RESTITUTION

LA CONSTRUCTION DES ENJEUX EDUCATIFS LOCAUX

Quid des territoires politique de la ville ?

PARTIE 1

ÉDUCATION, TEMPS LIBRE ET QUARTIERS POPULAIRES

Intervention de Véronique Laforets, sociologue

Villes & Territoires
Centre de ressources politique de la ville et cohésion territoriale
OCCITANIE

RECIPROCITES
Réseaux des professionnels de la politique de la ville en Occitanie

Juin 2023

TABLES DES MATIERES

02 INTRODUCTION

04 GÉNÉALOGIE DES PROJETS ÉDUCATIFS

08 LES PAYSAGES ÉDUCATIFS DES TERRITOIRES DE LA POLITIQUE DE LA VILLE

12 QUELQUES PISTES POUR AVANCER

Introduction

Villes et Territoires Occitanie

Retour sur les évaluations régionales : quels enjeux identifiés et quels défis à venir ?

Enquête auprès des chef.fes de projet politique de la ville, des opérateurs ayant émargé au contrat de ville, ainsi que des agents de l'Etat.

Extrait de l'évaluation régionale présentée à Narbonne le 8 décembre 2022 avec le centre de ressources d'ouest Occitanie Ressources & Territoires.

Éléments de contexte :

- Des évaluations réalisées sur l'année 2022 sur les territoires est et ouest Occitanie
- Des échanges avec les chef.fes de projet politique de la ville, avec les services de l'État et des opérateurs associatifs

Les constats réalisés :

- Le périmètre de l'éducation dans les contrats de ville est restreint (réussite éducative et Éducation Nationale), peut-on et doit-on envisager son élargissement ?
- Malgré des moyens alloués à l'éducation, les résultats continuent de baisser
- La notion d'«éducation » ne revêt pas le même sens pour tous les professionnels, elle gagnerait à être discutée de nouveau

2 enjeux clés identifiés :

- La mixité sociale en milieu scolaire
- L'intégration au sens large à la démarche globale d'un contrat de ville, au projet collectif dont l'objectif est d'améliorer la qualité de vie des habitant.es

Les propositions des acteurs concernés :

- Valoriser l'efficacité des dispositifs existants
- Améliorer la coordination des dispositifs éducatifs
- Renforcer les liens entre les PRE et les contrats de ville
- Intégrer plus fortement le niveau maternelle et les parents
- Mettre en place des formations de socle commun avec l'Education National, le Conseil Départemental, des animateurs, directeurs.rices d'école sur des thématiques variées.

Education, temps libre et quartiers populaires

Intervention de Véronique Laforets

Pour engager cette journée, il m'a été demandé d'aborder les questions qui se posent en matière d'éducation sur les territoires de la politique de la ville en regardant ce qui se passe du côté des temps libres des enfants et des adolescents. En effet, s'il est fréquent d'utiliser les mots « école » et « éducation » comme synonymes, chacun sait que l'éducation ne se résume pas à l'école. Même si l'école est très importante dans la vie et pour l'avenir des enfants, même si la réussite sociale dépend aujourd'hui plus que jamais de l'école, la curiosité intellectuelle, l'ouverture au monde, la capacité à s'exprimer et à se situer dans un groupe, la persévérance face aux épreuves scolaires et plus largement aux écueils de la vie… tout cela mobilise des acquis qui ne sont pas strictement scolaires et repose sur des apprentissages qui se construisent à l'école, mais pas exclusivement. D'ailleurs, les familles des catégories sociales moyennes et supérieures ont intégré depuis longtemps les loisirs de leurs enfants dans leurs stratégies éducatives.

Ce propos a été construit en trois temps : une généalogie des projets éducatifs locaux, les conséquences de cette histoire pour l'action éducative en direction des familles populaires, enfin, quelques réflexions qui pourraient constituer des pistes au moment où les Contrats de ville se renouvellent.

Education, temps libre et quartiers populaires

Intervention de Véronique Laforets

GÉNÉALOGIE DES PROJETS ÉDUCATIFS LOCAUX

Les projets éducatifs locaux, entendus comme l'action publique à vocation éducative qui se déroule en dehors du temps scolaire, relèvent de trois filiations qui s'entremêlent : l'éducation populaire, l'action de l'État, et enfin, celle des communes.

