducatives, la construction de savoir-faire et la mise à disposition de ressources et « d'outillage » pédagogiques.

Il serait souhaitable alors d'établir des passerelles entre les apports issus des projets d'éducation partagée et les études, les préconisations menées, au plan européen, sur les liens entre l'éducation formelle, l'éducation non formelle ou informelle et l'éducation tout au long de la vie.

66/Voir à ce sujet « Le point sur les loisirs des collégiens et des lycéens », publié par l'Observatoire de l'enfance en mars 2004.

Des projets éducatifs locaux aux politiques éducatives territoriales : vers des territoires éducatifs

Bernard Bier

Au terme de ce parcours parfois erratique, quelques constats s'imposent comme autant de pistes de réflexion et de travail pour tous, tant dans l'ordre de la réflexion que dans celui de la mise en œuvre.

Rhétorique consensuelle et divergences euphémisées

Il apparaît d'abord que l'idée même de projet éducatif territorial, voire d'éducation partagée, fait son chemin et est considérée comme acquise par les acteurs – du moins ceux qui se sont exprimés ici. L'absence de réponse de certains membres du groupe de suivi interministériel pose bien sûr question.

La similarité des objectifs affichés, ici ou là, dans des projets qui se veulent pourtant réponse ou adaptation à une réalité locale peut également interroger : en quoi ces projets prennent-ils en compte la spécificité des territoires, leurs difficultés mais aussi leurs ressources, comme enjeux et vecteurs éducatifs ? Ne serait-on pas dans un certain conformisme, généré entre autres par la rhétorique obligée (ou estimée telle) liée aux financements ? Cette convergence a cependant de quoi rassurer ceux qui voyaient dans l'idée même de politique éducative territorialisée (*i. e.* une politique nationale déclinée territorialement) et plus encore de politique territoriale (*i. e.* une politique émanant du territoire) le risque de fragmentation de la nation. Néanmoins, derrière cette rhétorique partagée, on peut identifier, plus discrètement évoquées, des divergences d'approches, des visions différentes de l'éducation et de la responsabilité éducative, de la place respective des différents acteurs – occultées aussi par le flou terminologique entre coéducation, éducation partagée, projet éducatif ou politique éducative (voir dans ce volume le « Petit glossaire à l'usage des partageurs d'éducation » de Jean-Claude Guérin, p. 33). Mais, à quelques exceptions près, ces divergences sont rarement explicitées, comme s'il fallait rester dans un consensus bien pensant, alors même que les choix éducatifs sont des choix politiques, ce qui induit dans l'acception démocratique de la notion un caractère nécessairement polémique (au sens étymologique, « noble » du terme). Construire un projet commun gagnerait pourtant à ce que ces oppositions s'expriment. Le projet n'implique pas l'accord sur tout, mais s'accorder sur quelques points précis permet d'avancer ensemble sur des fondements solides.

Une éducation partagée, mais une place marginale pour les bénéficiaires

Deuxième constat : la faible présence des bénéficiaires de l'acte éducatif eux-mêmes comme acteurs. Nous restons dans une vision somme toute traditionnelle de l'enfant et du jeune, destinataires de savoirs et engagés dans des processus d'apprentissage.

Certes l'éducation est d'abord transmission des générations adultes à « ceux qui arrivent dans le monde ». Mais aujourd'hui, « notre héritage n'est précédé d'aucun testament », comme l'écrivait René Char dans ses *Feuillets d'Hypnos*, repris par Hannah Arendt dans *La Crise de la culture*. La crise des institutions fait que la transmission ne va plus de soi, les acteurs éducatifs ont perdu leur légitimité « naturelle ». Il importe donc de repenser les conditions, les formes et les contenus de ce qui est à transmettre. Le patrimoine, le socle des connaissances (en perpétuelle et de plus en plus rapide évolution) ne peuvent être que co-construits. Notre origine est en quelque sorte devant nous, et la transmission et la construction d'une culture commune dépendent bien de la mobilisation de l'ensemble des acteurs. Ceux-ci ne sauraient être réduits à l'école et aux familles, parfois aux intervenants du champ périscolaire, les enfants et les jeunes restant considérés comme des acteurs mineurs.

D'autant que se développent aujourd'hui, comme en témoignent de nombreux travaux des sciences anthropo-sociales, de nouveaux modes de socialisation et d'éducation entre pairs : comment alors prendre en compte ce qui se joue entre expériences et expérimentations ? Ce qu'il en est du nouveau rapport des jeunes avec les médias hors tout accompagnement éducatif et dont on sait qu'il a aussi une fonction éducative ? De la capacité des jeunes à construire et transmettre des savoirs à leurs pairs et pères (et autres adultes) ? Qu'en est-il de l'expertise d'usage des jeunes sur les activités et dispositifs qui leur sont proposés ?

