

[Ouvertures]

Fédération des centres sociaux et socio-culturels (France). Auteur du texte. [Ouvertures]. 2001-09.

1/ Les contenus accessibles sur le site Gallica sont pour la plupart des reproductions numériques d'œuvres tombées dans le domaine public provenant des collections de la BnF. Leur réutilisation s'inscrit dans le cadre de la loi n°78-753 du 17 juillet 1978 :

- La réutilisation non commerciale de ces contenus ou dans le cadre d'une publication académique ou scientifique est libre et gratuite dans le respect de la législation en vigueur et notamment du maintien de la mention de source des contenus telle que précisée ci-après : « Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France » ou « Source gallica.bnf.fr / BnF ».

- La réutilisation commerciale de ces contenus est payante et fait l'objet d'une licence. Est entendue par réutilisation commerciale la revente de contenus sous forme de produits élaborés ou de fourniture de service ou toute autre réutilisation des contenus générant directement des revenus : publication vendue (à l'exception des ouvrages académiques ou scientifiques), une exposition, une production audiovisuelle, un service ou un produit payant, un support à vocation promotionnelle etc.

[CLIQUER ICI POUR ACCÉDER AUX TARIFS ET À LA LICENCE](#)

2/ Les contenus de Gallica sont la propriété de la BnF au sens de l'article L.2112-1 du code général de la propriété des personnes publiques.

3/ Quelques contenus sont soumis à un régime de réutilisation particulier. Il s'agit :

- des reproductions de documents protégés par un droit d'auteur appartenant à un tiers. Ces documents ne peuvent être réutilisés, sauf dans le cadre de la copie privée, sans l'autorisation préalable du titulaire des droits.

- des reproductions de documents conservés dans les bibliothèques ou autres institutions partenaires. Ceux-ci sont signalés par la mention Source gallica.BnF.fr / Bibliothèque municipale de ... (ou autre partenaire). L'utilisateur est invité à s'informer auprès de ces bibliothèques de leurs conditions de réutilisation.

4/ Gallica constitue une base de données, dont la BnF est le producteur, protégée au sens des articles L341-1 et suivants du code de la propriété intellectuelle.

5/ Les présentes conditions d'utilisation des contenus de Gallica sont régies par la loi française. En cas de réutilisation prévue dans un autre pays, il appartient à chaque utilisateur de vérifier la conformité de son projet avec le droit de ce pays.

6/ L'utilisateur s'engage à respecter les présentes conditions d'utilisation ainsi que la législation en vigueur, notamment en matière de propriété intellectuelle. En cas de non respect de ces dispositions, il est notamment passible d'une amende prévue par la loi du 17 juillet 1978.

7/ Pour obtenir un document de Gallica en haute définition, contacter utilisation.commerciale@bnf.fr.

O U V E R T U R E S

la revue des centres sociaux



DOSSIER

PROJET EDUCATIF LOCAL

REPORTAGE

MONTFAVET

BLOC-NOTES

2001-3

SEPTEMBRE 2001
Sommaire

ÉDITO 2
par Gérard Sanvicens

LE DOSSIER D'OUVERTURES 4-20
projet éducatif local

sortons l'éducation de ses murs

Pierre Meyer 5-6

enjeux éducatifs 7-8

Francine Labadie

projet éducatif territorial

Eric Favey 9-10

portes ouvertes à l'éducation

du projet éducatif local
au projet éducatif européen 11

tranches de vie

collecte des histoires de vie 12

Bretagne

galerie de portraits 13

défi jeunes

Sylvie Tumoine 14-15

REPORTAGE

Montfavet 16-17

Charente-Maritime

une plaquette pour un projet 18-19

Meuse

l'accompagnement à la scolarité 20

Saint-Martin Boulogne

un projet éducatif territorial 21

Colombes

du multimédia à l'interactivité sociale 22

Cholet

la « junior »

un coup de jeune(s) pour l'association ! 23-24

comment permettre aux enfants et aux jeunes,

d'être acteurs dans la cité ?

Jean Bourrieau 25

propositions

de mouvements d'éducation populaire 26-28

BLOC-NOTES 29-30

PROCHAIN NUMÉRO

– projet architectural et projet social

> PAR GÉRARD SANVICENS

Démocratie locale – nationale et internationale ; vie associative et en réseau ; pratique participative, développement social, citoyenneté active... Voici nos valeurs, nos engagements.

Pour nous, l'évaluation, au sens fort du mot, en fait partie et y concourt.

Face à cela, l'État et les institutions, leurs services, lancent le débat sur l'évaluation avec un « marketing » sur ce progrès dans la relation aux associations. Cela paraît bien faible et un peu trompeur. Pourtant le défi mérite d'être relevé.

L'anecdote : « avant », pour être aidé, il fallait une lettre de demande de subvention (et être connu ou reconnu), depuis il faut faire des « dossiers » : projet et conventions dont le sommet est la pluriannualité mais que chaque institution définit à son modèle. Et demain ? Il faudra faire, « après le travail », un nouveau dossier : « l'évaluation ». Soit deux dossiers pour le même prix...

Or l'évaluation c'est du costaud, ça fait bouger et c'est risqué, ça peut faire mal : cela demande toujours un investissement. Il faut donc s'approprier la question avant de se retrouver chez Courteline ou dans Kafka. En outre, notre société et ses politiques publiques sont de fait durement évaluées par les exclusions, les inégalités, les ruptures qu'elles produisent et contre lesquelles nous essayons d'agir.

Prenons donc trois mots pour se saisir à temps de ce nouvel enjeu.

l'évaluation ?

mot à maux

> Une lutte

La sophistication de l'administration contre la démocratie ? La question se pose ici comme ailleurs. Refusons les plans pas clairs et posons nos conditions.

Le contrôle : il faut le faire exister ; comme contribuables et « redistributeurs », c'est notre rôle d'y répondre. Mieux, fixons avec les financeurs et autres pouvoirs décideurs les moyens de vérifier notre bonne gestion, notre technicité, la conformité des moyens et des résultats aux règles et aux conditions de leurs contrats, mais pas plus.

L'évaluation c'est autre chose, et il faut s'opposer aux abus de pouvoir : on voit fleurir des « audits » sur la bonne « gouvernance » associative, ou sur la « participation », réduite ici à des quotas peu républicains. Mais quand le service public est-il évalué par ces autorités dans les mêmes termes, quand l'utilisateur peut-il évaluer l'administration ? Si les pouvoirs et les statuts sont inégaux, le respect des acteurs doit être égal : renvoyons donc la balle aux comportements féodaux et autocratiques. C'est le message : s'organiser collectivement et ne pas se laisser faire en cas de harcèlement !

> Une définition

Il s'agit de se placer au niveau des Valeurs, du sens de l'action, des relations et des processus. Il s'agit d'une démarche supérieure qui permet la confrontation du politique et du rationnel, qui fait évoluer le jeu stratégique caché des acteurs dans une recherche de transparence.

L'objectif de l'évaluation est de permettre un débat critique et contradictoire à partir de constats validés en commun mais

ce n'est pas une autopsie descendante. Elle fait partie de la genèse même d'un projet ou d'un contrat, elle co-engage les parties. Vive l'évaluation !

C'est un travail complexe et volontaire qui demande négociation, provoque du désordre dans l'ordre établi, qui prend en compte bien des facteurs complexes. Le message : de quelle évaluation parle-t-on pour ne pas galvauder un terme aussi ambitieux ?

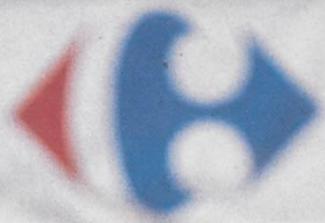
> Une exigence de qualification

Pour être à la hauteur et résister au scalpel, nous sommes en train d'inventer notre pratique : clarifications, méthodes, limites et conditions, appuis experts, etc. Bénévoles et professionnels trouvent là une dimension nouvelle de coopération en se dotant de compétences partagées : évaluation et formation sont deux fusées porteuses (lanceurs, boosters ou correcteurs de trajectoire selon le moment) de l'action sociale, éducative et culturelle. Forts d'un projet politique, nous abordons avec détermination cette montée en qualification, mais cela doit s'inscrire dans la durée.

Nous devons y investir par nous-mêmes pour garder une indépendance et néanmoins il est attendu un appui significatif des pouvoirs publics pour faire progresser dans ce sens, sur ces fonctions démocratiques et pas seulement celles de prestataires, la qualité de l'exercice associatif. La vie associative, attend ainsi une autre reconnaissance à la fin de l'année centenaire !

G.S.

UTIQUES
refour



sortons l'éducation de ses murs

Voilà peu, nous parlions davantage de prévention, d'insertion, d'intégration, de socialisation... pour qualifier les objectifs de notre projet social. Ces termes venaient bien sûr en écho des problématiques sociales auxquelles les acteurs sociaux étaient confrontés et des politiques publiques alors à l'œuvre. Il serait intéressant de regarder dans nos écrits et nos projets les références que nous pouvions faire à l'éducation ou même à un projet éducatif. Ce sont des vocables qui renvoyaient tantôt à l'éducation spécialisée, ou bien à l'école, voire à des contenus pédagogiques qui ont fait la force de l'éducation populaire dans ses activités du temps libre.

► DES QUESTIONS ET DES ENJEUX

Or que ce soit par le débat autour de l'école précisément, par la place que prend la question des violences urbaines et des incivilités, par l'intérêt porté à l'exercice de la fonction parentale, par l'initiative publique (Livre blanc sur l'éducation populaire, contrats éducatifs locaux, dispositifs d'appui à l'accompagnement à la scolarité...), la question éducative s'impose à nous. Mais pour quels objectifs ? Palliative aux dysfonctionnements sociaux ou ambitieuse pour forger notre avenir commun ? À quels enjeux voulons nous répondre ? Nous avons demandé à Francine Labadie de nous apporter ses propres réponses à la suite des travaux du Commissariat général au Plan.

► UNE DÉMARCHE ET UNE INVITATION

La FCSF a engagé depuis un an une démarche exploratoire, inaugurée par une rencontre avec d'autres mouvements d'éducation populaire en novembre 2000 à Avignon : *Vers un projet éducatif local*. Un groupe ad hoc s'est constitué pour imaginer une méthode de recueil, un appel à contribution et le forum d'échange qui vous sera accessible sous peu sur notre site web. Une rencontre de synthèse et de mise en forme d'un texte d'orientation constitueront les prochaines étapes.

Ce dossier prend place dans cette démarche d'exploration et de mise en commun, de même que le colloque *Éducation populaire, politique de la ville et développement social* co-organisé par le FCSF avec la Fédération du scoutisme français et la Ligue de l'enseignement, dont la déclaration de clôture est publiée p. 26.

► UNE VOLONTÉ ET DES HYPOTHESES

Ces travaux initiaux ont permis de réaffirmer la place centrale que la préoccupation éducative occupe dans le projet des centres sociaux et de lui associer plusieurs hypothèses :

- L'éducation ne concerne pas que les jeunes, elle vaut pour tous les âges de la vie.
- Elle nous conduit à sortir des logiques essentiellement réparatrices et devient un horizon pour tous. Elle permet en cela de donner de nouvelles perspectives aux interventions et aux politiques publiques autour notamment de l'accès à la formation : il est un droit pour tous et une obligation éducative partagée selon le rapport du Plan.
- La question éducative ne se résume pas à la seule question scolaire. Ainsi, en prenant le temps de sortir du cadre strictement franco-français, Martine Egelé nous montre l'intérêt de découvrir le projet éducatif européen et ses déclinaisons dans différents programmes. Les notions d'éducation formelle, non formelle, informelle font voir la diversité des champs et des acteurs concernés.

► EDUCATION ET DÉVELOPPEMENT SOCIAL

Les jeunes, les adultes, la famille, les institutions éducatives, les associations, les partenaires sociaux, l'État, les communes etc... sont tous des acteurs du processus éducatif. Nous formulons l'hypothèse, à l'instar d'Eric Favey, secrétaire national de la Ligue de l'enseignement, que notre engagement dans l'espace local par la reconnaissance qu'il implique des uns envers les autres, permet de donner sens et cohérence à nos différentes propositions

éducatives, dans la mesure où cette posture rapproche tous les intervenants de la demande des populations. Ce double travail sur l'offre éducative et la demande sociale sort, si l'on peut dire, l'éducation de nos murs pour en faire un objet partagé, un enrichissement encore largement inexploré des relations sociales, un réel projet de développement social. Des témoignages comme ceux de la fédération des centres sociaux de la Meuse, et de la Charente-Maritime, ou celui du centre social de Saint-Martin de Boulogne confortent cette approche et la valeur du projet éducatif local à l'approfondissement duquel nous invite Jean Bourrieau, chargé de mission jeunesse et vie associative à la Délégation interministérielle à la Ville.

► **IDENTIFIER ET NOMMER**

Inscrire l'éducation dans une approche à la fois riche et complexe nous incite à préciser notre positionnement dans les dynamiques du projet éducatif local.

Cela suppose de savoir identifier et nommer nos savoir-faire éducatifs, de la même manière que nous nous attachions voilà peu à effectuer le même exercice pour revisiter notre projet vis-à-vis des familles : un préalable indispensable pour que nous parlions entre centres sociaux déjà un même « langage éducatif ».

Le projet éducatif des centres sociaux invite à explorer différents niveaux d'action :

– **L'offre pédagogique**, portée notamment par les activités de type centre de loisirs, accompagnement scolaire, socio-culturelles et sportives. Ce sont là des « standards » de notre action en tant qu'associations de l'éducation populaire. Prenons cependant acte des questions qui traversent notre offre aux pré-adolescents pour ré-interroger notre projet et celui des centres de loisirs en particulier. C'est ce qu'a fait en particulier le centre social du Verger à Cholet, dont vous pourrez lire le témoignage plus loin. C'est ce à quoi nous invite aussi le défi de la connaissance et des savoirs que relèvent les centres sociaux qui sont nombreux aujourd'hui à investir

comme le centre social des Fossés-Jean à Colombes, les potentialités des nouvelles technologies.