Trois courants d'influence dans le sillage de l'école

Assez paradoxalement, le temps libre de la jeunesse s'est imposée comme question publique au moment de l'avènement de l'école obligatoire. D'une part parce que la scolarisation est venue rythmer différemment la vie quotidienne, mais surtout parce que la laïcisation de l'enseignement a déclenché une « revanche » de l'église, revanche qui a naturellement trouvé place sur le temps non scolaire. Les premières initiatives ont été les patronages qui ont pris en charge les enfants et les adolescents les jeudis et les dimanches, rejoints dans la première moitié du XXe siècle, par les mouvements de scoutisme et les fédérations d'éducation populaires. Trois courants d'influence très marqués (les réseaux catholiques, républicains et, un peu plus tard, un courant socialiste qui a pris appui sur les municipalités de gauche élues au début du XX ème siècle) se sont livrés à une concurrence féroce : rivalités sur les temps d'intervention, sur la modernité de l'offre, développement du cinéma et des premiers centres de vacances, etc. Tous fonctionnaient à côté de l'école, sans réellement se soucier d'elle : l'objectif était de rallier le plus d'enfants et de jeunes possible à un camp ou à une cause. Les idéologies et les pratiques pédagogiques transmettaient des représentations distinctes du monde social et de l'avenir. D'ailleurs, ces organisations proposaient également d'autres modes d'actions : développement de bibliothèques, services locaux aux familles, diffusion d'une presse locale et nationale…

Personne, à cette période, ne se souciait de cohérence éducative. Pour autant, les historiens estiment que la concurrence entre les organisateurs a largement profité aux enfants en développant leur esprit critique, et en participant à l'émergence d'une politique de l'enfance. Ils s'accordent également sur le fait que cette diversité, couplée à une forme d'union sacrée vis-à-vis de l'État nation, a cimenté une cohésion sociale qui a permis que la société française n'éclate pas entre les deux guerres, période au cours de laquelle une forte croissance urbaine s'est couplée avec la crise économique des années 1930.

La reconnaissance institutionnelle d'une éducation plurielle autour de l'école

Ces organismes d'initiative privée ont rencontré un soutien important de l'État avec la création d'un sous-secrétariat aux loisirs en 1936. L'administration Jeunesse et Sports

s'est vraiment constituée après la guerre, et a eu pour objet de soutenir et d'encadrer l'action éducative non scolaire par la qualification des cadres associatifs et la réglementation progressive des activités, mais aussi par l'association de ces organismes et mouvements à la définition et à la conduite des politiques nationales en direction de l'enfance et de la jeunesse. Dès 1944, la création de postes d'« instructeurs spécialisés » (aujourd'hui les Conseillers d'éducation populaire et de jeunesse), chargés d'organiser des formations dans les domaines de la culture et des techniques (cinéma, théâtre, nature et environnement, danse, arts plastiques, etc) a légitimé une fonction d'éducateur non scolaire.

Si cette administration a le plus souvent été distincte de l'Éducation nationale, des liens étroits ont existé entre les deux ministères, installant une complémentarité et une cohérence d'action publique au niveau national : la gestion des professeurs d'éducation physique par Jeunesse et Sports jusqu'en 1982, la mise à disposition d'enseignants dans les associations labellisées « Associations Éducatives complémentaires de l'enseignement public (AECEP) », ou encore l'obligation faite aux enseignants du premier degré d'être titulaires du BAFA (Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur) avec pour conséquence l'intégration des stages préparant à ce brevet dans les cursus de formation jusqu'à la création des IUFM en 1991.

