



2^{èmes} Rencontres nationales
des Projets Éducatifs Locaux
Brest
27 & 28 novembre 2007



L'Éducation, l'engagement!

**Deuxièmes rencontres nationales
des Projets Éducatifs Locaux**

Faire société
Éducation et démocratie

Brest
27 et 28 novembre 2007

organisées par

Ville de Brest
Fédération nationale des Francas
en partenariat avec
Association Nationale des Directeurs Éducation des Villes
Réseau Français des Villes Éducatrices

Le comité de soutien et de parrainage est composé de

- Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des Chances
- Assemblée des Départements de France
- Association Nationale des Directeurs de l'Éducation des Villes (ANDEV)
- Association des Maires de France
- Association des Régions de France
- Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (CEMEA)
- Caisse Nationale d'Allocations Familiales (CNAF)
- Délégation Interministérielle à la Ville
- Fédération des Conseils de Parents d'Élèves (FCPE)
- Fédération Syndicale Unitaire (FSU)
- Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire (INJEP)
- La Ligue de l'Enseignement
- Ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche - *Bureau Établissement Éducation Prioritaire et Dispositif d'accompagnement*
- Réseau Français des Villes Éducatrices (RFVE)
- Syndicats Généraux de l'Éducation Nationale (SGEN - CFDT)
- Syndicat National de l'Éducation Physique (SNEP - FSU)
- Syndicats National des Enseignements du Second degré (SNES - FSU)
- Syndicat National Unitaire des Instituteurs, Professeurs d'école et Pégc (SNUIPP)
- Syndicat des Enseignants (SE UNSA)
- Union Nationale des Syndicats Autonomes (UNSA Éducation)

Nous tenons à remercier tous ceux qui par leur engagement ont contribué à la réussite des 2^{èmes} rencontres nationales des projets éducatifs locaux et à la réalisation de ces actes. Les deuxièmes rencontres ont été soutenues financièrement par :

:

- La communauté urbaine Brest métropole océane
- Le ministère de Santé, de la Jeunesse et des Sports
- Le ministère de l'Éducation Nationale
- La fédération bretonne des CAF
- Le Conseil Général du Finistère
- La revue Sciences Humaines
- La revue Alternatives Economiques
- La Direction Régionale de la Jeunesse et des Sports de Bretagne
- La Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports du Finistère
- Le Réseau International des Villes Éducatrices

Sommaire

Allocution de monsieur François Cuillandre, Maire de Brest.....	5
Allocution de monsieur Olivier David, Président des Francas.....	7
Problématique <i>Comité National d'Orientation</i>	11
Faire société : éducation et démocratie <i>Joël Roman</i>	17
L'apprentissage du vivre ensemble : soutenir l'initiative locale	
Quelle pratique avec des enfants et des ados ? <i>Pierre De Rosa</i>	27
Le rôle des acteurs éducatifs <i>Véronique Laforêts</i>	37
Engagement de tous les citoyens <i>Eric Favey</i>	47
L'apprentissage de la délibération : Faire vivre le champ éducatif	
Quelle pratique avec des enfants et des ados ? <i>Mikaël Garnier-Lavalley</i>	59
Le rôle des acteurs éducatifs <i>Jean Marc Ditcharry</i>	71
Le rôle des acteurs éducatifs <i>Christophe Moreau</i>	77
Engagement de tous les citoyens <i>Josiane Ricard</i>	89
Questions du <i>Comité National d'Orientation</i> issues des travaux des rencontres	95
Allocution de monsieur Allain Jouis, Maire adjoint de Brest au nom des organisateurs	99

François Cuillandre, maire de Brest

Faire société : éducation et démocratie

Mesdames, Messieurs,

Je suis particulièrement heureux de vous accueillir toutes et tous ce matin ici à Brest pour ces deuxièmes rencontres nationales des Projets Éducatifs Locaux. Le thème que nous avons choisi de débattre cette année « Faire société : Éducation et démocratie », provoquera j'en suis sûr des débats riches et animés que nous suivrons avec beaucoup d'attention.

Je voudrais dès à présent remercier toutes celles et ceux qui ont préparé depuis des mois le contenu de ces rencontres. Je me félicite de la qualité du partenariat qui s'est engagé sur ce projet entre la Ville de Brest et les Francas, mais aussi l'ANDEV et le Réseau Français des villes éducatrices.

La mise en place des Projets Éducatifs Locaux, ou plutôt ce que nous en avons fait, a réellement fait évoluer

la réflexion collective sur la place de l'éducation dans les villes. D'une stricte approche basée sur l'application des compétences légales nous sommes passés dans nos villes à une forme de coproduction collective d'éducation. La question à laquelle nous nous efforçons de répondre avec nos PEL est bien : comment chacune et chacun dans la ville participe à l'éducation, à la construction de la citoyenneté. Je suis persuadé qu'il doit y avoir une responsabilité collective de tous les habitants vis-à-vis des jeunes en la matière.

Faire évoluer les approches, renforcer les partenariats y compris au plus près du terrain et dans la réflexion bouscule un peu certaines habitudes. Mais nous sommes persuadés ici à Brest que c'est ainsi que nous construirons réellement une ville pour tous, une ville avec tous.

Construire cette nouvelle manière de vivre la ville nous oblige à évoluer

François Cuillandre, maire de Brest

Faire société : éducation et démocratie

dans nos habitudes mais aussi dans notre rapport aux citoyens. Notre démocratie s'enrichit en multipliant les possibilités données aux habitants de se saisir réellement des questions qui se posent dans la ville. Je pense là aux conseils consultatifs de quartier, ou, dans le cadre du PEL à l'implication des parents. Nous avons un réel défi à relever pour que les habitants puissent participer pleinement à la coproduction des réponses publiques.

Pour que la dimension de l'intérêt public soit partagée par tous dans la cité. Construire la ville d'aujourd'hui, construire une ville démocratique c'est construire la ville avec tous. Pour cela nous devons veiller et nous engager en faveur d'une réelle mixité partout dans la cité. Une mixité sociale source d'enrichissement parce qu'elle favorise le brassage que celui-ci soit interculturel, intergénérationnel mais aussi inter-quartiers.

Je me félicite que vous soyez nombreux à être venus à Brest pour que nous réfléchissions ensemble autour de ces PEL et de ces questions d'éducation dans la cité. Au-delà du thème retenu, ces deuxièmes rencontres nationales sont aussi l'occasion de poursuivre le partage d'expériences que nous avons engagé début 2006 avec les premières rencontres du PEL. Malgré un programme chargé sachons aussi prendre le temps pour des contacts informels. Ils permettent de confronter nos expériences, nos difficultés et les réponses que nous y apportons.

Permettez-moi enfin de vous inviter à profiter de votre venue à Brest pour découvrir notre ville. Si le dense programme de ces rencontres ne vous en laisse pas le loisir, n'hésitez pas à revenir à Brest et en Bretagne. Pourquoi pas dès l'été prochain pour Brest 2008, Fête internationale de la mer et des marins, du 11 au 17 juillet.

Olivier David, président des Francas

Faire société : éducation et démocratie

Monsieur le Maire de Brest, Mesdames,
Messieurs les élus,
Monsieur le Président du Conseil Général
du Finistère, Mesdames, Messieurs les
Vice-Présidents,
Mesdames, Messieurs les élus municipaux,
Mesdames, Messieurs,
Chers(es) Amis(es),

Accueil

Au nom de la Fédération Nationale des Francas, c'est avec un réel plaisir que j'ouvre cette seconde édition des « Rencontres nationales des Projets éducatifs locaux ». Deux ans après notre premier rendez-vous, nous avons voulu cette rencontre réflexive sur les questions d'éducation et de démocratie. Ambition qui a manifestement suscité un vif intérêt des acteurs quotidiens de l'action éducative, si j'en juge à la fois par le nombre de participants à cette manifestation et de présents ce matin, mais aussi par la diversité de leur origine géographique et de leur terrain d'action. Les deux journées qui nous réunissent seront, à la lecture du programme, riches en apports, en débats et réflexions, mais aussi en partage de connaissances et d'expériences, animés et nourris à la fois par la collaboration et le témoignage d'intervenants d'horizons divers et variés, mais aussi par l'échange

avec les participants, à l'occasion des ateliers, des tables rondes et des temps plus informels qui vous seront proposés.

Je souhaite donc que chacun d'entre vous puisse y trouver pleine et entière satisfaction pour nourrir à la fois sa curiosité et son intérêt pour les questions éducatives, mais également trouver sa place dans un débat que j'espère le plus riche possible, à l'heure où la question du « Faire société » interroge chacun d'entre nous, dans le contexte national et international actuel. Certes, nous ne trouverons sans doute pas toutes les réponses aux questions que nous nous posons, ce serait contraire aux objectifs de cette manifestation, mais a minima les ressources nécessaires pour réfléchir aux enjeux éducatifs, culturels, sociaux et économiques actuels, et participer, sur son terrain d'action, à la définition et à la mise en place des politiques éducatives en direction de l'enfance et de la jeunesse.

Remerciements

Evidemment, avant toute chose, il m'importe de vous remercier tout particulièrement, Monsieur le Maire de Brest, et l'ensemble de votre équipe, de bien vouloir nous accueillir à cette occasion ; un remerciement particulier à Allain Jouis, votre adjoint à l'éducation et au

Olivier David, président des Francas

Faire société : éducation et démocratie

temps libre des enfants. J'y suis d'autant plus sensible que ces lieux ont une forte dimension symbolique à mes yeux. Il y a en effet 15 ans, jour pour jour demain, les Francas ouvraient en Bretagne la réflexion autour du dossier « Place de l'enfant », par la tenue d'un colloque régional réunissant déjà plus de 200 personnes, élus locaux, professionnels de l'animation socio-culturelle, partenaires institutionnels... sur les questions éducatives, dans les salons mêmes de l'hôtel de ville. Nous avons tous des évènements, des lieux et des personnes qui marquent le cours de nos vies, celui que je viens de vous citer en est un, par l'investissement et le pari qu'il avait représenté à l'époque, et l'engagement collectif que plusieurs d'entre nous ici y avaient investi ! Que de chemin parcouru, au niveau national comme au niveau régional, par notre fédération et ses différents membres, sur les questions éducatives et sociales, pour promouvoir l'action éducative en direction des enfants et des adolescents.

Au-delà des lieux, la tenue de ces rencontres témoigne sans doute de visions convergentes, entre la ville de Brest d'une part et notre fédération de l'autre, sur la nécessité de remettre sans cesse en débat les questions éducatives, car nous sommes conscients qu'elles se conjuguent étroitement avec les évolutions de notre société. Débattre de l'éducation aujourd'hui ne peut faire l'économie d'une réflexion sur les mutations sociétales. De cette conviction sont nées les premières rencontres, mais aussi l'énergie nécessaire à la tenue de ce second rendez-vous. Je

tiens également à exprimer mes plus vifs remerciements aux autres partenaires de cette manifestation, le Conseil régional de Bretagne, le Conseil général du Finistère, le Ministère de l'Éducation nationale, le Ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports, les Caisses d'allocations familiales du Finistère pour leur soutien financier, mais également les revues Alternatives Economiques et Sciences Humaines, partenaires de nos trois biennales, j'y reviendrai.

Nous ne pouvons terminer ces remerciements sans évoquer le travail de toute l'équipe mobilisée sur l'organisation de cette manifestation. Lorsque l'on débute ces journées, de nombreuses personnes ont travaillé à leur réalisation, bien en amont de leur déroulement, d'un point de vue matériel, mais aussi sur le plan du contenu. Je remercie d'abord tous les membres du conseil national d'orientation, pour leur participation active à la définition du contenu de ces journées. Pour y avoir participé dans l'édition précédente, je sais combien ce travail est important dans l'animation de nos travaux. Je remercie également le comité de parrainage et de soutien des rencontres, qui participe également à cette même dynamique. Enfin, les conditions de notre accueil, l'organisation matérielle de nos travaux nécessitent également l'investissement de nombreuses personnes, et je souhaite souligner ici le travail des services de la ville de Brest, des Francas du Finistère et de Bretagne, la délégation régionale et nationale des Francas.

Faire société

Sans avoir la prétention d'ouvrir le débat, car ce n'est pas l'objet de ce propos d'ouverture, permettez moi tout de même, de revenir maintenant sur l'objet et le thème de ces journées, et l'importance que cette manifestation revêt pour une fédération et un mouvement comme le nôtre.

Faire société autour des questions éducatives est un axe de réflexion qui anime les Francas de longue date ! Cette ambition passe par une double nécessité :

- Première nécessité, la participation de tous à l'éducation : les Francas sont attentifs, et continueront à l'être, à toutes les formes de mobilisation et d'engagement autour des questions éducatives. A cette fin, nous nous attachons à créer les conditions de rencontre et d'engagement, pour que les volontés individuelles et collectives participent à la mise en œuvre de notre ambition politique. En effet, un réel développement de l'action éducative n'est possible que si tous ceux qui interviennent auprès des enfants sont associés à la définition d'un projet éducatif de territoire. D'autre part, cette implication de tous offre du contenu à l'apprentissage du « vivre ensemble » et au développement social. Dans cette optique, il est nécessaire que l'action publique facilite l'initiative des populations, mais aussi des associations, en tant que lieu de rassemblement aptes à créer du dialogue, des propositions, de l'action, voire de la revendication.

- Seconde nécessité, une action publique plus volontariste : elle est nécessaire pour que chaque enfant, chaque adolescent, ait accès, là où il vit,

à des réponses éducatives de qualité. Dans cette perspective, il convient de réfléchir à l'articulation des responsabilités et des rôles respectifs de l'État et des différentes collectivités territoriales, ainsi qu'à leurs relations de partenariat avec l'ensemble des acteurs éducatifs.

Pour promouvoir une véritable dynamique sociale et un réel processus d'engagement autour des questions d'éducation, en d'autres termes pour faire société, c'est par une logique concertée des acteurs que nous pourrions mettre en vie chaque jour, dans les territoires, et au plus près des enfants et des jeunes, des actions éducatives de qualité, avec pour ambition de faire accéder les enfants et les jeunes à une citoyenneté active.

Ouverture d'un cycle

Parce que nous sommes convaincus que la réflexion autour des enjeux éducatifs appelle une mobilisation plus forte de la société, nous souhaitons débattre de ces sujets avec l'ensemble des acteurs de l'action éducative locale. Pour satisfaire cet objectif, les Francas ont adopté une démarche assez originale dans leur environnement associatif et institutionnel, en programmant un cycle de journées de réflexion, déployées sur l'ensemble du territoire national, autour de 3 rencontres nationales identiques à celles d'aujourd'hui et 27 journées d'études différentes, soient 30 temps de réflexion sur les questions éducatives programmées sur trois mois :

- A Nantes, les 20 et 21 septembre derniers, nous avons mobilisé près de 500 personnes sur une biennale dont le thème

Olivier David, président des Francas

Faire société : éducation et démocratie

était : « Société, Mutations, Éducation ».

- A Lannemezan, les 8 et 9 octobre 2007, nous avons souhaité réfléchir aux liens existant entre éducation et développement local. Cette manifestation a réuni près de 300 personnes également.
 - Et toute une série de rencontres pour l'action éducative locale sur l'ensemble des régions françaises, dont vous trouverez la liste sur le stand des Francas.
- Au total, ce seront près de 7000 acteurs qui seront mobilisés pour l'échange et la réflexion.

Si depuis plus de 60 ans, les Francas ont constamment fait évoluer leur projet, pour mieux prendre en compte les réalités sociales, et les évolutions de leur environnement, c'est aussi par la vulgarisation et la confrontation de leurs idées et de leurs propositions aux acteurs de l'action éducative locale. Toutes ces productions, l'ensemble des matériaux élaborés à l'occasion de ces journées, seront exploités et mis à disposition des participants et des acteurs locaux, pour répondre à l'une de nos grandes orientations inscrite dans notre projet fédéral : « agir pour une mobilisation plus forte de l'ensemble de la société sur les questions éducatives ». C'est le sens d'un rendez-vous particulièrement important pour notre mouvement, programmé à Tours, du 28 juin au 1^{er} juillet, rassemblant 2 500 acteurs de l'action éducative locale, au profit d'une dynamique de construction d'une société éducatrice.

Conclusion

Pour conclure, les Francas ont une raison d'être, celle de « rendre l'homme et le citoyen le plus libre et le plus responsable possible dans la société la plus démocratique possible ». En s'appuyant sur leur réseau fédératif de 3 000 collectivités locales et d'un millier d'associations adhérentes, en regroupant 5 000 centres d'activités, et en mobilisant 50 000 bénévoles, ils agissent au service d'une société plus égalitaire et plus solidaire, une société tournée vers l'avenir et porteuse de progrès pour tous les hommes, une société éducatrice. Mais comme le dit très justement Eric Maurin, dans son dernier ouvrage – la nouvelle question scolaire – « la quête d'une cité libre, composée d'individus à la fois égaux et autonomes, ne peut s'accommoder bien longtemps de destins sociaux tracés d'avance, d'un jeu où l'égalité formelle des droits dissimule mal la formidable puissance de l'hérédité et de la richesse. En ce sens, les politiques de démocratisation scolaire [...], et je rajoute volontiers éducative, pour dépasser le seul champ de l'école « [...] constituent une étape décisive de l'histoire des démocraties en général ». Ainsi, en considérant l'éducation comme le premier moteur du développement social, culturel et économique, nous devons agir pour une plus grande prise en compte des enjeux sociétaux contemporains, et répondre sans cesse aux nouveaux besoins des publics jeunes. Que ces travaux y contribuent pleinement et que nos échanges soient les plus fructueux possibles !

Je vous remercie de votre attention.

Comité National d'Orientation
Faire société : éducation et démocratie

Le secrétariat scientifique du Conseil National d'Orientation des deuxièmes rencontres nationales des projets éducatifs locaux a été assuré par Valérie Pugin, de *Trajectoires-Reflex*.

Un enjeu d'éducation pour notre démocratie

Des transformations importantes ont modifié en profondeur la répartition des responsabilités entre les différents acteurs du champ de l'éducation ainsi que leurs attentes les uns par rapport aux autres. Alors que la famille assurait principalement la fonction de la filiation, l'école celle de l'enseignement et les structures de loisirs et institutions de temps libre la socialisation¹, les limites entre ces différents acteurs de l'éducation sont moins claires aujourd'hui. Cette répartition fonctionnait d'autant mieux qu'il y avait une certaine cohérence entre ces différents acteurs qui reconnaissaient entre eux leur principale fonction : les familles choisissaient les structures de loisirs et de temps libre en accord avec les valeurs qu'elles voulaient porter, l'école s'occupait d'instruire les enfants indépendamment des caractéristiques familiales, religieuses, ... Cependant, l'idée que les responsabilités éducatives sont clairement partagées ne résiste plus aujourd'hui à l'épreuve des faits.

Sous l'effet de multiples causes (fréquence des ruptures familiales, difficultés croissantes éprouvées par l'école républicaine, affaiblissement des structures

de loisirs dans leur rôle de transmission de valeurs, ...), le champ éducatif, tel que précédemment décrit, s'est complexifié.

En outre, sont apparus de nouveaux et puissants vecteurs de transmission (les médias) et peu à peu, les groupes de pairs sont de plus en plus reconnus comme des occasions d'apprentissage fortes pour les jeunes. « La transmission s'effectue aussi de plus en plus à travers des sociabilités juvéniles, entre pairs, et au travers des situations d'expérience dans lesquelles les jeunes se retrouvent, où ils construisent des compétences et des normes »².

Ces évolutions, succinctement décrites, appellent à réfléchir à la manière dont l'enfant ou le jeune peut aujourd'hui se construire en tant qu'individu autonome et responsable, en tant qu'appartenant à une société, en tant que citoyen en devenir.

Cette réflexion sur l'éducation de l'enfant ou du jeune est d'autant plus importante que l'un des ressorts de notre démocratie – celui qui consiste à « faire société » – est aujourd'hui menacé. Notre société connaît en effet le risque de la « sécession sociale »³, ou du moins d'une prise de distance de plus en plus marquée entre les groupes d'individus qui la composent. L'évitement scolaire ou encore la fuite des familles plus privilégiées vers des secteurs résidentiels

favorisés (gentrification des centres anciens ou installation en milieu péri-urbain) sont des exemples de barrières qui traversent notre ville, et donc notre société.

Ce sont alors les logiques de l'entre-soi qui prédominent : les populations les plus fragiles étant assignées à des quartiers particuliers, n'accédant plus la plupart du temps à une mobilité autant spatiale que sociale, et les populations plus favorisées préférant s'en éloigner et poursuivre leur trajectoire sociale, résidentielle, professionnelle. On peut aussi penser à la distance qui ne cesse de s'accroître entre les générations, les enfants et les jeunes étant de moins en moins en contact direct avec les seniors. Pour autant, non seulement les uns et les autres pourraient considérablement s'enrichir en se rencontrant, mais encore cela favoriserait la re-création du lien social au sein d'une société de plus en plus morcelée.

A la lumière de ces transformations, on voit bien qu'il existe aujourd'hui un réel enjeu d'éducation pour notre démocratie. « Sans doute la communauté politique doit-elle faire autant de place que possible à la singularité de ses composantes, mais dans les limites où elle reste une communauté cohérente, dotée d'une identité suffisamment consistante pour figurer la continuité d'une histoire aux yeux de ses membres et fournir le support d'un projet commun ». Or, pour Marcel Gauchet, l'individu privé d'aujourd'hui se définit par une « déliaison foncière d'avec la société »⁴. Et il s'agit maintenant et de manière urgente « de rétablir un équilibre,

complexe et délicat, entre l'action délibérée des hommes et l'automatisme du lien social. (...) Il s'ouvre devant nous une tâche historique, entièrement nouvelle où l'éducation, l'instruction, la socialisation, (...) retrouvent une nécessité d'un genre inédit »⁵.

Des savoirs, des compétences, des comportements à transmettre pour faire mieux vivre notre démocratie

L'épanouissement personnel est tout d'abord fondamental, qui requiert tout autant la maîtrise des connaissances et des savoirs fondamentaux que le fait de se sentir en confiance, d'être capable d'autonomie, de prise d'initiative, de faire des choix et de construire un projet. Pour cela, il est important de pouvoir en outre envisager des possibles au-delà de son univers quotidien, ce qui pose la question de l'ouverture culturelle, sociale, de la mobilité, plus encore pour les enfants et les jeunes qui habitent dans les secteurs les moins favorisés. Leur permettre de connaître l'existant au-delà de leur quartier, leurs possibilités d'orientation scolaire et professionnelle, leur agglomération, l'offre culturelle, ou artistique, ou de loisirs à laquelle ils peuvent avoir accès par exemple est très important pour leur ouverture et pour construire leur trajectoire de vie.

De même, la relation à l'autre est aussi un enjeu fondamental, en particulier dans une société où les logiques de l'entre-soi se développent et où les pratiques démocratiques traditionnelles se trouvent interrogées. La capacité à entrer en contact

avec l'autre, à le découvrir par-delà un langage ou des pratiques qui ne sont pas les mêmes, à s'enrichir de la différence sont des objectifs éducatifs sur lesquels il faut s'impliquer. Il en est de même de la capacité à coopérer, à travailler en équipe plutôt qu'à entrer en permanence dans une logique de compétition.

La capacité à formuler une position, à entendre celle d'un autre, à accepter les divergences de points de vue, à délibérer constituent les éléments fondamentaux de l'apprentissage de la démocratie et sont les bases de l'exercice démocratique. Les citoyens ne sont-ils pas en effet « ceux qui s'affrontent par la parole, qui opposent discours à discours, forment dans la société hiérarchisée, un groupe d'égaux »⁶ ? Si tel est le cas, alors il y a bien un enjeu éducatif à l'apprentissage de l'exercice de la parole, de la délibération.

Enfin, la capacité à prendre des responsabilités, deuxième volet des compétences à acquérir pour agir dans la société dans laquelle on vit, est très importante et doit être transmise aux enfants et aux jeunes qui seront en charge de construire et de transformer la société de demain.

Pour favoriser l'ensemble de ces apprentissages, il est essentiel de mettre les enfants et les jeunes en situation de pratique. En effet, il n'est par exemple pas suffisant de connaître théoriquement les bienfaits de la solidarité avec autrui. Il faut pouvoir l'expérimenter, la ressentir, l'éprouver, la vivre pour en comprendre l'intérêt, pour lui donner du sens, pour y

trouver du plaisir.

Les acteurs qui peuvent relever ces enjeux et le niveau territorial pertinent pour le faire

On voit bien que ces enjeux éducatifs relèvent de plusieurs acteurs et lieux éducatifs. Par exemple, l'apprentissage de la délibération implique l'école puisqu'il mobilise notamment la capacité à s'exprimer. Mais il relève aussi des structures de temps libres, et notamment de celles qui se réclament de l'éducation populaire, où les enfants et les jeunes peuvent être placés en position d'acteurs devant faire des choix et s'accorder sur un projet. Enfin, il relève évidemment des parents puisque la cellule familiale est un lieu quotidien d'échanges.

L'apprentissage de la relation à l'autre n'est-il pas aussi le fait de l'animateur sportif qui s'occupe des enfants une demi-journée par semaine, celui du chauffeur de bus qui conduit tous les jours les enfants à l'école, celui du commerçant de quartier qui rencontre quotidiennement l'enfant ? Et plus largement, cet apprentissage ne se fait-il pas aussi tout simplement entre les jeunes eux-mêmes lorsqu'ils sont ensemble au terrain de jeux, lorsqu'ils expérimentent leurs sociabilités ?

En somme, tous les acteurs qui à un moment ou à un autre sont en contact avec l'enfant sont concernés par ces enjeux éducatifs qu'ils peuvent être en position de relever. Ils sont légitimes à porter un point de vue sur l'éducation, à en être acteur.

Le territoire local est un bon niveau de prise en compte de ces enjeux éducatifs. En effet, d'une part, ces enjeux généraux précédemment décrits, peuvent se décliner différemment selon les territoires. Et d'autre part, l'accord entre les acteurs éducatifs sur ce que l'on vise pour l'enfant et le jeune est davantage possible au niveau local. Enfin, la mise en œuvre des moyens pour atteindre les objectifs que l'on s'est fixés dépend éminemment des acteurs locaux, des moyens dont ils disposent, des liens de partenariat qui les unissent ou les éloignent, ... Ainsi, le territoire au niveau local est certainement la bonne échelle où l'on peut penser la construction de la personne dans sa globalité, en reliant entre eux les acteurs et les institutions qui s'occupent de l'éducation de l'enfant et du jeune. Ceci ne signifie pas pour autant que le niveau local doit fonctionner de manière indépendante aux autres niveaux territoriaux (régional, national, européen, mondial). Bien au contraire, une articulation est indispensable entre le niveau local et ces autres échelles territoriales dans la mesure où l'enfant et le jeune appartiennent aussi à ces territoires. Ils peuvent s'y mouvoir, ils pourront y prendre des décisions, y travailler, etc. Il est donc nécessaire de penser ces articulations.

De plus, l'éducation constitue un réel enjeu pour le développement local d'un territoire sur le plan économique, social et culturel, et plus largement sur le plan du vivre ensemble, des liens qui existent entre les habitants d'une ville, de leur envie et de leur capacité à « faire société ».

Les collectivités locales, et notamment les

communes, l'ont bien compris et s'engagent dans le champ éducatif.

Pour rappel, les lois de décentralisation avaient aussi préparé les conditions de cet investissement des collectivités : les régions pour les lycées, les conseils généraux pour les collèges et les communes pour les écoles. Ces dernières, qui jusqu'alors géraient surtout le « contenant » (construction et gestion des bâtiments, fournitures scolaires) se sont investies de plus en plus dans le « contenu »⁷.

Aujourd'hui, la démarche de Projet Éducatif Local est engagée dans de nombreux sites. Elle vise le fait que tous les acteurs éducatifs d'un territoire puissent s'engager collectivement dans un projet commun, autour de valeurs éducatives communes à construire, avec le sentiment d'avoir un rôle à jouer dans le devenir de la société locale dans laquelle ils exercent leur activité⁸. A travers le Projet Éducatif Local, il se structure progressivement de véritables politiques locales éducatives, où la collectivité a un rôle très important de structuration et d'animation du partenariat, de mise en œuvre des conditions de réussite du projet. Le projet éducatif local n'est pas un dispositif éducatif supplémentaire. Il est une politique éducative globale. S'il est un projet local, le PEL est aussi à lier avec d'autres territoires dans lesquels il s'inscrit.

Les thèmes de questionnement proposés pour les rencontres nationales PEL

Trois grands thèmes sont proposés à la réflexion pour les rencontres nationales

Comité National d'Orientation

Faire société : éducation et démocratie

PEL de Brest.

L'apprentissage du vivre ensemble

Tout d'abord, puisqu'il y a aujourd'hui un enjeu d'éducation pour notre démocratie, puisque les valeurs démocratiques et plus spécifiquement le « faire société » s'apprennent, et puisque le PEL peut être une démarche privilégiée pour cet apprentissage, il est important de poser explicitement cette question de l'éducation à la démocratie.

Comment cette question se pose-t-elle aujourd'hui ? Qu'est-ce qui est en jeu ? Qu'est-ce qui fait problème exactement ? A quoi faut-il éduquer pour favoriser l'approfondissement de la démocratie, et plus particulièrement pour permettre de « faire société » ?

De quelles manières cela peut-il s'apprendre ? Quels sont les acteurs qui peuvent y participer ? Comment ?

Comment les PEL prennent-ils en compte cette question là aujourd'hui ? Quelles sont les expériences développées qui favorisent l'apprentissage de la démocratie et du vivre ensemble ? Les PEL, en tant que véritable politique éducative locale, n'ont-ils pas vocation à afficher clairement cette ligne directrice souvent sous-jacente ?

L'apprentissage de la délibération

On peut ensuite interroger la construction de la démarche et le fonctionnement même des PEL par rapport à la question démocratique. Comment la construction de la démarche peut-elle contenir et exprimer les valeurs démocratiques ? Comment les PEL associent-ils les acteurs éducatifs au moment de leur élaboration ? Comment

favorisent-ils la participation de tous ? Comment permettent-ils l'apprentissage de la prise de parole, l'écoute de l'autre, l'échange ? Comment favorisent-ils aussi l'apprentissage de la contrainte et de la frustration, issues des règles liées à la délibération et issues de l'aboutissement des débats qui ne correspondent pas toujours à son positionnement personnel ?

Quels types d'espaces de paroles, d'espaces délibératifs proposent les PEL ? Ces espaces permettent-ils vraiment la parole de chacun et la prise en compte de cette parole ? En quoi apportent-ils des réponses innovantes de ce point de vue ?

En quoi constituent-ils donc des espaces véritablement démocratiques ? Et quelles en sont aujourd'hui les limites ?

La transformation du champ éducatif

Enfin, puisque les PEL visent le fait de constituer de véritables politiques locales éducatives, on peut aussi interroger leur capacité à interroger, à interpeller ces autres niveaux territoriaux. Les PEL affichent-ils aujourd'hui cette ambition ? Cette ambition est-elle reconnue par les autres échelles territoriales ? Comment et en quoi la dynamique PEL est-elle un facteur de recomposition des espaces éducatifs aux autres niveaux régional, national, européen ? Comment peut-on faire en sorte qu'ils le deviennent davantage ?