– **L'offre d'accompagnement de projet.**

C'est une proposition éducative qui a pris une place prépondérante dans le projet des centres sociaux (l'appui à l'initiative des habitants et des jeunes a été le thème central du Congrès de Strasbourg) mais dont nous ne savons pas nécessairement bien nommer les ressources éducatives et les compétences sociales qu'elles génèrent. C'est à cette découverte que nous invite Sylvie Tumoine de Défi jeunes, en ouvrant la porte de la valorisation des acquis, que les témoignages de vie de bénévoles recueillis par Cornelia Gœbel et Philippe Le Gall illustrent parfaitement.

– **L'offre citoyenne.** Ou notre capacité à permettre aux habitants en premier mais aussi aux acteurs bénévoles et professionnels à confronter leur expression, l'enrichir par l'échange en apprenant à investir le débat public, à être pleinement des acteurs de la vie sociale et citoyenne. Il y a là une réelle perspective pour contribuer à la structuration d'une démarche collective comme un lieu où les habitants peuvent porter leur parole à l'extérieur du quartier pour qu'elle y revienne plus forte. Elle interpelle nos offres de formation, de rencontres et d'accompagnement à tous niveaux, dans nos associations et dans nos fédérations. Le fédéralisme est aussi un espace éducatif. À qui sommes nous prêts à l'ouvrir ?

► **LE PROJET ÉDUCATIF LOCAL**

Les perspectives que nous venons d'énoncer sont une invitation à en découvrir d'autres et à contribuer pleinement à un projet éducatif de territoire. Il s'agit dès lors de développer des savoir-faire sur un registre différent, où l'acteur éducatif centre social, que nous venons de chercher à qualifier, met en œuvre une approche mobilisatrice et opérationnelle. La rencontre inaugurale d'Avignon, citée plus haut, nous invitait à retenir trois types d'enjeux :

– *La maîtrise du sens* : Quelle maîtrise sociale avons nous avec les habitants des questions éducatives dans leur globalité comme questions de société et comme questions portées par les publics avec lesquels nous travaillons. Quel sens partageons-nous ? Que recouvre dans nos territoires d'action la question éducative et à quels accords forts entre les différents acteurs donne-t-elle lieu ?

– *Les conditions de prise sur le réel* : Nos pratiques sont elles à la hauteur de ces enjeux ? Quelle méthodologie de travail collectif développer ? Quelle maîtrise de la complexité des relations en jeu ? Comment appliquer nos savoir-faire en démarche de développement social à la question éducative ?

– *La valorisation de l'expérimentation* : Ces démarches de co-élaboration du projet éducatif pour de nouvelles coopérations renforcent le caractère expérimental de nos projets. L'expérimentation est une modalité à part entière de l'intervention sociale. Il nous revient d'en prendre la mesure et d'en maîtriser la rigueur pour qu'elles soient transférables et nouer avec les décideurs publics de nouvelles relations. Cette dimension expérimentale est centrale car elle offre des espaces où le projet éducatif précède réellement le contrat éducatif local. Telle est la condition par excellence, pour mettre en actes, avec les habitants la liberté à laquelle nous invite l'éducation.

Pierre Meyer

enjeux éducatifs...

> **Francine Labadie**, chargée de mission au commissariat général du Plan, rapporteur de la commission nationale pour l'autonomie des jeunes

Ouvertures : Quelle lecture faites-vous, dans le rapport « Jeunesse, le devoir d'avenir », des enjeux éducatifs en ce début de XXI^e siècle ?

Françoise Labadie : Les enjeux éducatifs sont au cœur des mutations sociales à l'œuvre. Si l'on veut résumer d'un mot la dynamique actuelle de transformation de la société, on peut dire que nous entrons dans une société de la « connaissance ». Les défis lancés à l'éducation dans la société de la connaissance comportent différentes dimensions.

La société de la connaissance se caractérise, à un premier niveau, par la diffusion fulgurante et massive des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Tous les secteurs de l'activité humaine sont concernés aujourd'hui par le traitement et l'échange d'informations. Cette nouvelle donne technologique a des impacts économiques importants. Elle converge avec la tertiarisation et l'internationalisation de l'économie pour transformer structurellement le système productif. Accélérant la diffusion des informations, des savoirs et des savoir-faire, elle oblige les entreprises à s'adapter en continu au changement. Cette évolution transforme en les enrichissant les contenus de travail. Elle vient favoriser, de ce fait, l'émergence de nouvelles compétences individuelles : des capacités d'autonomie, des capacités à utiliser différents codes et langages, des compétences sociales, entre autres. Elle est porteuse de l'émergence, de la part des entreprises

et des jeunes, de nouveaux comportements qui sont susceptibles de faire évoluer les modes d'articulation entre le système éducatif et le système productif. De manière générale, cette évolution fait de la formation récurrente – en ce qu'elle permet l'adaptation des travailleurs au changement des techniques, des conditions et de l'organisation du travail – tout comme de la validation des compétences acquises à travers l'expérience, des enjeux stratégiques de négociation sociale.

À un second niveau, les transformations décrites ci-dessus sont porteuses de répercussions sociales importantes. On perçoit aisément que, dans un tel contexte, certains individus puissent se trouver désarmés face à l'ampleur des changements, tandis que d'autres feront montre de capacités d'adaptation stratégiques importantes. Ainsi, un des risques les plus perceptibles de ces évolutions est la persistance, voire même, l'aggravation des inégalités. L'inégalité première est bien dorénavant l'inégalité face à l'éducation et au changement.

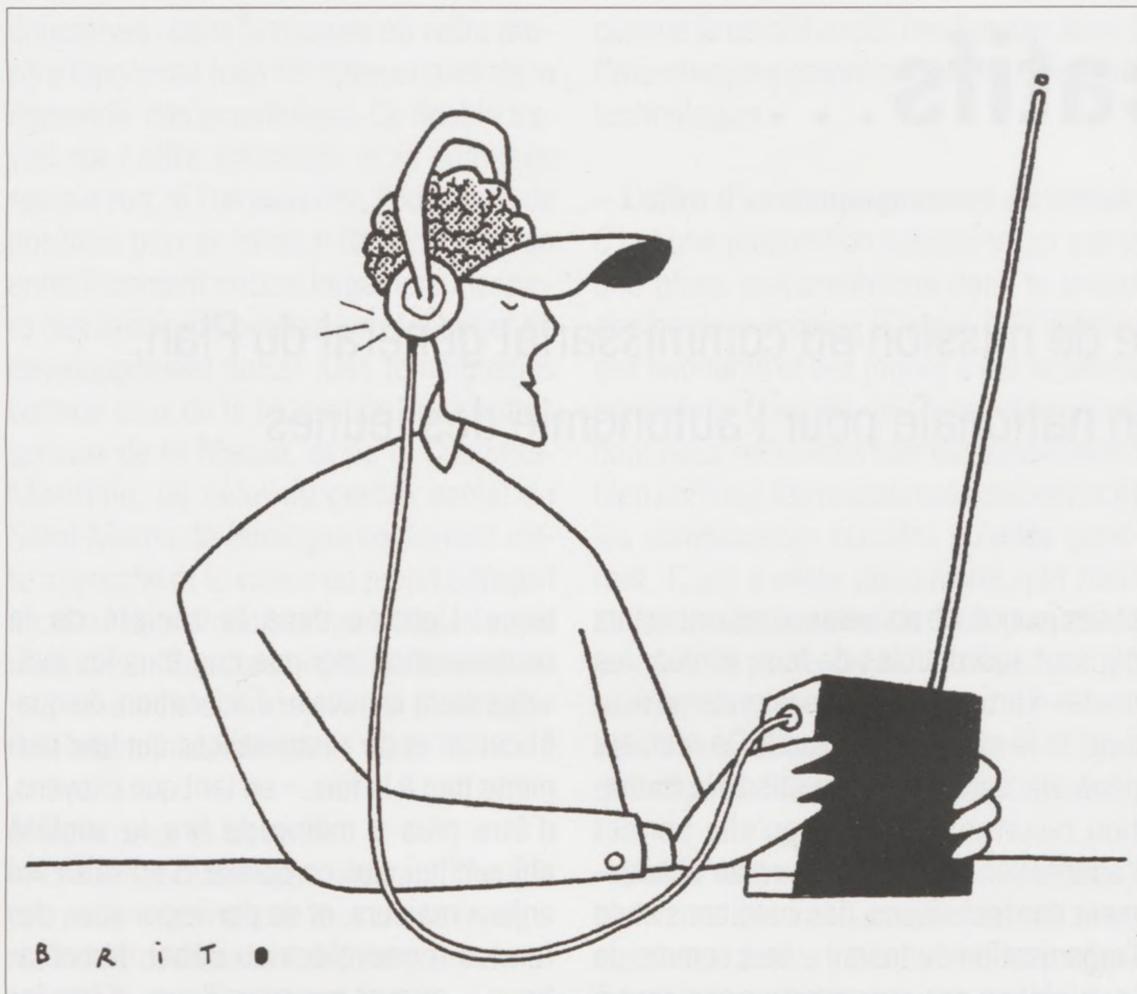
Enfin, par delà les enjeux économiques et sociaux importants liés à cette entrée dans la société de la connaissance, qui est aussi comme on vient de le voir, une société du changement continu, une « société de la mobilité » –, les enjeux sont également, et peut-être avant tout, culturels et politiques.

L'éducation est aujourd'hui au cœur des enjeux politiques de la société de demain, de la perpétuation de l'aventure démocratique.

L'entrée dans la société de la connaissance implique que tous les individus aient un niveau d'éducation, de qualification et de compétences qui leur permette tout à la fois, – en tant que citoyens, d'être plus à même de lire la société aujourd'hui plus complexe, d'en saisir les enjeux majeurs, et de participer sous des formes renouvelées au débat démocratique, – en tant que travailleurs, d'être les acteurs de leur mobilité dans des organisations productives désormais plus flexibles.

En quoi ces défis viennent-ils interpeller l'éducation populaire ?

F.L. : D'une certaine manière, c'est la « vieille » ambition de l'éducation permanente, portée déjà par Condorcet qui est ainsi réaffirmée. Il faut prendre garde à ne pas commettre à nouveau les mêmes « erreurs » que par le passé : encourager le développement des logiques économiques – au demeurant capitales – au détriment des logiques culturelles et politiques ; concevoir la formation permanente avant tout comme un marché et non comme un bien commun ; laisser se développer des dynamiques inégalitaires ; promouvoir exclusivement des logiques descendantes niant les singularités, etc. Les mouvements d'éducation populaire doivent par conséquent interroger leurs finalités d'intervention et leurs pratiques au regard des enjeux précédemment soulignés. Quelques questions, de nature diverse, peuvent, à mon sens, guider une néces-



saire refondation de l'éducation populaire : Que faire, comment agir pour que chacun puisse, également, en tout lieu, à tout moment, accéder au « savoir », acquérir les clés lui permettant de s'impliquer et de se mouvoir dans un monde dominé par le risque, l'incertitude, la mobilité ? Quelle spécificité peuvent avoir les mouvements d'éducation populaire dans la mise en œuvre des responsabilités éducatives de la collectivité ? Comment peuvent-ils recréer, autour du partage des connaissances et de l'éducation comme bien commun, des dynamiques collectives mobilisant les citoyens ? N'est-il pas temps de remettre au premier plan le travail politique d'interpellation des pouvoirs publics, d'animation du débat démocratique, de médiation de la demande des populations ? Dans cette perspective et de manière sans doute un peu provocatrice, il est permis de se demander s'il n'est pas dépassé de définir l'identité « éducative » des mouvements d'éducation populaire en référence – trop – exclusive à l'école. L'enjeu, ce n'est plus de construire l'école de la Nation, ce n'est pas non plus de pallier les diffi-

cultés de l'institution scolaire ou encore de réformer l'école, mais bien de construire un système éducatif favorisant une réelle égalité des chances tout au long de la vie et intégrant l'ensemble des acteurs concernés par le développement des territoires et des individus.

Quelles sont les perspectives qui se dessinent concernant le développement éducatif territorial ?

F.L.: Il faut tout d'abord dire que nous avons fait des avancées considérables sur ce sujet. Dans un passé relativement récent, les associations, les collectivités territoriales avaient toutes les peines du monde à faire reconnaître la légitimité de leurs interventions en matière d'éducation, tant ce champ politique était « scolaro-centré » ; certaines difficultés subsistent, mais elles sont fortement atténuées. Les ZEP, les expériences pilotes en matière de temps de l'enfant, les démarches d'accompagnement scolaire, la territorialisation de l'action publique éducative en général ont contribué à mieux faire accepter l'idée selon laquelle l'éducation ne peut plus être

le monopole de l'institution scolaire mais constitue un bien public partagé, « co-produit ». La mise en place des contrats éducatifs locaux tout comme la formalisation des volets éducatifs des contrats de ville et d'agglomération ont vulgarisé la notion de projet éducatif local, mais n'en ont pas encore permis la mise en œuvre à une grande échelle au plan territorial. Souvent les interventions des collectivités territoriales et de leurs partenaires, les associations, restent confinées à des interventions périscolaires et extrascolaires guidées, au demeurant la plupart du temps, par des logiques occupationnelles. Trop rarement encore les jeunes sont appréhendés à travers ces actions comme des ressources pour l'avenir du territoire, pour son développement ; trop rarement encore l'éducation est pensée comme l'un des volets d'un projet politique, d'une vision d'avenir d'une société locale. L'étape nécessaire des CEL si importante fût-elle, est donc appelée à être dépassée. Certaines collectivités territoriales nous montrent le chemin qui appréhendent l'éducation comme une question qui concernent l'ensemble des générations, mais qui, aussi, élaborent un projet cohérent articulant politiques de l'enfance, de la jeunesse, de l'éducation, de la formation permanente, de la culture, du développement économique, autrement dit : investissements dans des centres de ressources, constitution d'une expertise, développement de réseaux d'acteurs éducatifs, développement de pôles universitaires, mise en place de démarches d'éducation via les nouvelles technologies, création d'universités populaires, etc. Pour ces collectivités éducatrices, l'enjeu est bien de faire de l'accès à l'éducation le moteur de la cohésion sociale et du développement du territoire.