Le décrochage de Jeunesse et Sports

À partir du milieu des années 1980, la globalité de la mission éducative portée par l'État, à la fois dans et hors l'école, a progressivement été mise à mal par un effritement du volet consacré au temps libre. En termes de moyens humains, le ministère de la Jeunesse et des sports a perdu près de 1500 postes entre 1984 et 2013. Les restrictions de postes ne permettent plus aujourd'hui d'assurer l'essentiel, c'est-à-dire d'apporter conseils et soutien aux équipes et aux organismes qui prennent en charge les enfants et les jeunes en dehors du temps scolaire. Depuis 2011, et afin de remédier au manque d'inspecteurs et de conseillers d'éducation populaire et de jeunesse, les textes ont été modifiés de sorte que toute personne placée sous l'autorité du préfet peut aujourd'hui être amenée à assurer les contrôles des accueils collectifs de mineurs. Les personnels administratifs de catégorie B qui sont depuis mobilisés pour les assurer n'ont aucun moyen de faire autre chose que des vérifications réglementaires.
L'amenuisement des moyens de ce ministère transparaissent également dans le transfert, au milieu des années 1990, d'une partie des postes Fonjep[1] du ministère de la Jeunesse et des sports vers le Fonds d'action sociale, pour qu'ils puissent être affectés à des associations dont le siège se trouve sur les quartiers classés en politique de la ville, ou, en 2010, le démantèlement de l'institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (Injep) avec la fermeture du centre de Marly le Roi, lieu historique de formation pour les associations qui fonctionnait depuis 1940.

Education, temps libre et quartiers populaires

Intervention de Véronique Laforets

Toujours en 2010, ce sont les Directions départementales Jeunesse et sport qui disparaissent avec la révision générale des politiques publiques, regroupées dans les DDCS, maintenant dans les DDETS). Avec le décrochage de Jeunesse et sports, le volet éducatif non scolaire a perdu sa figure tutélaire, laissant l'éducatif local sans réelle boussole. Le temps libre des enfants et des adolescents n'est plus aujourd'hui investi politiquement par l'État que dans le cadre des politiques de prévention, en particulier sur les territoires de la politique de la ville, et par la Cnaf dans le cadre des politiques familiales.

Des dispositifs comme gouvernement à distance

L'expression de « gouvernement à distance » est de Renaud Epstein, et correspond bien à l'action de l'État dans le domaine du temps libre des enfants et des adolescents. Dès le début des années 1980 des dispositifs ont été proposés aux communes, et ce, sans discontinuer jusqu'à aujourd'hui. Ces dispositifs se sont inscrits dans le cadre de la politique d'aménagement du temps de l'enfant (Contrat d'aménagement du temps de l'enfant – CATE, les Contrats ville-enfant – CVE, Contrat éducatif local – CEL en 1998, et depuis 2013 le projet éducatif de territoire), dans la politique familiale (Contrats enfance et Temps libre, Contrat local d'accompagnement à la scolarité, aujourd'hui les Conventions territoriales globales) et enfin dans la politique de la ville (Ville Vie Vacances, l'École ouverte, Programme de réussite éducative, Cités éducatives en 2019). Sur une période de quarante ans, plus de vingt dispositifs ont été proposés par l'État aux communes.

Bien que portant sur des objets divers, ils partagent des caractéristiques communes :

- Ils s'intéressent au temps libre des enfants et des adolescents… mais se centrent au fil des années autour de l'école
- Ils prennent la forme de contrats portant sur les engagements réciproques des collectivités et de l'État : les premières s'engagent à développer, améliorer ou infléchir leur action éducative selon des directives nationales, et l'État s'engage pour sa part à en subventionner la mise en œuvre.
- Ce sont des dispositifs incitatifs : s'ils ont largement contribué à forger l'éducatif local, les communes ont nécessairement été volontaires pour les mobiliser.
- Dès lors que les préoccupations sont appropriées localement, l'État engage la plupart du temps un mouvement de recul financier, laissant les communes seules à couvrir les coûts.

En inscrivant les orientations gouvernementales dans les projets éducatifs locaux, ces dispositifs ont représenté et représentent encore des instruments très puissants pour enrôler les collectivités autour de thèmes définis par l'État. Toutefois, l'enrôlement des communes n'a pas eu lieu de manière identique pour tous les dispositifs.

Education, temps libre et quartiers populaires

Intervention de Véronique Laforets

Il s'est réalisé aisément en ce qui concerne les politiques universalistes de l'aménagement du temps de l'enfant et de la branche Famille de la Sécurité sociale, du moins pour les enfants de 3 à 11 ans. En revanche, les communes sont moins empressées à prendre la relève en ce qui concerne les dispositifs compensatoires de la politique de la ville qui restent encore très dépendants des subsides de l'État. Et les nombreuses tentatives de la Cnaf pour renforcer l'action en direction des adolescents témoignent du fait que le relais a également du mal à se faire sur cette tranche d'âge.