Pour les ateliers : le croisement de ces thèmes avec des entrées « public »

Il est proposé que ces trois grands thèmes puissent être croisés avec trois entrées « public » :

Comité National d'Orientation

Faire société : éducation et démocratie

- Les parents, et plus particulièrement, comment agir avec les parents
- La participation des enfants et des jeunes
- L'engagement de tous les acteurs éducatifs sur un territoire

Le croisement de ces trois entrées « public » avec les grands thèmes proposés permet de proposer des ateliers variés et ainsi de faire cheminer les participants à travers différents

champs et questionnements qui ne sont pas forcément ceux auxquels ils sont habitués et qu'ils connaissent.

Pascal Bavoux, Bernard Bier, Frédéric Bourcier, Maurice Corond, Philippe Deplanque, Pierre Durand, Sophie Genelot, Allain Jouis, Sabine Lavoipierre, Claudine Paillard, Cécile Ponsot, Yves Rondel,

¹ Certes, l'école ou la famille participaient aussi en partie de la socialisation, ou les structures de temps libre en partie de la filiation... Mais il s'agit des fonctions centrales (et non exclusives) autour desquelles se sont constituées chacune de ces entités. Philippe Meirieu, Conférence donnée en mars 2000, à Rennes.

² Bernard Bier, *La transmission. Des pères aux pairs*. Éditorial, VEI Enjeux n°120, mars 2000.

³ Jacques Donzelot, *Faire société, La politique de la ville aux Etats-Unis et en France*, Seuil, 2003.

Eric Maurin, *Le ghetto français : enquête sur le séparatisme social*, Seuil, 2004.

⁴ Marcel Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, Gallimard, 2002.

⁵ Marcel Gauchet, *Entretien publié par la Revue de l'Inspection générale*, Dossier École et République, janvier 2004.

⁶ Jean-Pierre Vernant, *Les origines de la pensée grecque*, PUF, 1962.

⁷ Pascal Bavoux, *Projet éducatif local : « remue-ménage institutionnel » ou politique éducative locale*, Les cahiers du CRDSU n°36, décembre 2002.

⁸ *Projet éducatif local et politique de la ville*, Repères, DIV, 2001.

Faire société : éducation et démocratie

Merci aux Francas de cette invitation. Comment éducation et démocratie s'articulent-elles pour répondre à la question du faire société ? Il est parfois utile de prendre un peu de champ pour traiter ce type de questions. Je vais donc me tenir à dessein à distance des questions qui vont être ensuite reprises dans la table ronde et dans les ateliers et ne pas évoquer directement les expériences qui touchent à la mise en œuvre des projets éducatifs locaux, ce pourquoi vous êtes évidemment réunis.

La première remarque que je voudrais faire, c'est qu'il y a une connivence extrêmement forte, extrêmement étroite, extrêmement profonde, extrêmement ancienne entre la question de l'éducation et la question de la démocratie ; pour autant cela ne va pas de soi. Dès qu'on s'est posé la question de la démocratie, on s'est demandé : avec qui ? Qui sont les citoyens, qui est le peuple qui est apte à la démocratie ? Et évidemment, on s'est rendu compte que des entraves ou des pesanteurs venaient à un moment ou à un autre empêcher les individus de s'exprimer librement, de participer librement, de s'engager librement, soit qu'ils soient pris par d'autres soucis ou d'autres tracas, soit qu'ils soient occupés uniquement par leur propre bien-être et leur propre devenir, soit encore qu'ils soient dans des situations de domination. Pour qu'il y ai pleinement démocratie, il faut que ce soit une société

d'hommes et de femmes libres. Or, comment fait-on une société d'hommes et de femmes libres ? C'est bien entendu, en recourant à l'éducation qu'on va tenter de le faire. C'est une histoire qui remonte à la démocratie grecque et qui va resurgir périodiquement, notamment quand on se demande comment arriver à inventer et à faire vivre des institutions nouvelles avec un peuple qui lui, a connu les institutions anciennes et qui donc est encore corrompu par ces institutions anciennes. Ce sera par exemple le cas au moment de la révolution française. La réponse est : il faut éduquer les générations nouvelles. Celles-ci auront eu la chance d'avoir une éducation à la démocratie et pourront donc constituer une société d'hommes et de femmes libres. Cette réponse est une réponse extrêmement forte, mais c'est une réponse qui ne va pas de soi. Pendant la Révolution, par exemple, on débat du meilleur moyen de faire vivre les institutions de la démocratie, les institutions politiques nouvelles, et un autre courant de pensée ou parfois les mêmes, à d'autres moments, proposent de confier cette tâche à des fêtes civiques plutôt qu'aux institutions d'éducation. On songe alors aux fêtes civiques comme la fête de la fédération pour être de tels moments de régénération. Dans les projets qui sont relatifs à la construction d'un habitus social de la démocratie, la notion de fêtes va être très importante. L'idée d'éducation n'était donc pas la seule qui

se proposait pour réaliser la démocratie, même si finalement l'idée de l'éducation va l'emporter.

Et là, on tombe sur une autre difficulté qui est elle aussi très classique dans la réflexion sur l'éducation : comment faire un peuple nouveau, faire un homme nouveau, un homme régénéré ? Mona Ozouf a consacré à ce sujet un très bel essai qu'elle a appelé *L'homme régénéré* (Gallimard) en montrant bien combien il y avait dans cette volonté révolutionnaire, l'idée d'une régénération de l'humanité. Comment arriver à construire une nouvelle humanité, un homme nouveau, avec et à partir des institutions anciennes ? On voit bien que la difficulté de l'éducation est toujours et sera toujours : qui éduquera les éducateurs ? C'est là un des grands thèmes classiques de la réflexion sur l'éducation. Si l'on veut des élèves et des individus qui soient enfin libres, il faut que leurs maîtres eux-mêmes soient libres et soient particulièrement exemplaires. Mais ces maîtres par qui ont-ils été éduqués, comment ont-ils pu s'émanciper et devenir libres ?

Néanmoins, les questions de principe, comme toujours, sont des questions qui sont à la fois vitales et décisives mais heureusement, elles n'empêchent pas d'avancer ; on a donc construit un certain nombre d'institutions éducatives, je ne vais pas reprendre cette histoire-là, vous la connaissez aussi bien que moi. Petit à petit, l'école républicaine s'est mise en place pour répondre à cette question et construire un citoyen républicain, l'individu qui pourra faire vivre pleinement

la démocratie et la république. Dans ce mouvement-là, elle a rencontré plusieurs difficultés. J'en énonce quatre, on pourrait peut-être en trouver d'autres, mais je vais essayer de montrer comment la logique républicaine a tenté de répondre à ces difficultés.

1. La première pose la question de l'éducation morale du citoyen. Comment arriver à éduquer un individu libre, tout en imposant des normes collectives, qui permettent à l'individu de s'élever au-dessus de l'intérêt particulier, de s'élever au sens de l'intérêt général, d'abandonner ce qui constitue sa particularité, sa singularité, ou du moins ce qui dans sa particularité, dans sa singularité, pourrait venir faire obstacle à la compréhension de l'intérêt général et aux normes collectives.

On voit bien comment cette éducation va, en permanence, valoriser une dimension de morale collective, de morale de l'effort, de morale du dévouement au bien public et au service public, à travers des exemples historiques et littéraires, à travers tout un enseignement moral qui va se déployer dans des leçons de morale, dans des textes comme « Le tour de la France par deux enfants ». Il s'agit d'élever l'individu à une tâche morale qui est celle du dévouement à la collectivité, ou en tout cas, du dévouement à l'intérêt général.

Deuxième dimension, très liée à la première, mais peut-être un peu différente, une dimension qui est moins morale qu'intellectuelle. Comment arriver, intellectuellement, à s'élever, à l'intérêt

Faire société : éducation et démocratie

général, comment développer au fond les compétences intellectuelles qui sont celles du citoyen ? Bien entendu, il y a toute une série d'outils qui vont être requis pour cela, le lire, écrire, compter, qui sont les outils ordinaires de l'accès au savoir et à la connaissance, mais au-delà de l'acquisition de ces outils et de leur maîtrise qui sera évidemment une dimension fondamentale de l'éducation scolaire, il y a l'accès au savoir lui-même, à la raison. S'élever à l'intérêt général, c'est être capable de comprendre que le cheminement intellectuel par la raison, qui nous conduit à la vérité, à la patience, au savoir, c'est cela qui peut arriver à nous mettre d'accord, à nous rassembler. Il y a de très beaux textes d'Alain, où il décrit l'espèce de démocratie parfaite que représente l'assemblée des enfants dans une classe, de ces intelligences différentes certes, mais également compétentes quand il s'agit de comprendre un exercice de mathématiques ou le sens d'un texte. On voit bien qu'il y a là, un modèle aussi extrêmement fort qui va articuler très profondément notre école et notre enseignement autour d'une idée : c'est par le savoir que s'acquiert la démarche rationnelle, c'est par le savoir que s'acquiert l'accès à l'intérêt général et à la démocratie.

Troisième dimension de cette affaire : l'articulation de l'individu au collectif. Cette fois-ci on n'est plus simplement dans l'éducation morale, on n'est plus simplement dans l'éducation intellectuelle, on est dans l'éducation du collectif et de l'articulation de l'individuel au collectif. Comment apprend-t-on les règles qui

sont des règles de coexistence, qui vont nous permettre de vivre au quotidien des formes de vie collective, des formes de vie commune, des formes de vie associative, des formes de vie politique, qui font que les uns et les autres, nous allons nous retrouver ensemble engagés dans une même démarche ? Or, là encore, cela exige qu'on se sente capable non pas de mettre sous le boisseau complètement ce qui compose l'individualité ou l'originalité de chacun, puisqu'en même temps, cette perspective-là est une perspective qui se veut émancipatrice et respectueuse de l'individu, mais capable de relier l'individu aux autres, de le relier au collectif.

Et puis enfin, dernier défi, dernière difficulté, celle qui est peut-être la plus terrible pour la perspective éducative, celle qui articule la question de l'égalité et de l'inégalité. L'égalité comme fondement de cette démarche : tous les individus sont par principe égaux dans cette conquête du savoir et dans cette conquête de la citoyenneté et de la démocratie. Inégalité parce que les individus vont présenter des différences individuelles qui peuvent être simplement des différences sans signification, mais qui vont très vite, au regard des difficultés du savoir, de la diversité des connaissances, de la variété des cursus et des parcours scolaires, se révéler être des inaptitudes ou des aptitudes particulières et donc, être créatrices d'inégalités. Et on sait bien comment dans notre société, indépendamment même des inégalités de départ, la diversification sociale est elle-même productrice, en permanence,

Faire société : éducation et démocratie

de nouvelles inégalités. Comment arriver à articuler une vision qui reste animée très profondément par un souci et par une préoccupation égalitaire et en même temps, la réalité inégalitaire des performances scolaires, qui vont être celles des individus ?

C'est autour de ces quatre difficultés ou de ces quatre thèmes que l'école républicaine va réaliser une forme de synthèse tout à fait particulière qui va lui permettre une organisation originale du rapport entre éducation et démocratie, dont notre système éducatif va être profondément marqué.

Cela renvoie de manière privilégiée à l'expérience qui a été l'expérience historique et politique française, celle de la révolution, puis celle des conflits du 19^e siècle, tandis que d'autres cultures politiques et d'autres traditions politiques qui n'en sont pas moins des traditions politiques et des cultures politiques démocratiques ont connu d'autres expériences et ont suivi d'autres chemins. Elles ont conçu la démocratie bien davantage comme la capacité de discuter librement d'individus qui sont non pas des citoyens en devenir, mais des adultes engagés dans différentes dimensions de l'existence ou dans différentes activités. Ils sont davantage capables de se parler, de s'affronter éventuellement, de se combattre ou de se mettre d'accord sur un certain nombre d'objets. On a là une version de la démocratie qui est davantage celle d'une démocratie sociale, autour de l'idée d'association des individus. La nôtre en

revanche, est plutôt celle d'un modèle un peu idéal de la citoyenneté et de l'accès à cet idéal par l'école et par l'éducation. D'où d'ailleurs aussi l'idée que cette citoyenneté abstraite est une citoyenneté qui se construit par des apprentissages abstraits. On a souvent souligné le poids démesuré dans notre système éducatif des disciplines abstraites, des disciplines scientifiques ou des disciplines intellectuelles par rapport aux disciplines artistiques d'une part, et aux disciplines physiques du corps d'autre part : or ce déséquilibre tient profondément à notre conception de la démocratie républicaine. Quel que soit par ailleurs l'intérêt ou l'importance pour l'épanouissement individuel ou même pour la vitalité collective, des autres disciplines, elles ne sont pas considérées comme constitutives de cet accès privilégié à la raison qui est lui-même l'accès privilégié à la citoyenneté. Mais cela a comme conséquence que tous ceux qui se trouvent pour une raison ou pour une autre dans des difficultés à l'égard des acquisitions intellectuelles vont se retrouver à un moment ou à un autre dans une posture un peu difficile par rapport à la citoyenneté. On a eu tendance à développer une conception assez capacitaire de la citoyenneté républicaine : il ne s'agissait pas de capacité ou de cens économique, mais d'une capacité intellectuelle, d'un cens culturel, à acquitter pour pouvoir se dire bon citoyen. Il y a même eu des projets, à la fin du 19^{ème} et encore au début du 20^{ème} siècle, consistant à vouloir réserver l'exercice du droit de vote à ceux qui étaient titulaires du certificat d'étude ;

c'est dire à quel point la citoyenneté est quelque chose de terriblement exigeant et qui demande des individus capables de performances tout à fait remarquables, bien entendu. Mais d'un autre côté, c'est aussi une conception de la citoyenneté qui est quand même passablement exclusive de tous ceux qui n'ont pas ces compétences intellectuelles, ceux qui n'ont pas pu les déployer ou n'ont pas pu les acquérir, voire, ne le pourront jamais.

D'ailleurs quand le suffrage censitaire a été instauré, au début du 19^e siècle, il ne l'a pas d'abord été dans l'idée de réserver l'exercice de la démocratie aux plus riches et d'en exclure les plus pauvres (même si il a eu bien sûr aussi cet effet-là), mais dans celle de réserver l'exercice de la démocratie à ceux qui sont autonomes et libres et d'en exclure ceux qui sont dans une situation de dépendance. Or, à l'époque, les salariés étaient plus souvent des employés, c'était pour beaucoup les gens de maison ; seule la propriété conférait une forme d'indépendance. C'est d'ailleurs aussi probablement pour la même raison, cette articulation entre citoyenneté et indépendance, à la fois économique et intellectuelle, que notre culture politique a eu tant de mal à accorder le droit de vote aux femmes.

Notre culture politique participe ainsi d'une vision très élitiste, très contraignante aussi de l'émancipation du citoyen. Et je crois que nous sommes encore en grande partie tributaire de cette vision-là. Nous le sommes d'abord par notre héritage institutionnel, notre école est encore en

grande partie l'héritière de cette école-là, même si beaucoup de choses ont changé, même si beaucoup de choses se sont transformées, notre école reste encore en grande partie une école où les disciplines sont hiérarchisées en fonction d'un principe de plus ou moins grande intellectualité. Notre école est encore en grande partie une école qui réorganise les rapports entre les personnes, essentiellement autour de la performance scolaire et pas autour d'autres types de qualités ou de performances, comme la convivialité, la capacité de vivre ensemble, la capacité de faire des choses ensemble, la capacité de décider collectivement. Notre école est en grande partie encore une école individualiste qui demande aux individus de s'affirmer les uns à côté des autres et quelquefois malgré tout un peu les uns contre les autres. Notre école est en grande partie encore une école qui inculque des règles de citoyenneté de manière très abstraite et qui se préoccupe assez peu finalement de les faire vivre ou de les rendre effectives.

Toutes ces dimensions restent encore très présentes dans notre système éducatif. Elles le sont d'autant plus, me semble-t-il, que par ailleurs, je ne l'ignore pas et vous le savez aussi bien que moi, cette école, s'est malgré tout considérablement démocratisée. Car elle s'est démocratisée tout en restant très profondément animée par cet idéal extrêmement élitiste qui est celui de la construction scolaire de notre société. Il y a donc une contradiction permanente qui anime cette institution, entre d'un côté sa vision égalitariste et

Faire société : éducation et démocratie

démocratique, et puis, d'un autre côté, son élitisme. On a démocratisé un système élitiste et extrêmement sélectif, ce qui fait que d'une certaine manière, il a pu devenir encore plus sélectif. Et cela produit des effets extrêmement violents sur l'institution et sur la manière dont l'institution est vécue par les individus.

Mais, ce n'est pas d'abord l'analyse de l'institution scolaire qui m'intéresse ici, c'est peut-être davantage la question des demandes qui lui sont adressées. Il me semble que très souvent, dans nos discours politiques, et je suis à peu près persuadé que les Francas n'échappent pas la règle, nous concluons en général nos congrès, nos colloques, nos réflexions, par un appel à l'éducation. Nous espérons toujours que c'est à travers l'éducation que les choses changeront vraiment. Au fond, la nouvelle société, nous n'y croyons plus vraiment pour nous-mêmes, mais nous espérons bien qu'elle interviendra un jour pour nos enfants. Et pour cela, il faut transformer et changer l'éducation. Vous pouvez prendre les questions sociales les unes après les autres, vous pouvez prendre les problèmes techniques, les problèmes économiques, les problèmes sociaux les uns après les autres, il n'y a pas de question, il n'y a pas de problème, à ma connaissance, qui n'ait à un moment ou à un autre été traité en disant, la solution, la véritable solution, la solution de fond, ce n'est pas nous qui la détenons aujourd'hui, ce n'est pas un problème de transfert économique, ce n'est pas un problème d'organisation du pouvoir, c'est d'abord un problème d'éducation.

Il y a là un reste de cette habitude consistant à vouloir à tout prix que ce soit à l'éducation de faire le nouveau. Je ne dis pas que ce n'est pas légitime, néanmoins, c'est une façon de charger la barque de l'éducation qui fait que celle-ci se trouve à un moment donné extrêmement lourde et difficile à manœuvrer, tout simplement. L'éducation est ainsi chargée à la fois de régler les problèmes de survie de la planète, d'écologie, d'économie énergétique, de sécurité routière, de sécurité alimentaire, d'hygiène personnelle, de lutte contre le sida, de citoyenneté informatique, etc. On a parfois un peu le sentiment que nous demandons toujours plus à l'éducation, sans toujours être capable de faire un peu la part des choses.

Or il y a d'autres histoires que celle que je viens de raconter et dont nous sommes aussi un peu les héritiers. Il y a par exemple des gens qui ont jugé absurde la logique qui consiste à préparer par l'éducation le citoyen de demain, et qui se sont dit : « faisons de l'éducation la mise en œuvre d'une citoyenneté effective pour les enfants aujourd'hui, faisons de petites républiques. » il y a eu une tradition des petites républiques avec Freinet et avec d'autres innovateurs. Ils ont cherché, non pas tellement à faire de l'enfant le futur citoyen, qu'à faire de l'enfant un petit citoyen, et à le considérer comme quelqu'un capable de décider pour ce qui le concerne, comme quelqu'un capable de s'associer, comme quelqu'un capable de prendre des décisions avec d'autres, de s'y tenir et de construire des institutions et qui veille à ce que ces décisions soient suivies,

etc..... Il y a probablement eu de la naïveté dans cette perspective-là qui risque parfois la dérive utopiste consistant à dire : on va construire une espèce d'isolat qui serait une espèce de république parfaite, à l'abri des agressions extérieures. Mais l'important est cette idée que l'éducation n'a pas à construire le citoyen de demain, l'éducation a à mettre en œuvre la citoyenneté effective et potentielle du citoyen d'aujourd'hui qui est déjà, d'une certaine manière, l'acteur de sa propre existence, l'acteur de sa propre vie. Dans une collectivité éducative, il peut devenir un acteur à part entière. Il me semble qu'il y a là quelque chose que nous avons parfois un peu trop oublié et que l'idée de projets éducatifs locaux, d'une nouvelle logique de coopération entre différents acteurs peut aussi permettre de retrouver une capacité à mettre les enfants et les jeunes au centre de la vie démocratique de cette école là.

La mise en œuvre de cette citoyenneté se distingue d'une citoyenneté que j'aurais tendance à définir comme la citoyenneté de demain, la citoyenneté de la promesse, qui est quand même toujours un peu une citoyenneté d'injonction. Je suis très frappé par le fait que notre société est prompte à s'émouvoir des incivilités, voire des violences d'un certain nombre de ces jeunes et à multiplier les injonctions à leur égard et notamment l'injonction à la citoyenneté. On voit bien comment cette citoyenneté est quelque chose qu'il faut mériter.

Je ne multiplierai pas les exemples et

les références sur la manière d'être à la hauteur de la citoyenneté, mais cela vaut pour les étrangers candidats à la citoyenneté auxquels on va demander de parler français, cela vaut pour un certain nombre de jeunes des quartiers aujourd'hui qu'on exclut de la citoyenneté ou qu'on menace d'une aggravation des châtiments répressifs parce que précisément, ils auraient manqué à la citoyenneté, cela vaut même pour des familles et des parents auxquels on reproche de ne pas avoir élevé correctement leurs enfants et auxquels on veut faire porter une responsabilité financière dans un premier temps et pourquoi pas pénale dans un second temps au nom d'une responsabilisation des familles. Il y a toute une évolution vers des formes d'injonctions extrêmement violentes faites à un certain nombre d'individus, alors que je crois très profondément, que si on veut essayer d'être au fait des rapports entre éducation et démocratie, c'est plutôt le chemin inverse qu'il faut entreprendre, c'est-à-dire, partir du fait que les individus sont là, que ce sont des acteurs et qu'ils sont d'une certaine manière conscients de ce qu'ils sont et de ce qu'ils font ; ça ne veut pas dire qu'ils pensent toujours bien, ça ne veut pas dire qu'ils pensent toujours droit, ça ne veut pas dire qu'ils agissent toujours bien et correctement, mais ça veut dire qu'ils ont droit fondamentalement, à une forme de dignité, à une forme de reconnaissance qui les institue en interlocuteurs valables.

Et peut-être que l'une des grandes transformations de notre système éducatif

aujourd'hui serait de considérer, que les jeunes et les enfants, ceux qui sont en situation effectivement d'être éduqués, sont des interlocuteurs valables. Ce ne sont pas d'abord des êtres qu'il faut d'une façon ou d'une autre conduire à un idéal, que je trouve tout à fait respectable et admirable, mais avec sans arrêt le risque de considérer que celui qui n'y est pas encore arrivé n'est pas un interlocuteur valable. Il n'est pas encore arrivé à être le citoyen idéal et autonome, et donc, il n'est pas un interlocuteur valable. Considérons-les d'abord comme des interlocuteurs valables, considérons-les d'abord comme des partenaires avec lesquels nous devons prendre langue, nous devons réfléchir, nous devons discuter, et peut-être qu'à ce moment-là, à défaut d'être une citoyenneté de la promesse, une citoyenneté d'injonction, on peut inventer une citoyenneté partagée, une citoyenneté des expériences partagées.

Un dernier mot encore sur l'un des aspects importants du rapport éducation-démocratie. Une des grandes leçons que développait la philosophe Hannah Arendt sur cette question, c'était de faire une différence assez profonde entre éducation et démocratie. L'éducation s'adresse à ceux qui ont besoin d'être éduqués, c'est-à-dire, ceux qui sont les plus jeunes, les nouveaux venus dans le monde ; ceux qui viennent d'arriver et qui débarquent dans le monde. Être éducateur, c'est prendre la responsabilité du monde tel qu'il est pour y introduire ces jeunes et donc, à ses yeux, l'éducation avait nécessairement une dimension un peu conservatrice.

Elle ne pouvait pas être une construction de l'homme nouveau, elle était tout au contraire une façon d'assumer la permanence et la continuité du monde face à ceux qui représentaient, parce qu'ils étaient des nouveaux venus, un risque de perturbation, un élément de nouveauté, mais aussi une chance de renouvellement. Elle distinguait ainsi très clairement ce qui était de l'ordre de l'éducation et ce qui était de l'ordre de la démocratie qui était le rapport politique que les individus entretiennent au sein d'une même société. Je ne sais pas si on peut suivre sa division avec ce qu'elle a de si absolu jusqu'au bout, Néanmoins, il y a là quelque chose qui me paraît très important, qui est que les adultes n'ont pas à être éduqués.

L'idée de vouloir éduquer les adultes a quelque chose d'une idée totalitaire. Nous sommes tous attachés à l'idée d'éducation permanente, à l'idée que tout adulte doit pouvoir à un moment ou à un autre de son existence reprendre et poursuivre un parcours de formation. Dire que les adultes n'ont pas à être éduqués ne récuse pas bien entendu cette orientation. Cela veut dire que tout adulte, quel qu'il soit, n'a pas à être corrigé par des injonctions qui viendraient d'en haut, n'a pas à être moralement mis en situation d'infériorité ou en situation de devoir se transformer de l'intérieur. En revanche, tout adulte a un rapport éducatif aux enfants. Et je crois que c'est une dimension que nous avons perdu ; nous avons confié de manière parfois un peu trop excessive, les tâches d'éducation à des professionnels, à des spécialistes, à des institutions, y compris à des profession-

Faire société : éducation et démocratie

nels, à des spécialistes et à des institutions d'éducation populaire et en oubliant un peu qu'il y a une responsabilité générale des adultes à l'égard des plus jeunes, à l'égard des enfants et à l'égard des jeunes. Peut-être qu'une société démocratique est une société dans laquelle au fond, on est capable à un moment ou à un autre de se dire : en tant qu'adultes, nous avons collectivement, une responsabilité à l'égard de ceux qui sont les plus jeunes, de ceux qui arrivent dans cette société. Cette responsabilité collective, elle est démocratique dans une double dimension : d'une part parce que nous avons à témoigner de ce que nous sommes capables de faire ou parfois de ce que nous n'arrivons pas à faire. Je crois que la dimension d'exemple est quelque chose de tout à fait décisif. Il est très difficile aujourd'hui d'aller expliquer à des jeunes les vertus d'une démocratie, de nos institutions si nous ne sommes pas capables de faire vivre nos institutions de manière tout à fait active, précise, et démocratique en effet, et on voit bien que de ce point de vue là, la question de l'exemple des comportements politiques adultes est quelque chose de tout à fait décisif.

D'autre part, l'autre dimension est celle du respect, de la reconnaissance. Il s'agit là d'un principe de base de la démocratie, avant même d'en venir à toutes les élaborations successives qui vont se construire ensuite sur la citoyenneté : nous sommes capables de vivre ensemble sans avoir de tri ou de choix préalable à faire et peut-être que c'est là que la question de l'éducation se pose avec le plus d'acuité. En effet, s'il y a quelque chose qui est difficile, c'est de considérer qu'un enfant, qu'un jeune, a quelque chose à dire qui peut être intéressant, que sa parole doit être reconnue et respectée pour ce qu'elle est. Cela n'abolit pas pour autant la distinction entre l'adulte et l'enfant, (nous ne sommes pas en train de nier la responsabilité qui est la nôtre en tant qu'adulte), mais cela veut dire que nous sommes capables, en tant qu'adulte d'écouter ce que les jeunes ont à nous dire. Dans cette double dimension du témoignage et de l'écoute se construit plus sûrement une citoyenneté démocratique que dans l'injonction à la conformité envers un modèle abstrait.

L'apprentissage du vivre ensemble : soutenir l'initiative locale

Quelle pratique avec des enfants et des adolescents ?

LA PARTICIPATION, victime de l'évidence ?

A force de paraître tellement évidentes à tous, les évidences ont une fâcheuse tendance à ne l'être plus pour personne.

Le mot participation figure dans nombre de projets éducatifs locaux et dans nombre de projets pédagogiques¹.

Si nous constatons que la participation des enfants et des adolescents ne progresse pas autant que nous l'espérons, ce n'est donc pas faute de l'avoir inscrite dans nos préoccupations éducatives ...

Il n'en reste pas moins que l'intention a quelques difficultés à se concrétiser ... Peut-être que, le mot faisant rapidement consensus, nous ne prenons pas la peine de nous expliquer sur les concepts différents qu'il recouvre ?

Peut-être que, contrairement à une idée quelquefois avancée, il ne suffit pas de mettre quiconque en situation pour que sa participation soit effective ?

Peut-être sous-estimons-nous les difficultés des pratiques participatives ?

LA NOTION DE PARTICIPATION.

Le Petit Robert indique : «Participation : action de participer à quelque chose.»

Le Petit Larousse ajoute une idée : «Participation : action, fait de participer.» Distinguer le fait de l'action c'est reconnaître qu'il existe plusieurs manières de participer et plusieurs niveaux de participation² ; participer c'est prendre

part à quelque chose ; prendre part de fait c'est être impliqué, y compris à son insu ; prendre part volontairement c'est s'impliquer pour prendre part à ... , pour prendre sa part, pour partager, pour collaborer.

Le niveau de participation dépend à la fois de facteurs individuels et de facteurs collectifs.

Les facteurs individuels sont très divers :

- le niveau d'information,
- l'intérêt,
- la volonté,
- la motivation,
- les capacités et les compétences,
- l'âge et l'expérience,
- le degré d'implication,
- ...

Les facteurs collectifs sont d'ordre organisationnel et institutionnel :

- la qualité de l'information,
- la sollicitation,
- les possibilités offertes par la collectivité : ses structures, son fonctionnement, etc

LA PARTICIPATION DANS L'ACTION ÉDUCATIVE

La participation, principe pédagogique. Participer c'est d'abord agir et, comme l'a écrit Decroly, «agir, c'est mettre en mouvement toutes les parties de son corps, y compris le cerveau».

La nécessité d'agir pour découvrir, comprendre et apprendre a été mise en exergue dès la fin du 19^{ème} siècle par

les pionniers de l'éducation nouvelle : Claparède, Cousinet, Ferrière³. Sans qu'en soit utilisé le mot, la participation entre alors dans les préoccupations des pédagogues ; les méthodes actives et les mouvements d'éducation nouvelle -ICEM, Coopératives scolaires, GFEN, CEMEA- font de la participation un principe pédagogique, même si ce principe n'est pas toujours compris et appliqué.

La participation, principe démocratique. Barthélemy Profit et Célestin Freinet⁴ vont faire de la participation un principe démocratique applicable au sein des groupes pédagogiques. En 1966, les Francas organisent le Congrès J, aboutissement d'une longue réflexion collective, qui regroupe de très nombreux guides⁵. Les Francas contribuent, à leur tour, à ce premier changement d'échelle : de la participation principe pédagogique à la participation principe démocratique applicable au sein des groupes d'enfants et d'adolescents.