F.L.

projet éducatif territorial

« Éducation et territoires » : l'intitulé des Actes des 2^e Rencontres nationales de l'éducation, organisées par la Ligue de l'enseignement et la ville de Rennes en mars 2000, nous a donné envie d'aller plus loin sur le projet éducatif territorial avec **Eric Favey**, secrétaire national de la Ligue de l'enseignement, chargé de l'éducation et de la culture.

Ouvertures : Eric Favey, comment faut-il entendre le terme « d'effet territoires » souvent employé dans les actes des rencontres ?

Eric Favey : Du point de vue de l'école, c'est une façon de prendre acte que les logiques de territoires (comme système d'acteurs, diversité, ressources locales) sont en montée depuis une vingtaine d'années. On relèvera trois lignes de force :

- des processus de travail en commun entre les partenaires éducatifs sur un même territoire, plus ou moins organisés, à partir de rencontres, actions collectives, mais aussi de confrontations ;
- mais cette tendance s'est en fait limitée aux territoires les plus sensibles, aux lieux et acteurs « en souffrance » : très liée aux ZEP, quartiers périphériques, rarement entre périphéries et centres ;
- avec le risque de l'enfermement sur soi, de la stigmatisation, de la « complaisance forcée », de l'accompagnement « social » de la relégation spatiale.

Il fallait donc, en accompagnant les logiques de décentralisation et en écoutant les demandes, s'inscrire dans le mouvement d'émergence des territoires : en espace rural, par exemple, à partir de pratiques déjà anciennes inventées pour faire face à la décroissance des effectifs scolaires, le regroupement pédagogique, la recherche de zones de vie sociale cohérentes, l'organisation en réseau... dans

des logiques de bassins de vie. Aujourd'hui, on recherche de manière plus volontariste des lieux d'initiatives à la mesure humaine, à partir des réalités géographiques, associant les acteurs, et compte tenu des procédures publiques. On notera à cet égard que c'est dans les zones les plus en difficultés qu'on trouve les démarches les plus innovantes.

Quelles entrées prioritaires, quels choix d'orientation pour la Ligue de l'enseignement face à ces tendances ?

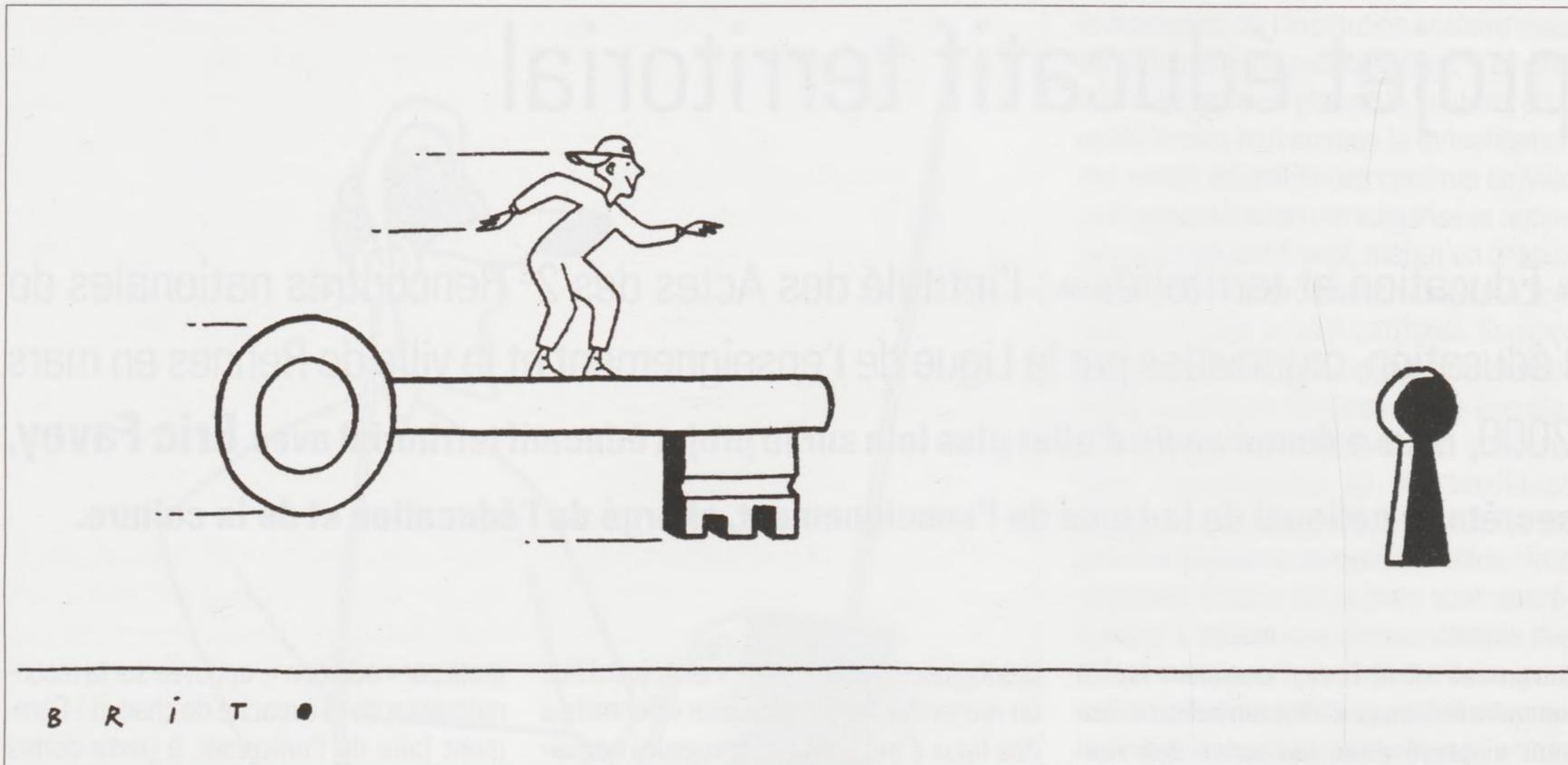
E.F. : Nous ne sommes pas entrés spontanément dans ces logiques territoriales. Ce fut un mouvement progressif, avec l'arrivée de nouveaux professionnels, fin années 80 début 90, sensibilisés aux processus du développement local. Il se peut que notre conception redistributive du capital culturel – en commun avec l'histoire de l'éducation populaire – généreuse, mais liée à une forme assez hiérarchisée des articulations culturelles des savoirs et des pouvoirs, associée bien sûr à la pédagogie de la République, ait été un frein pour accepter les logiques en émergence.

Nous sommes donc peu à peu passés à l'idée de la co-production des ressources culturelles, en associant les potentiels de chaque acteur des différentes zones de vie sociale. D'une conception, en somme, de l'unité de la République par « soustraction » des particularités... à celle d'une

unité par « addition », appuyée sur la reconnaissance de la capacité de chacun ! Comment faire de l'universel, à partir certes d'un patrimoine partagé, mais avec le droit aux différences territoriales, locales et régionales, en prenant par le fait même de la distance avec ses propres références culturelles, avec la relativisation de la Nation par rapport au mondial/global ?

Comment décliner ces principes, concrètement, et les appliquer par exemple à la démarche de contrat éducatif local ?

E.F. : Si l'on prend l'enjeu de projets éducatifs, c'est bien en termes de territoires et de logiques d'acteurs : le projet éducatif territorial permet aux habitants d'être sur une logique offensive, de projet, de transformation des pratiques. Le projet (PEL), avant d'être un contrat (CEL) n'est pas qu'une mise en ordre du catalogue de l'offre de consommation éducative, un « supermarché organisé » ! Certes, il est utile que le CEL ouvre une attitude interdisciplinaire, inter associative, inter institutions, permettre de lancer un état des lieux – un diagnostic concerté – au-delà du seul espace du quartier. Il est nécessaire, en effet, de prendre là aussi du recul, de vérifier comment, au niveau d'un territoire plus vaste, à l'échelle la plus pertinente – ville, aggro... – il y a échanges, circulation et flux des ressources éducatives, des biens culturels. Il ne s'agit pas de se replier sur



B R I T •

l'offre micro-locale. Cela suppose un espace suffisant de mobilisation : école, parents, associations, intervenants sociaux institutionnels, etc. Le CEL devrait alors permettre de produire cette phase en amont – en lien avec le volet éducation des contrats de ville – de susciter de débat sur les finalités éducatives, d'expliciter les conflits, les choix à faire. On sait comme c'est difficile, combien les réflexes de défense sont évidents si l'on reste dans une approche d'urgence, plutôt que de projet.

Mais si l'on ne veut pas se payer de mots, penser l'éducation à partir du territoire, c'est reconnaître les acteurs, les rôles, les niveaux de compétences. C'est aussi – pour chacun – se remettre en cause, s'évaluer, y compris pour les institutions et le service public.

« L'école, notamment, remplira d'autant mieux cette mission essentielle – son projet universaliste – qu'elle saura conforter son intégration, son positionnement social et culturel dans un territoire.¹ »

**Propos recueillis
par Henry Colombani**

> Définition des trois formes d'éducation, selon l'Unesco

- **L'éducation formelle** n'est autre que celle qui est dispensée par le système éducatif classique, hiérarchiquement structuré et organisé selon des paliers successifs, de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur.
- **L'éducation informelle** est le processus qui permet à tout individu d'acquérir des attitudes, des valeurs, des compétences et des connaissances à la faveur de l'expérience quotidienne, par exemple auprès de la famille, des amis, des groupes de pairs, dans les médias et sous l'effet d'autres influences et facteurs présents dans son environnement.
- **L'éducation non formelle** s'entend d'activités éducatives organisées en dehors du système d'enseignement officiel à l'intention de groupes particuliers poursuivant des objectifs d'apprentissage spécifiques.

L'éducation des jeunes. Une déclaration à l'aube du 21^e siècle, présentée par les directeurs exécutifs des cinq principales organisations d'éducation non formelles du monde

<http://www.wagggsworld.org/documents>

1. *Quelle école voulons-nous ? Dialogue sur l'école avec la Ligue de l'enseignement*, Alain Kerlan, Michel Develay, Louis Legrand, Eric Favey, EST éditeur, oct. 2001.

portes ouvertes à l'éducation

du projet éducatif local au projet éducatif européen

Si le réseau associatif connaît et agit depuis longtemps dans des actions à portée éducative locale, l'engagement dans une action éducative avec des partenaires européens est encore assez peu développé. Par manque de temps ou de connaissances les centres sociaux n'ont pas encore investi ce nouveau champ de compétences et d'expérimentation. Est-ce parce que nous considérons avant tout que le territoire local prime et/ou s'oppose au territoire européen ? Est-ce pour mieux penser et agir au plus proche, au plus près, au plus vite car il y a urgence... ?

Pourtant, notre projet éducatif local associatif comme le projet éducatif européen peuvent s'articuler sans effort particulier si ce n'est celui de comprendre les pratiques et les systèmes éducatifs, certes très différents d'un pays à l'autre mais basés sur de mêmes valeurs : celles qui ne limitent pas l'éducation à l'école et comme l'exerce les mouvements d'éducation populaire à savoir, un processus éducatif tout au long de la vie, à tous âges et en tous lieux. Notre défi ne serait-il pas, en tant que réseau des centres sociaux et socioculturels, de nous ouvrir à ce qui se fait ailleurs dans un esprit de connaissances réciproques des cultures, de cultures professionnelles et bénévoles ? Tenter cette aventure signifierait tout autant prendre un engagement sur l'innovation et la création de nouvelles synergies en y associant des habitants et les publics avec lesquels nous

organisons des réponses locales appropriées.

À propos de Socrates

Si la Commission européenne a donné le nom de SOCRATES pour son programme communautaire en matière d'éducation (2000-2006) ce n'est certes pas le fruit du hasard : grec, philosophe, visionnaire humaniste, rejet de tout dogmatisme, une maxime bien connue : « connais-toi toi-même », c'est-à-dire une base première pour la connaissance et le respect de soi et de l'autre dans sa différence.

Deux idées maîtresses dans ce programme :
– la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie,
– le développement d'une Europe de la connaissance.

Pour le réseau associatif, la coopération européenne qui se situerait dans ces contextes éducatifs offrirait aux bénévoles comme aux professionnels un formidable avantage : celui de permettre de nouvelles formes de créativité. Car SOCRATES s'ouvre aux différentes composantes de la société civile qui ont à cœur les enjeux éducatifs – personnels éducatifs, associations, décideurs, autorités locales et/ou régionales. Toute personne souhaitant apprendre de manière formelle (écoles, universités) c'est-à-dire à partir de systèmes et parcours de formation diplômant et/ou qualifiant mais tout autant informels (associations, éducation populaire) c'est-à-dire où les apprenants sont acteurs de leur propre apprentissage. Tous trouveront dans le programme

communautaire SOCRATES plusieurs possibilités d'accéder à la connaissance et de la démultiplier.

Martine Egelé

> Socrates en bref huit sous-actions

1. Comenius : enseignement scolaire.
2. Erasmus : enseignement supérieur.
3. Grundtvig : éducation des adultes et les autres parcours éducatifs.
4. Lingua : apprendre les langues européennes.
5. Minerva : les TIC dans l'éducation.
6. Observation et innovation des systèmes et politiques éducatives.
7. Les actions conjointes avec d'autres programmes européens.
8. Les mesures d'accompagnement.

<http://europa.eu.int/comm/education/socrates.html>

tranches de vie

une collecte des histoires de vie
ou « comment et pourquoi on devient un **citoyen actif** »

Les centres sociaux sont partenaires d'un projet européen qui vise à repérer pourquoi et comment des bénévoles s'engagent dans des structures associatives.