La montée en puissance des communes dans le champ éducatif

L'ensemble de ces dispositifs a concouru à faire émerger les projets éducatifs locaux tels qu'on les connaît aujourd'hui. Couplés à l'effet uniformisant de la filière animation de la fonction publique territoriale (créée en 1997) et des réseaux d'élus et de professionnels (L'Andev, le Réseau français des villes éducatrices et l'IRDSU dans les années 1990, et l'Anaré au début des années 2000), ils ont opéré un puissant formatage de l'action éducative locale. De fait, si une meilleure adaptation aux spécificités locales est valorisée, les projets éducatifs locaux présentent de nombreuses caractéristiques communes parmi lesquels :

- la municipalisation de l'action des associations
- le resserrement du public autour des enfants d'âges maternels et élémentaires
- la contraction des temps d'intervention autour des horaires scolaires (fort développement des restaurants scolaires, accueil du matin et du soir, centres de loisirs), voire sur le temps scolaire (parcs informatique, intervenants divers). Avec, en contrepoint, une baisse très importante des centres de vacances, de l'action culturelle en direction de la jeunesse, des classes transplantées, et des ouvertures les samedis.

Par ailleurs, les compétences obligatoires des communes sont aujourd'hui très nombreuses, de sorte que les questions d'enfance et d'éducation apparaissent noyées dans de multiples préoccupations. Les élus à l'éducation sont bien souvent seuls dans les équipes municipales pour porter les projets, et en faire valoir les budgets. Assez logiquement, l'éducatif local est pris dans des logiques économiques importantes qui se sont notamment traduites sur les métiers de l'animation, avec une baisse notable des qualifications et, depuis 2013, des taux d'encadrement. La mise en place des Projets éducatifs de territoire a fortement mis en lumière cette hésitation à élargir les temps d'encadrement au regard des coûts. « Avec la réforme des rythmes scolaires, on a compris qu'il ne fallait surtout pas que les activités soient trop attractives », disait à titre d'illustration un élu du Réseau français des villes éducatrices lors de rencontres nationales en 2014.

Education, temps libre et quartiers populaires

Intervention de Véronique Laforets

LES PAYSAGES ÉDUCATIFS DES TERRITOIRES DE LA POLITIQUE DE LA VILLE

Un traitement différent des territoires de la politique de la ville

Lorsque l'on compare les objectifs énoncés par les projets éducatifs locaux selon qu'ils se déploient sur des territoires composés de plus ou de moins de 50 % de quartiers prioritaires, des différences assez nettes apparaissent. Certaines s'expliquent aisément. On comprend que les préoccupations en termes de lutte contre les inégalités sociales ou scolaires soient plus fortes là où les conditions de socialisation et d'accès aux connaissances sont particulièrement difficiles. On comprend également que le souci de prévention de la délinquance et des conduites à risques soit plus accentué en géographie prioritaire, car il témoigne la prise en compte des risques à grandir sur ces quartiers.

Mais d'autres différences mériteraient de pousser l'analyse entre collègues et entre partenaires.

La première concerne l'aide apportée aux parents par les projets éducatifs locaux. Sur les quartiers de la politique de la ville, cette aide est le plus souvent exprimée sous la forme de « Soutenir les parents dans leurs responsabilités et leur rôle », ou une expression approchante, que l'on retrouve beaucoup moins fréquemment ailleurs. A contrario, le souci de « Permettre aux parents de concilier vie professionnelle et vie familiale » n'apparaît que très rarement dans les projets déployés sur les quartiers populaires. Si ces deux objectifs se rejoignent (permettre aux parents de concilier vie professionnelle et vie familiale est un bon moyen de les aider à assumer leurs responsabilités et leur rôle), le décalage géographique très marqué amène à se demander ce qui le justifie. Il se peut que l'on ait là un effet de langage lié aux dispositifs, notamment du PRE, sans que les différences de vocabulaire traduisent nécessairement des modalités d'action distinctes. Mais on peut tout aussi bien imaginer que ces expressions différentes correspondent à deux conceptions de l'aide à apporter aux parents. On aurait d'un côté des parents auxquels on reconnaîtrait surtout le besoin de faire garder leurs enfants lorsqu'ils travaillent ; de l'autre, des parents qui seraient en attente ou en besoin d'autres soutiens, moins matériels, et davantage du registre psychologique ou de la relation d'aide. La question est ici de savoir comment sont prises en compte les difficultés des familles populaires et/ou précaires à faire face à leurs conditions économiques et pratiques d'existence dans les démarches éducatives.