Qu'en est-il des lieux mêmes de paroles, de débats, d'échanges, de « citoyenneté » ? Ces derniers ne sont quasiment pas cités, ni dans les cadres, situations ou pratiques d'apprentissage énumérés par les divers acteurs, ni dans l'identification de l'offre lors du diagnostic local concernant le champ éducatif. L'absence de référence à des pratiques tels les échanges de savoirs nous semble d'ailleurs à cet égard aussi significative, alors même que la mixité ou l'intergénérationnel sont parmi les objectifs récurrents énoncés.

Procédure versus processus ?

Un troisième constat est le rôle prépondérant du dispositif sur le processus, même si l'on affirme être – et que l'on est *de facto* – dans une démarche.

Ainsi, par exemple, de l'injonction à l'évaluation, souvent d'ailleurs confondue avec le bilan. On constate la difficulté des acteurs à entrer dans cette évaluation faute de temps, de moyens, de culture de l'évaluation, ou à en tirer partie. Cela entre autres parce que l'on a trop souvent une approche « techniciste » de l'évaluation, avec un modèle unique reproduisant le modèle lourd des premières évaluations des politiques publiques. Les institutions ont d'ailleurs leur part de responsabilité dans cet état de choses ! Il existe, pourtant comme le rappelle Patrick Viveret, père de l'évaluation en France et grand connaisseur du sujet, des modèles évaluatifs simples, souples, peu coûteux, des « outils d'intelligence collective », modèles peu utilisés chez nous, contrairement à ce qui se passe par exemple au Canada, et qui sont de réels outils d'aide au projet, de construction d'une culture partagée et d'aide au développement, parce que facilement appropriables. Il y a là un véritable chantier à engager.

Les bilans présentés portent de surcroît plus sur les procédures elles-mêmes (la mobilisation des acteurs par exemple), sont de nature quantitative (nombre de jeunes touchés, d'activités exercées) et portent rarement sur le qualitatif éducatif – et ce, malgré les références

discursives obligées à la qualité. Il y aurait des évaluations à mener localement sur l'impact des situations, pratiques et contenus éducatifs : autrement dit, des évaluations qualitatives, partagées, et participant à la co-construction du sens.

On peut risquer l'hypothèse, qui est d'ailleurs celle de Dominique Glasman, que le premier intérêt des politiques éducatives territoriales est de fait d'abord de créer des synergies politiques, de mettre en place une autre modalité de l'action publique. Le bénéficiaire premier en serait pour les acteurs de l'éducation, avec l'hypothèse – acte de croyance rarement « scientifiquement » vérifié – que les enfants et les jeunes en tireraient nécessairement profit. Ainsi, la fréquentation de certains lieux ou activités aurait à elle seule vertu constructive ou émancipatrice. Encore faudrait-il aussi savoir de quelle construction, voire de quelle émancipation, il est question ! Un chantier reste à ouvrir à ce sujet.

De la scolarisation de l'éducation au territoire éducatif

Quatrième constat : la persistance d'une vision scolaro-centrée de l'éducation, dont témoigne le vocabulaire (scolaire/périscolaire/extrascolaire ; temps scolaire/temps libre), qui ne permet pas de prendre en compte les mutations essentielles : brouillage des temporalités, multiplicité des formes et processus éducatifs, multiplication des acteurs, part réduite et crise de la « forme scolaire », entrée dans la société du savoir... Seule l'entrée par le sujet et le territoire permet de pallier cette difficulté : c'est sur le territoire, lieu de la complexité – peut-être serait-il d'ailleurs plus pertinent de parler de territoires ! – que les sujets, enfants, jeunes ou adultes, apprennent, s'apprennent ou apprennent aux autres, vivent, circulent ; c'est lui qui peut être l'espace dynamique de création d'un projet éducatif porteur de sens.

D'où l'actualité de la problématique du territoire éducatif tel qu'il peut être développé, par exemple, par le Réseau international des villes éducatrices. Cette problématique ne réduit pas les préoccupations d'éducation aux seuls éducateurs professionnels et/ou légitimes, mais concerne tout aussi bien les architectes, les urbanistes, les responsables des espaces publics, les forces économiques sur un territoire... Dans cette optique, c'est moins de coordonnateurs de CEL que nous avons besoin que de coordonnateurs de politique éducative.

Cela oblige aussi à sortir des terminologies qui produisent nos actuelles catégories de pensée autant qu'elles sont produites par elles (autour du savoir scolaire par exemple, ou de la séparation formation initiale-formation continue) et à penser à l'instar d'une terminologie européenne (celle des instances politiques de l'Europe et celles de nombreux pays communautaires) en termes d'apprentissages formels, non formels, informels d'une part, et d'éducation et de formation tout au long de la vie d'autre part. Révolution conceptuelle qui appelle un travail sur nos représentations, sur nos manières de travailler, sur les formes mêmes de la ville, et implique des changements institutionnels forts.