Cornelia Gœbel est nîmoise. Bénévole à la fédération régionale Languedoc-Roussillon des centres sociaux, elle se trouve au printemps dernier à Marseille, pour une réunion sur les échanges en Méditerranée. Martine Egelé, chargée du pôle Echanges internationaux de la FCSF, vient exposer à cette réunion l'action communautaire Grundtvig 1 – *active citizenship* – où une des étapes concerne les « Histoires de vie » menées conjointement entre quatre pays, le Danemark, la Finlande, la Hongrie et la France. À partir des trajectoires personnelles de bénévoles impliqués dans des associations, et qu'il s'agit de recueillir dans des entretiens, le but est de repérer ce qui amène ces hommes ou ces femmes (seul impératif : ils doivent avoir moins de 40 ans) à s'engager et donc, à être « citoyens actifs ». Pour la France, deux réseaux associatifs sont partie prenante du projet : les centres sociaux et la Confédération des MJC. Intéressée par la démarche, Cornélia va réaliser trois entretiens dans sa région : « Pour repérer mes "cibles", j'ai parlé avec mes autres collègues de la fédération régionale, mais aussi interrogé plusieurs directeurs de centres sociaux », explique-t-elle. Par ce truchement, elle identifie finalement trois profils intéressants à interviewer : une mère de famille, une femme sans enfant,

d'origine libanaise, un jeune de 18 ans. Tous trois sont engagés, à des titres divers, dans les activités d'un centre social du Gard ou de l'Hérault.

Le principe des entretiens, l'accord des personnes... tout cela a été réglé par téléphone. Vient ensuite le moment de la rencontre physique. « *Le protocole des entretiens était défini au niveau européen* », souligne Cornélia. Il se déroule en deux parties, enregistrées au magnétophone : d'abord, la personne interviewée explique librement sa démarche d'engagement, raconte sa vie, son parcours, choisit seule ses mots et ce qu'elle souhaite mettre en avant. Dans la deuxième partie, l'intervieweur suit pas à pas la grille de questions qui lui a été remise : Qu'avez-vous tiré de votre engagement ? Qu'est-ce, pour vous, que la citoyenneté active ? etc. En tout, l'entretien dure une heure et demie en moyenne.

Des personnes qui souhaitent faire évoluer leur quotidien

« *Ces trois entretiens me laissent penser que l'engagement dans un centre social dépend d'abord beaucoup du contact personnel qu'on a pu avoir avec les professionnels ou les bénévoles du centre* », explique Cornélia. Il résulte aussi, à chaque fois, d'une quête des personnes qui souhaitent faire avancer les choses, évoluer leur quotidien, pas seulement le leur mais aussi celui des autres, en leur évitant par exemple de rencontrer les problèmes qu'ils ont pu connaître à tel ou tel moment de leur

existence. Le jeune avait d'abord été usager du centre social avant de s'investir. La mère de famille voulait agir pour ses enfants et elle s'était engagée dans l'association des parents, la femme d'origine libanaise s'intéressait à la question de l'intégration des immigrés...

Autre point commun à ces trois interviewees : les bénévoles sont des gens raisonnables, qui ne croient pas forcément au grand soir. « *Ils se contentent de petits résultats*, note Cornélia. *Ça les encourage à continuer et à persévérer.* » Et Cornélia de conclure que l'expérience pourrait, profitablement, être menée dans tous les centres sociaux : « *La question de l'engagement des bénévoles se pose à chaque association. Il est utile de comprendre pourquoi ils s'engagent, pourquoi ils restent et aussi, éventuellement, pourquoi ils partent...* » Un audit humain, en somme.

Daniel Garcia

Bretagne

galerie de portraits

La fédération des centres sociaux de Bretagne est partie prenante d'un projet européen sur l'éducation tout au long de la vie. L'originalité ? Une interaction inédite avec le plan local.

Le projet Grundtvig (du nom d'un Danois considéré dans son pays comme le père de l'Éducation) est un projet, ou même, pourrait-on dire, un « outil » européen ayant pour objectif d'échanger des pratiques et d'expérimenter des actions conjointes sur « l'éducation tout au long de la vie », une terminologie propre à certains pays nordiques et qui correspond chez nous à ce que l'on nomme l'éducation populaire. « *Le but est de s'enrichir de l'expérience des autres et de promouvoir des pratiques qui apportent des changements au niveau des publics* », résume Philippe Le Gall, délégué de la fédération des centres sociaux de Bretagne. C'est lors d'un séminaire Grundtvig, à Bordeaux, en 2000, que la fédération de Bretagne, encouragée par la fédération nationale, s'est retrouvée participer à ce projet : « *Nous étions au départ très intéressés par l'idée de pouvoir échanger sur la formation des bénévoles* », raconte le délégué. Mais, dans ce type de projets en multi-partenariat, encore faut-il trouver assez de partenaires qui souhaitent travailler sur les mêmes pratiques. « *La formation des bénévoles n'a pas fait recette*, commente Philippe Le Gall, *en revanche il s'est très vite dégagé un intérêt commun sur la notion de génération et de vieillissement qui nous a également intéressés.* »

Un groupe d'échange s'est alors monté entre la Belgique, la Finlande, la Hongrie, l'Angleterre et la France, représentée par deux structures, la fédération de Bretagne et un Greta de la région parisienne. Chacun travaille sur un projet qu'il devra ensuite faire partager à ses partenaires. Le but est de repérer des actions innovantes, initiées localement, qu'il faut ensuite communiquer aux partenaires.

Le partenariat européen ouvre des pistes locales

Les Bretons planchent sur une animation baptisée « Galerie de portraits », imaginée au départ par une petite poignée de centres sociaux ayant travaillé sur l'intergénérationnel. Cette exposition, à la fois graphique et sonore, tentera de montrer comment se créent et se vivent des relations (ou passerelles) intergénérationnelles. « *Nous nous sommes donné comme challenge de sensibiliser à ce sujet – lutter contre l'isolement des personnes – tous les centres sociaux de la région Bretagne à partir de cette exposition* », raconte Phi-

lippe Le Gall, qui souligne : « *C'est donc notre partenariat européen qui nous a poussés à creuser une question d'intérêt local. Pour une fois, on ne part pas du local pour remonter à l'europpéen, c'est l'inverse qui s'est passé.* » Et de conclure : « *Ce partenariat européen nous a ouvert des pistes au niveau local pour aider certaines personnes dites "vulnérables" à retrouver une identité citoyenne et à sensibiliser le grand public.* »

D.G.

→ 02 99 41 78 58

> Grundtvig 2

Partenariats éducatifs

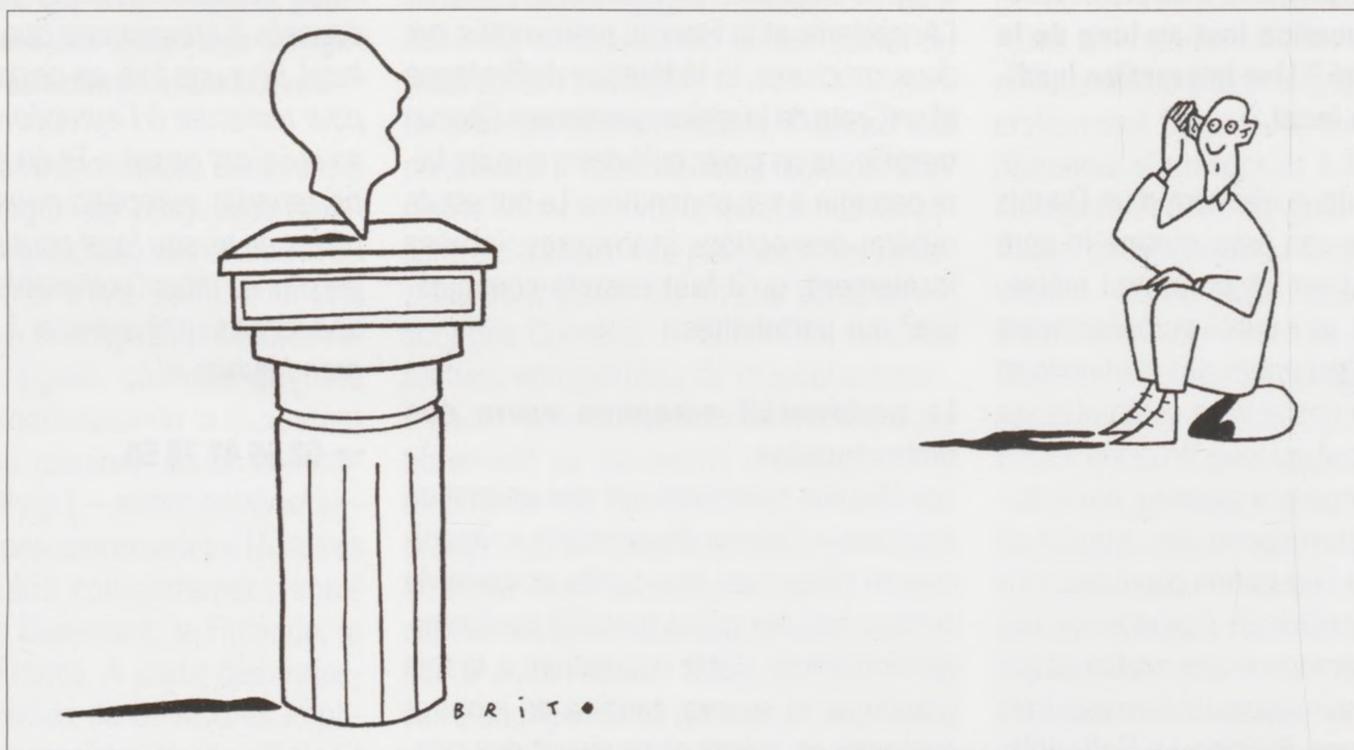
- Expérimentation.
- Échanges de pratiques.
- Visites de terrain de courte durée.
- Financement européen entre 50 et 70 % (selon les publics, pour déplacement, hébergement, frais généraux).

défi jeunes

l'importance de la dimension éducative

Intervention de **Sylvie Tumoine**,

directrice-adjointe du GIP (Groupement d'intérêt public) Défi Jeunes.



Ouvertures : Depuis sa création, en 1987, chaque année Défi Jeunes aide des centaines de jeunes à monter un projet. Quelle est la dimension éducative de cette action ?

Sylvie Tumoine : Je dirais que la dimension éducative de notre dispositif est à la fois centrale et première. Centrale, parce que nous proposons une démarche et un processus de construction de projet, et donc dans une démarche d'apprentissage, avec tout ce que cela implique (méthodologie, savoir-faire, etc.). Défi Jeunes, c'est donc un parcours apprenant. En premier, parce que les finalités du dispositif (engagement, autonomie, responsabilité) nous placent forcément dans un processus éducatif, un processus aussi de maturation. Comme ce

sont des jeunes qui portent ces projets, ils correspondent souvent à des enjeux existentiels et naturellement, dès lors qu'il s'agit d'un enjeu de cet ordre, qu'ils aillent au bout ou non de leur démarche, les jeunes ne sont plus les mêmes après.

L'obligation de parrainage ne participe-t-elle pas de cette démarche éducative ?

S.T. : Si, tout à fait ! La règle du parrainage ne se conçoit pas seulement en termes de financement. C'est d'abord, pour les candidats, l'obligation d'aller à la rencontre de leur environnement et de dialoguer avec des acteurs (élus, entreprises, associations, institutions) qu'ils n'ont souvent jamais rencontrés et sur lesquels ils peu-

vent avoir des *a priori*. Nous estimons avoir pleinement gagné notre pari quand, à l'issue de cette démarche de rencontre, ces institutions, élus, etc. modifient leur représentation des jeunes et que les jeunes modifient leur représentation de ces institutions. Je pourrais ainsi citer le cas de jeunes qui après avoir été porteurs de projets lauréats sont aujourd'hui élus locaux.

80% des projets présentés au jury sont avilisés. Doit-on en conclure qu'il y a 20% d'échec ?

S.T. : Non, ce n'est pas aussi brutal que cela. D'abord, parce que certains projets se réaliseront quand même, indépendamment du prix Défi Jeunes. Les porteurs de projets

ont en effet acquis une méthodologie, y compris dans la recherche de financements, dont ils sauront se servir ! Il n'y a donc jamais d'échec complet au sens où l'on repart avec rien. En revanche, il est parfois nécessaire de prévoir un accompagnement de ce qui peut apparaître comme échec, et qui consiste précisément à mettre en valeur les acquis engrangés pendant la gestation du projet.

Ces acquis, ont-ils une reconnaissance quelconque ?

S.T. : Pour l'instant, non. La compétence, aujourd'hui, est uniquement définie par l'expérience professionnelle. Mais nous pensons, à Défi Jeunes, que la possibilité pour les jeunes de faire valider l'ensemble des acquis engrangés dans la démarche de projet constituerait un plus pour leur insertion socio-professionnelle. Une expérimentation a été conduite en ce sens pendant deux ans, sur trois sites, entre Défi Jeunes, la Délégation générale à l'emploi et la formation professionnelle et la Délégation interministérielle à l'insertion des jeunes.

Défi Jeunes conduit depuis longtemps un partenariat avec les centres sociaux. Comment le jugez-vous ?

S.T. : Sincèrement, excellent ! La fédération des centres sociaux est très réactive et c'est un réel plaisir de travailler avec elle. Le réseau des centres sociaux est notam-

ment un très bon relais pour appuyer la démarche éducative dont nous parlions tout à l'heure, mais qui ne va pas forcément de soi. En effet, les animateurs jeunes produisent – c'est leur formation – de l'activité qui sera consommée par les jeunes. Mais ici, la démarche est différente : les animateurs doivent pouvoir devenir accompagnateurs des jeunes dans leur démarche de projet. Nous tenons beaucoup à cette idée qu'il faut laisser aux jeunes l'initiative et la responsabilisation. Mais il faut sur le terrain des animateurs capables d'accompagner ces initiatives en relayant le correspondant Défi Jeunes des Directions départementales Jeunesse et Sports. Nous avons aussi sans cesse à l'esprit que l'approche des jeunes implique nécessairement des enjeux très forts, qui relèvent d'une problématique locale globale : les rapports avec les familles ou avec les institutions qui travaillent sur le quartier, les relations jeunes/adultes, etc., tout se tient. Or, les centres sociaux ont depuis longtemps intégré cette problématique globale, qui est au cœur de leur projet et c'est pourquoi ils sont particulièrement réceptifs à notre approche.