Plus généralement, il apparaît que les objectifs définis comme prioritaires sur les quartiers de la politique de la ville sont des objectifs qui concernent plus fréquemment un soutien aux institutions et moins un appui aux parents ou aux enfants eux-mêmes. À titre d'illustration, l'objectif de soutenir l'école dans ses missions est beaucoup plus fréquemment avancé pour les quartiers populaires qu'ailleurs. On observe notamment qu'une part significative des lignes financières de la politique de la ville ou des Drac est affectée aux projets organisés en relation

étroite avec le monde scolaire. A contrario, les préoccupations en termes d'association des enfants et des adolescents à la vie de la cité sont proportionnellement davantage présentes sur les territoires plus mixtes ou socialement dotés (Conseils d'enfants et de jeunes notamment).

La prégnance des dispositifs

Plus qu'ailleurs, les dispositifs sont présents sur les territoires de la politique de la ville. S'ils apportent un soutien financier à l'action éducative, ils ont tendance à reproduire la verticalité des institutions sur le terrain, du fait que les différents professionnels reçoivent des consignes et rendent des comptes à des institutions différentes, ou à des services différents de mêmes institutions. On peut prendre pour exemple les services « Politique de la ville » qui relèvent la plupart du temps de délégations et services distincts des délégations dédiées à l'éducation, l'enfance et la jeunesse.
Un autre biais des dispositifs, rarement mesuré, réside dans le fait qu'ils induisent une lecture spécifique des publics et des besoins éducatifs. Ainsi, lorsqu'on demande aux coordonnateurs et référents des Programmes de réussite éducative de qualifier les difficultés des enfants du quartier sur lequel ils exercent, ils répondent aisément qu'elles sont « éducatives, sociales, scolaires, sanitaires », ce qui correspond aux termes exacts de la lettre adressée aux préfets par la Déléguée interministérielle à la ville en avril 2005. On retrouve le même phénomène avec les professionnels qui interviennent dans le cadre du Contrat local d'accompagnement à la scolarité. Pour leur part, ce sont les questions de bilinguisme, de distance vis-à-vis de l'école et de non maîtrise des codes scolaires qui dirigent leurs réponses. De leur côté les personnes chargées des VVV font référence aux questions de mixité filles/garçons, et plus récemment les valeurs de la République. Le poids des dispositifs n'est pas exclusivement le poids des textes que les professionnels prendraient pour feuille de route, ou celui des financements dont leurs emplois dépendent. Il tient aussi beaucoup à ce qu'ils fournissent des mots aux acteurs éducatifs, des vocabulaires pour exprimer les observations et les analyses : ils construisent des regards pour percevoir le public. Et les professionnels sont d'autant plus prompts à adopter ces formes de prêt-à-penser qu'ils sont démunis face aux problèmes qu'ils ont à prendre en charge et qu'ils manquent cruellement de ressources et d'espaces pour penser l'éducation en terrain compliqué. D'où l'importance de prendre le temps de l'échange avec d'autres, le temps de construire des regards réellement partagés, de « voler » un peu de temps aux pressions du quotidien et des aspects administratifs.

L'émergence de nouvelles formes de patronage

Depuis le début des années 2000 et s'accentuant fortement depuis 2010, on assiste au développement de nouvelles formes d'accueil et d'encadrement de la jeunesse.

Education, temps libre et quartiers populaires

Intervention de Véronique Laforets

Si elles se développent de partout, elles sont très présentes sur les territoires de la politique de la ville. Ces actions éducatives sont portées par diverses organisations parmi lesquelles on trouve les mouvements de scoutisme (+ 10 % d'adhérents entre 2000 et 2010), un foisonnement de patronages d'enfants et de jeunes (avec de très nombreuses créations ces cinq dernières années du côté des paroisses, des associations communautaires, le mouvement de la pédagogie sociale née de la pédagogie Freinet et de la pédagogie des opprimés de Paulo Freire, auxquels on pourrait ajouter le renouveau des Terrains d'aventure. Le phénomène d'ensemble est difficilement quantifiable, mais réellement important.