« L'action pédagogiques des Francas est basée sur la rencontre entre l'individu et le groupe. Il en résulte le droit pour tout enfant à participer, selon ses possibilités, à l'organisation de ses propres loisirs. »

« Les Francas déclarent rechercher la plus complète participation des enfants, des guides aux destinées du groupe et de l'équipe qu'ils constituent ... Pour ce faire il convient de mettre en place le "Conseil de Camaraderie" véritable assemblée des enfants et des guides débattant de tous les aspects de l'organisation de la Camaraderie. »

Un second changement d'échelle s'est

progressivement concrétisé avec la création de Conseils permettant aux enfants et aux jeunes de participer à la vie de la cité. C'est à ce changement d'échelle qu'ont contribué les Francas en lançant le programme "Citoyenneté des mineurs" dont l'opération « Cahiers de doléances »⁶, menée en collaboration avec l'I.C.E.M., a concerné plusieurs centaines de milliers d'enfants et d'adolescents sur le territoire national. La participation est un principe démocratique applicable, pour les enfants et les adolescents, non seulement aux collectivités qu'ils constituent, mais à la collectivité dans laquelle ils vivent, la cité.

Vous noterez que la participation est à la fois le moyen et sa finalité : principe pédagogique –manière de découvrir et d'apprendre-, la participation est le seul moyen d'apprendre la participation, principe démocratique. D'autant que participer implique une attitude qui se construit progressivement par la pratique. Passer du je au nous est un long processus.

DES DIFFICULTÉS PÉDAGOGIQUES

Les expériences de "Camaraderie 66" –suite au congrès J de 1966- et de « Citoyenneté au quotidien »⁷ –une des opérations du programme « Citoyenneté des mineurs »- montrent, qu'à trente ans d'intervalle, les mêmes difficultés persistent dès lors qu'il s'agit d'organiser la participation des enfants et des adolescents.

Les mêmes questions se posent, aussi pertinentes aujourd'hui qu'hier :

Faire société : éducation et démocratie

- sur quoi faire s'exprimer les enfants selon leur âge et selon leur expérience ?
- quelles informations leur donner ?
- sur quoi et comment négocier avec eux en ce qui concerne les activités, les projets, les règles de vie, les moyens ?
- comment aboutir à une décision collective ?

Les mêmes questions se posent d'ailleurs dans chaque situation nouvelle, avec chaque groupe nouveau et, pour certaines, au fur et à mesure que les enfants ou les adolescents concernés acquièrent de l'expérience. Répondre à ces questions réclame des animateurs –des éducateurs en général- une attitude pédagogique particulière avec laquelle beaucoup ne se sont pas encore familiarisés. C'est ce qui explique, en partie, le nombre encore trop restreint de ceux qui tentent, souvent avec succès, l'expérience de la participation. Reste que ces difficultés pédagogiques sont d'autant plus difficiles à surmonter qu'elles se conjuguent à d'autres.

DES OBSTACLES À LA PARTICIPATION

En France, comme dans la plupart des pays développés, la participation des enfants et des adolescents se heurte aux représentations que les adultes, et singulièrement les parents, peuvent avoir des enfants, de leur protection et de leur éducation.

L'image de l'enfant incapable est beaucoup plus répandue qu'on ne le pense. Certes, un enfant n'a pas les capacités d'un adulte. Pour autant, il n'est pas incapable : ses observations, ses découvertes, ses apprentissages et les expériences

qu'il vit lui permettent de développer progressivement ses capacités ; encore faut-il lui donner la possibilité de prendre des initiatives qui correspondent à son niveau de développement.

La protection des enfants génère de telles angoisses qu'elle conduit certains parents à priver leurs enfants des initiatives indispensables à la conquête progressive de leur autonomie. Protéger les enfants est bien sûr indispensable, mais la participation n'implique pas de les mettre en danger : c'est aux adultes qu'il appartient d'évaluer les risques possibles au regard des capacités des enfants concernés. Protéger les enfants, c'est aussi leur apprendre à se protéger eux-mêmes, faute de quoi ils seront démunis dès lors qu'ils se trouveront seuls, confrontés à un risque quelconque. La participation ne s'oppose pas à la protection, elle la prolonge ; c'est elle qui permet aux enfants de passer progressivement d'une protection passive -subie- à une protection active - agie-.

L'enfance, disent certains, se caractérise par l'irresponsabilité. Juridiquement, cela est exact, mais la responsabilité n'est pas seulement une notion juridique. La responsabilité c'est, avant tout, la conscience que l'on a des effets de ses comportements et de ses actes sur soi et sur son environnement matériel et humain. La participation doit permettre aux enfants de prendre progressivement conscience de leur responsabilité ; elle leur permet de devenir de plus en plus responsables sans, pour autant, les priver de leur enfance. D'ailleurs, ce qui caractérise le mieux l'enfance ce n'est pas l'irresponsabilité,

c'est l'insouciance⁸.

La participation est d'autant plus difficilement acceptée qu'elle va à l'encontre de certaines évolutions : la consommation passive, le chacun pour soi, le mépris des règles collectives ...

Enfin, tous ceux pour qui l'éducation n'est qu'acquisition de savoirs et de savoir-faire ont bien du mal à comprendre l'intérêt de la participation qui touche aux attitudes et aux comportements.

Heureusement, il n'y a pas que des obstacles ...

DES ATOUTS

Le discours fait l'unanimité : l'éducation doit permettre à chacun de passer progressivement de la dépendance du nouveau-né à l'autonomie de l'adulte. Mais, cette conquête de l'autonomie est-elle possible sans la participation de l'intéressé ? Et la même question ne se pose-telle pas à propos de la socialisation ? Si l'attitude et le comportement de chacun dépendent de la manière dont il est –ou se sent- traité par la société, ils dépendent aussi de son histoire et de ses acquis, autrement dit, de son éducation.

Un certain nombre de phénomènes sociaux obligent à réfléchir aux moyens à mettre en œuvre pour retisser un tissu social et améliorer le fonctionnement institutionnel. A l'évidence la réduction des inégalités sociales et l'amélioration des conditions de vie des plus démunis relèvent de la politique économique. Il n'empêche que vivre ensemble implique la connaissance, la compréhension et le partage de références communes⁹ –valeurs, règles, etc- et suppose que

chacun contribue, selon ses possibilités, au fonctionnement et au développement de la société comme à la conception, à la mise en œuvre et à la réalisation des projets collectifs.

Il ne suffit pas de décréter que tous les citoyens doivent participer à la vie de la cité ; encore faut-il leur en donner les moyens, encore faut-il, notamment, les y préparer. La citoyenneté implique la participation et il se trouve que ni l'une ni l'autre ne peuvent s'enseigner comme des abstractions ; l'une comme l'autre nécessitent des pratiques, des confrontations au réel et une implication volontaire de chacun. La citoyenneté s'apprend progressivement en s'exerçant et il est possible, et probablement souhaitable, de l'apprendre dès l'enfance ; cela passe inévitablement par la participation.

La volonté d'assainir les rapports entre les individus et de revigorer la citoyenneté est une volonté très largement affichée. Cet affichage est un atout pour faire admettre la participation parmi les préoccupations éducatives majeures.

FAIRE PARTICIPER LES ENFANTS ET LES ADOLESCENTS.

La participation est, pour chacun, une manière d'agir sur sa vie autant que sur la vie de la collectivité ; c'est une pratique quotidienne. Si l'apprentissage doit passer par des exercices occasionnels, encore faut-il que ceux-ci mènent progressivement à la constance.

Pour une collectivité comme pour un individu, la participation consiste, notamment, à rechercher les informations nécessaires et à les exploiter pour inventer

Faire société : éducation et démocratie

des solutions aux problèmes rencontrés ; elle permet donc de découvrir les richesses de la coopération et de relativiser les bienfaits supposés de la compétitivité et de la concurrence.

En éducation, la participation est d'autant plus déterminante qu'elle implique les deux dimensions de la personne, l'individu et l'être social. Elle est un facteur important de responsabilisation, de socialisation, de conquête et de développement de l'autonomie. L'attitude qu'elle implique favorise le développement des capacités individuelles ; les collaborations qu'elle suppose incitent chacun à mettre ses capacités au service de tous.

Cependant aucun praticien de l'action éducative n'échappe aux questions que pose la participation des enfants et des adolescents. Il appartient à chacun d'y répondre dans la mesure où chaque situation est une problématique particulière. Reste que la participation des enfants et des adolescents n'est possible que si l'attitude des éducateurs –et plus généralement celle des adultes- obéit à certaines exigences.

A une question individuelle, choisir autant que possible d'indiquer comment rechercher la réponse plutôt que de fournir celle-ci ; aider l'enfant dans sa recherche.

A un problème collectif, inciter et aider le groupe à inventorier tous les éléments de la problématique, à rechercher les solutions possibles et les conditions de leur mise en œuvre ; accompagner les enfants et les adolescents dans leur démarche, de la formulation de la problématique à la mise en œuvre et à l'évaluation de la solution

adoptée.

Autrement dit, mieux vaut inciter et aider à faire que faire à la place.

La participation joue sur les capacités des enfants et des adolescents. D'une part, il ne faut pas mettre ces jeunes en situation d'échec en leur demandant des capacités qu'ils n'ont pas encore et, d'autre part, il faut les encourager à se dépasser suffisamment pour consolider leurs acquis et accroître leurs capacités : c'est notamment le cas en ce qui concerne l'expression -orale et écrite- et l'écoute des autres.

Enfin, la participation n'est possible que si une organisation collective cohérente la permet :

- règles de vie,
- structures de concertation, de décision et d'évaluation,
- détermination et répartition des rôles,
- ...

Les éducateurs doivent d'abord apprécier quel niveau de participation est le mieux adapté aux capacités et à l'expérience de participation des enfants et/ou des adolescents dont ils ont la charge. Ils doivent ensuite juger des conditions à réunir dans le cas qui les intéresse et veiller à la mise en œuvre de l'organisation la plus pertinente. Ils doivent enfin être attentifs aux apprentissages nécessaires pour que les enfants et les adolescents avec lesquels ils travaillent gravissent progressivement l'échelle de la participation.

Faire participer des enfants et des adolescents relève sans doute moins de la technicité que de l'attitude des éducateurs. Personne ne peut prétendre que ce soit facile ; peut-être est-ce

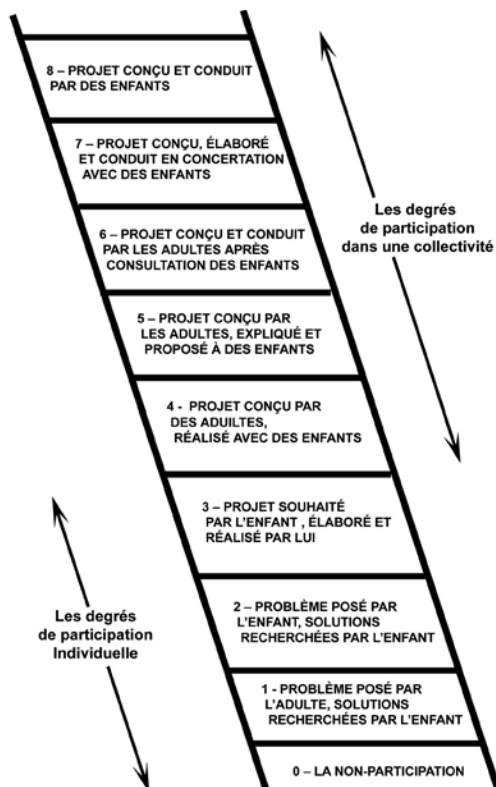
Faire société : éducation et démocratie

moins difficile qu'on l'imagine car il s'agit moins de monter des opérations particulières que de profiter des occasions qu'offre la vie quotidienne. La pratique de la participation est d'autant plus convaincante qu'elle s'inscrit dans les situations les plus ordinaires.

La participation suppose des

apprentissages qui ne sont possibles que par la participation. Faire obstacle à ces apprentissages, c'est compromettre l'autonomisation et la socialisation des individus ; c'est aussi compromettre l'exercice de la citoyenneté et faire courir un risque à la démocratie car, sans participation, il ne peut y avoir ni citoyenneté, ni démocratie.

L'ÉCHELLE DE LA PARTICIPATION¹⁰



0 – LA NON-PARTICIPATION : c'est le cas quand un adulte réalise le projet d'un enfant pour l'enfant mais à sa place. C'est aussi le cas quand des enfants, entraînés par les adultes, sont physiquement présents lors de la réalisation d'un projet des adultes sans être informés ni de l'objet ni des enjeux ou sans être en mesure d'en comprendre le sens. Il s'agit de décoration quand les adultes pensent que la présence des enfants peut illustrer leurs propos ; il y a manipulation dès lors que les adultes prétendent faire exprimer par les enfants des propos que ces derniers ne comprennent pas et auxquels ils ne peuvent donc pas adhérer.

1 – PROBLÈME POSÉ PAR L'ADULTE, SOLUTIONS RECHERCHÉES PAR L'ENFANT : l'enfant est mis en situation de rechercher des solutions possibles à un problème proposé par l'adulte. L'adulte lui indique quelles ressources (humaines ou matérielles) sont à sa disposition, l'accompagne dans sa démarche et lui apprend à se servir des outils. L'enfant apprend à se servir des ressources dont il peut disposer.

2 – PROBLÈME POSÉ PAR L'ENFANT, SOLUTIONS RECHERCHÉES PAR L'ENFANT : l'enfant est mis en situation de rechercher des solutions possibles au problème qu'il se pose. L'adulte aide d'abord l'enfant à clarifier les questions que soulève le problème posé et à organiser la recherche de réponses ; il l'accompagne ensuite dans la recherche de solutions possibles et le choix de l'une d'entre elles.

L'enfant apprend à analyser, hiérarchiser, choisir.

3 – PROJET SOUHAITÉ PAR L'ENFANT, ÉLABORÉ ET RÉALISÉ PAR LUI : l'enfant est mis en situation d'inventorier les moyens qui lui sont nécessaires et ceux dont il dispose, ce qu'il sait faire et ce qu'il ne sait pas encore faire. L'adulte aide l'enfant à faire ces inventaires, à évaluer la faisabilité, à rassembler les moyens nécessaires et à mettre en œuvre son projet. L'enfant découvre ses possibilités et ses limites.

4 - PROJET CONÇU PAR DES ADULTES, RÉALISÉ AVEC DES ENFANTS : les adultes présentent leur projet, en décrivent le déroulement et les conditions de réalisation. Ils présentent les différents rôles, ceux qu'ils proposent aux enfants de tenir et ceux qu'ils tiendront eux-mêmes, en expliquant pourquoi.. Les enfants découvrent l'intérêt et les contraintes d'un rôle ; il découvre ce qu'est la responsabilité.

5 – PROJET CONÇU PAR LES ADULTES, EXPLIQUÉ ET PROPOSÉ À DES ENFANTS : les adultes expliquent les objectifs, décrivent le déroulement et proposent au enfants de participer à sa réalisation. Les enfants sont sollicités pour déterminer les rôles et choisissent chacun le leur. Les enfants découvrent l'importance des rôles et de leur complémentarité ; ils prennent conscience de la richesse et des

exigences d'un collectif ; ils mesurent l'importance de règles communes.

6 – PROJET CONÇU ET CONDUIT PAR LES ADULTES APRÈS CONSULTATION DES ENFANTS :

Les adultes présentent aux enfants un projet qu'ils ont envisagé et sollicitent l'avis des enfants sur les objectifs, le déroulement et les conditions de réalisation ; après avoir intégré l'avis des enfants, ils leur présentent le projet définitif et organisent avec eux la mise en œuvre.

Les enfants suivent toutes les étapes -de la conception à la réalisation- et comprennent le processus ; leurs opinions sont prises au sérieux.

7 – PROJET CONÇU, ÉLABORÉ ET CONDUIT EN CONCERTATION AVEC DES ENFANTS : les adultes proposent aux enfants des idées ; les

adultes et les enfants discutent de ces idées et donnent les arguments qui étayent leurs préférences ; ensemble ils choisissent un projet, en fixent les objectifs et les modalités de réalisation ; ensemble ils déterminent les rôles qu'ils se répartissent ; ensemble ils assurent le suivi et l'évaluation du projet.

Les enfants sont associés à toutes les étapes qu'ils vivent comme acteurs. Ils découvrent la démocratie.

8 – PROJET CONÇU ET CONDUIT PAR DES ENFANTS : les enfants

informent les adultes de leur initiative ; ils sollicitent le concours de ceux-ci sur les aspects qu'ils déterminent eux-mêmes. Les adultes veillent, dans tous les cas, à la sécurité des enfants.

Les enfants exercent leur autonomie, prennent la mesure de leurs capacités, perçoivent leurs limites et prennent conscience de ce qu'est la solidarité.

Pierre De Rosa, militant de l'éducation populaire

Faire société : éducation et démocratie

¹ Voir les autres contributions des rencontres des PEL de Brest

² cf La métaphore de l'échelle est tirée de *Essay on adult participation* par Sherry Arnstein (1969)

³ Edouard Claparède (1873-1940) *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, L'éducation fonctionnelle*
Roger Cousinet (1881-1973) *L'éducation nouvelle, Pédagogie de l'apprentissage ...*
Ovide Decroly (1871-1932) *Le calcul et la mesure.*
Adolphe Ferrière (1879-1960) *L'autonomie des écoliers, L'école active ...*

⁴ Barthélémy Profit Créateur des coopératives scolaires
Célestin Freinet (1896-1966) Créateur de l'ICEM Pour l'école du peuple.

⁵ Les guides : à l'origine, les animateurs francas

⁶ Les cahiers de doléances des enfants et des jeune. Cette opération a permis à des jeunes, selon leur âge, de constituer des petits groupes chargés de recueillir les avis -positifs et négatifs- et les suggestions de leurs camarades sur la vie dans leur commune. Ces avis et suggestions étaient consignés dans les cahiers qu'une délégation allait remettre aux élus de la commune ; ce fut l'occasion d'un premier dialogue des élus avec leurs jeunes administrés. Ce fut une découverte pour les enfants mais aussi pour les élus étonnés de la pertinence des propos de ces jeunes citoyens.

⁷ Citoyenneté au quotidien. Cette opération consiste à faire participer, selon leurs possibilités, les enfants et les adolescents à l'organisation et au fonctionnement des collectivités qu'ils fréquentent.

⁸ Au sens d'oubli relativement rapide des soucis et non d'indifférence.

⁹ Tout le monde parle d'incivilités. Qui dit ce qu'est la civilité ? C'est pourtant la règle commune censée traduire, dans les relations humaines les plus ordinaires, l'égalité de droit à la dignité et au respect. C'est une manière commune et simple d'exprimer son respect à son (ses) semblable(s). Peut-être vaudrait-il mieux l'expliquer aux enfants pour qu'ils sachent, par exemple, que saluer l'autre c'est l'accueillir alors que se taire c'est faire preuve d'indifférence, voire, de mépris.

¹⁰ La métaphore de l'échelle a été utilisée par Sherry Arnstein (1969) et Roger Hart (1992). Je reprends cette métaphore en l'adaptant à mon propos : la participation principe pédagogique et principe démocratique.

L'engagement éducatif : des territoires pour une éducation démocratique

Le rôle des acteurs éducatifs

On m'a chargée d'introduire la réflexion de cet après-midi autour de l'apprentissage du vivre ensemble et de l'engagement des acteurs éducatifs sur un territoire. Pourquoi éduquer aujourd'hui à la démocratie et plus particulièrement pour l'atelier qui nous occupe, pourquoi et comment animer la participation des acteurs éducatifs?

Tout d'abord, ces questions sont difficiles. Vous imaginez bien que je ne vais pas vous donner des recettes. Je voulais d'ailleurs féliciter et remercier le collègue qui interviendra en tant que témoins dans cet atelier, car exposer sa pratique sur ces questions et donc s'exposer, c'est courageux et mérite d'être salué. Pour ma part, j'ai prévu de poser quelques balises, quelques pistes de réflexion à partir de ce que j'ai vécu et observé en Isère, mais aussi ailleurs.

Pourquoi et comment animer la participation des acteurs éducatifs autour des questions de démocratie ?

Pour commencer, j'avais envie de vous raconter une histoire qui m'est arrivée. J'habite dans une petite ville où il y a une route qui longe une rivière. Il y a un collège de l'autre côté de la rivière, et les collégiens ont l'habitude de traverser la rivière et rejoindre la route à pieds et en

vélo par une passerelle. C'est un endroit très dangereux où un jour il y a eu un accident, un drame : une gamine a été tuée par une voiture. Depuis, l'endroit a fait l'objet d'aménagements. Quelques mois plus tard, je suis arrivée sur cette route, et j'ai vu un môme qui faisait fi des barrières de protection installées et s'amusait à passer entre chaque voiture. Il courait d'un côté à l'autre de la route, devant ses copains qui applaudissaient avec un « Olé » général à chaque passage de voiture. J'ai eu très peur et en même temps, j'étais verte de colère. Mais lorsque je me suis arrêtée et que j'ai commencé à le disputer, il m'a répondu plein d'aplomb « Mais madame, vous n'êtes pas ma mère ». Et sa réponse m'a réellement sidérée. Au nom de quoi peut-on intervenir sur les gamins dans l'espace public, si être adulte ne suffit plus ?

Et nous avons tous des exemples où on n'a pas osé intervenir sur les enfants des autres, ou au contraire, des moments où l'on a été choqué que quelqu'un d'autre intervienne sur nos propres enfants.

Et je crois que la question est bien là en ce moment : intervenir au nom de quoi ? On est dans un contexte où les repères éducatifs se sont estompés. Alors

que l'éducation dans notre pays a donné lieu à des concurrences féroces entre des partis politiques, entre des mouvements d'éducation populaire, il n'y a plus vraiment aujourd'hui de projet qui fasse office de repère. Tout le monde est en quelque sorte contraint à auto-fonder des repères éducatifs, ce qui est bien paradoxal dans la mesure où il n'y a pas de projet éducatif qui ne soit pas un projet de société.

Donc, du coup, on va vers un relativisme général où tout serait bon et où l'on pourrait tout justifier. On entend dire : il faut être pragmatique. Il n'y a plus d'utopie, plus de boussole collective, et tout dépendrait des circonstances. L'enjeu des projets éducatifs locaux est probablement là : réaffirmer ou réinventer des repères éducatifs, partagés, des repères éducatifs capables de faire société, des repères éducatifs qui aient un sens politique au sens noble du terme.

Et peut-être ce qui lie les membres d'une communauté éducative, dont on parle dans les PEL ce n'est pas la réussite ou l'échec scolaire, ce n'est pas un apport sur des actions ou des programmes. Peut-être que ce ne sont pas des choses tangibles, mais très précisément ce vide à combler, un devoir qui ne peut être que partagé : donner du sens et de la perspective au vivre ensemble.

Être membre d'une communauté éducative, c'est se sentir concerné et agir avec les autres, pour un meilleur « demain », mais on l'a entendu ce matin aussi, pour un meilleur « aujourd'hui ».

Alors, apprendre la démocratie, qu'est-ce que cela pourrait bien être ?

C'est d'abord et simplement apprendre à trouver sa place et à la prendre dans un collectif ; c'est apprendre à faire le lien, à trouver l'intelligence du rapport entre soi-même et ce collectif. Apprendre la démocratie, c'est apprendre à se connaître soi-même, à exprimer les points de vue, à exposer des controverses, et puis peut-être, à gérer des conflits.

Quelque part, c'est apprendre à déranger et, on l'entendait ce matin, apprendre à discuter des cadres, en les respectant, certes, mais en dérangeant quand même. Et peut-être qu'on est là face à une vraie difficulté parce que gérer des dérangements quand on est responsable d'un projet éducatif local, c'est difficile, c'est fatigant, ça prend du temps. Et peut-être que c'est aussi aller un peu à contre courant.

Comment pourrait-on faciliter, donner du goût à cette démocratie et à l'apprentissage de la démocratie ?

Quatre points autour de cette question : un premier point qui est un inventaire à la Prévert de ce qu'on pourrait faire, par rapport aux jeunes et aux enfants, en terme de contenu ou en terme de programme.

Un autre point qui s'attache à la dimension subjective de l'acte éducatif. Un troisième point qui concerne le langage que l'on utilise pour travailler et communiquer entre acteurs éducatifs. Et puis un dernier point sur le

fonctionnement même des projets éducatifs locaux.

Donc l'inventaire : qu'est-ce qu'on peut faire en direction des enfants et des jeunes ?

Il me semble que la première chose à faire, c'est déjà considérer les espaces d'expression et de construction des paroles d'enfants et de jeunes qui existent : des conseils de vie lycéenne par exemple, des coopératives scolaires, des foyers socioéducatifs. Est-on certains de faire tout notre possible pour que ces espaces produisent ce que l'on peut en attendre? Est-ce que l'on fait tout ce qui est possible pour aider les délégués élèves à prendre leur place dans les conseils de classe ou dans les conseils d'administration des établissements scolaires? Est-on certain de porter toute l'attention nécessaire à la gestion des coopératives scolaires dans les collèges par exemple pour que les jeunes soient accompagnés dans leur apprentissage de la délibération collective et de l'échange. Je ne sais pas s'il s'agit d'une responsabilité de parents, d'enseignants ou d'animateurs, mais il est sûr qu'il s'agit là d'une responsabilité d'adulte.

Une autre suggestion, est d'être attentif à ce qu'on a appelé ce matin les petites Républiques. Là aussi, il y a des choses qui existent, des gens qui résistent contre vents et marées, y compris au sein de l'éducation nationale. Des gens qui résistent, mais aussi des gens qui inventent, qui font vivre des choses extraordinaires avec les enfants et les

jeunes, des conseils de quartier par exemple, des parlements d'enfants. Ces inventions sont parfois bien cachées, il faut aller les chercher pour les soutenir. Par rapport aux petites Républiques, il y a également un point important. Elles ont été attachées à des mouvements pédagogiques, comme le mouvement Freinet, les coopératives scolaires, les mouvements de jeunesse. Ces petites Républiques ont été structurées au niveau national et recevaient des financements d'État. Peut-être a-t-on une attention toute particulière à leur porter au niveau local et une relève à assurer pour que les projets éducatifs locaux ne les perdent pas sur la route de la décentralisation.

Le troisième point est un point de vigilance. Il faut faire attention quand on remplace des relations éducatives par des systèmes. Lorsque l'on installe une vidéo-surveillance dans les collèges, on sait que les caméras économisent des frais de personnel, et on croit qu'elles produisent la même chose. Les enfants, et les jeunes sont aujourd'hui pris dans des systèmes insupportables. Par exemple des règlements intérieurs qui stipulent qu'ils ont une croix pour travail non fait, une heure de colle pour cinq croix, une exclusion pour cinq heures de colle... Ou encore les systèmes de pointage d'absence, de SMS automatiques envoyés aux parents... On est en ce moment en train de fabriquer des systèmes qui évitent la relation, et tout particulièrement les relations entre les adultes et les enfants. Et il y a là de la démocratie qui se perd. Il n'y a plus aujourd'hui d'adulte qui

affronte les jeunes, ou beaucoup moins, et les sanctions deviennent arbitraires, elles sont le fruit de systèmes, d'une technologie. Devant la difficulté, on est en train d'évacuer le conflit, alors que le conflit, et tout particulièrement à cet âge, est formateur.

Et puis enfin, pour terminer cet inventaire, il semble important de doter les enfants et les jeunes des compétences et des outils du vivre ensemble. On a tous à l'idée les conseils municipaux d'enfants et de jeunes et tout ce qui concerne l'apprentissage du fonctionnement des institutions. Mais peut-être faut-il ne pas se limiter à cela. Ce matin, on parlait d'éducation à la consommation, d'éducation aux médias et à l'audio-visuel. Mais on peut aussi penser à tout ce qui est l'apprentissage de la sécurité, du secourisme, qui sont bien souvent des programmes en marge des programmes officiels, de ceux que l'on place accessoirement entre midi et deux, quand on a un surveillant qui est un peu compétent.

En parlant de sécurité, je crois que l'on a réussi quelque chose d'intéressant avec l'apprentissage anticipé de la conduite. Nous avons réussi là à associer la puissance publique et les parents pour permettre des apprentissages fondamentaux : se situer et circuler dans l'espace public, gérer sa propre sécurité et celle des autres, apprendre à interpréter, à gérer des distances, à anticiper. Peut-être pourrions-nous prendre cet exemple pour inventer et réussir d'autres types d'apprentissage.

Du journalisme.

Aider les jeunes à aiguïser leur regard, à regarder ce qui les entoure, à porter des jugements, se faire des avis.

Et puis la philosophie, la philosophie politique, du droit. Il est assez surprenant de constater que les jeunes n'apprennent le droit nulle part, alors que c'est précisément ce qui fonde le vivre ensemble. Peut-être que là on pourrait faire des cafés philosophiques, des parlements de je ne sais pas quoi, des trucs où l'on prenne plaisir à former et à devenir des citoyens compétents.

Le second point concerne le caractère fondamentalement subjectif de la relation éducative.

Faire du commun et faire vivre la démocratie implique une logique de parole, avec de l'inchiffable, de l'inattendu, de la confiance et de l'approximation. Tant que l'on évacue le doute, le droit à l'erreur, l'intuition et surtout le risque, il est très difficile de parler d'éducation et de démocratie. Parce que non seulement les enfants et les jeunes ont besoin de tout cela pour grandir, mais aussi parce que seuls les adultes qui acceptent cette non-maîtrise peuvent réellement être des éducateurs. Dans une relation éducative, tout ne peut pas être justifiable, mesurable, mesuré. On a besoin d'être en colère, on a besoin d'être spontané, on a besoin d'avoir du plaisir ou d'avoir des doutes. Si on évacue cela trop rapidement, il me semble qu'on passe à côté de quelque chose qui est vraiment de l'ordre de la démocratie et de l'interrelationnel.

Donc, oser le doute, se laisser surprendre, être étonné, tenter, se faire confiance, essayer des choses ensemble. Et puis, sur un autre plan, réhabiliter la subjectivité de la relation éducative est un bon moyen de rester en lien avec ceux qui sont le plus éloignés de nos modes de communication. Les enfants, bien évidemment, mais aussi les jeunes qui sont précisément à un âge où ils travaillent le rapport entre eux et le collectif et qui sont souvent impulsifs, abrupts, sans pouvoir encore exprimer ce qu'ils ressentent avec des mots « politiquement corrects ». Mais on peut aussi penser à certaines familles, les plus fragiles, de celles avec qui on voudrait pouvoir travailler en priorité, et qui sont bien éloignées des institutions. Nier le doute et les émotions qui traversent les PEL, c'est se priver d'un des rares moyens de communication avec certains groupes sociaux, et précisément en direction de ceux avec qui voulons travailler.

Le troisième point concerne le langage.

Promouvoir la démocratie nécessite de s'écouter, de se parler, de s'exprimer, de se comprendre. Le langage est un outil privilégié de la démocratie. Or, quand on est attentif à ce qui se passe dans les projets éducatifs locaux, on constate que l'on va bientôt battre le record des langages compliqués et des sigles. Nous avons un langage d'initiés, nous réfléchissons et communiquons avec des schémas, des formatages qui ne sont pas toujours compréhensibles, c'est le moins que l'on puisse dire : on a des PEL, des CEL, des CAF, des péri quelque chose, des lettres de cadrages, des tableaux de

bords, sans parler des mots savants comme parentalité, citoyenneté, transversalité, cohérence...