Propos recueillis par
Daniel Garcia

Tél : 01 40 82 97 97

E.mail : info@defi.jeunes.fr

> Défi Jeunes en chiffres

En 2000, 867 projets ont été soutenus, ce qui représente un peu plus de 2 000 jeunes bénéficiaires entre 15 et 28 ans (mais l'essentiel, 821 projets, concernant des jeunes entre 18 et 28 ans). 80% des projets présentés en jury sont retenus. 19,4 millions de francs ont été distribués en prix Défi Jeunes, auxquels il faut ajouter 22,5 millions de francs de parrainage local, ce qui représente environ 42 millions de francs de financement total sur les projets. Le parrainage est à 65% privé (entreprises), et le reste se partage essentiellement entre associations (18%) et collectivités territoriales (9%). En moyenne, le temps de montage d'un projet est de 9 mois (mais les extrêmes peuvent varier de 3 à 18 mois).

75% des projets retenus sont à finalité professionnelle ; les projets collectifs sont très majoritaires (76%) chez les 15-18 ans, beaucoup moins (54%) chez les 18-28 ans. 36% des 18-28 ans présentent des projets de création d'activité économique qui représentent en fait des micro entreprises individuelles.

> L'action Grundtvig : éducation des adultes et autres parcours éducatifs

« L'acquisition des connaissances est reçue de manière différente dès lors qu'elle se greffe ou non sur une expérience. » Pédagogue danois, Grundtvig a insisté sur deux points essentiels dans l'éducation : une éducation accessible à tous et une éducation reliée à la vie. L'action Grundtvig dans Socrates s'adresse à tous les adultes mais est sensible aux parcours atypiques, aux personnes qui auraient des difficultés particulières à se ressourcer sur le plan éducatif.

Quatre sous-actions dans Grundtvig

– Grundtvig 1 : projet de coopération européenne.

Action centralisée qui a comme points prioritaires de réfléchir et d'effectuer des travaux de recherche sur des sujets innovants liés à l'éducation des adultes, de créer de nouveaux outils et de les expérimenter ainsi qu'une production de matériels et de résultats.

Durée : minimum 24 mois.

– Grundtvig 2 : partenariats éducatifs. Cette sous-activité est davantage axée sur le processus même de coopération (échanges d'expériences, de pratiques et méthodes).

Durée : 12 mois.

– Grundtvig 3 : Bourses individuelles de formation pour le personnel impliqué dans l'éducation des adultes.

Ici l'objectif est d'améliorer les compétences pratiques du personnel travaillant avec des adultes par une formation d'une à quatre semaines dans un autre pays de l'UE.

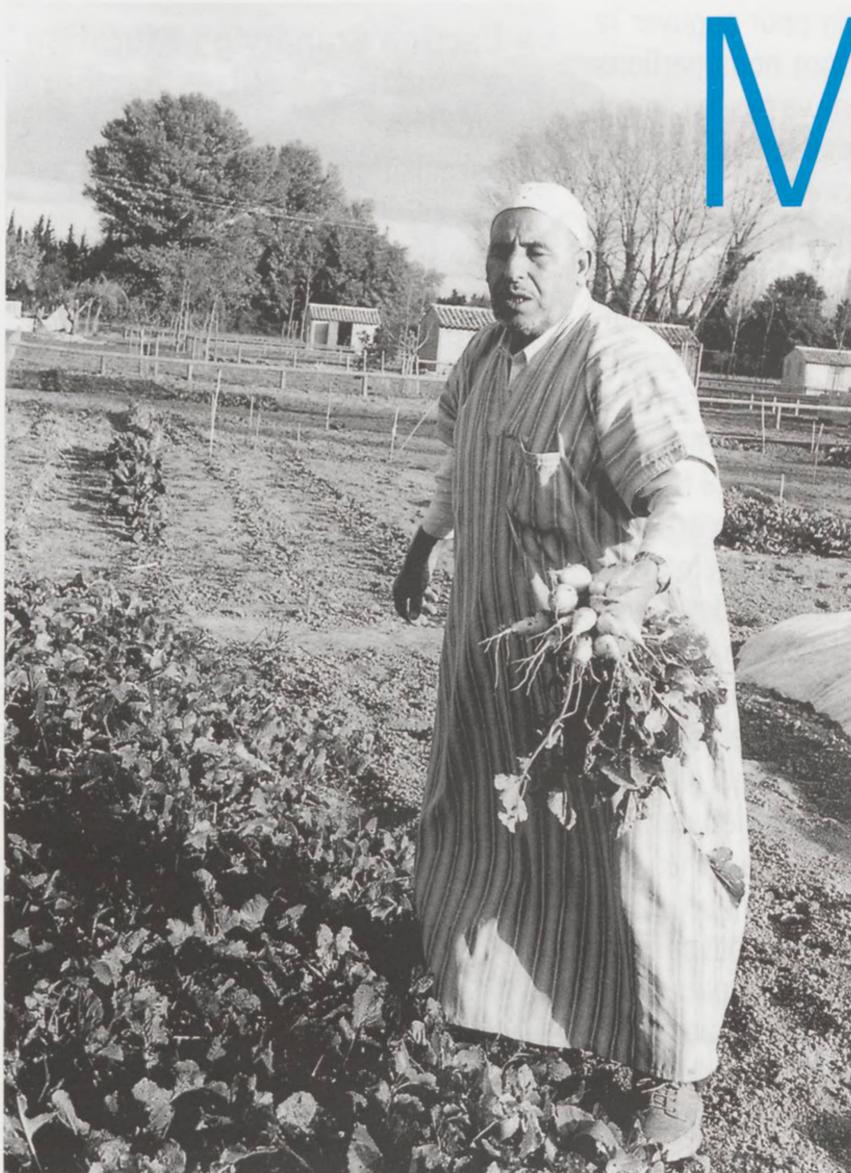
– Grundtvig 4 : Réseaux Grundtvig.

Action centralisée qui a pour objectif de renforcer les liens existants entre les différents acteurs dans le domaine de l'éducation des adultes pour leur permettre de coopérer sur une base durable.

NB Socrates II – Programme Grundtvig

<http://www.cr2i.com/textes/produits/GRUNDT/>

Montfavet



Ouvertures a envoyé son photographe Laurent Gilles au centre social de Montfavet dans la Vaucluse.

Le projet de l'association du centre social et culturel de **l'Espélido**, se veut attentif à l'évolution de son territoire, vaste espace alternativement urbain et semi rural, aux portes d'Avignon où l'on trouve toutes les catégories de populations représentatives de notre société.

Dans une approche d'animation globale, avec le souci constant de la transversalité de ses actions, il développe différents champs d'activités et de services pour la petite enfance, la jeunesse, et la famille. De l'économie solidaire à la culture, il travaille en réseau sur l'insertion, l'éveil petite enfance, également : culture et jeunesse, soutien à la parentalité, chantier d'intérêt général, jardins familiaux et pédagogiques...

« **L'**objectif principal restant la prise d'initiatives et de responsabilités individuelles et collectives des habitants. »

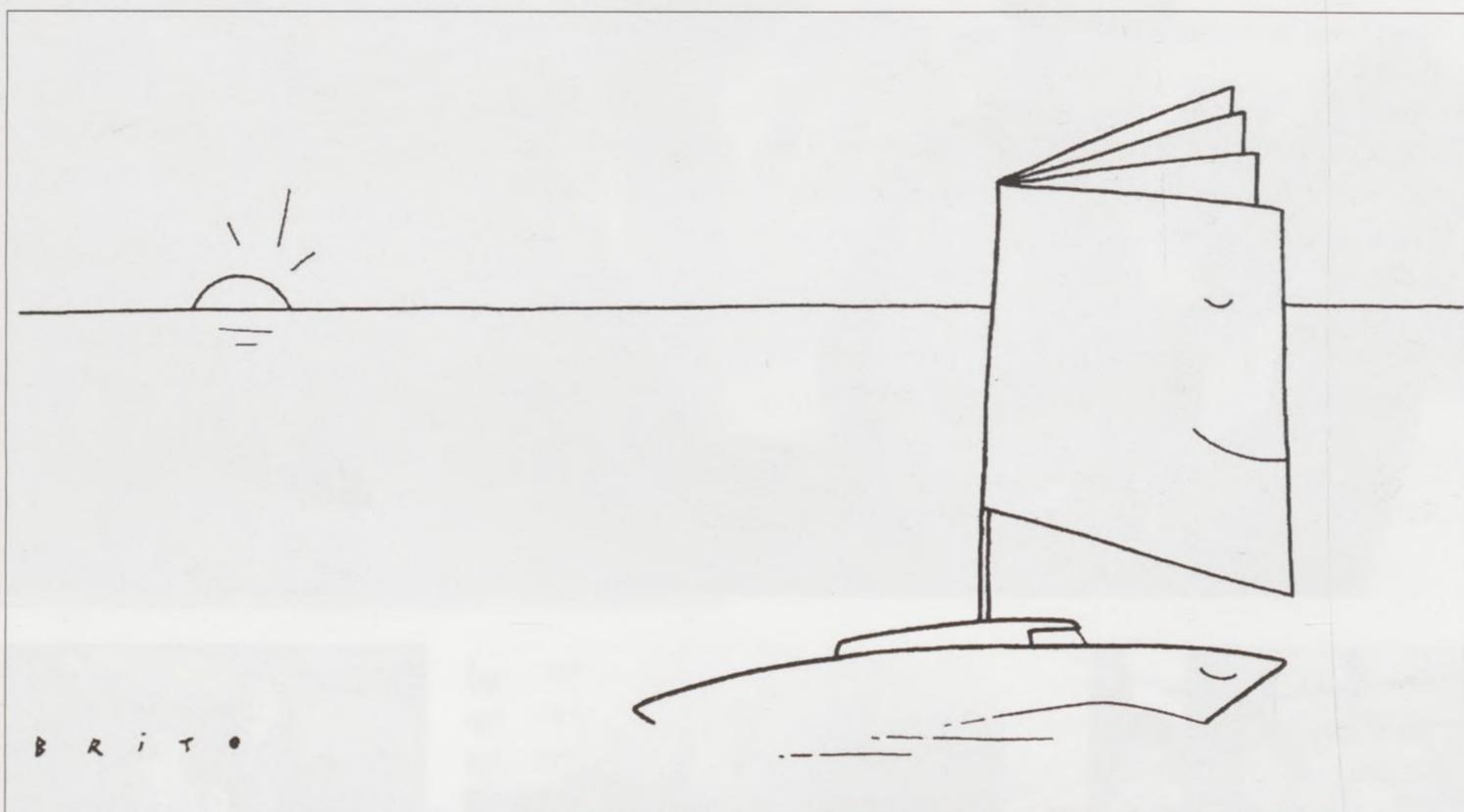
Layachi Bouhassane, directeur



reportage photos



Charente-Maritime

une plaquette
pour un projet

Les centres sociaux de Charente-Maritime ont participé à l'élaboration d'une plaquette départementale consacrée aux projets éducatifs locaux. Récit et enseignements d'une mutualisation inter associations des approches et des savoirs.

C'est l'histoire d'un travail en commun de plusieurs mois, qui n'a pas fini de porter ses fruits. Quatre réseaux associatifs de Charente-Maritime, les centres sociaux, les Francas, les Foyers ruraux et la Ligue de l'enseignement ont élaboré ensemble une plaquette consacrée aux politiques éducatives locales. En fait, depuis longtemps ces associations avaient l'habitude de se retrouver au sein du comité de pilotage

départemental des projets éducatifs locaux. À l'automne 1999, elles se font collectivement la réflexion que cette participation ne leur paraît plus suffisante : « *Le comité de pilotage prenait des décisions auxquelles nous, fédérations, n'étions pas vraiment associées*, explique Michel Dabout, délégué adjoint de la fédération des centres sociaux de Charente-Maritime. *Nous discernions un label à un projet éducatif validé par les techniciens de l'Éducation nationale, de Jeunesse et Sports ou de la CAF, mais sans nous-mêmes avoir vu émerger le dossier du terrain, sauf quand nous en étions les premiers signataires. Nous avons donc demandé à Jeunesse et Sports de réfléchir ensemble au*

moyen de dégager une parole commune des associations d'éducation populaire autour des politiques éducatives locales, car si nous avons, les uns et les autres, des approches différentes, notre finalité est au fond commune. » L'idée naît alors de cette plaquette, dont Jeunesse et Sports accepte de prendre à sa charge le coût d'impression (20 000 F pour 1 000 exemplaires) tout en offrant également ses locaux pour les réunions nécessaires à son élaboration : « *C'était pour nous l'occasion de nous retrouver dans un lieu neutre* », poursuit le délégué, qui ajoute : « *Le département compte vingt-sept centres sociaux, la plupart en milieu urbain et dans certains pôles ruraux, mais inéga-*

lement répartis. Le sud du département, par exemple, n'est pas couvert. Mais, avec nos quatre réseaux, et celui des Familles rurales, qui ont participé à quelques unes de nos réunions, nous disposons d'une couverture de l'ensemble du département, ce qui nous permettait de savoir comment se construisaient, ici ou là, les PEL. »

Une méthodologie de projet

L'élaboration de cette plaquette (dont le titre exact est : *Politiques éducatives locales, Point de vue des mouvements d'Éducation populaire de Charente Maritime*) se sera étalée sur toute l'année 2000 : « Ce fut un travail difficile, mais très riche, de mise à plat et de mutualisation de nos pratiques, pour arriver à une écriture commune », résume Michel Dabout. La plaquette comporte notamment un lexique et on se doute que la définition de certains termes, comme « citoyenneté » par exemple, aura donné lieu à d'âpres discussions. Le débat ne fut pas moins vif sur certains questionnements de fond, comme le rôle et la place des parents, dont les centres sociaux ont tenu à souligner « qu'ils ne se désintéressaient pas de leur rôle éducatif, mais qu'ils avaient simplement besoin d'un soutien ». Mais, à l'arrivée, l'ambition est tenue d'offrir aux acteurs locaux, qu'ils soient élus, collectivités territoriales, bénévoles, professionnels, parents ou associations, un « outil qui puisse les aider à clarifier leurs volontés éducatives ». À la fois grâce au lexique déjà évoqué, mais aussi en dégagant une « méthodologie de projet » : « Construire un PEL, c'est mettre à plat des choses sur un territoire donné », rappelle Michel Dabout. Ce qui nécessite un apprentissage pour apprendre à travailler ensemble, malgré des logiques différentes selon qu'on appartient au monde des élus, des associations ou des institutionnels.