Ces organisations partagent un certain nombre de points communs. Ce sont tout d'abord majoritairement des fondations et des associations, c'est-à-dire des organismes sans but lucratif qui reposent très largement sur le bénévolat et des fonds privés (fondations, collectes en ligne, etc.). Si l'on tente de décrire ce que ces organismes proposent aux enfants et aux familles, plusieurs constantes se dégagent. Ils proposent peu de services : pas d'accueil le matin avant la classe, pas de restauration (les enfants apportent des pique-niques en cas de journée complète), et bien souvent, pas d'accueil pour les enfants de moins de six ans. Ils proposent en revanche, de larges plages d'accueil, les mercredis, pendant les vacances scolaires, le soir après la classe jusqu'à 18 ou 19 heures, et les jours de week-end. Les activités consistent principalement à proposer aux enfants et aux adolescents des lieux calmes pour réaliser leurs devoirs, et des jeux simples tels que du football, du roller, des jeux de société ou des activités manuelles. Au-delà de l'épanouissement des enfants et des jeunes, ces organismes visent leur formation dans et par l'action, ce qui se traduit de manière explicite dans les projets éducatifs : « structurer et unifier leur personne », « permettre un apprentissage de la vie en commun », « apprendre la démocratie en décidant ensemble », « apprendre à aller au-devant des autres », ou encore « être responsable de ses paroles et de ses actes ». Les pratiques pédagogiques reposent pour une large part sur l'apprentissage de la vie en commun et de la prise de responsabilités, notamment par l'initiation des plus grands à l'encadrement des plus jeunes.
La relation de confiance avec les familles repose sur la constance de l'encadrement et sur le contenu des projets éducatifs. En effet, bien qu'ils reposent sur des fondements différents (une foi, une philosophie politique, etc.), ces projets éducatifs partagent la caractéristique de relever d'une utopie collective et de valeurs clairement énoncées et retranscrites dans les organisations et les pratiques pédagogiques. Alors que l'individualisation de l'action éducative est aujourd'hui une norme largement partagée par les institutions et les professionnels, les groupes de scouts, les patronages ou les associations communautaires priorisent au contraire les collectifs dans et à partir desquels les individus se construisent, contribuant ainsi à développer un sentiment d'appartenance collective tant locale qu'idéologique, et à intégrer les enfants et les jeunes dans un tout qui les dépasse.

Education, temps libre et quartiers populaires

Intervention de Véronique Laforets

Un autre point commun est que ces associations et fondations interviennent majoritairement auprès de publics qui ne trouvent plus ou pas suffisamment de place dans les projets éducatifs locaux. Leur développement se fait en effet presque exclusivement auprès d'enfants et de jeunes pour lesquels les coûts d'accès tant financier, pratique que culturel des actions éducatives publiques sont trop importants. Ces offres éducatives peuvent également être considérées comme venant à la rencontre de parents qui, tout en acceptant le projet éducatif universel de l'école pour leurs enfants, veulent aussi, et en même temps, que leur soient transmis d'autres repères, des valeurs éventuellement estimées mal prises en compte par l'école, des références culturelles ou religieuses, des manières de penser ou de faire qui n'ont pas de place à l'école.

Tout ceci se rejoint autour de l'idée que ces organismes représentent des relais éducatifs pour les parents. Ceux-ci trouvent en effet auprès de ces structures des adultes qui assurent une présence, qui ont leurs enfants en souci et pas uniquement les activités qu'ils y pratiquent. Ils les savent dans un cadre non seulement sécurisé, mais également affectivement et moralement sécurisant, ce qui leur permet de déléguer une responsabilité éducative. Le succès de ces actions éducatives associatives témoigne sans doute de la recherche d'un éducatif pluriel, à l'instar de ce qui a pu exister à la création de l'école obligatoire, et si la démultiplication de ces organismes peut parfois interroger, voire inquiéter les institutions, il se pourrait que l'on ait là un puissant levier pour nourrir la réflexion éducative publique.

Education, temps libre et quartiers populaires

Intervention de Véronique Laforets

QUELQUES PISTES POUR AVANCER

Dans une période de renouvellement des contrats de ville, quelques éléments peuvent constituer des points de vigilance, et éventuellement tracer des pistes pour l'action.