Je racontais aux collègues tout à l'heure à table, qu'à une période encore pas très lointaine, on parlait de cantine scolaire. On allait manger à la cantine. Et bien souvent, les parents parlent encore de cantine. Ils disent « est-ce que tu as payé la cantine des gamins? ». Les enfants et les jeunes parlent même de « cantoche ». Nous, on a inventé depuis longtemps le restaurant scolaire, parce que quand même, c'est mieux. On ne se contente pas d'améliorer la cantine, on en fait un restaurant scolaire parce que les mots ont une importance. Certes. Mais maintenant, on est en train d'inventer la pause méridienne. Il est vrai que, quand on parle de pause méridienne, on veut marquer une prise en compte globale de ce temps là. On ne considère pas que le contenu de l'assiette, on considère aussi la compétence de l'encadrement, l'utilisation des locaux, les activités. Mais c'est un langage de professionnels que le commun des mortels a du mal à manipuler. Si l'on considère l'aspect démocratique des Projets éducatifs locaux, peut-être doit-on accepter de conserver un langage simple, même s'il ne permet que partiellement de reconnaître l'action des professionnels et des élus. Il y a des chances que l'on gagne en communication et en confiance, ce que l'on perd en reconnaissance de notre travail. C'est un jargon qui éloigne des questions simples.

Vous pouvez essayer autre chose : Allez

voir un enseignant demandez lui ce qu'est « le territoire ». S'il le sait, vous avez fait bonne pioche, mais en règle générale, les enseignants ne savent pas de quoi on parle lorsque l'on parle de territoire. C'est un langage qui appartient à la gestion publique et plus particulièrement à la politique de la ville.

L'importance des mots. Accepter de rester ou de se rendre accessibles. Donner à partager en se méfiant de nos langages technico-administratifs. Si l'éducation a un rapport profond au politique, elle doit pouvoir appartenir à tous et on est en train de faire croire qu'il faut être spécialiste pour parler d'éducation. Il n'y a rien de pire pour un parent ou pour n'importe quel éducateur, de se sentir déqualifié et dépossédé de ses capacités à comprendre et à agir.

Nos mots codés sont pratiques. Entre nous, ils fonctionnent comme des signes de reconnaissance, mais ils sont dans le même temps des armes à l'encontre de qui ne les comprend pas, ils fabriquent des barrières entre ceux qui les maîtrisent et ceux qui ne les maîtrisent pas.

Puisque l'on a un petit moment, je vais vous raconter une autre histoire. Une histoire de codes et de mots.

Lors des recherches que j'ai conduites, j'ai fait un certain nombre d'observations dans les cantines scolaires. Je suis allée de nombreuses fois partager les repas des enfants.

A certains endroits, j'ai été très frappée de constater comment les enfants étaient fixés dans les activités. Il sont beaucoup en

activité et ont très peu le temps de souffler. Dans l'un des ces restaurants scolaires, je suis passée un jour où il y avait BCD, soutien scolaire, musique et bricolage. J'ai interrogé l'animatrice qui assurait la responsabilité de ce moment et je lui ai demandé si les enfants restaient parfois simplement dans la cour.

Elle me répond : « Si, d'habitude il y a une activité dans la cour, normalement il y a le roller, mais aujourd'hui, l'animateur n'est pas là et je n'ai pas pu le remplacer, alors on a réparti les enfants dans les autres activités ».

Alors j'insiste : « Dans la cour, mais pas forcément pour faire du roller. »

- Eh ben comment?

- Ben faire ce qu'ils ont envie, des fois jouer à l'élastique, ou au sable dans la cour de la maternelle, à « loup-touche-touche », je sais pas moi, ce qu'ils veulent, ou pour rien faire... »

- Comment ça rien faire ?, me répond la jeune fille.

- Ben rien, être avec eux, bavarder, les laisser jouer.

- Ah çà, çà on le fait les derniers jours, au mois de juin, parce que les animateurs ont le bac et qu'on est pas assez pour faire les activités, en plus y'a des trucs qui sont déjà rangés, alors on reste dans la cour.

- Et autrement vous ne le faites pas?

Et elle m'a répondu cette chose

stupéfiante : « Non, il n'y a pas cette activité, ça n'a pas été prévu. Et là, les embauches elles sont déjà faites. Si on voulait faire ça, il faudrait faire un projet ».

Nous sommes en train de fabriquer un

système dans lequel des gens tout à fait sensés se disent qu'il faut faire un projet pour ne rien faire. Comment voulez-vous que des parents et des enfants comprennent ça ? Il est peut-être l'heure de s'inquiéter.

Le dernier point concerne le fonctionnement des projets éducatifs locaux.

Ce matin on disait qu'éduquer pour construire une meilleure démocratie demain ne devait pas nous dispenser de faire vivre une démocratie aujourd'hui. Et à ce sujet, faire fonctionner un PEL, c'est un excellent exercice. On a là l'occasion d'être à la hauteur de nos ambitions, il n'y plus qu'à se mettre au travail. Si l'on réfléchit les projets éducatifs locaux comme des systèmes éducatifs, et si l'on veut que ces systèmes fabriquent de la démocratie, il faut qu'en tant que systèmes ils assument l'ensemble de ce que l'on a listé tout à l'heure, c'est-à-dire la définition et l'énoncé des positions, la considération de ces positions, la controverse, le débat et le conflit si besoin.

Et il est très intéressant d'observer les PEL sous l'angle du caractère démocratique de leur fonctionnement. Comment les différents acteurs éducatifs sont-ils associés ou non aux débats, aux décisions? Comment les parents, les enseignants, les responsables associatifs, éventuellement les enfants et les jeunes eux-mêmes expérimentent le jeu démocratique dans nos PEL?

Trois points à ce sujet : faire vivre des

espaces de débat, être attentif aux règles du jeu et baliser l'avancée de l'élaboration collective.

Élaborer un Projet Éducatif Local de manière démocratique demande en premier lieu de débattre, de **faire vivre des espaces de débat** pour que les différents points de vue soient rendus publics. Prendre le risque du débat, accepter de perdre le temps du débat et dans le même temps se méfier des consensus. Il est toujours plus rapide de fonctionner avec des consensus. Mais il n'est pas sûr que ce soit plus efficace. Par nature, l'éducation, c'est pas quelque chose de consensuel. Même si l'on ne considère que les principes de la République, il n'est pas sûr que la liberté et la fraternité aillent si facilement ensemble. Si on veut faire du commun, et qui plus est, à propos d'éducation, accepter le débat et éventuellement le conflit, est indispensable. Or, on constate que les PEL esquivent bien souvent le débat et que cela pose question aux acteurs eux-mêmes. Lors des études ou diagnostics que j'ai conduits, j'ai été stupéfaite de voir comment les gens avaient besoin de parler. Tous, où quelle que soient leur position et leur fonction : élus, parents, professionnels sont intarissables, dès qu'ils sont en situation d'entretien. Et ils disent qu'ils n'ont pas d'espace ou pas suffisamment d'espace pour discuter et pour échanger. Il y en a d'autres qui sont beaucoup plus directs, comme ce coordinateur qui me disait une fois : faire le catalogue de l'accompagnement scolaire, ça permet d'avoir bonne conscience, mais surtout, ça permet d'éviter le débat du « pourquoi ».

Pourquoi faire de l'accompagnement à la scolarité ?

Vous avez tous rencontré des parents qui discutent de tout : de l'école, de leur gamin, de méthodes de lecture, globale, pas globale, à quelle heure tu les couches, comment tu fais avec son téléphone portable. Les parents sont aussi gourmands de confronter un certain nombre de points de vue, de pratiques et il y a là de quoi partager des repères éducatifs, construire une boussole collective en matière d'éducation.

Le débat c'est difficile. Mais on peut se dire qu'il est toujours plus fécond de faire avec les tensions que de faire comme si il n'y en avait pas. On peut aussi penser que c'est aussi plus rentable parce que ça économise l'énergie que les acteurs éducatifs passent à faire vivre, entretenir ou subir les concurrences clandestines qui se substituent de toute façon à une identification publique des désaccords. Lorsque l'on n'est pas d'accord avec ce qui se passe et qu'il n'y a pas d'espace pour l'exprimer, on peut être certain que des contournements vont se mettre en place : échange de mail, rumeurs dans les couloirs, coups de téléphone interminables. En l'absence d'espace dédié, les controverses se transforment en rivalités bien encombrantes.

Il est aussi important de prendre au sérieux et de considérer tous les espaces de débats et pas uniquement les comités de pilotage des PEL. D'autres espaces existent, parfois depuis longtemps : les

conseils d'administration des associations et des collèges, les conseils d'école et de quartier, les conseils de crèches, les foyers socioéducatifs dans les collèges... Lorsque l'on est élu et que l'on représente la commune ou le Conseil Général dans le conseil d'administration d'une association, est-on aussi attentif qu'on le devrait au fonctionnement démocratique de ces instances ? La qualité des prises de paroles et les modalités de prises de décision ont-elles autant d'importance que la présentation des rapports d'activité et du nombre de journées réalisées en centre de loisirs ? Et lorsque l'on est adulte, enseignant, parent, fait-on tout notre possible pour rendre confortable et efficace la place des représentants des élèves dans les conseils d'administration des collèges et lycées ? Il me semble très important de prendre au sérieux tous ces espaces qui existent et que l'on ne les déqualifie pas au profit d'autres plus politiques, plus institutionnels. Il n'y a pas de petits espaces quand on parle de démocratie.

Et puis, peut-être en fabriquer d'autres, dédiés à des questions particulières. On n'est pas obligé d'inventer des instances pérennes ; on peut tout à fait conduire un moment, deux ou trois séances, ou une année de débat sur un sujet qui a besoin d'être discuté et partagé.

Ensuite, définir les cadres et l'élaboration.

Lorsque l'on est dans un espace de débat, il est important de savoir la fonction de cet espace. Est-ce un espace d'information,

un espace de débat, un espace de décision, quelle est la portée de ces décisions.

Produire des décisions nécessite en premier lieu de savoir entre qui elles doivent être fondées. Et sur ce point les comités de pilotage pèchent bien souvent par leur indéfinition. On ne sait pas exactement qui doit siéger, ni qui en tant que quoi.

Par exemple, lorsqu'un directeur de centre social est invité, est-il mandaté par son institution, vient-il en tant que représentant des travailleurs sociaux, ou tout simplement parce que ça l'intéresse? Le directeur de l'école, a-t-il une voix prépondérante ? oui ? non ? pourquoi ? Il est très important que tout cela soit précisé, parce que le flou a tendance à disqualifier les investissements dans la mesure où on a l'impression que toutes les participations se valent. Ce flou a aussi des répercussions pratiques très difficiles à gérer. On a eu à Grenoble des questions bien embarrassantes : comment justifier la présence dans les comités de pilotage de quartier de certains clubs sportifs que certains qualifiaient de « tueurs de gosses »? Dans le langage socioculturel, un « tueur de gosses » promeut une pédagogie de la performance à tout prix au détriment d'une démarche éducative. Ces clubs ont-ils le droit de siéger dans les instances des PEL? Le même type de question se pose à propos des associations d'accompagnement à la scolarité qui ne sont pas forcément toutes laïques. Sont-elles invitées, le sont-elles toutes, sinon, quels sont les critères ?

Autre question pratique : comment fait-on lorsque certains groupements, certaines associations mandatent plusieurs représentants? Et lorsque trois chefs de service d'une même commune sont présents, doit-on compter trois voix ? Il est indispensable de préciser tout cela.

Souvent, ce flou a également pour résultat que la place de personne n'est assurée et surtout pas celle des parents. On s'aperçoit qu'ils peuvent très bien être absents, sans que cela n'empêche aucun groupe de pilotage de fonctionner, alors que l'absence de l'Éducation Nationale met tout le monde mal à l'aise et provoque des commentaires.

L'importance également de faire respecter les décisions prises. Nombre de coordinateurs m'ont rapporté des exemples de décisions qui avaient été prises très difficilement en comité de pilotage après moult discussions. Et ces décisions deviennent caduques le lendemain ou la semaine d'après du fait d'un élu, de l'inspection académique, d'un chef de service...

Ce type d'incident déqualifie complètement l'investissement des gens. Si les décisions des comités de pilotage doivent être soumises au veto d'autres instances, si les partenaires sont chargés de définir des orientations et non des décisions, il faut absolument que cela soit précisé en amont. Donc, préciser les règles du jeu ; qui siège ? et selon quelles règles ?

Et puis enfin, **baliser ce travail d'élaboration collective** et capitaliser ce qu'on est en train de faire. En matière de démocratie, l'important n'est peut-être pas de trouver la bonne solution, mais de rendre public ce qui va la justifier. Donner à voir la construction des décisions, être précis et rigoureux quant à la gestion des comptes rendus, la circulation des informations. Envoyer les convocations suffisamment tôt pour que les gens puissent être là. Etre rigoureux sur les comptes rendus, laisser des traces de tout ce qui a été discuté et décidé préalablement. Faire des films, des expositions, des rencontres comme celle-ci.

Tout ce travail correspond à un enjeu pratique car il permet d'accueillir des nouvelles personnes qui sont tout de suite au courant de ce qui se passe, de ce qui s'est passé. Mais il y a aussi un enjeu démocratique.

Lorsque tout cela est posé sur un papier, tout le monde a la même maîtrise des contenus et peut les discuter. C'est aussi se donner les moyens de regarder ensemble ce qu'on a fait. Élaborer un projet éducatif local demande du temps, on avance avec des pas de fourmis. Il est important que l'on puisse les mesurer si l'on veut que les collectifs persévèrent.

L'engagement éducatif : des territoires pour une éducation démocratique

Je vais organiser mon propos en trois temps

Dans un premier temps, pourquoi l'engagement des citoyens et plus particulièrement l'engagement éducatif des citoyens, peut paraître paradoxal à une époque où, comme le disait récemment Jack Ralite, les affaires de l'esprit sont progressivement remplacées par l'esprit des affaires. Qu'est ce qui peut donner à nos concitoyens l'envie de s'engager dans une période de dégel.

Dans un second temps, en complément à ce que Joël Roman a évoqué ce matin et de la table ronde qui a suivi, pourquoi l'engagement éducatif sur un territoire, en gros change de cadre et de nature ?

Et puis enfin, en regardant ce que nous faisons les uns et les autres, à la fois mouvements éducatifs, mouvements d'éducation populaire et associations laïques, et ce que les collectivités territoriales conçoivent, pourquoi faut-il « mettre les valeurs à l'épreuve des faits ».

En préalable sur ce sujet de l'engagement, nous savons que nous ne partons pas de rien. Et puis nous ne sommes pas dans la plainte permanente, vous savez le lancinant couplet nostalgique « avant c'était mieux l'engagement ». Nous vivons chaque jour la réalité de celles et ceux qui s'engagent sur leur territoire, là où ils

habitent, pour l'éducation de leurs propres enfants ou pour l'éducation commune, qu'elle soit dans un cadre public, associatif, cherchant justement à les allier.

C'est impossible de traiter de tels sujets à côté de l'actualité. L'engagement éducatif est une des clefs du couple « éducation/démocratie ». Or « être démocrate, c'est ne pas avoir peur ». Et ce qui s'est passé à Villiers-le-Bel, ce qui s'est passé toujours en novembre 2005 dans de nombreuses villes de notre pays, ce qui s'était passé lors des élections présidentielles de 2002 et qui fût trop vite refermé... sont les signes d'une société où tout le monde a peur, de son voisin, des autres, de l'Autre. Une société dont les liens de confiance se cassent, confiance en soi, en l'autre, dans les institutions... Souvenons-nous, c'était il y a deux ans, à Clichy, Syad et Bougna se sont réfugiés dans un transformateur parce qu'ils avaient peur de la police : ils sont morts de peur et de l'absurdité d'une société qui ne sait pas parler à sa jeunesse et dévore ses propres enfants. Une société qui a elle-même peur du miroir qu'elle se tend, n'ayant d'ailleurs toujours pas fait la lumière sur ce qui s'est passé ce jour là à Clichy.

Nous avons construit des fondements démocratiques, jamais acquis, qui nous préservent peut-être du pire mais ne nous dispensent pas des régressions, des tentations cyniques et brutales. Le

principal ennemi de la démocratie, surtout en période de fatigue provoquée par les situations difficiles à saisir permet de dire que c'est l'oreiller, c'est l'endormissement l'ensommeillement, « l'engourdissement », soit par découragement, soit parce qu'ayant peur, chacun se réfugie chez soi, dans son propre intérieur en ayant moins d'attention aux autres, aux cadres communs, aux aventures collectives.

Aussi, travailler aujourd'hui sur la question de l'engagement, de l'engagement à faire produire la dialectique éducation/démocratie, c'est s'interroger sur les formes et contenus d'un engagement éducatif pour faire reculer les peurs et continuer à construire des liens de confiance sans lesquels une société ne peut pas envisager des rapports pacifiques et émancipateurs entre ses constituants et pour eux-mêmes. La construction de liens de confiance passe à la fois par la construction d'individus autonomes et en même temps par des cadres collectifs dans la société qui garantissent l'exercice de ces liens de confiance et leur progressivité toujours possible. C'est pour cela qu'il y a une relation entre éducation et démocratie avec pour ambition de construire l'autonomie des individus et en même temps de répondre à des besoins communs de la société.

La question qui est donc posée aujourd'hui à notre pays c'est « est-ce que nous sommes bien outillés pour notre temps, pour faire face aux mutations inédites

pour beaucoup de la société française ». Elles ne sont pas toujours dramatiques ; on pourrait d'ailleurs les qualifier plutôt de mutations de crises, au sens grec de « crisis », choix. Mais pour faire des choix, il vaut mieux être à la fois équipés et stables. En situation d'incompréhension, d'instabilité, de fragilité, on fait des choix précipités ou inadaptés. D'autant que ce qui marque notre époque, c'est une grande complexité : plusieurs dimensions s'enchevêtrent, se combinent, interagissent pour constituer le cadre dans lequel nous évoluons.

Dans une telle situation, il est nécessaire de pouvoir désenchevêtrer ces différentes dimensions pour les comprendre et les faire évoluer. Notre culture trop exclusive de la déduction n'y prépare pas très bien. A l'heure des systèmes complexes, il faut acquérir, améliorer une véritable culture de la complexité pour dénouer les situations, tant dans la vie quotidienne que dans les approches macro sociétales, les institutions, les collectivités ou les états. Cet instant là de l'évolution de nos sociétés est la fois angoissant et enthousiasmant. Il peut se révéler dramatique ou serein. Les éducateurs savent que c'est à la fois l'arrière-plan et le cadre de leur travail et de leur engagement.

Il est vraisemblable qu'il nous faut tendre vers ce que Patrick Viveret appelle un niveau de « haute qualité démocratique », à l'identique de la « haute qualité environnementale » qui s'impose face à la crise écologique. L'outillage pour l'atteindre relève de l'éducation initiale et

tout au long de sa vie, tant pour acquérir les outils, en faire usage, que pour en imaginer de nouveaux.

Dans cet agencement entre démocratie, éducation et engagement, gardons à l'esprit à la fois cette perspective et sa progressivité permanente. Le philosophe Claude Lefort y fait allusion lorsqu'il parle de cette démocratie « dont nous rêvons de supposer que nous possédons ». C'est aussi cette dynamique, cette tension, ce chemin constant qui justifient un peu plus la dialectique engagement/éducation/démocratie.

Avec comme terrain d'application, de déploiement dans ces territoires si souvent évoqués maintenant, certainement parce qu'ils permettent de mieux cerner le champ de l'engagement éducatif, le terrain d'engagement des éducateurs.

C'est ce deuxième aspect que je voudrais développer à présent. Celui des champs, des cadres de travail des acteurs de l'éducation. Car, pour partie ces cadres sont chahutés, contestés ou en construction. Or on ne peut penser l'éducation en dehors de ces cadres institutionnels, surtout dans un pays comme la France dont le modèle scolaire a constitué les bases de la culture républicaine et de la nation, cadre de son établissement. Mais au-delà du cadre institutionnel, il y a la perspective philosophique de toute démarche éducative, « l'entrée dans ce monde commun » que développe Hannah Arendt. Mais de quel monde commun s'agit-il ? L'affaiblissement des cadres anciens, la relativité des références

héritées, les nouvelles questions éthiques, la circulation d'autres cultures jusque là confinées au tourisme de la rareté, les connaissances qui progressent plus vite que notre capacité à les transmettre... tout cela constitue un cadre inédit et effolant pour des éducateurs qui s'appuient sur une relative adéquation entre les cadres politiques, culturels et sociaux et leur travail. Aujourd'hui, quelqu'un peut-il dire « ce monde commun » vers lequel nous avons l'ambition de conduire les enfants et les jeunes, même si ça n'a jamais été chose facile à trouver dans une démarche qui est la fois d'adaptation et d'émancipation ? Mais pour s'arracher du cadre, encore faut-il pouvoir le trouver, le décrire, le comprendre...

Or, dans notre pays, l'éducation formelle, pour l'essentiel scolaire, et l'éducation non formelle, populaire par exemple, ont été marquées par ce puissant cadre national. C'est aujourd'hui toute la société qui hésite devant son effritement.

Certains qui gouvernent pensent se rassurer à bon compte en créant pour cela un ministère de l'immigration et d'identité nationale, jouant d'un redoutable et dangereux rapprochement, d'autres qui aspirent certainement à gouverner un jour ont tenu ce week-end une convention sur ce sujet.

La société française a raison de s'interroger sur ses cadres, ceux qui font tenir ensemble ses différentes composantes. Elle gagnerait à le faire autrement qu'à coups de menton ou d'opportunisme électoral. Parce que cette question est au cœur de celle de la citoyenneté et qu'elle renvoie donc à ce qui

y prépare : l'éducation.

Le modèle national est en crise ou affaibli, le modèle européen, le moins qu'on puisse dire, c'est qu'il est en construction, et puis le modèle planétaire, on peut rêver un peu, aujourd'hui, il est vécu soit comme impuissant, soit comme dangereux ; c'est assez injuste d'ailleurs, parce que finalement, c'est un cadre dans lequel commence à s'esquisser une forme de maîtrise, même si elle n'est que partielle, par les habitants que nous sommes, d'une partie de notre destin collectif.

Et puis, il y a les cadres beaucoup plus locaux que nous connaissons, qui nous occupent ici en particulier, qui sont les cadres institutionnels et de vie : la commune, le département, la région, l'agglomération, les intercommunalités, bref, tous les espaces dans lesquels nous tentons d'organiser notre vie individuelle et collective. Là dans ces cadres plus proches et rassurants, s'inventent des politiques, par exemple des politiques éducatives, dans lesquelles, celles et ceux qui s'engagent dans la cité au sens générique trouvent l'occasion de contribuer à l'intérêt général, à l'accès aux biens communs, en particulier l'éducation.

Enfin pour terminer sur l'évolution des cadres pour l'engagement éducatif, il en est un dont on parle peu, alors qu'il interroge beaucoup. Il s'agit du cadre en grande partie immatériel, bien qu'il repose sur des objets technologiques que nous avons par exemple mis en mode vibreur pour cet atelier. Je veux parler bien sûr du cadre commun de nos pratiques pluri-

médiatiques qui fabriquent l'essentiel de nos représentations, de nos informations, de nos regards sur les autres, celles et ceux avec qui nous vivons. C'est en train de devenir le cadre le plus commun de nos vies, ici et ailleurs, et de plus le cadre le plus usuel tant il occupe de place dans une vie humaine de 80 ans par exemple. Vous savez à peu près ce que l'on fait de ces 80 ans :

- 27 ans à dormir, ce qui justifie que l'on soit attentif à la qualité des literies,
- 3 années de scolarité et de formation initiale
- 8 années d'activité professionnelle
- et puis 42 années qui restent et que nous passons à nous déplacer, de plus en plus, à manger, à aimer, c'est l'essentiel, à nous informer, nous divertir, nous cultiver, développer des relations, communiquer...
Bref sur ces 42 années, nous en utilisons 15 en pratiques pluri-médiatiques, dont 12 à regarder la télévision. Généralement dans nos milieux, nous ajoutons, « non pas moi... » ou alors « mais je ne regarde qu'Arte et la Cinq »

Nous savons bien que ce n'est pas vrai et que regardons aussi des séries, les JT... et nous sentons bien que tout cela est déterminant dans notre façon de voir le monde, pour les adultes comme pour les enfants. Nous avons aussi cette curieuse impression de n'y avoir aucune prise, d'un univers qui échappe à toutes

formes connues d'appropriation, de mise à distance. Alors nous faisons avec...ou plutôt sans ! Laissant ainsi à l'écart de notre engagement éducatif ce qui constitue pourtant une des principales sources d'acculturation.

Ce que je veux dire par là, c'est que quand on s'interroge sur l'engagement des acteurs éducatifs sur un territoire, aux fins d'essayer de penser des politiques éducatives et d'en être des artisans, nous sommes dans l'art de la « combinatoire », dans les interactions, les emboîtements, mais aussi dans les contradictions, les contestations de territoires et de cadres, tant de références, de contenus que d'actions.

J'ajouterai qu'à cette profonde modification des cadres de l'action éducative, il faudrait ajouter aussi celui de la parcellisation de la vie sociale et de la culture, de leur fragmentation et de leur instabilité. Or l'éducation et la formation n'ont-elles pas vocation à organiser, relier, donner de la cohérence à des dimensions partielles, particulières, à des savoirs disjoints, à des histoires séparées ? Mais, relier aujourd'hui, grâce à un registre de valeurs démocratiques par exemple, ou un système de référence et de validation, ne nécessite-t-il pas d'autres démarches, d'autres engagements, d'autres échelles pour le faire ? Parce que le travail éducatif porte sur des ensembles plus instables, imprévisibles, des éléments de connaissance en mouvement constante, en révolution même pour quelques-uns. Alors l'engagement des éducateurs n'est-il

pas en partie d'une autre nature et d'autres formes qu'à l'époque où il devait relier des éléments plus proches des enfants et des jeunes, qu'on pouvait quasiment toucher, qui étaient incarnés par des personnes, où alors leur caractère inconnu ou lointain était légitimé par l'exclusivité du magistère éducatif.

Mais justement, le cadre local, territorial peut alors constituer l'espace qui facilite la contextualisation culturelle et sociale du travail éducatif, sans s'y enfermer mais en donnant du sens au cadre global, en assemblant des sens partiels, en déroulant la perspective universaliste de savoirs à partir d'une réalité plus proche.

Il faut ajouter à cette complexité croissante des éléments constitutifs du travail éducatif, l'inévitable question de l'individualisme, pas dans la dimension réductrice trop souvent utilisée. Je veux parler de l'individualisme démocratique, finalité du projet émancipateur de l'éducation telle que nous la rêvons et tentons de la faire vivre. Grâce à l'élévation incontestable du niveau d'éducation et de culture de notre pays, nous sommes devenus plus autonomes dans nos décisions, dans nos choix que la laïcité nous permet de construire à l'abri des dogmes imposés. Nous sommes plus responsables de nous-mêmes, et certainement des autres mais face à des responsabilités grandissantes, inouïes pour certaines, fabriquer du vivant ou détruire toute trace d'humanité par exemple. L'espace dans lequel nous sommes invités, parfois sommés, à être responsables

Faire société : éducation et démocratie

s'étend de notre vie quotidienne, familiale aux enjeux planétaires ! Et dans le même temps nous aspirons déjà à satisfaire des désirs personnels, de besoins individuels que notre autonomie d'individus nous fait percevoir avec plus d'acuité, parfois aiguisée par la fabrique de désirs que sont la publicité et la consommation.

Alors, cette finalité de l'éducation, l'autonomie, nous conduit aussi à en être fatigués : fatigue d'être soi et difficulté d'être nous. Parfois nous aimerions être moins responsables de nous mêmes... et surtout des autres, nous avons peur... des autres surtout, de l'Autre, de l'inconnu, de l'étrange. Et certains alimentent dangereusement, orchestrent ou instrumentalisent cette fabrique de la fatigue et de la peur.

Cet état des lieux ne doit pas nous conduire à regretter la conquête de la démocratie des individus. Mais il doit nous amener à construire par l'engagement éducatif des individus autonomes et solidaires, découvrant, construisant et confortant ce qui les lie dans une même aventure commune, ici et maintenant, ailleurs et demain.

Ces cadres nouveaux et leurs constituants dessinent un paysage, incertain, complexe et paradoxal. C'est le paysage dans lequel doit s'organiser l'engagement éducatif. Pour perfectionner la démocratie, faire progresser la justice sociale ou pour progresser en droits, en égalité et en liberté. Car des voix s'élèvent, issues d'horizons politiques différents, pour regretter une époque prétendument plus efficace, plus attentive aux règles

communes, en appeler au retour de méthodes et de formes éducatives anciennes. Certains ont la mémoire courte et les idées toutes faites, prêtes à l'emploi : celui du formatage et de la fabrique autoritaire d'une jeunesse calibrée. Les mêmes d'ailleurs sont aussi capables de cécité ou de complaisance parfois active avec les injonctions contradictoires qui créent le climat schizoïde de notre époque : encouragement commercialisé et l'excitation des individus et répression de leur excitation.

Nous approchons de Noël, alors n'hésitez pas à changer de téléphone portable, d'instruments communicants « dernier cri » à en doter vos enfants pour rester en communication avec eux... c'est le signe de la modernité. Mais inquiétez-vous de leur frénésie de consommation, participez aux colloques sur les dépendances et ne vous étonnez pas de leurs difficultés à fixer leur attention...

Venons plus résolument sur le terrain de l'engagement, et donc des causes qui le suscitent et des manières d'en faire une posture éducative.

Si l'on convient que l'éducation permet d'acquérir l'outillage qui permet « l'entrée dans un monde commun », on ne dira jamais assez, que pour bien comprendre ce monde commun, il faut qu'il soit présenté comme transformable. Sinon l'éducation prend le risque de susciter ennui, désintérêt, conformation et cynisme. Or, l'éducation, c'est à la fois l'adaptation et la désadaptation dans la formation des individus : elle se tient entre ce qui est et ce qui devrait être. Elle

a à voir avec le « mieux ». C'est cela qui fonde toute volonté démocratique réelle en éducation, sa relation avec l'émancipation et le progrès social. Ce n'est pas facile en période nostalgique. Avant c'était mieux ! Les enfants étaient plus sages, écoutaient mieux, apprenaient mieux, ... Pourtant vous connaissez la fameuse plainte de Socrate, déjà, à propos des enfants qui n'écoutent plus leurs parents, qui n'apprennent plus rien... C'est pour cela qu'il faut persister dans nos ambitions et refuser les discours déclinologiques en tous genres. En ayant par exemple cette confiante remarque de Philippe Gelluck comme horizon : « les jeunes, c'est tous des bons à rien et avec l'âge, ça ne s'arrange pas ! ».

La crise de l'autorité, c'est déjà la crise de la culture, la culture scolaire en particulier, vécue comme impuissante pour résoudre les crises de l'époque : celles qui nourrissent les angisses.