Nous n'en sommes qu'aux balbutiements, aux tâtonnements, ce dont témoignent l'ensemble des textes réunis dans ce volume. Il s'agit là d'un chantier de longue haleine, qui appelle donc aussi des expérimentations (et un droit à l'expérimentation !), des travaux d'approfondissement, des recherches et évaluations, des débats... Il semble que la France y soit déjà engagée, mais plus encore l'Europe. Mais si l'idée d'« éducation partagée » semble de plus en plus partagée – avec toutes les nuances précisées *supra* –, nous ne sommes pas à l'abri ici ou là de régressions ponctuelles et de replis « communautaires » de tel ou tel... Comme le soulignait Antoine Prost, historien de l'éducation, la mesure des politiques éducatives ne saurait être le temps court. Autrement dit, une politique éducative s'évalue moins en années qu'en décennies.

L'avenir dira si nous avons su être à la hauteur des exigences et des enjeux du temps !

Bibliographie

- JESU F.,
Co-éduquer. Pour un développement social durable,
Dunod, 2004.
- LAFORETS V.,
Projets éducatifs locaux: l'enjeu de la coordination,
INJEP/SCÉRÉN, coll. « Jeunesse/Éducation/Territoires: cahiers de l'action », n° 6,
Marly-le-Roi, 2006.
- OUDOT F.,
Guide de l'éducation: école, commune, territoires,
« Diversité Ville-école-intégration », SCÉRÉN-CNDP, hors-série n° 9, nov. 2004.
- OUDOT F.,
Dictionnaire de l'éducation: école, commune, territoires,
« Diversité Ville-école-intégration », SCÉRÉN-CNDP, hors-série n° 10, nov. 2004.
- POIZAT D.,
L'éducation non formelle,
L'Harmattan, 2003.

Sites Internet

- www.education.gouv.fr/cel
Site interministériel des CEL
- www.andev.com.fr
Association nationale des directeurs de l'éducation des villes (ANDEV)
- <http://bcnweb13.bcn.es:81/NASApp/eduportal/pubPortadaAc.do>
Association internationale des villes éducatrices
- www.prisme-asso.org
Association Prisme

Le SCÉRÉN un réseau national d'établissements publics au service des acteurs de l'éducation

Le réseau SCÉRÉN est composé du Centre national de documentation pédagogique (CNDP), de 31 centres régionaux de documentation pédagogique (CRDP) et de leurs implantations départementales (CDDP) et locales (CLDP). Il s'adresse à l'ensemble des acteurs de l'éducation : enseignants, documentalistes, personnels de direction, parents, bénévoles, responsables des services éducatifs des collectivités territoriales...

Le SCÉRÉN éditeur de ressources pédagogiques

Il propose des ressources pédagogiques sur tous supports : imprimés, numériques ou audiovisuels, conçues et validées par des professionnels de l'éducation.

Outre les produits destinés directement à l'enseignement, de nombreux titres sont consacrés à l'accompagnement à la scolarité, à la remédiation, à la sensibilisation aux arts et à la culture dans un contexte régional ou national. Des collections concernent spécifiquement des publics en difficulté : *Les Cahiers de ville-école-intégration* et *AIS, adapter les pratiques, intégrer les élèves*. Cette offre éditoriale diversifiée est disponible sur simple demande à : catalogue@cndp.fr et consultable en ligne sur : www.sceren.fr/produits/

Des services de proximité

Des enseignants, des documentalistes, des éditeurs, des formateurs et des spécialistes TICE sont à votre service pour vous accompagner dans l'exercice de vos missions.

Leurs coordonnées sur : www.sceren.fr/cndp_reseau

Des ressources et des services en ligne spécifiques

- Prévention de l'illettrisme : www.bienlire.education.fr
- Ville-École-Intégration : www.sceren.fr/vei
- Éducation prioritaire : www.sceren.fr/zeprep
- Éducation artistique et action culturelle : www.artsculture.education.fr
- Les guides du web éducatif : www.educasources.education.fr
- Usage éducatif de la télévision www.cndp.fr/tice/teledoc

Un partenariat innovant avec France 5

le site.tv, www.lesite.tv est le premier service éducatif de vidéo à la demande pour connaître et apprendre en utilisant des images animées.

Pour retrouver à tout moment le réseau SCÉRÉN, notre site : www.sceren.fr

Pour consulter en ligne et commander, la Cyberlibrairie : www.sceren.fr/produits/



Achevé d'imprimer par Imprimerie Delcambre,
Pantin, dépôt légal : juin 2006