Faire émerger le temps libre des enfants et des adolescents comme question politique

Si l'on se limite à une considération juridique, le temps libre des enfants et des adolescents ne correspond à aucune compétence obligatoire de l'État (qui se centre sur l'école), ni des collectivités locales dont les obligations concernent principalement la construction et l'entretien des locaux scolaires et le fonctionnement des classes (Atsem, transports scolaires…). De ce point de vue, on peut considérer que l'éducatif local est une compétence « orpheline », donc une compétence à prendre… ou, compte tenu des enjeux financiers qu'elle recouvre, à ne surtout pas prendre. Les dispositifs promus par l'État ont fortement resserré l'action des villes autour de l'école et des âges maternels et élémentaires. De leur côté, les départements s'investissent très inégalement, mais ont globalement tendance à limiter leur action aux politiques de déplacement, parfois à l'accès à la culture via des cartes distribuées aux collégiens. Pour faire court, si le temps libre des enfants et des adolescents a toujours été de la seule responsabilité de leurs parents, les appuis institutionnels et relais associatifs dont ils pouvaient bénéficier sont aujourd'hui considérablement amoindris.
La question du temps libre est donc à construire comme question politique. L'enjeu est particulièrement important sur les territoires de la politique de la ville, là où les familles ne disposent pas des ressources pour faire face, ces ressources pouvant être financières, culturelles, sociales, etc. Dépasser la seule lecture gestionnaire est un défi de taille, car cette configuration met en difficulté l'école, et de manière criante dans les quartiers populaires, du fait qu'elle est devenue la seule instance de socialisation des générations arrivantes. La question est politiquement difficile, mais trouverait judicieusement sa place dans les réunions interinstitutionnelles.

Faire valoir les besoins des quartiers populaires dans les projets éducatifs de territoire

Les projets éducatifs étant fortement empreints par une logique de service, ils placent les familles appartenant aux catégories moyennes et supérieures en situation d'être mieux prises en compte que les familles moins dotées socialement. Mis à part quelques actions phare (telle le projet Démos par exemple), l'offre éducative des projets éducatifs locaux est bien mieux adaptée aux classes moyennes qu'elle ne correspond aux besoins des familles des quartiers. À titre d'illustration, la restauration scolaire est généralement moins mobilisée par les familles populaires, alors qu'elles souhaiteraient pouvoir bénéficier d'ouverture des équipements le samedi, ou de possibilités pour leurs enfants de sortir des quartiers (activités de plein-air, vacances, etc.).

Education, temps libre et quartiers populaires

Intervention de Véronique Laforets

Les familles populaires sont également fortement pénalisées par la dématérialisation des relations avec les services éducation des villes, puisque les inscriptions et les payements se font de plus en plus souvent en ligne via des « comptes familles », nécessitent d'anticiper longtemps à l'avance les inscriptions des enfants, notamment pour les centres de loisirs ou stages sportifs saturés en de nombreux endroits.
Dans le cadre des Contrats de ville, ces normes de fonctionnement gagneraient à être discutées entre les services de droit commun et les professionnels chargés de déployer les projets éducatifs municipaux sur les quartiers populaires (Cités éducatives, Programmes de réussite éducative), de manière à ce que les besoins et conditions sociales de vie des différents publics soient équitablement pris en compte.

Soutenir la prise d'autonomie des adolescents

La prise en compte des besoins éducatifs liés au temps libre par les politiques publiques est particulièrement importante pour les adolescents. C'est un âge où ils ont besoin de s'affranchir de leurs parents pour se construire, c'est aussi une période où leurs parents ne peuvent plus les surveiller étroitement et ont besoin de pouvoir compter sur des relais éducatifs solides.
Ce public est souvent décrit comme rétif aux activités trop structurées. Pour autant, les adolescents ont besoin de lieux et de temps encadrés par des adultes qui ne sont ni leurs parents ni leurs enseignants. Lorsque l'encadrement respecte les modes de sociabilité et le besoin d'autonomie et de responsabilité spécifiques à cette tranche d'âges, ils se frottent avec profit à des règles de vie différentes de celles qui régissent la classe ou la famille. Cela leur permet de développer des habiletés et des compétences sociales, d'expérimenter des places et des rôles dans des collectifs différents, éventuellement de mieux connaître et maîtriser leur environnement géographique et gagner en mobilité. Dans tous les cas, c'est élargir leur lecture du monde social, et, ce faisant, les aider à mieux le comprendre et s'y situer.