Il y a en germe une grave disqualification de la culture, de l'idée même de progrès avec comme corollaire la montée des recours extrêmes, des illusions perdues, des tentations irrationnelles et totalitaires. L'engagement éducatif c'est ce qui permet de mobiliser la culture sous toutes ses formes pour donner à chacun la possibilité de se situer dans une société, un environnement, une vie et d'avoir sur eux du pouvoir : en particulier celui de les transformer, de les améliorer pour soi-même et pour tous. Hors de cette perspective humaniste, je ne vois pas l'horizon d'un projet laïque d'éducation populaire.

Loin de moi l'idée de nier les évolutions

comportementales, qui empruntent autant aux applications de droits nouveaux, ceux des enfants par exemple, que des transformations d'usages sociaux : ces évolutions quasi-anthropologiques pour certaines modifient le travail des éducateurs, où qu'ils se situent : parents, enseignants, animateurs. D'autant qu'elles ne concernent pas que les enfants, mais nous en sommes aussi porteurs. Mais rien ne sert de les stigmatiser et de faire croire qu'il suffit de hausser le ton, de multiplier les formes de dépistage précoce, d'enfermer et de sanctions pour les modifier.

Alors oui, l'engagement éducatif, plus que jamais, c'est celui qui fait du récit permanent de la condition humaine et de son histoire le fil de son projet et de ses pratiques. Une condition humaine qui s'incarne dans des réalités perceptibles, proche des enfants et des jeunes et dans une universalité devenue plus facile à saisir avec la mondialisation qui irrigue les vies quotidiennes.

Et ce fil pour notre engagement éducatif pour notre travail d'éducateur, nous le tisserons d'autant mieux que nous le croiserons avec ce qui me semble devoir être une des perspectives de l'éducation populaire avec les jeunes aujourd'hui : l'éducation aux convictions.

Pour quoi l'éducation aux convictions ? Parce que le relativisme gagne un petit plus chaque jour, parce que la seule mesure des choses est la mesure de l'argent, parce qu'il nous faut aider à construire des registres de valeurs démocratiques qui

servent à lire la société, un environnement quotidien et proche comme le bruissement du monde. Parce que nous pouvons faire grandir en chaque enfant la capacité à dire « je », à dire ce qu'il pense, à exprimer un avis, à savoir le confronter aux avis des autres, à apprendre la négociation, la nécessaire conciliation. Parce la laïcité qui est la culture de la République est aussi notre culture du travail éducatif, notre arrière-plan permanent : c'est une laïcité de l'engagement dans une relation aux autres dans une aptitude à prendre sa place avec les autres, à s'insérer dans des cadres construits sans y disparaître en aspirant à les améliorer, à les transformer.

Bref, éduquer aux convictions, c'est bien faire entrer les enfants et les jeunes dans le monde commun de la condition humaine, de ses évolutions, de ses drames comme de ses joies. C'est dans le cadre de cette ambition que le travail de mémoire prend tout son sens. Pas le détournement de l'histoire, ou son instrumentalisation, ou sa récupération passionnelle. Une histoire dont les agencements appuyés sur des faits reliés les uns aux autres permet de se reconnaître comme un acteur de l'histoire en marche, de l'histoire humaine en écriture incessante.

Éduquer aux convictions, c'est aussi faire le récit des conquêtes humaines pour les libertés, pour l'égalité des droits, pour les solidarités. C'est donner aux enfants et aux jeunes les clefs de ces conquêtes, de ce qui les a rendues possible, l'engagement même des générations précédentes, la conscience aiguisée de quelques uns, le sacrifice parfois, et de leur permettre de se forger leurs propres clefs pour déverrouiller les

portes de l'avenir.

L'engagement éducatif, c'est peut-être déjà une manière de préparer aux engagements du métier humain. D'autant que celui-ci est confronté à des situations, des ingrédients inédits, affolants, quelquefois dangereux qui nécessitent de les connaître, les comprendre pour se faire « un point de vue », une opinion. Comment les générations futures vont-elles gérer les nouvelles questions de l'humanité posées par la crise écologique, les technosciences, le vivant, la cohabitation dans une même famille de cinq générations ? Comment vont-elles le faire en préservant les acquis démocratiques et en les améliorant ? Ce ne sont pas des questions de science fiction. En Australie les premiers essais de puces électroniques insérées sous la peau des bras des étudiants sont en cours : pour quels usages, quels avantages et quelles conséquences pour les libertés individuelles et/ou collectives ? En France, des villes de toutes tendances s'équipent en vidéosurveillance : pour gérer quelles données, pour combien de temps, avec qui ? L'implantation systématique de systèmes RFID dans tous objets de consommation renforcera la traçabilité de leurs usages : pour tracer quoi ? Avec quelle destination pour les cœurs de cibles que sont déjà les consommateurs ?... Voilà des questions d'aujourd'hui déjà qui souvent nous sidèrent, ou que nous abordons avec la plus grande fatalité. Éduquer c'est justement faire reculer la fatalité. Voilà pourquoi l'éducation aux convictions, au cœur de l'engagement éducatif de l'éducation populaire, est une ardente obligation : pour faire reculer la

fatalité et les peurs du lendemain.

Apprendre à dire « je », à prendre la parole et sa place dans l'espace public, c'est tout simplement ce que la philosophie évoque à travers la construction du sujet. Nous y ajouterons du sujet démocratique, de celui qui acquiert du pouvoir en démocratie : du pouvoir sur lui-même, pour des relations sociales pacifiées, et du pouvoir sur les institutions de la démocratie, les institutions publiques, l'École par exemple, mais également l'association dans laquelle il est constituant.

Cet aspect essentiel fait le lien avec le dernier aspect de mon intervention : mettre les valeurs à l'épreuve des faits.

Pourquoi mettre les valeurs de la citoyenneté démocratique, que l'engagement éducatif à pour ambition de faire partager, à l'épreuve des faits ? Parce que leur affichage au fronton des édifices publics, quand elles y figurent ne suffit pas évidemment. Mais aussi parce que ces mêmes édifices qui hébergent des institutions, des services publics, doivent faire la preuve chaque jour de leur exemplarité dans la mise en œuvre de ces valeurs. Et puis parce que les valeurs peuvent changer ou simplement trembler au contact du réel : « une valeur qui ne tremble pas est une valeur morte » disait Gaston Bachelard.

Aussi pour nous l'engagement éducatif sur les territoires, c'est une manière d'incarner des valeurs dans de l'action. Et c'est plus facile à énoncer qu'à faire ! C'est aussi donner à chacun des habitants de ces territoires une signification au

développement humain des territoires : « donner à chacun l'envie de rester ou le désir de partir », comme l'évoquait si bien le sociologue Christian Bachman.

C'est un des aspects de ce qui construit l'estime de soi, de son territoire et des autres. Cela ne devrait-il pas être le cœur battant de toute politique éducative territoriale : celles des acteurs publics, comme celle de ceux qui devraient être reconnus pour la coproduire et y prendre leur part, les associations d'éducation populaire ?

Je vais conclure sur quelques pistes que nous devrions privilégier pour faire de l'engagement éducatif, le nôtre et celui des autres acteurs, un des leviers de cette citoyenneté démocratique et la marque de « fabrique » reconnue de notre démarche.

La première piste serait de s'assurer que celles et ceux qui incarnent cet engagement soient eux-mêmes représentatifs de la démocratie, si ce n'est exemplaire, au moins, qu'ils ne soient pas soupçonnables d'être en contradiction avec ce qu'ils incarnent.

Pour moi, ça vaut aussi bien pour les responsables publics que pour les responsables associatifs. On prend des risques à faire semblant avec la démocratie. Or ce risque là est trop présent par paresse, par cynisme, par habitude ou pire encore par choix. Prenons deux exemples que nous connaissons bien : l'École et la vie associative. Concernant l'École, que nous connaissons parce que nous avons tous été

Faire société : éducation et démocratie

élèves souvent parents, ou pour certains d'entre nous enseignants ou formateurs, nous savons bien qu'elle a quelques efforts à faire en terme de fonctionnement démocratique, qu'elle se contente de la théorie et s'arrange trop souvent des propres textes qui la fondent. Cela vaut pour la place réelle qu'elle fait aux acteurs qui sont en son sein, les adultes qui y travaillent, les parents qui lui confient leurs enfants et les élèves pourtant dotés de statut et dont une partie en plus est majeure.

Pour être souvent appelés à travailler avec des collégiens ou des lycéens sur l'exercice de leurs délégations, nos mouvements savent bien que certains établissements, certains enseignants et personnels prennent à la légère ce que les délégués élèves considèrent comme une vraie responsabilité. Il en va malheureusement de même parfois avec les parents, avec les élus et les professionnels de l'institution scolaire. Aussi comment faire croire en la démocratie, comment convaincre de son bien-fondé et de la nécessité d'y œuvrer, si l'École cette institution qui justement doit instituer la culture démocratique, la contredit avec ses propres pratiques ?

Ses pratiques fonctionnelles, mais également dans sa pratique centrale, le rapport aux savoirs, quand ce rapport là se construit sur la seule exposition, sur un enseignement distributif qui n'associe pas les élèves à leurs apprentissages. Le rapport social aux savoirs est un élément constitutif de la démocratisation par l'École.

Ce qui est surprenant c'est cette situation de « fait accompli » dans laquelle l'École

trop souvent se complait, méfiante à l'égard des composantes de la collectivité scolaire, imposant plus qu'elle n'explique, décrétant plus qu'elle ne décide, tout en reprochant par exemple aux parents de se comporter en consommateurs où aux élèves de ne pas se mobiliser dans leur travail !

Mais parlons de nous aussi, prompts à reprocher aux autres le peu de cas qu'ils font des jeunes, à dénoncer à juste titre le peu de place qui est faite aux enfants dans la société hormis celle de part de marché, de cœur de cible ! Sommes-nous bien toujours attentifs à l'association des enfants et des jeunes aux projets et actions qui les concernent ? est-ce bien un élément des propositions que nous soumettons aux collectivités qui nous sollicitent pour leurs politiques éducatives ? Comment éviter de faire semblant avec la place que nous leur faisons, la parole que nous leur donnons ? Nous savons bien que de temps à autres cela nous tente de faire pour eux mais sans eux : avec l'illusion que ça va plus vite, que c'est plus efficace. Pourtant heureusement, notre engagement éducatif a permis que se construisent ces démarches de confiance qui ménagent leur place aux enfants et aux jeunes, dans la cité.

La deuxième piste c'est celle des compétences démocratiques. Et je revendique de ne pas laisser l'exclusivité de ce terme de compétence au Medef. Les compétences ce sont des qualités éprouvées et en premier lieu des qualités humaines. En matière de démocratie,

Faire société : éducation et démocratie

vous les connaissez : communiquer, créer, imaginer, respecter, coopérer, délibérer, choisir, construire... Bref tout ce qui permet de penser par soi-même, d'être et de faire pour soi, avec et pour les autres. Nous devrions alors rendre plus effectives, lisibles, compréhensibles les compétences démocratiques que nous sommes amenés à faire naître et partager, conforter. Des compétences mises en situations, dans les cadres non formels qui sont les nôtres, en coopération parfois avec le cadre formel de l'École et d'autres institutions, en cherchant aussi leur investissement du cadre informel dont se nourrissent les enfants et les jeunes, avec leurs pairs en particulier ou dans la solitude de leur temps personnel.

La troisième piste consisterait à se mettre d'accord sur les mots qui tapissent l'arrière-plan de la question des valeurs démocratiques et du travail éducatif qui les fait percevoir. Je veux parler du civisme, de la civilité et de la citoyenneté. Ces trois mots là ponctuent tout discours sur l'éducation dans la plus grande confusion. Le civisme, c'est le sentiment d'appartenance à une collectivité nationale, locale, territoriale et l'attitude personnelle qui découle de ce sentiment. Je ne suis pas simplement responsable de ma vie, mais j'ai des responsabilités à l'égard des autres.

La civilité, c'est un ensemble de codes sociaux qui permettent de se croiser dans la rue sans se faire un croche-pied. Et de causer à quelqu'un en mouchant son nez ; j'exagère un peu... C'est ça la civilité c'est

ce qui construit des relations sociales apaisées, déterminées par des habitudes admises, un cadre commun. Ces codes peuvent évoluer.

La citoyenneté, c'est un exercice politique. C'est ce qui effectivement permet de prendre sa part dans le gouvernement de la cité. Et éventuellement de le déléguer à d'autres dans le cadre de processus électoraux. Mais la citoyenneté, ce n'est pas ramasser les papiers dans la cour ; ça, c'est de la civilité. Bien sûr les trois mots se combinent, mais on peut être citoyen, prendre sa part du gouvernement de la cité, en envisageant des rapports détestables et exécrables avec les autres et donc en ayant peu de civilité : nous en connaissons. On peut aussi être profondément civil avec les autres et être parfaitement détaché de l'intérêt collectif des affaires de la cité : nous en connaissons aussi... Si l'engagement éducatif travaille les trois aspects en termes d'objectifs, il ne repose pas sur les mêmes choses. Mais elles se combinent dans l'espace du territoire local.

J'ai en partie évoqué la quatrième piste, mais sous un des aspects les plus familiers pour nous, par ailleurs développé dans un autre atelier : la place des enfants et des jeunes. Mais il me semble que cette entrée est insuffisante et que nous devons prendre en compte les transformations du statut de l'enfance, de celui de la jeunesse, tant du point de vue juridique, que social, culturel. Avec ses paradoxes et ses confusions. C'est une des manières de répondre aux approximations, aux

Éric Favey, secrétaire général, Ligue de l'Enseignement

Faire société : éducation et démocratie

discours restaurateurs d'un ordre ancien qui se complait à maintenir les formes de dominations incompatibles avec un projet d'émancipation par l'éducation.

La cinquième piste enfin, serait celle qui nous amènerait à chercher les nouveaux cadres collectifs qui vont permettre de concilier l'individualisme démocratique et la fabrique du commun. Certes les individus eux-mêmes, enseignés de ce qui les lie aux autres peuvent réaliser cette conciliation. Mais cette nouvelle phase de la modernité appelle aussi une remise à plat des cadres et enjeux communs. Tant du point de vue des biens communs inaliénables auxquels chacun doit pouvoir accéder dans l'égalité, que du point de vue des valeurs qui nous fondent. Cette « refabrication » d'un commun d'aujourd'hui, c'est aussi la base

de l'action publique, ce qui la justifie. Elle ne peut pas procéder de l'expertise isolée, du choix des majorités rapides. Elle doit prendre le temps du débat démocratique. Et tout débat appelle les éclairages nécessaires dont l'éducation doit prendre sa part.

Ces quelques pistes ne sauraient suffire. Elles s'ajoutent aux voies que nos mouvements d'éducation populaire ont su ouvrir et tracer par leurs pratiques et par l'engagement éducatif. Il est vraisemblable que nous devons en trouver d'autres, prendre bien des chemins de traverse pour rendre effective la mesure des interactions éducatives dans lesquels se jouent une bonne part de l'aventure de la démocratie continue et vivante bien éloignée du formalisme des incantations et des discours.

L'apprentissage de la délibération : Faire vivre le champ éducatif

Quelle pratique avec des enfants et des adolescents ?

Le thème de l'atelier pose un cadre et une ambition importante qui ne peut laisser de marbre le représentant d'une structure comme l'Anacej. En effet, en s'intéressant aux questions de participation des enfants, des jeunes et des jeunes adultes sous toutes ses formes et plus largement aux espaces de concertation, consultation et aux politiques de démocratie participative, la question de l'apprentissage de la délibération est une question clé.

Pour répondre à la question posée, il me semble important de se donner des bases communes de débat en s'attachant la notion de délibération, à son inscription dans le contexte qui est le nôtre, de voir sa traduction dans le champ jeunesse et de conclure sur comment les PEL sont - ou ne sont pas - des espaces qui peuvent faire vivre cet apprentissage de la délibération, en tant que support, processus et/ou démarche.

La délibération dans un contexte d'évolution de nos pratiques démocratiques

Les évolutions socio-économiques depuis l'après-guerre et plus particulièrement les quarante dernières années, ont eu un impact fort sur les questions démocratiques et sur les pratiques qui y sont liées notamment en Europe occidentale.

En premier lieu de ces évolutions, se situe

celle du travail marquée par l'arrivée du chômage de masse et la difficulté de l'État providence, tel qu'il l'était notamment dans les « trente glorieuses », d'atténuer ce choc entraînant le délitement progressif du lien social. Les espérances qui disparaissent en se confrontant au principe de réalité, notamment tout au long des années 1980. La question de la confiance en l'institution qui s'effrite à la fois au sens de l'État, des collectivités locales mais aussi au sens des corps intermédiaires : partis politiques, syndicats et monde associatif. Tout cela a interrogé le sens du collectif, ce lien qui nous uni, nous rassemble et qui disparaît entraînant le repli sur l'individu.

Ce débat s'inscrit dans un contexte très fort de multiplication des échanges, au niveau national, européen – l'arrivée du marché commun – et, bien entendu, au niveau mondial. Des échanges de marchandises d'abord, d'informations ensuite et enfin de personnes, principalement nord-nord, puisque dans le même temps, les échanges nord-sud vont se tarir par la restriction désormais draconienne des possibilités d'émigrer en Europe, une conséquence directe de l'arrivée du chômage de masse.

Le « faire société » est touché, ce qui nous rassemble et de ce qui nous oppose et par là même, la question même de notre modèle social et des questions de

solidarité ; qu'est-ce qui fait que l'on vit ensemble et comment atténue-t-on collectivement les chocs qui sont liés à ces évolutions économiques et sociales ?

Dans le même temps se produit une reconnaissance plus forte de l'enfant, comme sujet - sujet de droit, acteur social et finalement, citoyen - avec l'adoption le 20 novembre 1989, de la convention internationale sur les droits de l'enfant. Ce texte agit directement sur nos pratiques éducatives et la manière dont nous abordons nos actions en direction des plus jeunes. Contrairement à ce qu'on pourrait penser, cette question reste fortement d'actualité puisque les droits de l'enfant sont désormais rarement évoqués, ou plutôt lorsqu'on en parle, ce sont les droits liés aux questions de protection de l'enfant qui sont mis en avant. D'ailleurs il n'y a plus de discours publics en ce domaine, seules quelques associations et collectivités territoriales y font référence.

La démocratie a subi de plein fouet ces évolutions, leurs effets ont même été démultipliés par l'impossibilité pour les décideurs de trouver des réponses autres que dans les discours - marquant ainsi leur incapacité - et par une succession de scandales divers et variés. La confiance dans les élites, notamment politiques, a disparu et c'est ainsi que la représentation s'est trouvée en crise. D'où la question de la délibération qui revient à mettre en débat le mode de régulation de notre espace démocratique, la représentation en étant le pilier. Si ce système s'effrite et s'il est en crise, alors comment faire évoluer

la manière dont Les choix collectifs sont fait, qui peut les faire... Du coup, est apparu ce qu'appellent L. Blondiaux et Y. Sintomer : « L'impératif délibératif » autour de l'obligation de participer à la maturation des choix collectifs. Il s'agit là des questions autour de la participation, l'écoute, la consultation, le débat public, doublés d'une multiplication de dispositifs, de démarches, de politiques, pour lesquels il est parfois difficile de distinguer le bon grain de l'ivraie - c'est-à-dire de dispositifs qui visent effectivement à donner du pouvoir ou au moins à entraîner un dialogue avec la population qui pourrait impacter positivement la décision publique, de politiques purement de communication qui visent juste à légitimer, puisqu'elle est devenue moins légitime, la décision publique.

C'est là que la construction de la délibération intervient, l'occasion d'importants débats très forts en philosophie politique. En effet, alors qu'on estimait que la participation, au sens traditionnel, n'était composée que par les consultations électorales et l'engagement dans les organisations (partis politiques, syndicats, associations), la délibération restait, elle, l'apanage des élus. Ils étaient ainsi les seuls en capacité de dire ce qu'était l'intérêt général. Mais la crise conteste cette situation. Par ailleurs, l'action collective et donc la participation a elle aussi évolué notamment dans ses formes : les grèves ont été complétées par des pétitions, le boycott s'est développé, l'utilisation de l'expertise, des happening et des médias a entraîné des évolutions

fortes de comportement. C'est de là que naît la nécessité de réinventer le rapport à la décision et aux décideurs et donc le développement de la démocratie participative, démocratie délibérative, démocratie directe et parfois démocratie de proximité en sachant qu'on y met, notamment dans ce dernier item tout et n'importe quoi.

Dans ce débat, Habermas estime que « la norme, n'est légitime que si elle est fondée sur des raisons publiques résultant d'un processus de délibération inclusif et équitable auquel tous les citoyens peuvent participer et dans lequel ils sont amenés à coopérer librement. Une telle perspective interroge notre modèle social car « elle entend s'opposer aux conceptions républicaines traditionnelles, qui postulent le monopole des élus sur l'intérêt général transcendant les opinions des simples citoyens, (tout comme) elle s'oppose aux conceptions libérales construisant de façon cumulative l'intérêt général comme simple addition ou négociation entre les intérêts particuliers ». Il est donc nécessaire de retravailler la délibération de manière à ce qu'elle soit bien un processus de transformation des volontés collectives qui confèrent la légitimité au résultat et non les volontés qui sont déjà formées, c'est-à-dire qu'en gros, si on ne reste pas chacun dans son coin, on arrive à un résultat qui soit acceptable par tous. L'évolution de la délibération est imaginée comme la réponse au délitement social par le rétablissement de la confiance.

Cette évolution de la conception de

l'intérêt général est aussi le résultat de luttes de citoyens, de combats d'usagers, mais aussi de malades pour qu'elle soit un peu plus partagée. Ce fut le cas en particulier sur les questions environnementales (Nucléaires, Bio, Ogm etc), les droits des minorités (les homosexuels, la diversité etc), et peut-être plus encore sur l'expertise scientifique, notamment les sujets médicaux. Ainsi, la question de savoir qui pouvait parler du sida, de ses malades, du développement de la maladie, des traitements, des soins palliatifs... c'était, au départ, un monopole des médecins, des experts. Or il aura fallu des années de luttes – au sens propre comme au figuré – pour que les malades et leurs entourages puissent être considérés comme également légitimes pour en parler et définir les actions nécessaires. Bref, participer à la définition de l'intérêt général en la matière.

Un dernier acteur est également intéressant à analyser aujourd'hui, c'est celui des médias. Par leur nombre, leurs propriétaires, leur manière de fonctionner et leur poids dans la construction de l'opinion publique, ils ont les moyens de transformer les situations et d'agir sur la définition de l'intérêt général.

On ne peut pas non plus oublier que si dans notre modèle républicain actuel, un citoyen ou une citoyenne égale une voix, cela n'a pas toujours été le cas. Notre histoire est en effet marquée par des situations et des débats où le sexe (les femmes n'obtiennent le droit de vote qu'en 1946), l'argent (le suffrage censitaire

a existé à plusieurs époques depuis la Révolution), l'éducation (souvenons-nous des discours de l'abbé Siéyès sur le niveau d'éducation nécessaire), la naissance (l'Ancien Régime) servait à restreindre le corps électoral. Ces débats sont aujourd'hui dépassés. Néanmoins, certains aspects restent d'actualité. Ainsi si nous nous sommes récemment beaucoup interrogés sur les jurys citoyens, ce fut en oubliant qu'au moment de la Révolution Française, l'idée existait déjà non pas pour contrôler les choix mais pour prendre en main le destin collectif. Ce système était considéré comme pouvant être plus légitime que le roi, ou que des citoyens fortement éduqués, puisque nécessairement bourgeois, et donc non-issus de l'ensemble de la population. C'est d'ailleurs ce qui est toujours à la base des jurys populaires au sein des cours d'assises et qui jusqu'au début des années 1980 avaient la possibilité de décider de la vie ou de la mort d'une personne au nom du peuple français au terme d'une délibération. La question de la délibération démocratique n'est donc pas simple. Pas plus aujourd'hui qu'hier.

L'application concrète de l'évolution de la délibération en France

Elle prend différentes formes. La plus connue, est celle des conseils de quartiers à coté desquels existent également des jurys de citoyens, des conférences de consensus, des sondages délibératifs etc. Certains sont inscrits dans des processus extrêmement formalisés, avec des cadres clairs, pour garantir le processus et sa légitimité en

évitant le flou, traitant du nombre, du ou des modes de désignation, du processus et des étapes. Il en est ainsi des conférences de consensus et des jurys de citoyens, avec l'espoir que l'opinion de ceux qui sont jurés se forme librement, indépendamment d'un certain nombre de lobbings, à travers une méthodologie, qui permette de répondre à la question ou aux questions posées.

Dans chacun des cas, l'idée maîtresse est que l'expression, la discussion, la confrontation des arguments et des légitimités, parce qu'on y associe des experts, des simples citoyens, des acteurs publics, vont permettre la découverte - ou plutôt l'élaboration - de l'intérêt général. En général, la délibération issue de ces outils ne débouche que sur un avis que ne nie pas l'autorité publique, même si celle-ci, risque sa crédibilité si elle ignore purement et simplement cet avis. Il s'agit donc, pour elle, de prendre en compte les résultats, de ce qu'elle a mis en place, sinon elle se déjuge elle-même. Elle n'est pourtant pas nécessairement liée par l'ensemble de cet avis, au risque de perdre, à terme, son propre rôle et finalement sa légitimité, puisqu'on demande aussi aux représentants de décider au final. Ce mouvement est continu depuis le milieu des années 1980 et est fortement encadré et encouragé par de nombreux processus publics rendus obligatoires par la loi Administration Territoriale de la République de 1990, les lois sur les questions environnementales (notamment la loi Barnier de 1995), les lois de solidarité et de renouvellement urbain (qui rendent

obligatoire la concertation dans le cadre des plans d'urbanisme), la loi démocratie de proximité de 2002 (avec les conseils de quartier). Ce fort encadrement a aussi eu pour effet pervers d'institutionnaliser la délibération, dans un certain nombre de cas, la commission nationale de débats publics sur les grandes infrastructures par exemple, avec ses effets pervers : la légitimisation, la neutralisation de la contestation et parfois la disparition des contre-pouvoirs.

Ces expériences ou démarches sont aussi parfois dévoyées. Quand, dans un conseil de quartier, le président est nommé par le conseil municipal dans le cadre de son exécutif, que ses membres sont nommés par l'exécutif, qu'il est animé par des fonctionnaires de la collectivité territoriale, et ainsi de suite, on peut se demander en quoi ce processus est-il démocratique ? À côté de ça, de nombreux lieux jouent vraiment un rôle politique, remplissent une fonction sociale d'interpellation publique du pouvoir politique, de confrontation des légitimités, de dialogue avec des experts, d'éducation populaire puisque se forment aussi des citoyens pour passer de l'échelon bout de trottoir, à l'échelon global et traiter de sujets relativement compliqués. Il ne s'agit donc pas de généraliser en disant « tout est merveilleux », il s'agit de dire « il y a des choses qui sont intéressantes » qui permettent de lutter, contre un certain nombre de présupposés, ou des évolutions dangereuses, et de l'autre côté, il y a aussi du grand n'importe quoi. Pour autant, restons attentifs à ce que cette évolution ne se transforme pas non plus en un dialogue

entre un citoyen seul dans son coin et des élus et de l'utilité – voir de l'exigence – de rompre ce face à face par la mise en jeu d'intermédiaire. C'est là, je pense, que le monde associatif a son rôle à jouer, en particulier les mouvements d'éducation populaire.

Il ne s'agit pas non plus de fabriquer de nouveaux représentants, de nouvelles notabilités, mais bien d'avoir des fonctions circulaires. Il n'y a pas de solution unique mais il nous appartient d'inventer des politiques de participation qui allient différentes formules. De même pour les conseils de quartier ou les jurys de citoyens, il ne s'agit pas, non plus, de rentrer dans une représentation statistique de la population de manière à légitimer la décision. Il s'agit pour autant de lutter également contre l'uniformité des décideurs publics : hommes blancs, quinquagénaires, à fort capital culturel et situation sociale élevée, et y remettre de la diversité de manière à ce qu'il y ait l'ensemble des groupes sociaux qui soient représentés.

Apprentissage de la délibération et jeunesse

En passant dans le champ de la jeunesse et des politiques qui y sont associées, on retrouve les mêmes écueils. Comme leurs parents, les jeunes sont marqués par les évolutions de la société et nous devons les regarder non pas avec nos lunettes d'il y a dix, quinze, vingt, trente ou quarante ans, mais bien de les considérer pour ce qu'ils sont aujourd'hui.

De nombreuses actions existent depuis une trentaine d'années autour de question de participation et de délibération, menées par des collectivités territoriales, l'éducation nationale, ou même l'action sociale. Pour autant, elles ne poursuivent pas toutes les mêmes objectifs or on y met souvent la même chose. Ainsi, quand on parle de participation et d'éducation à la citoyenneté, la distinction n'est pas toujours faite entre ce qui se passe dans des conseils d'enfants et de jeunes par exemple, ce qui se passe dans des centres de loisirs, ce qui se passe dans les conseils de la vie lycéenne, les conseils de classe, les coopératives scolaires. D'abord parce que si ces initiatives se situent dans le cadre de l'apprentissage de la citoyenneté active (par la représentation, la confrontation, parfois la délibération) dans l'idée de former des citoyens, on oublie, formellement ou pas, intentionnellement ou pas, les dimensions plus politiques ou gestionnaires de ce type d'activité. Concrètement, on s'attache à la dimension éducative, les impacts directs et indirects sur les enfants et les jeunes dans leur construction en tant qu'individu telle que la prise de responsabilités, de parole, l'apprentissage de la vie collective tout en oubliant, ou en le minorant l'impact sur leur vie collective, le territoire, la communauté dans laquelle ils vivent.

Le risque principal, c'est de faire de la simulation. Du débat pour le débat, de la rhétorique pour de la rhétorique. Certes, cela a son intérêt mais ce qui nous intéresse là n'est pas que de construire des acteurs qui s'exprimeront sur une scène et dans un cadre bien défini en apprenant

des techniques pour cela mais de permettre à des individus de prendre en main leur destin individuel et à un moment donné le destin collectif qui soit celui de leur micro territoire de vie ou plus globalement de l'ensemble de la société. Dans ce contexte, la seule dimension de simulation contient les germes inverses de ce que l'on veut produire puisqu'elle renvoie à une forme d'impuissance. Simuler, jouer, travailler là-dessus est intéressant, mais si ça ne produit rien, comment puis-je être convaincu de ce que je suis en train de faire, alors que finalement je n'en vois pas les fruits. Si nous, en tant qu'éducateurs, nous pouvons voir les fruits dans les évolutions de l'individu, les jeunes participants ne les voient pas nécessairement.