Mise en place d'une formation des acteurs

Un patient travail, donc, récompensé par le succès : présentée au début de 2001, la plaquette, distribuée dans les réseaux des

fédérations, aux élus ainsi qu'à tous les coordinateurs de PEL, s'est « arrachée » : les 1 000 exemplaires sont aujourd'hui épuisés et Jeunesse et Sports a accepté d'en réimprimer 500 exemplaires. En outre, l'entreprise, dans son bel élan, ne s'est pas arrêtée là : « Dans la plaquette nous affirmions des choses, maintenant nous essayons de les mettre en pratique. » Depuis l'automne les réunions ont donc repris pour mettre en place une formation des acteurs, qui devrait s'étaler sur plusieurs journées en 2002 et dont la coordination a été confiée aux centres sociaux par Jeunesse et Sports. Cette formation devrait notamment s'adresser aux coordinateurs de PEL : « En organisant des présentations locales de notre plaquette, nous nous sommes aperçus que dans certaines communes, voire dans certaines communautés de communes, le coordinateur PEL est souvent un emploi-jeune qui n'a pas du tout été formé à cette mission, explique Michel Dabout. Complètement démuni, il se retrouve pris en tenaille entre les élus, les institutions et les associations. »

Mise en question et évolution

Sensible à l'échelon départemental, la réussite de cette plaquette l'aura aussi été en interne, pour ses auteurs : « Même si ça paraît pompeux, j'ai envie de dire que cette plaquette a pas mal modifié notre vision des choses. Son élaboration nous a par exemple amenés à nous interroger, les uns et les autres, sur tout un tas de sujets. Ainsi, au sein du réseau centres sociaux, nous nous sommes posé la question de la prévention spécialisée, avant de pouvoir répondre que "non", les centres sociaux n'étaient pas des lieux pour cela. Evidemment, tout cela n'a pas changé nos pratiques éducatives du jour au lendemain, mais je constate une réelle évolution sur des aspects aussi divers que l'approche de la famille, le rôle des parents ou le rôle des animateurs vis-à-vis des parents. »

D.G.

NB Socrates II – Programme Grundtvig

<http://www.cr2i.com/textes/produits/GRUNDT/>

> Eléments de bibliographie

- Edgar Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation future*, Seuil, 2000.
- Jeunesse. *Le devoir d'avenir*, Rapport de la commission présidée par Dominique Charvet, Commissariat général du Plan, La Documentation française, 2001.
- Jean Bourrieau, *L'éducation populaire réinterrogée*, L'Harmattan, 2001.
- Jacques Delors, *L'éducation : un trésor est caché dedans*, rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, éd. Odile Jacob, 1996
- Jeunesse, *éducation et action au seuil du siècle prochain et au-delà*, rapport rédigé par l'Unesco, conférence mondiale des ministres responsables de la jeunesse, Lisbonne, Portugal, 8-12 août 1998.
- <http://www.education.unesco.org>
- *Processus de consultation sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* faisant suite au memorandum de la Commission européenne. Rapport final de la consultation française, Paris, ministère de l'Éducation nationale, 2001.
- <http://www.ladocfrancaise.gouv.fr>
- *Éducation et territoires*, 2^e rencontres nationales de l'éducation, Rennes, mars 2000. La Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente, 2000.
- *École et quartier : des dispositifs d'accueil innovants pour les jeunes*, FORS, Recherche sociale, n°150, avril-juin 1999.
- *Projet éducatif local et politique de la ville*, Repères, les éditions de la DIV, juillet 2001.
- *Éducation et politique de la ville*, Actes de l'Université d'automne IUFM Créteil, nov. 1999, Ville-École-Intégration/Cndp, 2000.
- *Guide et Charte nationale de l'accompagnement de la scolarité*, (interministériel) Sicom, 2001.
- Sur le contrat éducatif local (CEL) Bulletin *Grain de CEL*, n° 9, oct.-déc. 2001, présente les perspectives 2001-2002 du groupe de suivi interministériel.

La Meuse

l'accompagnement à la scolarité

La fédération des centres sociaux de la Meuse a été chargée de coordonner l'accompagnement scolaire de tout le département. Découverte d'une dynamique éducative locale.

Depuis 1996, la fédération des centres sociaux de la Meuse s'est vue confier une mission de coordination départementale de l'accompagnement scolaire. Au départ, cette action qui ne concernait que huit structures, dont sept centres sociaux. Son objectif : la cohérence des actions d'accompagnement scolaire. Pour cela, la mission de la fédération comportait notamment une aide à la gestion du personnel, ainsi qu'une aide logistique ou sur les contenus. « *Nous nous sommes vite rendu compte de la nécessité d'avoir dans chaque structure un personnel permanent pour coordonner ces actions. Nous avons alors créé des postes de vacataires* », raconte Christophe Delaigue, coordinateur départemental. Engagés 10 à 15 heures par semaine, ces vacataires préparent les activités, animent l'équipe et s'occupent activement du partenariat avec les écoles et les familles.

Les emplois jeunes, un nouveau souffle

La deuxième année du dispositif, en 1997, alors que celui-ci réunit déjà treize structures, dont onze centres sociaux, la création des postes emplois jeunes apporte un nouveau souffle : « *Nous étions déjà engagés dans une dynamique de développe-*

ment départemental, mais là, c'était l'aubaine ! » résume Christophe Delaigue. Le réseau, en effet, va « mettre le paquet », en employant très vite quinze jeunes. Aujourd'hui, la mission de coordination de la fédération touche vingt-deux structures, dont douze centres sociaux (le reste étant pour l'essentiel des collectivités locales, communes, ou communautés de communes) et totalise autant d'emplois jeunes. Un développement qui s'est appuyé, année après année, par l'organisation de temps forts autour de l'accompagnement scolaire : en 1997, un festival de théâtre ; en 1998 une journée qui réunit quatre cents enfants et leurs familles ; en 1999 un festival autour du jeu, considéré comme objet culturel. Cette dernière manifestation s'accompagnait d'une table ronde institutionnelle réunissant le préfet, l'inspecteur d'Académie, la CAF, la DDASS, les élus, etc. « *D'ordinaire, l'accompagnement scolaire est appréhendé comme une pratique plutôt urbaine, des quartiers*, explique Christophe Delaigue. *Nous voulions poser la problématique de l'accompagnement en milieu rural.* » L'accompagnement scolaire et plus globalement les actions péri-scolaires représente pour les communes un enjeu fort de redynamisation culturelle et éducative du territoire. Derrière la mobilisation de parents et d'enseignants pour la création d'un site, on trouve souvent une mobilisation pour le maintien de l'école, et donc la possibilité donnée aux habitants de s'installer ou demeurer dans de petites communes en laissant leurs enfants

là où ils habitent. C'est en cela que l'accompagnement scolaire rejoint très fortement les questionnements de développement local.

Une dynamique de développement local

Pour la fédération, cette expérience s'est révélée riche de multiples enseignements : « *Nous avons beaucoup progressé en méthodologie* », explique encore Christophe Delaigue. L'intervention en milieu rural renvoie à une multiplication des acteurs : directeurs d'écoles, parents, enfants, structures associatives et élus locaux. L'action se construit à l'échelle d'un territoire, dans une perspective de dynamique de développement local, avec sur chaque site des représentations différentes de l'éducation et donc de l'accompagnement scolaire. Du coup, cette définition locale de l'accompagnement scolaire se fait sur l'organisation, mais aussi sur les contenus. En conséquence, le projet d'accompagnement scolaire ne peut être, dans tous les cas, qu'un projet de compromis. « *Pour nous, ce compromis est autant une méthodologie de travail qu'une finalité : la mise en œuvre d'une véritable dynamique éducative sur un territoire.*¹ »

D.G.

→ 03 29 84 80 84

1. Cf. *Le journal de l'animation*, n° 19, mai 2001, « Vers de nouveaux métiers de l'animation » par Christophe Delaigue, Muriel Martin et les coordinateurs périscolaires de la Meuse.

Saint-Martin Boulogne

un projet éducatif territorial

Le département du Pas-de-Calais a initié un dispositif original, le Projet éducatif territorial. Démonstration avec l'un des centres sociaux du département.

Saint-Martin-Boulogne : une petite commune de 12 000 habitants, dans le Pas-de-Calais, en périphérie de Boulogne-sur-Mer (60 000 habitants), à 100 kilomètres d'Arras et autant de Lille. Le centre social éclaté de l'agglomération s'est vu confier par la commune l'animation du Projet éducatif territorial (PET), une spécificité départementale mise en place l'an dernier par la direction locale de Jeunesse et Sports. Principale caractéristique du PET ? Ce dispositif, qui rentre dans le cadre des contrats éducatifs locaux, habituellement réservés aux 3-16 ans est ici prolongé et concerne les 3-28 ans. En outre, pour les zones prioritaires dans le cadre des contrats de ville (comme c'est le cas à Saint-Martin-Boulogne), le PET est le volet éducation du contrat de ville.

Développer une politique de proximité pour les jeunes

La mission confiée au centre social n'est pas que ponctuelle, puisqu'elle couvre la période 2001-2006. « Nous avons commencé par réunir un groupe de pilotage rassemblant les établissements scolaires, la Mission locale, les services culturels et sportifs de la commune, l'Inspection d'académie et d'une manière générale tous les partenaires qui pouvaient travailler sur le projet ou se retrouver à travers ses objec-

tifs », raconte Serge Crépin, le directeur du centre social. Les objectifs ? Ils sont multiples : développer une politique de proximité pour les jeunes de 3 à 16 ans (accompagnement scolaire de proximité, rencontres inter-quartiers, etc.) ; développer et améliorer l'accueil des 3-16 ans (activités de loisirs, sport, éveil, etc.) ; développer des actions favorisant l'écoute, l'insertion des jeunes, la prévention des risques et la découverte de la citoyenneté pour les 13-16 ans ; développer et optimiser des activités diversifiées favorisant l'épanouissement des jeunes en difficulté et la revalorisation du travail pour les 16-25 ans ; rechercher la participation des parents pour une sensibilisation au rôle de l'école et enfin intéresser les habitants à la place des associations sportives.

« Cette nouvelle approche nous a notamment incités à développer un travail de complémentarité et de partenariat avec les établissements scolaires », raconte le directeur, qui cite un exemple d'activité

ainsi « mise en commun » : une découverte du char à voile initiée pendant le temps scolaire, puis approfondie pendant les congés grâce à un stage organisé par le centre social et finalement évaluée dans un nouveau temps scolaire.

Au niveau du centre social, le dispositif PET a beaucoup changé la méthode. « Nous ne raisonnons plus seulement en tant que porteurs de projets, mais comme partenaires d'un projet et accessoirement celui chargé de la mise en réseau de tous les partenaires, étant entendu que chacun garde quand même ses spécificités. » Et Serge Crépin de conclure : « Au total, le dispositif nous paraît réellement intéressant et enrichissant même s'il est gourmand de temps. Fonctionner en réseau, ça prend du temps et le temps avec les écoles n'est pas toujours simple ! »

D.G.

→ 03 21 99 56 90



B R I T *

Colombes

du multimédia
à l'interactivité sociale

À Colombes (Hauts-de-Seine), le centre social a depuis longtemps intégré le multimédia dans ses activités jeunesse. Une approche qui favorise tout à la fois l'autonomie et l'implication collective.

Colombes, en banlieue parisienne, est une ville de 80 000 habitants. Le centre social des Fossés Jean est situé dans un quartier en contrat de ville, marqué par une forte population jeune. Dès les années 80, ce centre social s'est illustré par la place importante donnée aux activités informatiques, tant pour les jeunes que pour les adultes. En près d'une vingtaine d'années, ce choix stratégique n'a jamais été remis en cause, bien au contraire : « Depuis le mois de septembre nous alignons désormais quatorze PC en réseau, avec connexion Internet haut débit », explique le directeur, Nordine Mohamed. Et bien sûr, ces ordinateurs sont accompagnés de tous les périphériques indispensables à une bonne utilisation multimédia : imprimantes, scanners, web-cam, etc. « Un investissement progressif, en constant renouvellement », précise le directeur. Une fois par semaine, de 14h à 22h, ces machines sont en accès libre et gratuit et une fois par mois, de 19h à minuit, le centre organise une *NUIT DU JEU*, pour des jeux vidéo en réseau : « C'est toujours plein », résume Nordine Mohamed. Le reste du temps, le parc informatique est réservé à une approche encadrée, avec des groupes d'adultes ou de jeunes : « Nous avons embauché un animateur technicien, c'est

bien pratique en cas de panne ! » précise le directeur. En tout, quatre-vingt-cinq jeunes profitent de ces activités multimédias encadrées. Pour les plus jeunes, elles sont couplées au soutien scolaire : utilisation de logiciels d'aide à la scolarité, recherche documentaire, publication de documents, etc. Pour les 12-15 ans, les activités sont plus ciblées sur des projets précis. L'an dernier, par exemple, le groupe a monté un projet autour de la violence dont le résultat a pris la forme d'une plaquette réalisée d'abord numériquement, puis imprimée et publiée ; le même groupe a également réalisé un CD-rom contre le racisme. « Avec un public jeune, l'ordinateur offre la possibilité de donner un prolongement à des activités abstraites, comme s'interroger par exemple sur des projets de société », commente Nordine Mohamed. Pour des enfants qui ont des difficultés à se projeter, le fait de pouvoir produire immédiatement des effets avec la machine permet de les capter – et de les captiver – plus facilement. D'autant que si les groupes d'adultes expriment souvent une crainte de ne pas savoir se servir du matériel, les jeunes, eux, n'ont aucune inhibition.