Consolider et développer des démarches pédagogiques adaptées

Un autre levier d'action se situe sur le plan pédagogique. Au fil des années, les référents de réussite éducative, les adultes relais et plus généralement les professionnels de l'accompagnement éducatif ont acquis des compétences particulièrement adaptées aux enfants et aux adolescents des quartiers populaires. Or, ces compétences sont inégalement maîtrisées par les acteurs éducatifs plus classiques, en particulier par ceux désignés comme des « techniciens d'activité », c'est-à-dire des personnes recrutées pour leur maîtrise technique. À l'exception des professionnels de la lecture publique, engagés depuis les années 1970 dans ce type de démarche d'apprivoisement des publics, ces spécialistes attendent parfois que les enfants et les adolescents disposent d'un certain nombre de prérequis, notamment en termes de comportement et de références culturelles, en sous-estimant les difficultés que l'activité présente pour eux.

Education, temps libre et quartiers populaires

Intervention de Véronique Laforets

À l'instar des dispositifs de formation mis en place dans le cadre des REP, des actions pourraient être pensées et conduites avec profit par les personnels éducatifs rompus aux pratiques en direction de publics populaires, éventuellement avec l'appui de fédérations d'éducation populaire.

Pousser au plus loin la mixité sociale dans les activités

Si le manque de mixité sociale est la principale cause de la fuite scolaire, son impact est démultiplié concernant les pratiques de loisirs : les familles populaires souhaitent voir leur enfant fréquenter des enfants de milieux sociaux différents.
Cette question est souvent un point aveugle de l'action éducative organisée durant le temps libre. C'est pourquoi les démarches de certaines communes qui prennent le sujet en compte sont intéressantes. Par exemple, au rebours du mouvement général qui tend à organiser les temps périscolaires dans les bâtiments scolaires, des villes conservent, voire construisent, des espaces de loisirs en dehors des écoles afin de mélanger les enfants des différents quartiers, et ce, bien que le déplacement des enfants alourdisse les organisations et parfois les budgets. Ce souci de brassage social en conduit d'autres (ou parfois les mêmes), à préserver leur offre de séjours de vacances. Ces possibilités de s'échapper du quartier avec d'autres enfants sont particulièrement appréciées par les familles populaires, dans la mesure l'externalisation par les entreprises des emplois faiblement qualifiés (entretien, sécurité, etc) les prive des aides financières et des séjours organisés par les comités d'entreprises.
La voie est étroite, mais toutes les tentatives sont potentiellement porteuses. Des expériences de jumelage entre des villes ou la remobilisation de fédérations d'éducation populaires sont sans doute à expérimenter.

Education, temps libre et quartiers populaires

Intervention de Véronique Laforets

En conclusion

Hormis celle de la CNAF qui reste très active notamment en direction des adolescents, les différentes politiques publiques se sont progressivement désinvesties de l'éducation non scolaire au cours de ces 40 dernières années. Nous avons collectivement acté que le temps libre des enfants et des adolescents relève de la responsabilité de leurs seuls parents. L'affaiblissement de cet investissement public sur les temps libres est particulièrement pénalisant pour les familles des territoires de la politique de la ville, puisqu'elles ont moins qu'ailleurs les ressources pour les prendre en charge. Ceci présente la double conséquence d'accentuer les inégalités entre les familles, et de mettre l'école en difficulté puisqu'elle reste seule en charge de la socialisation des enfants et des jeunes sur ces territoires. Il est d'ailleurs intéressant d'observer que la montée en puissance des politiques visant un soutien à la fonction parentale ont accompagné le déclin de celles soutenant le temps libre des enfants et des adolescents. Or, tous les parents ont besoins de relais éducatifs pour faire grandir leurs enfants et les aider à s'inscrire dans le monde social.

Notes de l'intervenante

Intervention de Véronique Laforets

[1] Le Fonds de coopération de la jeunesse et de l'éducation populaire (FONJEP), est un organisme créé en 1964 dont la vocation est notamment de rassembler et gérer les crédits destinés aux rémunérations des animateurs professionnels. Il contribue au financement de postes dans le cadre de conventions passées avec des associations.

CONTACTS

Directrice : Cécile NONIN
cecile.nonin@villes-et-territoires.fr

Chargée de mission cohésion sociale : Eloïse THEBAUD
eloise.thebaud@villes-et-territoires.fr

Site web : www.villes-et-territoires.fr

OCCITANIE