Prenons volontairement exemple sur les lycées, pour lesquels l'État a, depuis la fin des années 1980, multiplié les dispositifs dans lesquels les lycéens peuvent être des acteurs. Tous sont appelés des dispositifs de participation : le conseil des délégués, les représentants au conseil d'administration, le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, le conseil de vie lycéenne, le foyer socio-éducatif, (qui existent encore alors même qu'ils auraient dû être remplacés par les maisons des lycéens), et la maison des lycéens. On arrive selon les cas à quatre, cinq, six ou sept espaces dans lesquels les lycéens peuvent être représentés et dans lesquels, finalement, leur rôle est loin d'être clair. Dans les faits, ils peuvent éventuellement intervenir sur les activités socio-éducatives, et pas sur le contenu des cours. Ils peuvent intervenir sur le menu du self,

mais ils ne pourront pas intervenir sur leur emploi du temps. Et ainsi de suite. C'est-à-dire qu'on les fait s'inscrire dans un ensemble de processus où on leur dit que ce sont des processus de participation, alors même que finalement, ce sont des espaces où leur voix compte peu, où ils peuvent s'intéresser à la périphérie et jamais au cœur de leurs préoccupations. Les lycéens parlent d'ailleurs très bien de cette impuissance dans les études qui ont été faites sur les conseils de la vie lycéenne, peut-être les espaces les plus intéressants, puisque là, il y a vraiment de la confrontation à l'égalité entre les adultes et les jeunes, mais aux pouvoirs et impacts réduits. Comment dès lors s'étonner de la faible considération qu'ont les autres élèves ?

Prenons un autre exemple, celui des Parlements européens des jeunes. Dans ces espaces, les jeunes pensent qu'ils vont délibérer sur des choses importantes, que leur réflexion sera utile et qu'elle aura peut-être un impact puisqu'elle sera transmise à des parlementaires européens et éventuellement à la Commission Européenne. C'est complètement faux, puisque le concept est juste basé sur une simulation parlementaire, Or, si ça n'était que de la simulation, cela resterait intéressant et quelque part, on apprendrait simplement les mécanismes de la délibération.

À côté de ça, finalement le Parlement des Enfants mis en place par l'Assemblée Nationale depuis 1998 n'est pas inintéressant, même si c'est un processus

qui ne touche qu'un tout petit nombre de jeunes (un jeune par circonscription par an). Son impact est certes limité, mais tous les ans, une loi est votée par le Parlement, en lien direct avec les réflexions préalables des élèves de CM2. On est un tout petit peu au-delà de la simulation.

Pour autant, il ne s'agit pas de le minorer, mais bien d'inclure une variété d'actions dans une démarche globale de manière à ce que nous cherchons à construire, ne soit ni un château de cartes, ni un château de sable qu'un coup de vent ou qu'une simple vague vienne détruire en quelques instants. l'important est donc de maintenir les différentes dimensions éducatives, politiques et gestionnaires telles que les évoque Valérie Becquet. C'est ce que nous traduisons à notre manière, côté Anacej, par bien mélanger le pédagogique et le politique, la double dimension : la dimension d'éducation à la citoyenneté, par le jeu, par l'apprentissage du débat etc. et en même temps, la dimension de la décision publique et à l'impact concret, direct sur le territoire.

La base de ces actions vient de ce que nous les considérons comme des sujets et non pas comme de simples consommateurs de nos savoirs, détenant eux aussi certains savoirs; pour la reconnaissance de compétences malheureusement, souvent étrangères au monde scolaire : des compétences personnelles, interpersonnelles, des compétences de relation, des compétences artistiques, de prise de parole en public, de gestion de projets, un certain nombre de choses. Bref,

tout ce qui est sur le champ de l'éducation non-formelle ou informelle. Travailler le vivre ensemble, construire autour de la question du conflit et puis évidemment, travailler la question de l'émancipation, de la construction d'individus autonomes et responsables.

Alors, concrètement, qu'est-ce que ça veut dire ? Il s'agit d'une multitude d'actions autour de projets simples et de projets plus complexes, de projets spécifiques autour des jeunes et de projets plus généralistes. L'avantage de travailler sur des projets simples est d'en voir les bénéfices, les impacts rapidement. Un exemple fréquent est celui des abords des écoles. Ils ne sont pas sensibles aux questions de sécurité routière de la même manière que nous en tant qu'adulte, tout simplement parce que la notion du danger routier n'est pas la même. Quand ils croisent une voiture, la voiture est à leur hauteur. La sensation de vitesse n'est pas la même. Les abords des écoles ne sont pas les mêmes et ils sont très sensibles à ça. En travaillant avec eux, ils voient en l'espace de six mois, un an que ça a un impact directement, ils ont l'impression de servir à quelque chose, et là, on peut agir avec eux. Ce n'est pas la même chose que de travailler avec eux la question d'accès à une piscine, la construction d'une patinoire ou plus globalement des projets plus lourds liés au plan de déplacement urbain, aux plans locaux d'urbanisme.

Des projets spécifiques aux jeunes sont aussi importants. Quand la rénovation d'un établissement scolaire est imaginée,

il semble évident aujourd'hui de travailler avec les jeunes directement, parce qu'ils en sont les usagers. Que ce soient les écoliers, les collégiens ou les lycéens. Est-ce que c'est systématique ? Non, c'est encore dans une minorité de cas or pourtant ils ont bien une expertise d'usage, d'utilisation de l'espace qui est intéressante et qui a donc un intérêt pour la décision publique et pour les gens qui vont vivre dans cette école. Comment prendre en compte cette parole, leurs propres revendications matérielles au collège ou au lycée ou même à l'école primaire ? La question des toilettes par exemple est permanente. Quand on pose des questions sur comment ça va à l'école, comment ça marche, c'est la question qui revient systématiquement : celle de la propreté des toilettes, du papier qui est présent ou pas, de la localisation : pourquoi les toilettes sont dans un endroit frigorifié par exemple, de la promiscuité : pourquoi les portes ne ferment-elles pas bien ? Ça paraît caricatural mais que fait-on de cette expression ?

Dans tout ça, il s'agit d'utiliser des méthodes actives : le jeu, la découverte de l'espace public, l'utilisation de techniques comme la photographie par exemple en leur confiant des appareils photo pour photographier leur cadre scolaire, leur ville, le territoire sur lequel ils vivent, pour identifier ce qu'ils trouvent bien, ce qu'ils trouvent moins bien et les travailler ensuite avec eux. Éventuellement, faire intervenir un architecte urbaniste. Avec l'idée de ne pas être dans une salle de classe, on va sur le territoire, on se balade. On peut le faire à vélo, on peut le faire à pied, enfin, on

peut jouer avec l'ensemble des techniques d'animation.

Une attention particulière doit être développée aux modes d'expression différents. Il y a des enfants qui sont plus à l'aise à l'oral, à l'écrit, ceux qui préfèrent le dessin, les maquettes. Au fur et à mesure et en utilisant la progression, l'autonomisation des individus et du groupe, le travail sur la découverte, sur la notion de l'intérêt collectif, ils vont prendre des rôles différents, animer, prendre les comptes-rendus, faire évoluer leur manière de prendre la parole, se confronter avec l'intérêt général, perçu non plus comme la somme des intérêts particuliers, mais comme le résultat de leur cheminement.

Les techniques d'animation sont utilisées, le temps formel, comme l'informel. La dimension du projet et son éventuelle complexité sont parfois des points d'appui (comme les plans locaux d'urbanismes, les plans de déplacement urbains), il suffit de penser les étapes et les inscrire dans une démarche. A l'image de ce que nous avons évoqué précédemment, la question de l'expertise a beaucoup évolué grâce aux nombreuses luttes pour déboucher sur le fait qu'on pouvait discuter de ces questions-là sans être nécessairement des experts et que ça avait un intérêt pour tout le monde ; y compris pour les experts. Mais pour ça, il faut aussi avoir une réflexion sur l'ensemble du cadre sur lequel on travaille.

La question du cadre pose celle des rôles de chacun, le rôle des jeunes, le rôle des

animateurs, le rôle des décideurs, le rôle des partenaires, le rôle des experts, puis des autres acteurs qui peuvent venir.

Des objectifs ; qu'est-ce qu'on attend de tout ça ?

De l'objet de travail ; sur quoi travaille-t'on ?

De ne pas les multiplier, mais de les sérier de manière à avancer.

Travailler la nécessité d'un cadre de travail pour bien se mettre d'accord sur tout ça.

Les conséquences de ce que nous ferons ensemble, voir ce qu'on en attend, comment on le tient.

La définition des formes et des actions à mener.

Le projet pédagogique et la progression imaginée sont indispensables, tout comme la formation des adultes. Car la position de l'animateur/facilitateur n'est pas toujours facile. Il est au cœur d'un dialogue entre de multiples interlocuteurs : les jeunes et les élus mais aussi ses collègues de la collectivité, les enseignants, les responsables associatifs. Parfois, il peut être en position de décideur alors que ce n'est pas son rôle. Comment se situer, faire évoluer son rôle avec le temps, accepter qu'il ne soit pas exactement le même au début et à la fin du processus ; ça paraît simple à dire, c'est pas toujours simple à faire.

La question de la conscience est aussi importante : va t'on trop loin ? Les décideurs ne répondent pas, où est mon libre-arbitre ? Est-ce que je peux dire stop ? Comment ? Dans quels espaces j'interviens ? Et si c'est contre mes convictions,

La question d'accepter de se planter, de se remettre en question. L'importance du conflit et de la réhabilitation de ce conflit sur lequel il faut travailler, lui donner du sens. La société dans laquelle on vit, elle n'est pas lisse et puis on n'a pas, a priori, la volonté de vivre dans une société sans aspérités. Il s'agit donc de travailler les conflits et de rendre le conflit normal. Il n'est pas anormal, il est normal, il est bien normal de débattre, il est normal qu'il y ait conflit.

Des écueils peuvent être une chance, la question de la complexité, les processus institutionnels les conflits, la réalité et puis le travail sur l'imaginaire, puisqu'il ne s'agit pas non plus de faire rentrer des gens dans un processus pour uniquement apprendre les contraintes et en faire des bons citoyens qui vont suivre comme un seul homme ou une seule femme, les décisions qu'on prendra.

Et les Projets Éducatifs Locaux ?

Alors, la question posée est de savoir si les PEL sont des espaces adéquats d'apprentissage de la délibération ?

A priori, leur nature ne le permet pas nécessairement. Parce que la considération générale est que les PEL appellent des questions complexes et que celles-ci sont considérées comme ne pouvant pas être abordées par des enfants. L'objection est identique à celle que l'on faisait au citoyen en général, au malade etc.

Ensuite, le PEL est un outil partenarial dont les enfants et les jeunes sont la cible

et rarement les partenaires. Or, c'est contradictoire avec ce qui est défendu, puisque l'enfant est souvent considéré dans ces outils comme sujet, acteur, citoyen en devenir. Si on ne le considère pas comme partenaire dans le cadre du PEL, ça nous interroge sur la cohérence de notre action éducative.

Enfin, parce que cela nécessite de postuler que le projet éducatif local est bien un processus partenarial et non un guichet dans lequel on vient chercher de l'argent, des moyens... C'est un peu caricatural, mais c'est aussi une réalité.

En prenant le parti inverse, c'est-à-dire que toutes les questions, y compris les plus complexes, peuvent être abordées, on a vu qu'il était possible et y compris avec des enfants et des jeunes d'aborder les questions complexes. Pas l'ensemble des questions, mais un certain nombre d'éléments. Des enfants et des jeunes ont ainsi été associés à des rénovations urbaines, des axes de déplacement urbain, sur la circulation douce, de type piste cyclable ou voie piétonne, pédibus. En faisant des enfants et des jeunes des partenaires et en prenant le PEL comme un processus en animation constante, on peut imaginer par la réunion régulière de tous les acteurs éducatifs, par un travail spécifique avec tous les enfants et les jeunes, que leur expression peut se faire dans des cadres, y compris de réunion formelle, à condition qu'on les pense pour leur permettre. Cela veut dire également des références communes pour toute l'action éducative donc par exemple les

Mikaël Garnier-Lavalley, délégué général de l'Anacej

Faire société : éducation et démocratie

règles qu'on utilise ensemble, les actions et les outils qui transcendent les clivages ; accueils de jeunes, écoles, collèges, lycées, clubs sportifs, autour des axes d'apprentissage de la délibération, de la prise de responsabilité, etc.

Il s'agit bien d'imaginer un continuum éducatif dans tous les lieux par lesquels les jeunes passent et non une logique de grands écarts où d'un côté ils ont la parole, de l'autre ils ne l'ont pas, d'un côté ils peuvent dire des choses, de l'autre, ils sont juste des consommateurs d'activités, notamment dans les clubs sportifs, ou

éventuellement, ils peuvent intervenir sur l'arbitrage, c'est important de leur apprendre la citoyenneté par l'arbitrage. C'est de la cohérence globale que l'on peut tirer le fil.

Une telle aventure nécessite des espaces de pilotage et d'évaluation et l'acceptation de la remise en question permanente.

Pour conclure, apprendre à délibérer, ce n'est pas apprendre les contraintes. Nous devons donc faire attention à ne pas vouloir formater les nouvelles générations mais au contraire les inviter au rêve, à l'utopie, à l'imagination.

L'apprentissage de la délibération : Faire vivre le champ éducatif

Le rôle des acteurs éducatifs

Je m'appelle Jean-Marc Ditcharry, je dirige un bureau d'études spécialisé sur les politiques de prévention sociale... et j'ai la lourde tâche de lancer ce moment d'échanges dans la phase digestive de la journée !

Il nous appartient de traiter du rapport des PEL à la question démocratique.

Les PEL sont-ils, dans leur structuration ou dans leur fonctionnement, porteurs de valeurs démocratiques ?

Les PEL sont-ils pensés et élaborés à partir d'une réflexion partagée qui déconcentre les lieux d'impulsion ou au contraire qui conforte l'autorité exclusive des pilotes institutionnels ?

Les PEL proposent-ils des modes de délibération équilibrés où chacun bénéficie d'une même capacité à dire, à débattre, à interpeller, à justifier... et finalement à partager la responsabilité d'une délibération ?

En quoi le débat démocratique participe-t-il de la vie ordinaire du champ éducatif attaché à un territoire et à un système d'acteurs ?

En quoi ces PEL démocratiques... forcément démocratiques... permettent-ils à chaque acteur de parfaire son apprentissage des fonctions d'expression, d'écoute, de débat, de prise de responsabilité dans des choix... et donc de négociation, de frustration ?

Au global, la question posée ici est de savoir en quoi le PEL produit de l'apprentissage

démocratique pour les acteurs éducatifs qui «s'y collent» et dans quelles limites.

Les observations que je vous proposerai dans un instant ne prétendent en rien construire un point de vue académique sur ces questions d'ensemble ; elles s'adossent à une pratique d'intervenant qui accompagne depuis une vingtaine d'années un nombre important de collectivités... autant d'expériences dont il convient de «tirer le sens» sur le registre des rapports complexes des PEL à l'action démocratique... autant d'observations qui n'ont d'autre fonction que de vous inviter au débat qui suivra.

La première observation générale renvoie à la nature même des PEL

Nous sommes avant tout sur une logique de projet politique qui suppose une intentionnalité particulière, une vision prospective du «vivre ensemble», une lecture critique de l'offre éducative sur le territoire considéré... et une capacité à engager sa responsabilité politique. Nous ne sommes plus avec le PEL dans la déclinaison locale de dispositifs institutionnels venant d'en haut (du national) que les divers appareils administratifs s'efforçaient d'opérationnaliser avec le concours d'opérateurs souvent associatifs placés dans des rapports de dépendance obligée. Le PEL suppose par nature la consolidation d'un «projet politique» de «politique éducative» sur un territoire. En ce sens, le PEL redistribue les références mais aussi les lieux des gouvernances plutôt vers les élus que dans la sphère administrative, renvoyant les dispositifs spéci-

figes à une fonction d'outil au service d'un projet global. Ce qui apparaît ici comme une généralité traduit il me semble une évolution sensible des politiques éducatives vers un renforcement de leur support démocratique premier (les élus municipaux) et un déplacement de la gouvernance, des institutions partenaires vers la ville. Cette évolution confère aux élus une responsabilité nouvelle au titre des orientations qu'ils fixeront à leur politique éducative... mais cette évolution relativise par ailleurs l'autorité de certains partenaires là où ceux-ci, pilotant leur dispositifs contractuels, ... gouvernaient de fait des pans entiers de la politique enfance / jeunesse sur le territoire considéré.

Ce retour de l' élu, figure première de la démocratie locale, génère bien d'autres effets... j'en citerai 3 pour ne pas diluer trop le propos :

- Par sa prise directe avec l'expression citoyenne, il relaie bien souvent les inquiétudes des parents, l'anxiété des adultes quant à une offre éducative qui ne parvient pas à juguler les débordements de l'adolescent dans l'espace public... et nous serons bien souvent avec des politiques éducatives très contingentes et en tous cas très proches d'actions ordinairement traitées par le biais des Conseil Locaux de Prévention de la Délinquance. Plus souvent nous serons dans le relais des angoisses bien légitimes des parents quant à la rentabilité des actions éducatives dans le parcours scolaire de l'enfant... et nous observerons alors que les PEL s'inscrivent essentiellement autour des risques d'inadaptation scolaire de l'enfant. Comprenons-nous bien à ce titre ; mon pro-

pos ici n'est pas de déconsidérer ces 2 approches – qui répondent à des besoins tout à fait légitimes exprimés par la population – mais de préciser que la démocratisation d'une démarche traduite par le renforcement de l'autorité de l' élu expose parfois certains territoires à une retranscription mécanique, sans décodage, sans transformation, des grandes angoisses de l'époque. Dans ces contextes, les politiques éducatives rétrécissent souvent leur objet à la prévention des risques et la promotion de la citoyenneté cache à peine la prévention de la délinquance. Autant de politiques publiques bien nécessaires... mais qui ne peuvent proposer un cadre exclusif ou structurant au PEL (notons à ce titre que le durcissement des actions produites par les CLSPD, de plus en plus sécuritaires et de moins en moins préventives... ramène dans la sphère des politiques éducatives les préoccupations de prévention de la délinquance). En clair, la démocratisation des PEL ne garantit rien à ce titre si la démocratie représentative ne décode par la demande sociale.

- Le deuxième effet induit par le renforcement de l'autorité des élus dans les PEL est associé à la distribution des pouvoirs dans l'équipe politique. De l' élu en charge du PEL aux élus de quartier... De l' élu PEL (généralement en charge des politiques jeunesse) aux élus aux sports, à la culture, à la politique de la ville... tout dépendra du fonctionnement collectif de la démocratie dans l'appareil municipal et de la capacité de chaque élu à s'approprier un objet éducatif transversal qui déborde de ses compétences et de son segment de pouvoir. Les principes premiers du PEL (globalité, transversalité, cohérence...) viennent ques-

tionner lourdement le fonctionnement démocratique des collectifs politiques.

- Le troisième effet que je voulais citer est d'ordre quasi mécanique. Le renforcement de l'autorité politique municipale confère aux directions administratives municipales une responsabilité particulière dans l'animation de la démarche d'ensemble ; nombre de ces directions ont été durablement formatées pour gérer l'existant, pour garantir des fonctions d'exploitation et pas forcément pour développer des fonctions d'adaptation prospective. La bonne gestion des équipements primait parfois sur le sens des prestations qui y étaient servies.

On le voit bien ici, le mouvement de démocratisation amené par le PEL vient percuter des éléments de culture politique et administrative attachés à chaque territoire. En tant que démarche contractuelle, le PEL héritera des modes plus ou moins démocratiques de gouvernance de la chose publique tels qu'ils se seront construits dans le temps et notamment autour des programmes dits de politique de la ville (contrat de ville, CUCS...). Ici encore le PEL ne garantit pas par nature le fonctionnement démocratique du processus : là où la recherche de cohérence globale se faisait à partir d'un espace institutionnel décentré des services de droit commun d'une collectivité... la gouvernance partagée pouvait parfois mieux s'exercer que lorsque cette même politique (ici éducative) se pilote d'avantage à partir du droit commun municipal. Si d'un côté, il y a lieu de se féliciter de l'appropriation par les villes d'un objet éducatif conçu dans sa globalité... cette appropriation

peut à certains égards affecter le fonctionnement ouvert et négocié des PEL au plan inter institutionnel.

La deuxième observation renvoie au périmètre même de ce champ éducatif des PEL

Délibérer collectivement... oui bien sûr... mais sur quoi, et avec qui ?

Les PEL, dans leur diversité, ressemblent parfois aux «auberges espagnoles». La variété de leurs configurations en fait parfois leur richesse lorsque cette variété traduit de vraies dynamiques ou leur faiblesse lorsque par éparpillement le PEL perd de son identité et donc de sa lisibilité.

Pour l'essentiel, les PEL ont ceci de commun qu'ils s'adressent aux enfants et aux jeunes, qu'ils mobilisent l'ensemble des acteurs du champ scolaire et socioculturel et qu'ils prétendent réintégrer les parents dans une offre éducative partagée.

Sur ces bases générales quelques observations peuvent être formulées :

- Tels qu'orientés à ce jour, les PEL ne participent-ils pas à un rétrécissement de l'objet éducatif à la population enfance / jeunesse comme si celle-ci était exclusivement concernée par la fonction éducative. L'ambition affichée du «mieux vivre-ensemble» ne vient-elle interpellé d'autres catégories d'âge que celles des mineurs ? L'action publique dans son «message induit» dans les PEL ne vient-elle pas exonérer les autres catégories d'âge d'un bénéfice éducatif qui, tel qu'adressé aujourd'hui, confère le déficit éducatif chez les jeunes ?
- Tels qu'orientés à ce jour, "l'ouverture" des PEL à une diversité d'acteurs n'est-elle pas un leurre ? Où sont les PEL

qui associent à leurs délibérations les acteurs privés, les acteurs marchands dont l'offre ordinaire n'a certes pas vocation éducative, mais qui «fait éducation» dans la réalité de l'expérience de vie des enfants et des jeunes. Si les enfants et les jeunes sont moins souvent dans les structures d'animation où sont-ils si ce n'est dans l'espace public, dans l'espace commercial, dans l'espace familial, dans l'espace médiatique. La part de sociabilité des jeunes construite au contact des institutions devient une part relative... alors que les PEL continuent souvent à délibérer entre acteurs institutionnels, entre professionnels, dans un «entre-soi» trop souvent rétréci et de plus en plus décalé de l'expérience de vie des publics. Le statut même des enfants et des jeunes dans les PEL n'est-il pas à réinterroger avec exigence mais sans démagogie ? Sont-ils quelque part dans le processus de délibération dont nous débattons aujourd'hui ? Ont-ils une place de sujet dans ce processus réputé démocratique ? Leur qualité de mineurs doit-elle les exclure de droit d'une expression critique sur l'acte éducatif ? Leur contribution possible affecte-t-elle en quoi que ce soit la responsabilité des adultes référents dans l'œuvre éducative ?

Force est de constater que nombre d'institutions ont cru bon de proposer diverses modalités afin d'associer les enfants et les jeunes à la régulation de la chose publique et ce avec des bonheurs inégaux... généralement sous des formes tellement instituées que seuls les publics en capacité de fonctionner dans ces environnements codifiés pouvaient y trouver leur compte.

Force est de constater que le regard porté sur les publics enfance / jeunesse reste fonda-

mentalement et sauf exception un regard en surplomb qui prive de fait le public de toute légitimité à exposer sa propre perception, sa propre expérience. Privé d'espace pour dire, sa critique et son expérience ne peuvent aisément se traduire en langage social ou politique. L'espace de délibération du PEL est-il à ce titre démocratique quand il institue par nature une relation sociale de domination puisqu'elle ne convie pas, directement ou indirectement le bénéficiaire par nature incompetent puisqu'il doit être éduqué.

N'éprouve-t-on pas les mêmes difficultés avec les parents dont on ne sait toujours pas clairement le véritable statut, officiellement de co-éducateurs, mais biens souvent de co-éduqués. Au final, les publics jeunes comme les publics parents opposeront à ces logiques pensées dans la bienveillance, mais vécues dans l'injonction... les comportements de résistance par l'évitement en désertant les espaces institués qui fondent leur expérience d'infériorisation. La sensibilité des publics jeunes à l'égalité à la réciprocité au respect doit bien sûr interroger des PEL qui très vite définissent les publics jeunes et notamment ceux des quartiers populaires par le manque.

Au global, la question de la démocratisation dans les PEL paraît aussi pertinente qu'encombrante dans la mesure où elle révèle la grande difficulté des organisations (et j'y vois là autant les équipements scolaires que ceux dédiés à l'animation socioculturelle) à construire leur offre à partir de l'expérience de vie des publics qui relèverait d'un modèle pédagogique ascendant. Ce modèle partant de l'univers mental, social et culturel du public pourrait mieux émanciper le jeune ou l'adulte s'il proposait un approfondissement

de ses propres intérêts qui passerait alors par l'acquisition de nouveaux savoirs, de nouvelles compétences qui désormais feraient sens pour l'individu. A l'évidence, la réflexion sur l'espace de délibération n'est pas étrangère à la réflexion des modes pédagogiques... tout est dans tout.

La délibération démocratique dans les PEL suppose par nature quelques conditions élémentaires qui méritent d'être débattues ici :

La délibération suppose qu'il y ait un objet à négocier, des acteurs divers dans leurs options, un débat contradictoire, des règles garantissant la capacité d'expression de chacun, des règles organisant la décision collective, des outils d'évaluation propres à contrôler la réalité de la décision qui aura été prise. Qu'en est-il réellement dans les PEL que j'ai pu observer ?

La recherche délibérée de cohérences institutionnelles, le «vivre ensemble» partenarial recherché par tous les acteurs du PEL ne fait pas toujours bon ménage avec la dynamique d'un espace démocratique. Dès lors le débat contradictoire qui suppose en amont des partenaires divers dans leurs lectures des enjeux, dans leurs modes d'action... prend un peu de plomb dans l'aile. La recherche d'un consensus à tout prix fait nécessité afin de garder la forme partenariale présentable. Chacun préférera souvent coexister plutôt que questionner. Le débat inquiète car associé au risque de morcellement pour une politique publique qui cherche à fédérer. Le prix à payer se révèle alors assez lourd d'arrangements tacites où chacun admettra d'autant mieux le point de vue de l'autre qu'il ne l'exprimera pas...

surtout si la gestion des financements associés distribue ses largesses de façon équilibrée... surtout si chacun évite de poser les questions qui dérangent.

Nul besoin de délibérer si l'espace de partage n'existe pas. Ce «non objet» peut d'ailleurs être alimenté par deux logiques apparemment contradictoires mais qui garantissent le même résultat :

- Soit les pilotes institutionnels font descendre des commandes qui, sur le fond, ne se discutent pas puisque pensées d'en haut pour être opérationnalisées en bas... et le débat est clos sur fond d'instrumentalisation.
- Soit les pilotes institutionnels n'adressent aucune orientation, aucun cadrage, aucune préoccupation laissant aux acteurs de terrain le soin de construire leurs propres référentiels et leurs propres initiatives... à partir de leurs propres appréciations. Force est alors de constater que le débat contradictoire s'efface alors bien souvent derrière la distribution consentie des financements si ceux-ci sont suffisants pour satisfaire tout un chacun.

Par ailleurs, nombre d'acteurs pensant les besoins du territoire à partir de leurs enjeux d'équipements pourraient faire l'économie d'un débat exigeant sur les réelles problématiques du quartier.

Comment dans ces conditions les agences partenariales de terrain peuvent-ils enclencher des dynamiques d'évaluation des actions mises en œuvre quand ils n'auront pas «problématisé dans l'échange contradic-

toire les éléments qu'ils entendent corriger ? Ici encore, on le voit le PEL ne suppose pas, par nature l'effectivité de la délibération démocratique si les acteurs peinent à débattre collectivement, à «construire» ensemble ce qui fait problème, à s'interpeller mutuellement.

Ici encore, on le voit, la question centrale tourne autour de la diversité réelle des acteurs du PEL. Si nombre de PEL ne parviennent pas à construire et faire fonctionner un espace démocratique dynamique et offensif, c'est par déficit de contradictions... et ce déficit pose une question simple : les acteurs généralement réunis dans les PEL sont-ils réellement différents dans leurs principes d'action, dans leurs modes pédagogiques, dans le regard qu'ils portent sur l'acte éducatif, sur la socialisation des publics ?... Nous n'en sommes pas complètement persuadés. A grands traits et sauf exception, les PEL organisent des partenariats entre des services publics d'animation sociale, des établissements scolaires, des équipements socioculturels, des associations qui partagent globalement les mêmes objectifs, ceux d'intégrer les enfants et les jeunes aux règles et aux valeurs qui assurent la cohésion sociale, ceux de lutter contre l'obscurantisme par des apprentissages émancipatifs, ceux de socialiser en luttant contre les tendances à la «toute puissance» au «consommérisme». Par l'apprentissage des savoirs (à l'école) et de savoir être (dans les cadres associatifs) l'alliance objective se fonde sur des valeurs réputées universelles. De fait, cette perspective «intégrative» apparaît comme la perspective partagée du monde... elle s'impose à tous... et positionne les publics comme des objets de transforma-

tion. L'ennuyeux dans tout ça, c'est que les publics jeunes, voire les adultes les plus fragilisés (comme ont dit), proposent souvent une lecture différente de cet état des lieux convenu par tous. En situant le vrai problème plutôt dans une logique «participative» et non plus «intégrative», ils placent la fonction éducative dans un espace concurrentiel de distribution des pouvoirs où différents groupes sociaux se disputent leur capacité d'influence. Écoutons les jeunes parler de discrimination, de relégation, d'empêchement, écoutons les nous décrire leurs aspirations égalitaires, leur rejet de l'arbitraire... pour mieux mesurer l'écart qui se creuse entre leur interprétation du social et la nôtre... écoutons aussi la difficulté des relais associatifs pour placer la fonction éducative dans une perspective compatible avec le ressenti, voire le ressentiment de ces publics... La scène éducative renvoie à son fonctionnement démocratique dans la mesure où elle est avant tout une scène politique.

Oui, et je conclurai sur cet enjeu premier, les PEL sont en capacité de constituer ces espaces démocratiques de délibération s'ils ne sacrifient pas la diversité des approches sur l'autel de la cohérence partenariale, si leurs acteurs entretiennent et explicitent leurs singularités, s'ils parviennent à négocier des espaces hybrides où les actions concrètes qui seront promues s'enracineront dans des échanges contradictoires et où les questions de sens pourront être débattues pour ce qu'elles sont, où les principes pédagogiques seront placés dans une perspective politique.

J'en ai terminé et vous remercie pour votre écoute attentive.

L'apprentissage de la délibération : faire vivre le champ éducatif

Le rôle des acteurs éducatifs

La question de l'apprentissage de la délibération est ici replacée dans un contexte plus large, celui de « l'agrégation des jeunes à la société adulte », dans une société de plus en plus « réflexive » où les appartenances et les régulations collectives tendent à décliner. Ce propos est structuré en quatre parties qui font état, d'abord, du déficit d'agrégation des jeunes à la cité aujourd'hui, puis des évolutions sociales notoires qui affectent actuellement le paysage urbain et social, ensuite d'une analyse anthropologique de la personne et des processus éducatifs entre l'enfance et l'entrée dans l'âge adulte, pour terminer sur des pistes d'analyse concernant l'apprentissage de la citoyenneté et de la délibération.