Ces vingt années d'expérience informatique ont indéniablement fait évoluer l'approche qu'avait le centre du public jeune : « Nous nous sommes aperçus que les activités multimédia nous avaient obligés à nous interroger sur la conduite de projets et donc à acquérir un savoir-faire en ce domaine », explique le directeur, qui pré-

cise : « En effet, si on laisse les jeunes tout seuls devant les machines, leur intérêt s'épuise vite. » Et pour les jeunes, le recours à l'informatique permet de développer des activités collectives, tout en gardant une part d'autonomie personnelle. Juste un bémol, toutefois : « Nous voudrions maintenant progresser avec eux dans l'utilisation d'Internet sur le plan des échanges, avec d'autres centres sociaux, par exemple, ou avec des pays étrangers. Pour l'instant, ils utilisent le réseau essentiellement pour y rechercher des informations, et pas assez comme un média interactif. »

D.G.

→ 01 42 42 86 76

Site web : csc-fossesjean.com

NB Voir Bloc-notes d'Ouvertures, n° 2-2001, p. 21.

Cholet

la «junior»

un coup de jeune(s) pour l'association !

À Cholet, la création d'une Junior association en partenariat avec le centre social a modifié le regard que les jeunes portaient sur l'équipement, mais aussi l'action du centre envers cette population.

Le centre social des Vergers est implanté, à Cholet (Maine-et-Loire), dans le quartier du même nom : un quartier « jeune », puisque 23 % des habitants y ont entre 10 et 24 ans, un pourcentage supérieur à la moyenne choletaise. Voici tout juste un

an, à l'automne 2000, des jeunes du quartier, tous mineurs mais passionnés de hip-hop, contactent le centre social : ils voulaient fédérer d'autres jeunes autour de leur passion, mais aussi entraîner les plus petits au hip-hop. Quelle structure leur proposer ? Comment les accueillir, en respectant leur désir d'autonomie ? « *Nous nous sommes renseignés*, explique Valérie Alves, animatrice responsable jeunesse du centre social, *et nous avons découvert l'existence de ces Junior associations : elles fonctionnent comme des associations classiques, sauf que tous les postes à responsabilité y sont occupés par des mineurs et qu'à cause de cela elle doit se trouver sous tutelle d'une association loi 1901. Nous avons ensuite présenté le concept aux jeunes. Il leur a convenu et ils ont obtenu leur habilitation en février 2001, le centre social ayant bien sûr accepté de se porter tutelle.* » Née de la volonté d'un groupe de quatre jeunes seulement, l'association compte aujourd'hui... quatre-vingt membres ! « *Les plus jeunes adhérents ont neuf ans, ils viennent prendre des cours auprès de leurs aînés* », explique Valérie Alves.

Si le courant a, semble-t-il, si bien passé, c'est que le centre social n'a pas confondu tutelle avec paternalisme : « *Leur association est traitée exactement sur le même plan que les autres associations, c'est-à-dire qu'ils possèdent les clés des salles dont ils ont besoin. Simplement, quand ils cherchent des subventions, nous les aidons à monter leur dossier. Comme nous les*



aidons aussi à régler leurs petits problèmes. Par exemple, certains jeunes se sont servi du téléphone se trouvant dans une des salles qu'ils utilisaient. Quand la facture est arrivée, nous l'avons présentée aux responsables de l'association. Ils ont tout de suite accepté de payer, mais ils étaient démunis pour la suite : comment, en effet, faire prendre conscience à ces autres jeunes, qui sont aussi leurs copains, que le coût de cette facture pesait sur toute la communauté ? Dans ces cas-là, nous avons un rôle de médiation. »

Pas de confusion entre tutelle et paternalisme

En à peine un an d'existence effective, cette association a sensiblement modifié les rapports entre le centre social et la population ado du quartier : Avec son poids et son dynamisme, l'association a très vite pu organiser des événements, comme des concerts, de plus grande ampleur que tout ce qui avait jamais pu être fait sur le quartier. Les jeunes ont alors compris qu'il leur était possible de monter des projets les concernant directement, ça les a responsabilisés globalement et ça a eu un effet boule de neige. Il s'est créé une vraie dynamique de quartier, qui s'est répercutée dans les autres activités jeunesse du centre. Par exemple, tous les camps de l'été dernier ont été montés par les jeunes eux-mêmes. Un groupe de dix-sept jeunes est ainsi parti dans le sud de la France après avoir budgété tout seul son voyage et pourvu à son autofinancement. Actuellement, un groupe de vingt jeunes travaille à la création d'une comédie musicale qu'ils partiront présenter en Roumanie l'été prochain, pendant trois semaines. Valérie Alves ajoute : « Avant, quand on faisait une réunion avec les jeunes du quartier, ils étaient plus ou moins nombreux à venir, avec une participation plus ou moins dynamique. Depuis la création de la Junior association, dès qu'on fait une réunion, ils viennent tous et ils participent ! »

Dernier mérite, et non des moindres, de cette aventure : elle a contribué à changer l'image du centre auprès des jeunes :

« Désormais, ils se sentent partie intégrante du centre social et pas seulement dépendants de l'animation jeunesse, continue Valérie Alves. Quand ils demandent un rendez-vous au directeur, celui-ci les reçoit, et ils ont découvert la même accessibilité avec le secrétariat ou le conseil d'administration. Du coup, aujourd'hui trois jeunes ont commencé à siéger au C.A., alors qu'il n'y en avait pas un seul jusqu'à l'an dernier et ces trois représentants organisent avant chaque conseil d'administration une réunion avec l'ensemble des jeunes du quartier pour faire porter la parole de tous les jeunes au sein du C.A. »

Bouleversements et repositionnements

Autant de bouleversements qui ne sont pas sans conséquences sur le projet lui-même du centre social : « Avec une conseillère Jeunesse et Sports, je fais actuellement un travail de constat/diagnostic pour tout repositionner », confie Valérie Alves. Avant, il y avait « un » local jeune, « des » sorties ponctuelles et « des » activités. Désormais, le centre social entend privilégier l'accompagnement de projets collectifs pour promouvoir et accompagner les jeunes du secteur en tant qu'acteurs à part entière du quartier. Une belle expérience, donc, mais qui a aussi ses freins : « Évidemment, cette implication supplémentaire demande du temps et des moyens. Faute de les avoir, nous nous retrouvons trop souvent à travailler dans l'urgence et à faire des choix. C'est pourquoi nous avons mis l'expérience en avant dans notre demande de subvention à nos différents partenaires, en expliquant que nous avons besoin de moyens supplémentaires. »

D.G.

→ 02 41 65 14 99

> Éléments de bibliographie suite

- Ville. *Une nouvelle ambition pour les métiers*. Claude Brevan, Paul Picard, Rapport au ministre de la Ville, sept. 2000, La Documentation française, janvier 2001.
- *La ville et l'urbain, l'état des savoirs*. Thierry Paquot, Michel Lussault et Sophie Body-Gendrot, éd. La Découverte, Paris, 2000
- *Éducation et formation : l'apport de la recherche aux politiques éducatives*. J. Bourdon et C. Thélot, CNRS Paris, 1999.
- *Processus de consultation sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* faisant suite au mémorandum de la Commission européenne.

<http://www.travail.gouv.fr/actualites>

Consulter : *Veil actualité*. La veille documentaire sur les publics en difficultés. Centre de ressources Ville-École-Intégration, mensuel, CNDP

<http://www.cndp.fr/veil>

Ouvertures

- *Jeunes et centres sociaux*, 1/2-1997 ;
- *Culture, partage, société*, 4-1997 ;
- *Sport, culture. Passion, partage, développement*, 2-2000.

Comment permettre aux enfants et aux jeunes, de s'épanouir, d'être acteurs dans la cité ? Comment leur donner envie de grandir, d'y construire avec les autres ?

par Jean Bourrieau, chargé de mission jeunesse et vie associative à la DIV

Ouvertures : En quoi, selon vous, l'approche « projet éducatif local » est-elle préalable au « contrat » éducatif local ?

Jean Bourrieau : C'est parce qu'il est nécessaire de répondre à des questions aussi simples que celles-ci qu'un projet éducatif local est indispensable. À partir d'un diagnostic partagé, long travail collectif de mise en évidence de constats communs, les partenaires vont construire leurs analyses souvent différentes parce qu'ils se situent dans des « jeux d'acteurs » différents.

Dans un « partenariat à égalité », c'est-à-dire un travail où tous les acteurs, collectivités, services de l'État, associations ont leur place, assument leurs responsabilités, découvrent celles des autres, les acteurs locaux vont se définir collectivement des objectifs et des moyens en prenant en compte à la fois les ressources des habitants, les potentiels du territoire et les difficultés qui y sont apparues.

Contrats éducatifs locaux, contrats temps libres, etc., prennent là tout leur sens. Ils constituent la contractualisation, à travers des dispositifs et dans les domaines qui les concernent d'une partie des objectifs et des moyens du projet éducatif local.

Parfois, par nécessité de calendrier ou par facilité, des contrats ont été signés et mis en œuvre avant qu'un réel projet éducatif n'ait été élaboré. Poser alors la question des objectifs que l'on se donne ensemble, c'est permettre d'installer une nouvelle

dynamique à travers le projet éducatif local. Il s'agit bien de remettre le contrat à sa place, c'est-à-dire une déclinaison contractuelle du projet. Cela peut se faire à partir de questions autour desquelles les associations s'interrogent ensemble – voire se confrontent –, au-delà de leur projet éducatif spécifique. Il en va de même avec les élus, les administrations.

La *veille éducative* est une de ces questions fortes. À partir du risque – et/ou de la réalité – des ruptures éducatives vécues par des enfants et des jeunes, elle convie l'ensemble des acteurs éducatifs – par un processus concerté – à se questionner sur leurs postures, à les relire, à les modifier..., ainsi qu'à travailler de manière coordonnée sur les parcours éducatifs des jeunes, à favoriser une démarche qu'on peut qualifier, au sens fort, de « bienveillante ».

Travailler sur la Veille éducative – comme sur les questions de logement, de santé, de formation, d'emploi – permet d'élaborer un projet éducatif local en inscrivant la question éducative dans le territoire.

**Propos recueillis par
Henry Colombani**

> **CONTACTS :**

PROJET ÉDUCATIF LOCAL :

jean.bourrieau@ville.gouv.fr

VEILLE ÉDUCATIVE : yves.goepfert@ville.gouv.fr

Qu'est-ce que la veille éducative ?

La veille éducative consiste à concevoir la prévention, au sens propre du terme, et à refuser la stratégie du remède ou de l'après-coup. C'est une forme nouvelle de travail collégial qui permet de croiser les logiques institutionnelles et professionnelles.

Elle s'appuie sur les compétences des différents partenaires de l'action éducative: parents, enseignants mais aussi associations et élus, en les mettant en réseau, sans qu'il y ait toutefois confusion entre les responsabilités et les rôles de chacun.

Elle anticipe, au niveau local, sur les situations d'échec et instaure une continuité éducative, même et surtout lorsque le parcours scolaire est interrompu. Du fait de leur mission de service public d'éducation et de leur vocation à accueillir tous les enfants et les jeunes, les établissements scolaires ont un rôle important à jouer en matière de veille éducative.

Il s'agit bien sûr de tout entreprendre pour une réinsertion scolaire, mais lorsque cela n'est pas souhaité ou possible, de construire pour chaque jeune un parcours individuel comportant un emploi du temps structurant un lieu d'accueil et l'élaboration d'un projet.

Plan d'action du gouvernement, 27.11.01.

> <http://www.ville.gouv.fr>

propositions

de mouvements d'éducation populaire

À l'initiative du Scoutisme français, de la Ligue de l'enseignement et de la Fédération des centres sociaux et socioculturels de France, ce sont neuf mouvements d'éducation populaire et leurs militants, engagés dans les quartiers des villes et des banlieues qui se sont réunis à Paris le 20 octobre 2001 pour dialoguer entre eux et avec les représentants des pouvoirs publics.

Le nombre des participants et la qualité des échanges, la diversité des projets présentés, la présence du ministre délégué à la Ville et la déléguée interministérielle à la Ville, confirment l'intérêt pour les organisateurs de progresser dans l'élaboration de leurs réponses aux enjeux de l'éducation et du développement social dans les quartiers populaires.

> Les enjeux de l'éducation et du développement social

D'abord l'enjeu de la transmission entre les générations : agir aujourd'hui pour que les générations de demain, soient en mesure – non seulement de s'approprier les acquis de leurs aînés, mais aussi de créer et de gérer les valeurs, codes et normes contemporaines. C'est un enjeu majeur qui doit être abordé selon toutes ses dimensions (culturelles, sociales, économiques, scientifiques...).

C'est pourquoi,

> face à ce qui, du local au global, accélère les fractures entre les générations, les différents territoires et les groupes sociaux,
> face à la « tyrannie du présent », de l'urgence, qui s'oppose aux trajectoires à plus long terme, au temps long de l'éveil des potentialités et à la construction des individus et des collectifs,

nous réaffirmons notre projet politique au travers de la question éducative car c'est par là que s'engage le renouvellement et l'évolution de compétences sociales, individuelles et collectives et les conditions du vivre ensemble.

Ensuite, l'enjeu d'une égale possibilité pour chacun, quelles que soient les conditions du contexte économique, social, culturel dans lequel il vit, d'accéder à l'ensemble des ressources éducatives (loisirs, formations, sports, culture), d'appréhender et comprendre le monde dans lequel il vit, d'y prendre et d'y tenir sa place dans le devenir collectif.

Mais cela suppose, que nous développions en permanence une posture critique qui s'attache à la transformation d'un certain nombre de modèles de développement qui génèrent des exclusions et des relégations inadmissibles dans une société développée.

Enfin, l'approche éducative met en jeu des potentialités considérables qui dessinent l'enjeu d'un tiers secteur entre le tout marchand et le tout public et fait le pari de l'initiative des acteurs de la société civile, sans confusion des statuts et des rôles entre acteurs politiques et associatifs, bénévoles et professionnels, parents, enseignants et éducateurs

> Le projet de l'éducation populaire est donc une proposition de transformation sociale

Les mouvements d'éducation populaire abordent aujourd'hui ces questions à la lumière de leur propre histoire et de leurs valeurs. Ce projet est profondément humaniste, démocratique dans ses modalités. Il a l'ambition de contribuer, non seulement au côté de l'école, mais avec elle dans la communauté éducative, tout comme avec les partenaires sociaux de la formation continue, à développer l'éducation pour tous, tout au long de la vie.