1 - Déficit d'agrégation des « jeunes » au monde des « adultes »

Comment expliquer le prolongement de la période juvénile, que décrivent tant de sociologues et de statisticiens ? La « désadaptation temporaire » qui caractérise les adolescents et les jeunes devrait-elle durer de plus en plus longtemps à mesure que les sociétés se « complexifient » ? Nous ne le pensons pas : les travaux que nous avons menés auprès des populations âgées de 12 à 25 ans montrent que la « jeunesse » ne se prolonge pas indéfiniment, à mesure que les études se prolongent dans nos sociétés. Même si les étudiants accusent

un certain retard dans l'accès à une carrière professionnelle, il existe bien des indices pour montrer que l'accès à certaines caractéristiques traditionnelles de l'âge adulte se situe peu après 21-22 ans. Cette période de la vie semble constituer un réel passage, pour ce qui concerne les relations plus discontinues à la famille, les projets de couple plus affirmés, le logement indépendant, l'accès au monde du travail, y compris pour les étudiants. C'est principalement le fait d'avoir intégré le monde du travail, ou l'indépendance financière, qui motive ce sentiment d'appartenance. Moins de 10 % des 18-25 ans estiment se trouver « entre deux mondes ». Ainsi, même si depuis les années 80 la société française a construit un « allongement de la jeunesse¹ », nos jeunes citoyens estiment appartenir au monde adulte bien qu'on leur refuse l'effectivité de ce passage.

Nous nous intéressons donc particulièrement au déficit d'agrégation des jeunes classes d'âge, par les générations adultes, et ceci interroge notre capacité à faire société et à éduquer à la citoyenneté. La période de marge qui serait constitutive de la jeunesse requiert deux conditions pour s'achever : que le jeune soit structurellement apte à se « politiser » (c'est-à-dire à négocier sa singularité, accepter la rencontre et le dialogue avec l'altérité) et que le

contexte social dans lequel il évolue lui permette de se positionner, de vivre, de mettre en œuvre des statuts et des rôles sociaux qui soient reconnus et négociés avec le monde adulte. Or on pourrait étudier sous différents angles le « déficit d'agrégation » qui se manifeste de plus en plus brutalement dans nos relations intergénérationnelles, dès les années « collège » où l'on peut raisonnablement parler d'un « désert éducatif » pour les trois quarts des adolescents. En effet, en dehors de la famille et du cadre scolaire, il y a très peu d'interlocuteurs éducatifs en relation avec les adolescents. Le monde sportif joue un rôle indéniable, mais concerne au mieux les deux tiers des adolescents, ce taux décroissant avec l'âge pour atteindre un tiers de jeunes concernés après 20 ans. On peut donc évaluer, à partir des années collège et jusqu'à 20 ans, que progressivement entre un et deux tiers des adolescents et des jeunes adultes se trouvent sans interlocuteurs éducatifs dans l'espace public de la cité.

Nos travaux sur les politiques publiques éducatives nous ont amenés à poser des constats critiques sur plusieurs aspects qui rendent difficiles l'éducation à la citoyenneté ; nous les énumérons ici rapidement, non pour dresser un décor pessimiste à l'envisager, mais pour identifier des tendances lourdes qu'il faut prendre aujourd'hui en compte dans les processus d'apprentissage de la démocratie :

- Qui a la compétence jeunesse ? L'adolescence et la jeunesse

sont généralement de compétence communale, mais l'articulation est nécessaire entre les différentes politiques sectorielles, à l'échelle de la commune, de l'intercommunalité, du conseil général, de la région, des services de l'état qui chacun interviennent sur cette tranche d'âge. Alors que la logique éducative impliquerait une cohérence entre ces différents secteurs et niveaux de responsabilité, il faut dire que bien souvent le pouvoir local se joue de ces découpages politico administratifs pour reporter sur autrui les responsabilités... La question éducative communale est bien souvent disséquée entre les services scolaires, du sport, de la culture, de la vie associative, des affaires sociales... et par ailleurs, combien de projets communautaires, ou départementaux se heurtent au « oui mais c'est une compétence communale et l'on ne peut faire d'ingérence » ? Et inversement, mais c'est plus rare, des projets communaux se heurtent à l'administration intercommunale... Il est nécessaire, sur ces questions d'éducation à la citoyenneté, d'identifier un réel portage politique qui puisse porter un projet clair, l'insuffler dans les différentes politiques sectorielles et coordonner les différents acteurs. Cela nécessite donc des chefs de file ou chefs d'orchestre sur le plan politique comme sur le plan administratif.

- L'adolescent se singularise en faisant le vide : concernant la période de l'adolescence, nous parlons dans nos travaux de l'accès à la singularité juvénile² pour expliquer le fameux « décalage puber-

taire ». Au moment de quitter l'enfance, la personne accède à une prise de distance parfois excessive avec son environnement social, entrevoit d'autres possibles pour se construire un être singulier, mais dans une tendance parfois excessive à contester le principe de réalité. Alors que cet accès à la singularité adviendrait de plus en plus tôt et de plus en plus excessivement, on constate un déficit de projets, d'outils et de savoir-faire dans les territoires concernant cette « mise en vide de l'adolescent ». Ainsi pour simplifier, 80 % de l'énergie des collectivités et des acteurs éducatifs s'adressent aux enfants qui adhèrent à leur offre d'activité et à leur « remplissage de temps et de soi » ; 20 % des actions s'adressent aux jeunes les plus « politisés » ou « négociateurs », que nous avons appelés les villageois parce qu'il reconstruisent de la place de village et de la présence publique. Mais en même temps on note une faiblesse de l'accompagnement et de projet pour les jeunes les plus singularisés, ces jeunes « patate chaude » comme l'on dit souvent, qui ne peuvent adhérer à notre offre de « remplissage » tant qu'ils sont dans cette période de « mise en vide ». Dès lors, l'action éducative se limite souvent à l'exclusion (du collège, de la structure, parce que la contestation n'est plus supportable) ou à la dite « prévention spécialisée », mais celle-ci ne peut agir sans une prise en charge collective de ces adolescents par le « milieu éducatif ».

- La coéducation, affaire de professionnels ? Effet pervers de la professionnalisation, on emploie des

spécialistes, dans l'animation ou le travail social, mais on peine à impliquer le citoyen lambda, le voisin, le référent qui doivent nécessairement jouer un rôle éducatif auprès des plus jeunes de leur lieu de résidence. Parfois même la professionnalisation défait le citoyen de sa responsabilité envers les plus jeunes.

- Éducation seulement cognitive ? Notre société survalorise le cognitif au détriment des compétences techniques (les savoir faire, le bricolage) et sociales (estime de soi, capacité relationnelle) ; on réifie la notion des apprentissages fondamentaux à l'école, et l'on délaisse le plus souvent les aspects socio-éducatifs ; lorsque des innovations existent (dans les ZEP), il est difficile de les valoriser et de les généraliser (exemple de la formation initiale des enseignants).

- Quelle autorité aujourd'hui ? Dans le même temps, nos modes de vie sont axés sur la consommation et le bien être, et l'on désapprend à s'interdire ; les notions de renoncement, d'interdit sont difficiles à mettre en œuvre en matière éducative, l'adulte fuit le conflit (pourtant structurant), et la législation trop décalée des usages génère un contexte d'interdit - autorisé délétère pour la capacité des enfants et des adolescents à respecter les limites (exemple du cannabis en France). Ainsi parfois l'apprentissage de la démocratie se heurte, tout simplement, à des comportements qui ne sont plus régulés. Et quelle participation des enfants et des jeunes sans un minimum

de civilité et de respect des codes sociaux ? Il est d'autant plus difficile aujourd'hui d'aborder la question de la « maîtrise des comportements » que ce terrain est miné sur le plan idéologique, médiatique, politique, depuis que les courses à l'Élysée ont mis l'insécurité et la délinquance sur le devant de la scène. Néanmoins, on peut s'interroger sur ce glissement anthropologique sans perdre son humanisme ou son humanité : la personnalité hédoniste se substitue à la personnalité auto régulée. Le conflit psychique (entre mes désirs et l'interdit) serait moins intériorisé aujourd'hui (affaiblissement de la fonction paternelle et du surmoi), et les politiques sécuritaires ont tôt fait d'externaliser cette fonction : vidéosurveillance, systèmes de contrôles en tout genre... C'est pourquoi, dans les préalables à toute démocratie, à l'échelle d'une commune ou d'un quartier, la question de l'autorité est incontournable (apprentissage de la maîtrise de soi, du vivre ensemble, des règles collectives... voir M. Gauchet, C. Castoriadis notamment).

- La technique ne fait pas tout : pour compenser l'actuelle difficulté à « s'interdire ou à interdire », on croit dans les dispositifs techniques (barrières et interphones, radars et caméras, molécules de ritaline pour les hyperactifs...) et dans la morphologie urbaine (le règne du béton), au détriment des ressources humaines qui pourraient combler l'actuel déficit relationnel dans les quartiers. Là où les enjeux sont relationnels, on cherche des

recettes techniques – technologiques.

- Communication et hyper réalité : les médias créent aujourd'hui une hyper réalité plus réelle que la réalité, qui facilite la crainte et le repli sur soi ; il importe, en matière de politique jeunesse, de communiquer positivement sur les capacités et les réalisations des jeunes, afin de compenser les discours sensationnels et négatifs qui dénaturent la réalité.

- Sociabilité et repli sur soi : l'apprentissage de la délibération et du dialogue citoyen se heurte, malgré tout, à un repli généralisé sur la sphère privée. Le voisin, le citoyen se déresponsabilisent parfois et en appellent à des spécialistes, médiateurs pour réguler les relations sociales (médiateurs, correspondants de nuit...).

2 – Evolutions récentes de la vie urbaine

Plusieurs autres évolutions notoires permettent d'élargir le regard et de positionner « l'apprentissage de la démocratie » dans un ensemble de politiques publiques ; il s'agit notamment de pointer que la délibération ou plus simplement la négociation entre citoyens, suppose des espaces de rencontre, de coprésence, de frottement, et des us et coutumes qui codifient la rencontre ; or les espaces et les pratiques spatiales se sont modifiés, les us et coutumes s'individualisent...

- Les modifications de la

morphologie urbaine : à travers les opérations de renouvellement urbain dans les quartiers, le phénomène de péri urbanisation et d'étalement urbain dans les aires urbaines, on assiste à la diminution progressive de la part des espaces publics dans l'aménagement des communes (aménagement par juxtaposition de lots privés ; lotissements), dissolution des espaces habituels de rencontre dans l'évolution des quartiers.

- Les modifications³ des pratiques spatiales des jeunes : affaiblissement des « pôles traditionnels de regroupement », accroissement des mobilités urbaines et interurbaines, rejet des équipements publics existants, sentiment d'avoir des jeunes « insaisissables » ;

- La question des aménagements urbains est traitée par des spécialistes, urbanistes, aspirés par la complexité technique et juridique. Charge aux acteurs éducatifs des communes et aux fédérations d'éducation populaire d'intervenir sur la dimension humaine de l'urbain. Penser les usages, y compris détournés, les relations sociales, les systèmes de don-contre don, c'est mettre de l'humain dans l'urbain, un rôle de poil à gratter toujours nécessaire.

- Modifications des pratiques sociales et culturelles des jeunes : apparition de l'espace public numérique (téléphones portables, messagerie instantanée, blogs...), fort équipement des ménages en matière notamment de vidéo et de jeux vidéo, amplification des

conduites d'ivresse dans les espaces privés ou dans des lieux publics de « repli sur soi », maintien d'une forte accidentologie routière pour les jeunes générations (deux roues et automobile)... Quelle présence éducative autour et dans ces phénomènes ?

- L'accentuation des carences de transmission intergénérationnelle et d'accompagnement éducatif des adolescents et des jeunes adultes : disparition des cadres traditionnels d'intégration, époque de « la construction de soi » (De Singly) ou de la « société réflexive » (Giddens), appauvrissement des jeunes générations, déficit de transmission de valeurs, déficit d'agrégation des jeunes dans les mouvements associatifs ou politiques, apparition de conflits à caractère générationnel (CPE, conflits d'espaces publics...), déficit d'accompagnement à partir des années collège etc.⁴

- Les modifications des politiques publiques en matière d'accompagnement éducatif, notamment la « rénovation » de la protection de l'enfance, l'apparition des structures plus coercitives (centres éducatifs fermés, prisons pour mineurs), la multiplication des métiers de la médiation et de l'animation⁵, la tendance à la singularisation de l'action sociale⁶.

Ces évolutions ont cours sur fond d'une évolution interprétée de différentes manières. Il existe actuellement une convergence de points de vue en sciences sociales qui attestent d'une montée

de l'individu : grande indépendance à l'égard des traditions, moindre influence des organisations religieuses, étatiques, politiques, industrielles ou familiales, montée en puissance apparente du choix individuel pour se construire une trajectoire et des comportements sociaux. On peut classer schématiquement en trois grandes thèses les différentes approches : des auteurs voient la montée de l'individu comme une libération, une victoire sur les institutions qu'étaient d'abord historiquement la religion, puis la famille (De Singly, Kaufmann) ou encore l'organisation du travail industriel (Giddens) pour expliquer la prise de distance assumée par l'homme pluriel (Lahire). Une seconde approche porte un regard plus tragique sur les souffrances et la fatigue de l'individu (Erhenberg), soumis à la tyrannie de l'intimité (Sennet) dans cette ère du vide (Lipovestsky). Une troisième approche, plus macro sociale ou systémique, se pencherait sur le déficit de cadres collectifs et « l'individu par défaut » (Castel), l'affaiblissement des institutions (Dubet), la désindividuation (Maffesoli).

3 – Analyse anthropologique de la personne humaine et des processus éducatifs

Une fois posés les éléments de contexte, parlons de notre capacité sociale d'un point de vue anthropologique. Loin des analyses macro sociales et des grands débats sur l'évolution de notre civilisation, nos travaux s'inscrivent plutôt dans une tradition d'anthropologie clinique pour comprendre la construction des jeunes

personnes, leurs pratiques et leurs comportements, leur émergence à l'âge adulte. Par des observations, des entretiens approfondis, des analyses de pratiques avec des collectifs de professionnels, nous tâchons de placer les personnes – acteurs sociaux, usagers, habitants, bénéficiaires, publics – au cœur de notre réflexion. Il s'agit toujours de comprendre les processus d'affiliation sociale, de désaffiliation ou de réaffiliation, qui se donnent à voir dans les « problématiques jeunesse » comme on les appelle fréquemment dans les politiques publiques. Il peut s'agir des expressions et des pratiques culturelles (fêtes techno, mouvement hip hop, usages des technologies de l'information...), des politiques d'animation et de prévention (éducation populaire, équipements socioculturels, prévention spécialisée), des politiques de logement (Foyers de Jeunes Travailleurs, organismes HLM...), des politiques d'insertion professionnelle (missions locales, formation professionnelle...).

A partir de la distinction posée par l'anthropologie clinique de la théorie de la médiation entre les quatre fonctions supérieures de la raison humaine – le langage, l'outil, la personne, et la norme -, nos recherches sont centrées sur la capacité sociale de l'homme (la Personne), son émergence à partir de l'adolescence, et ses interactions notamment avec sa capacité éthique (la Norme, ou comment l'humain maîtrise ses émotions et régule ses désirs). Nous présentons un aperçu synthétique de ces travaux pour finalement identifier quelques axes de réflexion sur « l'apprentissage

de la délibération ».

A partir des travaux de Jean Gagnepain⁷, l'homme est déconstruit en quatre rationalités, appelées « plans », que sont le Signe, ou principe de l'émergence au langage, l'Outil, ou principe de l'émergence à la technique, la Personne, ou principe de l'émergence aux rapports sociaux, et la Norme, ou principe de l'émergence à l'autocensure et la liberté. Ces quatre modalités rationnelles sont étudiées pour tenter d'expliquer comment nous nous constituons en tant qu'humains à travers les mots, les outils, les sociétés et les règles que nous nous donnons. Ainsi, en raison de son fonctionnement quatre fois rationnel, tout phénomène humain est surdéterminé et rapportable simultanément à une pluralité de structures causales. Cette première clef de lecture de l'Homme, rapportée à l'évolution historique de nos sociétés, permet de ne pas réduire les explications à une approche monocausale : la « cause » de notre « évolution » ne réside pas seulement dans l'individualisation des identités, dans le déficit de contrat social, dans la suprématie de la technique, ou encore dans la tendance à la jouissance, mais plutôt dans les équilibres et déséquilibres entre ces différents paramètres. Il y aurait des sociétés et des époques plus techniciennes, d'autres plus politiques ou bien plus extrémistes, d'autres encore plus hédonistes.

Par ailleurs J. Gagnepain et son équipe apportent une lecture dynamique de l'humain grâce à une approche phénoménologique : les quatre rationalités

humaines ont un fonctionnement dialectique, un mouvement perpétuel de va-et-vient entre nature, analyse abstraite de la situation, et investissement concret de cette analyse dans la situation. L'homme se distingue de l'animal en ce qu'il dépasse le traitement naturel des situations. Perceptions, sensations, motricité des organes, somatisation, affects et pulsions sont médiatisés par une analyse structurale formelle où les éléments ont une définition purement négative et oppositionnelle. Cette capacité d'analyse constitue le pôle instanciel (L'ANALYSE) par lequel l'homme s'abstrait quatre fois de l'immédiateté de la cognition, de l'activité motrice, du corps et du désir. Par cette médiation, il installe une mise à distance proprement humaine, ou culturelle, de sa naturalité sans pour autant en abolir ses effets déterminants.

D'autre part, l'homme n'est pas que pure abstraction, il est aussi être-là (le fameux « Dasein »), c'est-à-dire présence dans une situation qui est quadruple. Il s'agit du pôle performantiel (L'INVESTISSEMENT DE L'ANALYSE) par lequel nous tentons, sans jamais y arriver, de retrouver le naturel de la cognition, de l'activité motrice, du corps et du désir.

Cette lecture dialectique apporte une contribution aux réflexions sur la socialisation : alors que l'enfant émerge très tôt au langage, aux savoir-faire techniques, et à l'intériorisation des interdits (refoulement des pulsions), il n'émerge que plus tard à la capacité sociale, au moment de l'adolescence. L'enfant subit un processus

d'imprégnation, dans l'histoire de l'autre, dans l'espace-temps, les coutumes, les habitudes, les valeurs de ses référents éducatifs. Il n'assume des responsabilités que dans le jeu, au conditionnel (je serais pompier), et même s'il peut en faire l'apprentissage, il a toujours au-dessus de lui un référent (l'animateur, le parent, l' élu...) qui l'accompagne dans sa responsabilité. Ce n'est qu'au moment du « décalage pubertaire » que l'adolescent, comme nous l'avons vu, se singularise, évite les évidences qui s'imposaient à lui, pour découvrir d'autres possibles, d'autres valeurs, d'autres espaces-temps, et se construire sa propre histoire, par une prise de distance d'avec son statut d'enfant. Alors qu'il était immergé dans l'histoire de l'autre, il émerge à sa propre histoire, à ses propres choix et à ses propres responsabilités à partir de l'adolescence, pendant une période expérimentale où la personne est dans l'entre deux, ni enfant ni adulte, enfant et adulte à la fois. Ensuite, troisième temps dans la période de la socialisation, la jeune personne apprendra à investir ses analyses et ses choix singuliers dans une construction collective : c'est l'heure de la négociation, du choix concret pour peser dans les situations, de l'appropriation de son histoire pour advenir à la cité, souvent dans les espaces ou dans la sphère publics. C'est ce que j'appelle le processus de politisation. Nous décrivons ainsi le chemin de la participation à la démocratie : l'enfant (infans, ne parle pas), est plongé sans distance dans les situations ; l'adolescent accède à la distance critique et la vit de façon

excessive, insistant sur sa singularité, sur le « tout est possible » ; dans un troisième temps la jeune personne fait œuvre, à la fois, de singularité et de négociation, et ainsi s'approprie et politise son existence.

4 – Questions au processus de délibération et de co-production de politiques éducatives

A partir de cette grille de lecture théorique, nous avons formulé aux Francas différents enjeux concernant les politiques éducatives et l'apprentissage de la délibération.

a – Il importe tout d'abord de dissocier les âges ; cette remarque est basique mais selon les collectivités on ne parle pas de la même chose lorsque l'on parle d'une « politique jeunesse ». Sur certains sites on parle en fait d'une politique pour les moins de 12 ans, tandis qu'ailleurs est portée une réelle réflexion sur l'adolescence, voire même sur l'entrée dans l'âge adulte (les 16-25 ans) ; nous présentons quelques idées clefs qui nécessitent, selon nous, de dissocier radicalement l'enfance, l'adolescence et la jeunesse, sachant que, dans notre modèle, l'accès aux compétences sociales de la personne s'acquiert seulement à partir de l'adolescence.

- Petite enfance de 0 à 3 ans (modes de garde, secteur social, secteur sanitaire, accès aux droits...) - imprégnation culturelle ; premier temps d'individuation – séparation.
- Enfance de 3 à 12 ans (école, temps périscolaire, temps extra scolaire) - imprégnation culturelle ; l'apprentissage de l'engagement est possible, mais avec un

Faire société : éducation et démocratie

réfèrent adulte, et plutôt sous la forme du jeu, du mimétisme.

- Adolescence de 12 à 16 ans (collège, loisirs, activités socioculturelles et sportives) ; décalage pubertaire, accès à la singularité, second temps d'individuation – séparation. L'engagement public est difficile, puisque les adolescents s'engagent dans leur propre existence. La quête de soi, la prise de distance sur le monde impliquent de sécuriser, de valoriser des identités qui se cherchent, et sans doute de valoriser le « repli sur soi », la divergence, la singularité culturelle. Les temporalités sont saccadées, à court terme. Le rôle de l'adulte est de reconnaître, de valoriser, d'offrir un espace de négociation qui sera peu investi durablement, si ce n'est par une minorité d'adolescents. Il ne s'agit plus de « remplir » comme pendant l'enfance, mais plutôt « d'accompagner un vide » avec lequel on a peu de prise. On peut s'appuyer ici, de façon non exclusive, sur des équipements ou des lieux adaptés ou spécifiques à l'adolescence, y compris des lieux informels, des espaces extérieurs, des lieux de regroupement pour faire l'apprentissage du dialogue dans la cité. L'enjeu est d'accepter la distance, de marquer la différenciation (des genres, des rôles, des âges...) pour accompagner la constitution d'un nouveau partenaire qui émerge en insistant sur son « individuation séparation ».

- Jeunes adultes de 17 à 25 ans (lycées, enseignement supérieur, apprentissage, logement, précarité, santé, contribution citoyenne et associative, information, accès aux droits, expression...) – politisation. C'est, pour

moi, le vrai moment de l'engagement ; des identités singulières souhaitent exprimer fortement des valeurs, des savoir-faire, des esthétiques, mais dans une convergence avec l'autre, et dans une capacité à négocier. Charge aux adultes de reconnaître et d'accueillir cet engagement, en insistant auprès des jeunes sur la nécessaire négociation pour s'adapter aux principes de réalité et prendre en compte les autres univers culturels et les autres tranches d'âge. Pour autant, cette tendance des jeunes à la politisation s'accompagne d'une forte mobilité, d'une exigence de formation qui les pousse dans les grandes villes et les éloigne de leur ancrage local. En termes de lieux, les politiques locales peuvent appuyer l'apprentissage de la démocratie sur des équipements socioculturels à dimension intergénérationnelle, le principe étant de valoriser et d'inciter le mélange des genres, la rencontre avec l'altérité. L'aménagement urbain n'est pas anodin dans cet apprentissage, et l'on devrait préférer l'espace jeune « transparent », ouvert sur la cité et accueillant les différentes générations et styles culturels, à l'espace jeune en sous-sol, isolé, duquel on essaierait de faire sortir les jeunes pour fréquenter le conseil municipal...

b – Une dissociation des raisons : la délibération est un processus à la fois social, éthique, linguistique et technique. Sans pouvoir développer ici la complexité de toute interlocution, rappelons quelques fondamentaux :

- Le langage : l'interaction langagière ne permet pas de se comprendre

Faire société : éducation et démocratie

à 100 %. Si je vous parle de mon ruisseau, vous n'avez qu'une idée très très approximative du ruisseau qui coule près de chez moi. Le langage nous sert, en définitive, à construire du compromis à partir d'un malentendu permanent. Il importe donc non seulement de «définir les termes » que l'on utilise, mais de verbaliser le sens que chacun y met, pour aboutir finalement à un dénominateur commun, un sens partagé. Ceci semble évident, mais quand on parle de citoyenneté, d'appartenance, de quartier, de démocratie, de solidarité etc., il faut trouver les moyens de se comprendre, et l'on ne se comprendra jamais complètement... d'où la nécessité de prendre du temps, et de trouver des espaces pour nourrir cette interlocution. Et d'autre part, en matière de démocratie locale, la vérité n'est pas celle qui est donnée par un tel ou un tel, mais celle sur laquelle on peut s'entendre, celle que l'on peut co-construire.

- Les outils ou la palabre ? : nous avons évoqué notre tendance hyper technicienne... On ne peut raisonnablement penser que des outils techniques pourraient se substituer à l'espace temps de la parole. Autant les blogs, l'internet, les panneaux d'affichage, les dossiers, les courriers sont utiles à la démocratie locale, autant il faut sortir de l'illusion de leur efficacité. On pense toujours que ça marche, que c'est efficace, mais il faut s'interroger sur les usages que les différents partenaires font des outils, sur les inégalités d'appropriation de ces différents outils, et sur les dysfonctionnements de ces outils. Alors,

plutôt que de rester en panne, rien ne vaut l'arbre à palabres et la discussion collective pour prendre des décisions ; car n'oublions pas que la délibération fait vivre la démocratie, qui implique l'idée de gouvernement et donc de décision. En Afrique, la palabre est une coutume de rencontre, et de création ou de maintien de lien social. Elle apparaît comme une véritable institution sociale à laquelle participe toute ou partie de la communauté d'un village Cette coutume permet également de régler un contentieux sans que les protagonistes ne soient lésés. Selon les régions, la palabre peut se tenir sous l'arbre à palabres, ou dans un bâtiment spécial réservé à cet effet. Kofi Yamgnane a instauré un conseil des anciens dans la commune de Saint-Coulitz (29) dont il était maire (1989-2001) afin de renouer avec la pratique de la palabre dont il avait fait l'expérience au Togo. D'autres municipalités ont imité cette initiative (voir site de l'Adels).

- La personne, entre identité et responsabilité : le fonctionnement de la personne humaine suppose au moins deux préalables :
 - L'identité de chacun se construit entre une nécessaire singularité identitaire (mes spécificités, mes différences, mon « quant à soi ») et une tendance humaine à la politisation (« zoon politikon», l'homme est par nature un animal politique selon Aristote). L'idée que l'on serait tous frères, et seulement membres d'une communauté, est une illusion, puisque l'on construit en permanence de la frontière, de la différence, de la

divergence ethnique. La délibération et la démocratie supposent donc que l'on construise un « mouvement » entre le respect des singularités identitaires et le nécessaire « repli sur soi », d'une part, et la convergence collective d'autre part. Autrement dit, avant d'être un citoyen du monde, on est quelqu'un de quelque part, et les deux tendances doivent pouvoir interagir.

– L'exercice de la responsabilité dans une société peut se comprendre comme un échange généralisé de services. Plutôt que des êtres « autonomes » comme l'on dit souvent, nous sommes des êtres interdépendants. Il importe donc d'introduire cette notion de don/contre-don dans le fonctionnement démocratique, et de permettre à chacun non seulement d'être pris en charge, mais aussi de pouvoir prendre en charge, de jouer son rôle. Et d'autre part, parce que l'adolescence est un processus d'apprentissage de la frontière à l'autre (séparation - individuation sociale), il importe de bien marquer les frontières entre les responsabilités : tout le monde ne fait pas tout dans le processus de délibération ou de démocratie ; les rôles sont partagés, c'est la base du contrat. On doit à mon sens insister sur ce point, et clarifier à l'échelle locale les « chaînes » de responsabilités.

- La régulation des désirs et la question des valeurs : sur le plan éthique, il est bien évident que le registre des valeurs est sous-jacent à toute démocratie. Il importe de pouvoir les expliciter, et de les réexpliquer en permanence, parce

qu'elles peuvent paraître évidentes aux citoyens engagés de longue date, mais devenir implicites et imperceptibles pour les nouveaux arrivants. D'autre part, la démocratie doit permettre un dialogue entre les différents systèmes de valeurs, à condition toutefois de rappeler quelles sont celles qui sont incontournables pour l'exercice même de la démocratie.

c – Suite à ces précisions d'ordre très général, j'ai proposé de nombreuses questions qui surgissent des études contemporaines sur les politiques éducatives ; elles sont énoncées ici de façon très succincte, pour conclure ce propos :

- Quels espaces pour la délibération aujourd'hui ?
- Quel temps pour se parler, se rencontrer ?
- Dissocier les acteurs éducatifs selon l'âge de leurs publics et articuler les passages entre les tranches d'âge pour les publics et pour les professionnels.
- Quelles modalités de délibération avec les adolescents (articulation formel/informel) ?
- Quelles modalités avec les jeunes adultes : de la paternité (nous les prenons en charge) à la parité (ce sont nos partenaires) ?
- Quelle articulation entre scolaire, animation, culture, prévention, sécurité publique, aménagement urbain... ?
- Existe-t-il des liens entre les projets éducatifs et les projets urbains ?
- Quelle écoute et quel engagement des parents (charte éducative) ?
- Existe-t-il une articulation entre

Faire société : éducation et démocratie

la dimension politique (projet, réflexion sur le sens) / et la dimension technique (outils, moyens) ?

- Y a-t-il un équilibre entre la structuration d'un projet éducatif (participation collective)/ et une offre de service (professionnalisation, municipalisation)
- Concernant les valeurs, valorise-t-on la diversité culturelle et idéologique (associations, parents...),
- Existe-t-il une diversité des acteurs locaux et de leurs formations (professionnels, militants, parents, jeunes, élus) ?
- Quels liens existent avec des expertises (scientifiques, fédérations) ?
- Quels moyens financiers pour structurer et rendre dynamique ce projet d'éducation à la démocratie ?
- De qui est-ce le projet ?

En conclusion, on retiendra de tout cela que « faire société » est un processus complexe qui n'est pas spontané mais qui doit être organisé, structuré, avec l'aide de tous et aussi de spécialistes. Il faut tenir compte, à la fois, des invariants anthropologiques et de ce qu'est l'accès à l'âge adulte, et à la fois des modifications profondes qui affectent les relations et les comportements à notre époque contemporaine.

¹ Voir à ce sujet les travaux d'Olivier Galland.

² Ce concept mérite un développement qui ne peut prendre place ici, mais qui a fait l'objet de nos recherches depuis une douzaine d'années ; pour en voir une présentation, http://www.uhb.fr/sc_humaines/las/spip.php?article26

⁴ Cf sur ce point C Moreau et A Sauvage, *La fête et les jeunes, espaces publics incertains*, éd. Apogée Rennes, 2006, ainsi que les travaux de Louis Chauvel notamment

⁵ Une nouvelle ambition pour les villes, de nouvelles frontières pour les métiers, Claude Brevan, Paul Picard, rapport à M. Bartolone, Ministre délégué à la ville, septembre 2000. *Les métiers de la ville et du développement social urbain*, Jean-François Sipp, Maurice Blanc, rapport pour la DIV, mars 2000.

⁶ Jacques Ion, *Le travail social au singulier ; la fin du travail social ?*, Dunod, 1998.

⁷ Pour une première approche, voir Jean Gagnepain, *Leçons d'introduction à la théorie de la médiation*, éd. Louvain la Neuve, 1994.

L'apprentissage de la délibération : Faire vivre le champ éducatif

Engagement de tous les citoyens

Je ne suis ni chercheuse, ni théoricienne, ni spécialiste du Projet Éducatif Local ou des questions de l'éducation et de démocratie mais plutôt une praticienne, dont l'expérience a forcément été traversée de quelques réflexions.

L'expérience est celle, d'abord d'une enseignante, puis l'expérience d'une enseignante mise à disposition d'une fédération d'éducation populaire, pendant 25 ans à peu près, donc sur différents territoires, avec différents niveaux de responsabilité.

Aujourd'hui, inscrite au grand livre de la dette publique, vous avez compris, retraitée, et présidente du CRAJEP Languedoc-Roussillon ; j'y viendrai dans la troisième partie de mon propos pour vous dire comment j'applique modestement ce que je crois possible du point de vue de la délibération.

Et enfin, et ça, c'est tout à fait récent, désignée au conseil économique et social régional du Languedoc-Roussillon, au titre des associations de jeunesse et d'éducation populaire pour la mandature qui s'ouvre maintenant. Surtout, une personne

comme vous, avec des engagements et des responsabilités multiples dans des secteurs différents et pour qui l'expérience est faite de tout ça, de tous ces engagements et de toutes ces responsabilités.

Je vous propose de me décaler du Projet Éducatif Local, pour plutôt aborder la question du **faire délibération** pour le temps de mon intervention, s'intéresser de manière large aux **questions d'apprentissage** qui me semblent contenues dans l'objet de cet atelier et je ne doute pas que le débat qui va suivre va nous ramener ensemble au centre du sujet de ces deuxièmes rencontres, c'est-à-dire, le projet éducatif local, et là-dessus, vous en savez beaucoup plus que moi.

Il convient d'abord de placer la question démocratique et le faire délibération dans une perspective d'éducation populaire.

Si on reprend la définition de la démocratie de Paul Ricoeur:

« Une démocratie est une société qui se considère comme fondamentalement divisée et qui se donne pour tâche essentielle, d'exprimer les contradictions, de

les analyser et de les arbitrer en associant, toujours le plus largement possible, chacun de ses membres, à égalité de droit, à ce travail d'expression, d'analyse et d'arbitrage des contradictions. Ce qui inclut de fait des valeurs de la laïcité, en tout cas celles dans lesquelles on peut se reconnaître »

Si on s'appuie sur cette définition, il me semble qu'il y a déjà beaucoup d'éléments et on pourrait se dire que la démocratie s'appuie sur le triptyque : **expression, analyse, arbitrage**. Aujourd'hui, parfois on dit **validation**. Il y a des termes qui peuvent bouger, mais en tout cas c'est autour de l'expression de tous, l'analyse par tous, l'arbitrage par tous, que la délibération est réellement démocratique. Pour ma part, cela ne me suffit pas tout à fait et il manque un élément à ce triptyque. Ainsi l'on poserait notre délibération sur quatre pieds. C'est ce que j'appelle **l'appropriation individuelle du bien commun**. Après l'arbitrage par tous, on ne dessaisit pas les participants, ceux qui se sont exprimés, qui ont analysé, qui ont contribué à l'arbitrage, de ce qui a été arbitré.

Après l'arbitrage, on va dégager une décision, un corps de concepts ou d'orientations ou de décisions d'actions porteurs des principes dédiés à l'intérêt général. Ce bien commun est la propriété de chacun et à l'inverse, il me semble que chacun se doit de l'intégrer à son propre débat, discours et ultime étape de la démarche, me semble-t-il, doit, lorsqu'il le peut, contribuer à promouvoir et à porter ce qui a été validé, arbitré. S'il s'agit du projet éducatif local, individuellement et

collectivement il faut au moins respecter ce qui a été délibéré, faute de quoi, c'est l'ensemble qui régresse. On a tous cette expérience où à partir du moment où on a délibéré sur un certain nombre de questions, si on réintroduit des éléments trop particuliers, ou trop personnels, on voit bien que ça affaiblit la question de la délibération elle-même. Et cette quatrième étape, la quatrième étape la plus complexe, parce que souvent oubliée scelle définitivement la délibération.

Voilà un peu ce que je vous propose comme point de vue ; une définition d'une société démocratique, à l'intérieur de cela, un parti pris sur la question de la délibération dont nous pourrions débattre.

Deuxième éclairage : la question des apprentissages pour chacun et ensemble, qui sont nécessaires pour délibérer, pour acter les délibérations. Un tout petit rappel sur les questions d'apprentissages ; on sait tout de l'apprentissage, comment on apprend mais il y a deux points qui me semblent importants à se rappeler.

Le changement, la progression font partie de l'apprentissage. L'apprenant, l'individu, la personne a changé au cours de l'apprentissage ; il a changé en ce qui concerne la délibération, il peut avoir changé de point de vue, en tous les cas, ça peut être un des éléments constitutifs de l'apprentissage.

*Deuxième élément, on n'apprend pas de l'extérieur, on s'apprend. **Il n'y a pas d'apprentissage s'il n'y a pas d'intérêt, s'il n'y a pas de motivation, s'il n'y a pas envie de changer d'état, de changer de situation et de changer ensemble quelque**

chose, ça rappelle ce qui a été dit ce matin en tribune, c'est-à-dire, faire bouger les cadres, être sujet de transformation...

Autre élément extrêmement connu aussi, c'est que **chacun est apprenant**.

On apprend et on est apprenant pour les autres, donc on est dans un système interactif. Parfois, dans la manière dont on travaille sur un certain nombre des projets, ce n'est absolument pas ce point de vue qui est retenu. Il y a un cadre pré-établi : ceux qui savent, ceux qui disent comment il faut faire et, une espèce de mascarade démocratique; on va voir dans le débat quelle expérience vous avez là-dessus.

Enfin, l'on apprend si l'on accepte de déconstruire quelque chose. C'est-à-dire que quand on passe de l'état initial, quand on rentre dans une délibération à la situation finale, au moment où l'on a délibéré, où l'on retombe sur ces quatre pattes que j'évoquais tout au début, et bien, on a déconstruit une partie de ce que l'on sait, de ce que l'on est, de ce que l'on apporte, de ce que l'on croit...de ce que l'on savait, de ce que l'on croyait...

La contribution à la délibération passe par ces étapes-là.

Pour aller vers de nouvelles actions, un nouveau projet, on s'ouvre à des points de vue venus d'ailleurs. On enrichit les connaissances apportées. Au départ, on a le sentiment parfois d'être un peu agressé par ce qui nous vient de l'extérieur, et en fait, l'exercice pour pouvoir être contributif d'une délibération consiste à accepter ce qui au départ, est extérieur.

Et, c'est comme ça que se construit du savoir faire ensemble. Peut-être que vous avez l'impression qu'on n'est pas dans la délibération. Mais on est quand même en train de triturer les ingrédients de la délibération. Voilà pour le décor !

Maintenant, à l'intérieur de ce décor, qu'est-ce qu'on pourrait mettre d'un peu significatif et qui peut nous permettre, ensuite de décortiquer la délibération.

J'ai identifié quelques items nécessaires à avoir en tête quand on est dans une démarche de délibération ; je ne dis pas quand on anime, mais quand on est les uns ou les autres dans une démarche de délibération. Il y a d'abord la question **des acteurs**, un mot utilisé par tout le monde. On dit aujourd'hui, les acteurs rassemblés, associés, etc. C'est quoi les acteurs ? est-ce que c'est une pièce de théâtre qu'on est en train de jouer, est-ce qu'on est dans un spectacle. Non. C'est quoi les acteurs ? Moi je dirais simplement que ce sont ceux qui agissent. Mais, là-dedans, il y a déjà beaucoup de complexité dans qui agit ? Par exemple, si on est sur un territoire, dans une ville, dans un village, dans un quartier qui sont les acteurs ?

Qui a la légitimité pour les repérer et les associer ? Et j'arrive sur « qui est légitime à enclencher la délibération ? » Est-ce que c'est, selon les dispositifs, les élus, ceux qui sont choisis ou désignés par leurs pairs. Cette étape de repérage des acteurs qui va déclencher l'action et qui est basée sur la reconnaissance et la légitimité de celui qui va le faire est une étape à laquelle il faut prêter beaucoup d'attention.

Deuxième élément sur la question des

acteurs ; **il n'est pas possible de s'associer à une délibération si on n'est pas dans un système de reconnaissance réciproque ; alors, reconnaissance** : se connaître et se reconnaître pour délibérer, pour agir, c'est-à-dire pour s'exprimer, analyser. Je reprends le fil : s'exprimer, analyser, valider, statuer si vous voulez, et s'approprier le bien commun... il faut être en confiance et pour être en confiance, il faut se reconnaître. Se reconnaître c'est **qui je suis, ce que je fais, qui sont les autres et qu'est-ce qu'ils font**. Cela demande un minimum d'outils de moyens, etc. Ça n'est pas immédiat, il n'est pas immédiat que des acteurs entre eux, que des personnes ou des collectifs effectivement se reconnaissent au sens propre du terme . Chacun doit avoir la vision claire de qui est l'autre, je l'ai déjà dit, de ce qu'il fait, d'où il parle et au nom de qui, et au nom de quoi ; si la délibération est basée sur une expression individuelle, c'est relativement simple. Je suis moi, je parle en mon nom, et voilà ce que je pense. Mais dans le cadre de nos projets, dans le cadre de nos constructions complexes aujourd'hui, il y a cette partie-là, oui, « je suis individu, je parle en mon nom et voilà ce que je pense », mais il y a aussi, « je suis un tel et je parle au nom de tel collectif, tel groupe » (groupes de natures diverses) telle association, mais aussi des choses beaucoup moins identifiées. Et donc, il faut, pour créer ce climat de confiance, qui est absolument indispensable au fait d'associer des acteurs individus ou collectifs, il y a l'obligation de clarté et de transparence.

Deuxième item peut-être qu'il me semble important à pointer là-dedans, c'est la

question de **la participation** .

Rassurez-vous je ne vais pas me lancer dans un exposé sur l'échelle de participation que tout le monde ici récite à l'endroit, à l'envers. A minima, il me semble que pour favoriser la participation il y a deux éléments absolument nécessaires c'est **le travail collectif à enclencher sur les sens et les valeurs**, c'est-à-dire pourquoi on agit, pourquoi ? pour qui ? C'était un peu rappelé ce matin par la table ronde notamment en disant dans quelle direction on regarde. Et assez rapidement, quand c'est possible, avoir une idée un peu claire des buts à atteindre et des objectifs qu'on peut se fixer

Sinon on peut permettre à des personnes ou à des collectifs de s'exprimer, on peut faire de l'analyse, encore que pour analyser dans un débat, il faut savoir par rapport à quoi on parle, et par contre, si on n'a pas clarifié le sens on aura beaucoup de mal à statuer, à valider et encore plus de mal à faire que chacun ait progressé au point de pouvoir s'approprier le sens commun etc.

Un autre élément pour favoriser la participation, **c'est que chaque participant, qu'il le soit à titre individuel ou collectif, puisse identifier clairement le lien cohérent qu'il y a entre l'objet du travail en commun, celui pour lequel on va délibérer et son propre projet**. Tant que cette tension n'est pas claire ou n'est pas résolue, il y a de la part de chacun une espèce de résistance, qui est positive (on a vu ce matin qu'il fallait quand même un peu inscrire dans nos pratiques de la résistance). Mais quand il s'agit de délibérer il faut au moins qu'on sache s'il y a frein,

s'il n'y a pas frein, et là où ils sont. Ce que j'ai repéré est vraiment lié à la pratique. J'ai toujours constaté qu'un certain nombre d'acteurs, de participants, de personnes résistaient à l'objectif commun ou à l'objet du travail posé en commun tant que ce qu'ils apportent à titre personnel ou à titre collectif n'était pas clairement mis en lien et de manière cohérente avec l'objet du travail. Je pense à quelques exemples. Je suis parent d'enfant d'un projet éducatif local ou représentant d'association de parent. Dans le projet éducatif local, j'ai une idée très précise de ce que j'attends. Quand on met à l'autre bout de la chaîne, la question du dispositif, la question des échéances, de la répartition des rôles entre les acteurs, et que je ne sais pas moi, parent, où je me place, ce que j'ai à apporter, comment ça va prendre place là-dedans, je ne peux pas participer à la délibération.

Un élément d'ordre pédagogique : il ne peut pas y avoir de participation s'il n'y a pas une représentation claire de l'avancée des échanges vers la délibération. Là, il y a un travail nécessaire de formalisation. La participation ne peut pas se satisfaire de quelque chose qui serait brouillon, approximatif

Autre élément qui est important à avoir en tête sur la question de la délibération, c'est tout ce qui est sur **le registre de la prise de parole, de l'écoute et de l'échange.**

A 95 % de nos expériences, on est dans des réunions. D'ailleurs, on est dans une réunion qui est sans doute la plus mauvaise installation pour faire un atelier, vous l'aurez compris. Il y a quelqu'un qui parle, les autres qui écoutent, donc on a

déjà l'idée de la soumission, enfin d'une certaine manière, ou de la supériorité ou de l'injonction. L'espace renforce cette idée-là, il est surélevé le véritable contre exemple ! Fait exprès pour décortiquer ce qu'il ne faut pas faire pour pouvoir délibérer correctement.

Il est important d'imaginer qu'il n'y a pas que la rencontre physique et la prise de parole pour construire la délibération. C'est sans doute le plus simple à organiser. Il y a d'autres manières : dans ce que je vous présenterai tout à l'heure, il y a eu l'intégration de contributions écrites, de textes qui ont déjà été formalisés et produits par des collectifs. Ensuite, à l'étape de la délibération, évidemment, chacun doit s'exprimer sur « on intègre cela ou on ne l'intègre pas »

La question des contradictions et des tensions

Vous savez, quand on anime des débats, et tout le monde le fait ici, c'est le métier je pense de la plupart d'entre nous, on a le souci de l'atterrissage, on a le souci du résultat, on a le souci de qu'est-ce qu'on va retirer du débat. En fait, quelquefois, cela nous fait oublier le souci du processus lui-même, la manière dont ça se passe, les contributions individuelles, etc. Et la recherche du consensus, nous empêche de mettre des questions en tension ou de faire émerger dans le débat, des contradictions. La question de la délibération elle ne prendra toute sa valeur que si on a, aussi fait cela dans la construction de la délibération. Ce qui va sortir à l'issue du débat ou à l'issue d'une confrontation un peu « musclée », un peu rude, n'en aura que plus de valeur, parce que le chemin parcouru sera

plus porteur d'apprentissages et sans doute plus formateur

Et puis dernière idée sur la prise de parole : Ceux qui n'ont pas la parole. Parce qu'évidemment, on fait comme si, tout le monde là, pouvait pointer son nez avec une invitation et prendre la parole. Je n'ai pas de remède miracle, j'ai seulement l'idée qu'il y a bon nombre de personnes, des hommes, des femmes, des jeunes, des moins jeunes qui là où nous vivons n'ont pas la parole, ou n'ont pas la possibilité de la prendre, ou la prennent autrement, avec leurs propres codes.

Les contraintes, les frustrations :

Comment par exemple, peut-on dans la construction de la délibération, gérer la question des contraintes individuelles et collectives, la frustration des personnes par rapport à l'expression. Ce n'est pas simple en tant que situation, mais je crois que le maître mot, c'est de toujours mettre les choses en rapport avec le sens des valeurs,

les enjeux sur lesquels on a pu à peu près se mettre d'accord.

Par contre, il y a des cas où elles ne peuvent pas être acceptées ; c'est le cas où, par exemple, les personnes ont l'impression que tout est « *cousu* » d'avance. Les participants ont le sentiment d'un jeu à parties inégales. Dans le cadre de politiques éducatives, par exemple, on rassemble des acteurs dans la perspective d'une délibération et l'ensemble de la discussion est centrée sur l'école. Combien d'acteurs éducatifs ne se retrouvent pas dans des débats de cette nature, et là les contraintes et les frustrations sont très importantes.

Enfin pour mémoire, des enjeux de pouvoirs mal maîtrisés constituent un frein important pour les processus de délibération.

Je n'ai pas épuisé le sujet mais le débat va le compléter... Je vous remercie.

Les débats qui ont traversé les ateliers de ces rencontres ont confronté, à partir des expériences et des initiatives concrètes, les points de vue, les approches et les interrogations des différents acteurs concernés par la démarche, les procédures et les objectifs sociaux et éducatifs des PEL.

Ils ont permis d'approfondir ce que la dynamique du "vivre ensemble" implique dans tout ce qui est de l'ordre de la confrontation démocratique des analyses de situation, le comment et le pourquoi des diagnostics partagés, des modes d'élaboration des projets et des actions (échanges et délibérations collectifs), de la mise en oeuvre de ces actions dans les différents champs éducatifs (coopérations et cohérence).

Le constat d'une société "naturellement" éducative (dans son organisation, les relations qui s'y nouent, les activités qui s'y déploient, les ressources qu'elle offre) induit qu'une telle société, de par tous ses aspects, crée les conditions (favorables ou défavorables) aux apprentissages comme aux comportements par les règles de vie collective qui s'instaurent. Le cadre de vie devient ainsi en grande partie encouragement ou frein au développement de la participation et de la responsabilité des "usagers" ou citoyens.

Cela conduit tout droit à s'interroger sur la nécessaire volonté politique (au sens de lien social et de mode d'organisation solidaire) pour que la société soit consciemment éducatrice et pas seulement éducative...

Faire société : éducation et démocratie

Une telle volonté suppose à la fois autonomie de chacun des acteurs dans la prise en charge des interventions qui les concernent et coopération entre tous les acteurs du champ éducatif dans une vision cohérente et partagée des objectifs visés.

Parmi les nombreuses questions issues de ces ateliers il est apparu plus pertinent et plus motivant de saisir quelques mots ou formules clefs émergeant de ces débats, et qui sont autant de perspectives ouvertes que de pistes à travailler. Ces questions peuvent intéresser les participants de cette table ronde eu égard à leur position et place comme acteurs.

Ce qui s'est dégagé avec force des ateliers : la dynamique de la mise en œuvre du "vivre ensemble" et du partage de la réflexion est une des conditions essentielles du "faire société", enjeu social et démocratique vital.

Dynamiques illustrées par ces mots porteurs et signifiants : globalité, clarification, autonomie, légitimée(s), participation/consommation, partenariat, tension(s), procédures/processus, consentement/consensus, partage, valeur(s)/évaluation....

QUESTIONNEMENTS

[1] **Qu'est-ce qui légitime l'intervention des acteurs**, quelle est leur source de légitimité pour intervenir sur l'ensemble des champs éducatifs et quelle reconnaissance de la valeur et de l'effet de leurs actions ? Quels sont, d'ailleurs, ces

champs éducatifs et que sont précisément ces acteurs ?

Ces interrogations se sont manifestées notamment par le souhait d'échanges locaux entre TOUS les acteurs sur les missions et outils de chacun (institutionnels, professionnels, associatifs...) pour délimiter leurs compétences et dépasser leurs territoires spécifiques et par la même se constituer une légitimité collective en tant qu'éducateurs. Une légitimité collective qui peut alors donner tout son sens à une notion sous tendue par l'échange et la cohérence, celle du partage de l'éducation.

Que penser de cette sorte de co-fabrication de compétences d'équipe qui franchit les frontières des uns et des autres pour composer une "référence adulte" globale?

Comment, à leur niveau, les institutions peuvent-elles ou veulent-elles coopérer pour faciliter ces échanges et partages – par exemple à partir de la prise en compte de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte globalement au cours de leurs différents temps de vie, les différents lieux fréquentés et activités menées durant la semaine et la journée, voire l'année?

[2] **Le problème usager passif/ acteur participant ou consommateur/ producteur?**

Quelles conditions faut-il réunir pour que la participation du plus grand nombre de personnes débouche sur une prise de

Faire société : éducation et démocratie

conscience de soi et du monde qui nous entoure, afin que chaque individu puisse passer d'une attitude de consommateur passif ou d'une participation simulée à une participation active et responsable?

[3] Faut-il se contenter de résister ou appliquer, innover ou inventer?

Faire fonctionner des dispositifs est-il suffisant ou faut-il les inscrire dans une volonté de transformation du champ éducatif ? Ces alternatives sont le lot quotidien et des interrogations majeures des participants des rencontres. Quelles conditions faut-il réunir pour que la participation du plus grand nombre de personnes débouche sur une prise de conscience de soi et du monde qui nous entoure, afin que chaque individu puisse passer d'une attitude de consommation passive ou d'une participation simulée, à une attitude de responsabilité ?

[4] La question des délais de réalisation...

D'autre part, les différents délais de réalisations des nombreuses actions induites par le PEL, génèrent des frustrations. Le temps est un élément central de toute action éducative, mais les choses traînent parfois, surtout dans la constitution des équipes de départ.

Comment permettre de conjuguer deux aspirations qui peinent à se rencontrer : celle des promoteurs des PEL qui ne savent pas toujours comment faire participer les gens et celle des habitants qui veulent participer mais ne savent pas comment s'y prendre ?

[5] La complexité

Enfin, la complexité des dispositifs, des territoires, des influences, est souvent un paravent pour ne pas aborder de front beaucoup de questions éducatives. Pourtant, si l'on veut transformer le champ éducatif, comment agir avec des personnes d'âges différents, dans des dispositifs différents, mais avec l'ambition d'une formation cohérente tout au long de la vie ?

[6] Quelles pratiques de la démocratie

Une politique éducative sur un territoire donné s'inscrit dans une pratique de la démocratie et ne peut être uniquement injonctive ou prescriptive, à partir du moment où elle vise à l'engagement du citoyen et à son intervention. Il est donc nécessaire d'accepter les contradictions et les tensions qui peuvent apparaître entre les individus et entre ceux la et le "collectif" (intérêt général). Pour gérer ces conflits et les résoudre un des axes forts pour les PEL est la systématisation de la prise de parole et de son usage pour faciliter les échanges mais surtout pour l'apprentissage de la délibération possible et nécessaire AVANT toute décision. Ce qui suppose d'élaborer et d'expliquer les règles sur la base d'un objet de travail identifié en commun, dans un cadre circonscrit à cet objet et indiquant les formes ou zones de pouvoir auxquelles elles parviennent. Les institutions d'une part, les politiques élus d'autre part considèrent-ils cette démarche des PEL comme une pratique vitale pour la démocratie et sont-ils prêts à assumer les risques de l'expression et de la

confrontation des citoyens ?

L'ensemble de ces questions ne fait-il pas de la dynamique des PEL un instrument démocratique particulièrement essentiel pour transformer le territoire : d'éducatif (en tant que lieu et cadre de vie des citoyens) en territoire éducateur (en tant que lieu de participation, d'appropriation et d'intervention des citoyens) ?

Si le PEL est un outil décisif pour une

prise de responsabilité des citoyens
– associant les différents acteurs (professionnels, institutionnels, associatifs...) avec les usagers et bénéficiaires- n'est-il pas indispensable d'en clarifier les dynamiques dans le temps ? Ne faut-il pas avant tout expliciter et justifier les processus en oeuvre et mettre les procédures au service de ces processus, ce qui est de la responsabilité première des élus ? Ce sont les questions d'aujourd'hui pour demain...

Allain Jouis, maire adjoint de Brest
Faire société : éducation et démocratie

Les premières rencontres des PEL en janvier 2006 nous avaient éclairés sur l'utilité des projets éducatifs ; ces rencontres de novembre 2007 nous confortent dans l'idée que les PEL sont «incontournables» dès que l'on veut parler développement local.

L'éducation déborde des schémas classiques où elle était contenue pour inspirer l'ensemble des vecteurs de développement : de plus en plus de décideurs locaux attestent par exemple qu'il ne peut y avoir de développement économique sans la prise en compte des facteurs écologiques et sociaux attachés aux territoires... Qu'est-ce donc sinon l'expression d'une conscience et d'une expérience écologique et sociale partagée... Qu'est-ce donc sinon une démarche éducative ? Oui, la mise en œuvre d'une politique éducative est un enjeu de mieux en mieux identifié sur les territoires. L'idée d'investir dans l'éducation au sens large et pas uniquement dans le domaine scolaire a fait son chemin. Même si nous nous employons à doter les écoles et les équipements socioculturels de moyens matériels de premier ordre ça n'est plus simplement dans une préoccupation patrimoniale, mais bien pour promouvoir une définition ambitieuse de

l'éducation, pour favoriser ce vivre ensemble autour de valeurs partagées, pour favoriser une certaine idée de la cohérence que nous voulons transmettre aux générations qui viennent.

Un projet éducatif est forcément local, il doit être participatif, anticipateur, mais aussi expérimental et innovant.

Un projet éducatif local doit avant tout «fixer le cap» c'est la fonction du référentiel politique, porteur des valeurs et des principes de la République dont la laïcité est l'une des dimensions essentielles. Il doit ensuite concevoir et mettre en œuvre un espace démocratique où les objectifs, l'organisation, les actions, les moyens de ces actions sont négociées en s'appuyant sur l'identité même de chaque territoire. Il ne peut y avoir de PEL pensé du haut vers le bas, modélisé à l'identique de Brest à Epinal, de Valenciennes à Bayonne. Il doit enfin s'astreindre à des ajustements permanents... c'est le sens de l'évaluation que nous menons depuis plusieurs mois à Brest et qui constitue un précieux outil d'aide à la décision.

C'est tout cela qui nous rapproche et c'est

Allain Jouis, maire adjoint de Brest

Faire société : éducation et démocratie

pour cela que nous avons travaillé au cours de ces deux jours. Nous avons besoin de ces espaces de rencontres et d'échanges pour avancer chacun sur nos territoires. Nous avons besoin de croiser nos expériences, nos références, nos métiers pour que les acteurs publics et associatifs puissent mieux concevoir et assumer cette action éducative partagée qui est le gage de la pérennité de nos actions.

Quand nous aborderons les thèmes comme l'apprentissage à la démocratie ou de la délibération, nous sommes bien sûr sur le terrain de l'action en direction des enfants et des jeunes dans la construction d'un rapport de citoyenneté entre ces publics et leur environnement... mais nous agissons également sur l'ensemble des adultes référents qui participent à l'œuvre éducative.

L'éducation doit être pensée dans un processus continu et élargi. Si l'enfant et le jeune sont bien sûr placés au cœur de nos préoccupations, nos politiques éducatives devront interpeller d'autres catégories d'âge tant il est vrai que l'éducation concerne tout le processus de vie. C'est à partir de ce concept que l'on devrait considérer la ville comme une véritable «ville éducatrice».

La complexité de l'élaboration et de la conduite d'un PEL réside dans le fait que les élus locaux doivent conjuguer en permanence les missions régaliennes de l'Etat avec ses logiques descendantes et les démarches et logiques locales qui encouragent de plus en plus de flux ascendants. Par ailleurs, ces mêmes élus doivent articuler l'éducation instituée dans les équipements scolaires et les équipements de loisirs avec l'éducation

«informelle». On imagine donc bien le rôle aujourd'hui prépondérant des communes si l'on veut prendre en compte l'ensemble des lieux où se construit la sociabilité des jeunes et des moins jeunes.

Les exemples récents ne manquent pas pour illustrer cette complexité :

Quand l'Etat décide de réduire le temps scolaire et de supprimer l'école le samedi matin ou encore lorsqu'il décide de mettre en œuvre des dispositifs comme celui de la réussite éducative mais aussi lorsque la CNAF décide de transformer les règles de contractualisation, c'est le niveau local qui finalement est le plus directement concerné et c'est sur sa propre expertise que l'ensemble des acteurs publics et associatifs s'appuient pour la mise en œuvre des actions éducatives. Parallèlement les élus locaux, en recherche de moyens financiers mobilisent l'ensemble des dispositifs contractuels engageant une grande diversité d'institutions partenaires.

Et dans ce cadre, ne serait il pas pertinent de s'orienter vers la création d'établissements publics locaux de coopération éducative ? Pour mieux instituer ces partenariats de réflexion et d'action promus dans les PEL.

Ces établissements seraient constitués démocratiquement, animés par la personne publique la plus représentative. Dans ces conseils de coopération serait abordée l'articulation entre les projets d'école ou d'établissement et l'action éducative développée dans les autres espaces d'apprentissage.

Ces lieux de dialogue, de concertation et de mise en œuvre de la politique éducative locale devraient reconnaître la place de chaque

Allain Jouis, maire adjoint de Brest

Faire société : éducation et démocratie

acteur donc une véritable reconnaissance des associations d'éducation populaire et de leurs fédérations.

L'ETAT qui a un rôle déterminant de régulation de l'action sur les territoires doit promouvoir l'émergence d'un service public local d'éducation afin qu'à coté de l'école chaque enfant chaque adolescent ait accès à un temps libre de qualité et que ce temps contribue à la réduction des inégalités.

« Le rôle de l'éducation sera de moins en moins d'usiner les jeunes, de les profiler pour qu'ils s'intègrent dans des systèmes programmés. L'éducation doit former des citoyens actifs capables de maîtriser le progrès technologique, de réclamer du sens à la vie individuelle et collective, de respecter l'équilibre de la planète, de faire régner la paix et réduire la violence et les inégalités, de forger un vrai projet de société dans une logique de développement durable » écrivait Roland RIES Sénateur du Bas-Rhin en 1998. Il nous reste du chemin à parcourir et nous sommes sur le bon!

Au nom des organisateurs de ces rencontres je vous remercie pour votre participation, merci aux membres du comité national

d'organisation pour leur engagement militant et à son coordinateur Maurice COROND, à l'ANDEV et au Réseau Français des Villes Educatrices, merci aux conférenciers, à tous les intervenants, aux animateurs aux animateurs d'ateliers merci aussi bien sûr aux organisateurs locaux de la ville de BREST -à Paul – Hakima –Isabelle et les autres , et aux responsables des FRANCAS qui à tous les niveaux de la fédération se sont appliqués pour la réussite de ce projet – Nelly, Christophe, Benoit, à Cécile PONSOT chargée de la coordination générale, aux techniciens du Quartz etc etc...sans vous tous nous n'en serions pas là aujourd'hui !

Mes remerciements vont également aux ministères, aux institutions et aux nombreuses organisations qui soutiennent cette initiative. Chacun sait que les élections municipales prochaines apporteront des modifications dans les exécutifs des villes, toutefois je prends le pari que de nouvelles rencontres de ce type se dérouleront ici même à la fin de l'année 2009. Elles permettront de mesurer j'en suis convaincu la distance parcourue après une dizaine d'années de mise en œuvre de PEL sur le territoire national. Bon retour à tous.

Faire société : éducation et démocratie

Directeur de la publication : Philippe Deplanque
Crédits photos : © Nadia Astruc, Les Francas
Couverture : Maurice Corond, Les Francas
Les textes ont été enregistrés, leur transcription a été revue par les auteurs.
Avril 2008