Il entend partir des personnes, de ce qu'elles sont, de ce qu'elles vivent pour construire avec elles ce projet. « Voir, com-

prendre, agir », disaient naguère les militants de l'éducation populaire ; « écouter, accompagner, entreprendre », pourrait-on dire aujourd'hui, tant il est de première importance de permettre aux habitants, jeunes et moins jeunes, de sortir des logiques d'enfermement social.

Construire un espace public local, critique, ouvert, apprenant : ce sont là des objectifs qui sont à même d'associer projet éducatif local et développement social en mobilisant tous les acteurs.

Notre démarche, dès lors se construit à partir de l'offre pédagogique propre à chacun de nos mouvements au travers de nos différents métiers (loisirs, gestionnaire d'équipement, formation...) pour développer ces dynamiques éducatives et les travailler dans les multiples relation

> La ville est bien un territoire d'action pour l'éducation populaire.

La ville a été et demeure un espoir de socialisation, de formation au vivre ensemble. Malgré les duretés et les violences sociales qui ont accompagné son développement, l'urbanité est un fondement de notre identité collective ; la mixité sociale, un espace de relations et d'interactions entre les individus, les groupes, la collectivité. La ville est le lieu pour débattre des normes sociales à produire et construire des règles de vie dans un espace partagé – y compris à travers les conflits d'appropriation, mais en apprenant à les régler.

La ville est cet espace mitoyen qui peut, par le projet éducatif et le mouvement social, devenir espace citoyen... Cet imaginaire, nous le portons encore comme une utopie prospective. Et nous osons croire, avec Sophie Body-Gendrot¹ que « c'est dans la spécificité européenne de la ville que se révèlent des formes innovantes de citoyenneté susceptibles de mettre un frein à la violence ».

Et c'est parce que les mouvements d'éducation populaire eux-mêmes travaillent au



delà des frontières qu'il est possible également de faire cet aller-retour nécessaire du local à l'Europe et à l'international. Le micro local ne peut pas être le seul lieu de transformation de la ville. C'est à cette condition que la ville est un territoire à part entière de l'éducation populaire : les cultures qui la constituent, cultures des peuples, cultures des jeunes..., s'inscrivent dans cette nouvelle Europe de nos cultures.

> Dès lors sur la base de notre expérience, nous devons développer encore des savoir-faire nouveaux.

– Recherche d'un équilibre entre les exigences contemporaines du développement individuel et la proposition associative d'action collective éducative.

– Coproduction de diagnostics locaux et territoriaux, pour élaborer un véritable projet éducatif local.

– Intervention éducative et sociale articulant les diverses compétences et disciplines concernées, et développant la qualification des opérateurs proportionnellement aux difficultés des situations.

– Valorisation de l'expérience et de l'expérimentation en tant que modalités à part entière de l'intervention sociale et éducative.

> Ces enjeux tels que nous les avons identifiés, notre projet et ses modalités tels que nous les avons énoncés interrogent la politique de la ville.

Ces interpellations portent sur des espérances déçues et des possibles non mises en œuvre.

L'ensemble des mesures mises en œuvre au fil de la prise de conscience selon laquelle la « question sociale » devenait de plus en plus assimilable à la « question urbaine », ont essentiellement travaillé sur une logique de discrimination positive. S'il faut se féliciter des efforts déployés, en termes d'ingénierie, de moyens humains et matériels, et des acquis enregistrés, tels que opérations de restructuration urbaine, soutien facilité aux micro projets, évolution vers une transversalité des politiques publiques..., il est à craindre, cependant qu'ait été tenue à l'écart une possibilité

d'approcher plus globalement l'enjeu, d'un point de vue plus prospectif ou projectif. C'est à la reconquête de cette vision anthropologique, politique et sociale que les mouvements d'éducation populaire ont la prétention d'apporter leur concours et renouvellent aujourd'hui leur engagement. Sans doute, faut-il aussi rappeler tout l'intérêt de la phase « inventive » du développement social des quartiers, qui s'appuyait sur l'initiative des habitants, pour forger les premiers modèles du « DSQ ». La nécessaire « standardisation » de ce processus social afin de « traiter » jusqu'à plus de 1 200 quartiers, a évidemment dilué cette intuition première au point d'y substituer une quasi injonction à l'implication ou à la participation des habitants.

> Nos mouvements et fédérations sont des réseaux. Comme tels, ils sont des partenaires de l'État et des collectivités locales.

On a pu dire qu'un des risques de « la politique de la Ville » consistait en la tendance qu'ont les villes, passées les démarches préalables aux contrats, à transformer le processus en « politiques des villes ». Par analogie, les mouvements en réseaux fédératifs ou structures nationales, sont des partenaires de l'État pour conduire une démarche de mise en débat raisonné et en recherche de régulation des projets éducatifs qui se multiplient dans la richesse et au risque du local.

Leurs priorités portent sur les recherches de mise en cohérence, sur les échanges issus de la diversité des groupes locaux et territoriaux qui se reconnaissent dans leur mouvance, sur la démarche « en réseau ». En sont un exemple les technologies de l'information et de la communication, dans lesquelles chacun de nos réseaux se sont largement investis – non comme dans des gadgets, mais pour sai-

sir une réelle possibilité de communication sociale appropriable par les plus éloignés des ressources du savoir.

En revanche, la reconnaissance de la richesse de cette diversité qui compose les mouvements exige un effort d'autant plus grand pour porter un regard critique sur les risques ou dérives de la proximité (les pressions de toute nature du local, le rejet de la différence, montée des égoïsmes...) et permet d'inciter les particularités et identités plurielles à se confronter et entamer elles-mêmes une démarche critique, et co-produire les normes et repères de leur réseau.

Sur ces bases nous devons trouver les cadres nous permettant d'être réellement outre des porteurs de projets, des partenaires co-producteurs des diagnostics et des évaluations présidant à l'élaboration des politiques publiques tant au niveau local que national, respectant – mais de manière contractuelle – les statuts, compétences et responsabilités des instances et pouvoirs publics : orientations majeures, régulation et contrôle financier public, autonomie d'initiative, transparence de fonctionnement, choix des méthodes pour les associations.

À partir de la Charte signée le 1er juillet 2001, entre le monde associatif et l'État, il y a lieu de mettre en œuvre les déclinaisons et outils qui en concrétisent l'application par :

– Une véritable contractualisation, qui décline les motifs de l'engagement négocié, explicitant les mobiles d'une reconnaissance réciproque.

– La pluriannualité, comme facteur essentiel de pérennité dès qu'on parle de projet éducatif ; l'évaluation comprise comme processus dynamique, démocratique, réciproque, et pas seulement comme élément moteur de l'audit ou du contrôle financier qui ont leur place, mais qui sont autre chose.

– La reconnaissance pour nos associations du rôle de « promoteur initiateur et agissant avec les groupes et les personnes », plutôt que « prestataire » d'un ou de nombreux commanditaires publics.

– Une reconsidération objective des arguments du « duel » régulièrement mis en scène entre les petites associations de quartiers et les grands réseaux nationaux. Comment développer la pertinence de la mise en réseau des acteurs locaux fédérés, leur capacité à offrir de l'intelligence collective, à produire du faire ensemble, d'échanger et capitaliser des contenus, du sens de l'expérience validée et diffusable ? C'est avec les partenaires publics que ces évolutions doivent être envisagées.

> Faire la ville ensemble

Pour les mouvements d'éducation populaire, la politique de la ville ne peut pas se limiter aux seules perspectives d'aménagements fonctionnels et d'évolutions des modes d'interventions publics et associatifs, que ce soit en termes de cohérence et de transversalité. Il est souhaitable que l'intervention de l'État en refondant le pacte républicain, soutienne la mobilisation et la participation des habitants à la « fabrication de la ville ». Un tel horizon donne un sens aux politiques contractuelles entre l'État et les collectivités locales ; il invite à construire des espaces démocratiques de proximité ; il conduit à repenser le service public au service des habitants.

1. Sophie Body-Gendrot, *Les villes, la fin de la violence ?* Presses de Sciences po, 2001, p.140

SORCIERES, PIRATES ET TRÉSORS...

Le centre socio culturel de Kœnigshoffen à Strasbourg a toujours voulu favoriser le goût de la lecture de ses habitants mais aussi en les impliquant dans l'écriture. En 1995 un groupe de femmes avaient réalisé un livre-portrait « Voyage des femmes ».

Cette fois-ci ce sont 24 gamins qui ont écrit et illustré deux petits livres : « Le fabuleux trésor de Babibleu le Bleu » et « Le talisman de la sirène ». Ce sont deux histoires pleines de mystères, de pirates et de trésors avec le quartier de Kœnigshoffen comme point de départ.

Dans le cadre des contrats éducatifs locaux (CEL) le centre a mis en place deux ateliers d'écriture avec le soutien de la ville de Strasbourg, la direction départementale de la Jeunesse et des Sports et les éditions Callicéphale. Pendant six mois les enfants ont travaillé le mercredi après-midi soit avec l'animatrice-bibliothécaire Françoise Anssoux-Fernandez, soit avec l'illustrateur Thierry Christmann, et d'autres animateurs du centre, en se plongeant dans des livres, des dictionnaires, des CD pour alimenter leur imagination et la canaliser pour produire des vraies histoires cohérentes. Ils ont été édités juste à temps pour être présentés la manifestation « Lire en fête » fin octobre 2001, où ils ont suscité un grand intérêt.

Prix : 6,40 Euros (42 F)

Centre socioculturel de Kœnigshoffen

→ 03 88 28 49 71



JUDO POUR TOUS

Le centre social Aseps de Sartrouville dans les Yvelines viens de recevoir le premier prix de l'appel de projets de « Fais nous rêver », qui



soutient les meilleures initiatives de développement social par le sport, pour son opération Judo pour tous. Cette action a été lancée il y a quatre ans pour permettre aux jeunes de 7 à 13 dans un zone urbain sensible de pratiquer le judo. L'opération s'est faite en trois phases. D'abord, le centre et le club de jeunes de Sartrouville invitent les jeunes et leurs parents à des rencontres de sensibilisation avec des projections vidéo. Ensuite sont organisés des stages d'une semaine et enfin sont mis en place des cours de judo une puis deux fois par semaine. La première année les inscriptions sont gratuites pour les familles, c'est le centre et le club de jeunes qui prennent en charge les frais ; les années suivantes, c'est le Fonds d'accès aux sports et la Caf qui prennent le relais. Par la suite les familles, assistées par l'Aseps, feront elles-mêmes les démarches pour trouver le financement.

La première année il y avait dix gamins inscrits ; aujourd'hui ils sont une centaine.

« Le judo a une capacité éducative évidente : maîtrise de soi, sens de l'effort, respect de l'autre, concentration », dit Olivier Dejoux, le directeur de l'Aseps. « Le comportement des enfants a changé et les résultats scolaires se sont aussi améliorés. » Encouragé par ce succès le centre veut développer cette action

et aussi favoriser d'autres sports : le tri-athlon, par exemple.

Centre social Aseps

→ 01 39 57 30 48

LE CENTRE SOCIAL EN SON ET IMAGE

La Fédération des centres sociaux et socioculturels du Val-d'Oise a réalisé une exposition sonore afin de présenter clairement la démarche et le projet centre social à un public très divers. Utilisable à des différentes occasions, comme par exemple des portes ouvertes, un forum des associations... l'exposition est composée de 23 panneaux (59,4 cm x 84,10 cm). Elle est illustrée par des productions artistiques des centres sociaux, les textes sont des extraits de la Charte fédérale du Val-d'Oise et la bande sonore a été réalisée à partir de « micro-trottoirs » et effectuée par les centres sociaux.

Prix de location pour huit jours :

152,45 Euros (1 000 F)

Achat : 1 905,61 Euros (12 500 F)

Fédération des centres sociaux du Val'd Oise

→ 01 39 09 92 92

E.mail : fdcsx95@wanadoo.fr

ON A LU

TRAVAIL SOCIAL ET DÉVELOPPEMENT

Philippe Mondolfo, éd. Dunod, 2001.

Après la très intéressante contribution collective dirigée par Jean-Noël Chopart (« Les mutations du travail social. dynamique d'un champ professionnel », éd. Dunod, 2000), l'ouvrage de Philippe Mondolfo, sous un aspect original, semble un « incontournable ». Il s'agit de démontrer comment le thème du développement traverse la problématique de l'intervention et du travail social, jusqu'à provoquer un véritable processus de changement des conceptions, des pratiques et surtout, des postures du système d'acteurs concerné. Non seulement les professionnels du social et du socio-éducatif, mais les partenaires élus, techniciens des collectivités, des institutions et des associations.

Une première partie, historique, ira droit au cœur et à la mémoire des centres sociaux : elle cite nos sources et notamment l'ouvrage de Robert Durand sur l'Histoire des Centres sociaux, pour repérer « une approche environnementale et éducation populaire » du thème et son passage par le développement rural. Puis, l'auteur montre la place qu'a tenue l'intervention sociale d'intérêt collectif, pour proposer une hypothèse « développementaliste » dans le travail social. Cette conception, longtemps occultée par la démarche dominante, psychologisante, centrée sur les individus, les publics, les découpages en compétences sectorielles d'interventions et en « problèmes », a ressurgi avec la lutte contre les exclusions et les logiques de développement social urbain (politique sociale de la ville) et local rural (développement des pays...).

Une dernière partie analyse les obstacles et les résistances à cette évolution que l'on rencontre aujourd'hui. On appréciera les chapitres consacrés d'une part aux discours sur les effets de la transversalité, d'autre part à la transversalité en actes.

Voici donc une défense et illustration pour « accomplir une véritable révolution culturelle » qui permettrait, à partir d'une formation renouvelée, et en associant les compétences rela-

