

**Troisièmes Rencontres nationales sur l'accompagnement organisées par le GFEN  
27-28 mars 2010-04-28**

**Pour un service public d'éducation « élitair pour tous »**

**Bernard Bier  
INJEP  
OZP**

S'interroger sur l'accompagnement dans son lien avec le droit commun éducatif conduit à questionner tant les politiques publiques que les choix éducatifs et les pratiques pédagogiques des acteurs. Le point de vue exprimé ici est double, d'une part professionnel (l'INJEP) et d'autre part militant (l'OZP).

**Une ambition éducative malmenée**

Deux lieux d'observations et un même constat sur les mutations en cours : le système éducatif est mis à mal.

Premier lieu : l'Institut National de la Jeunesse de l'Education Populaire (INJEP) est un établissement public, né en 1953, longtemps rattaché au ministère de la Jeunesse et des Sports. Il est aujourd'hui (depuis mars 2010) sous tutelle du ministère de la Jeunesse et des Solidarités actives.

L'évolution de son institution de rattachement est en soi assez intéressante. En effet, longtemps Jeunesse et Sports, souvent sous la forme d'un secrétariat d'Etat, dépendit du ministère de l'Education nationale ; sa direction de la jeunesse fut parfois intégrée à celui-ci (par exemple sous le ministère Luc Ferry). Il fut parfois aussi ministère de plein exercice. Jeunesse et Sports fut rattaché en 2008 au ministère de la Santé ; et sa Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (DJEPVA), en 2009, au Haut commissaire à la Jeunesse et aux solidarités actives.

Ces glissements d'une inscription institutionnelle éducative - même si on pouvait en pointer les limites - à une institution relevant de la santé ne va pas sans interroger. Ne peut-on y voir, à l'instar de la sociologue Patricia Loncle, une « sanitarisation de la jeunesse », parallèle à une « sanitarisation de la question sociale »<sup>1</sup>, qui serait comme un retour aux approches hygiénistes de la jeunesse à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle et au début du 20<sup>ème</sup> siècle. Celles-ci étaient alors particulièrement prégnantes dans le champ des placements des jeunes des villes à la campagne, qui allaient donner naissance aux colonies de vacances, et qui ne glissa que progressivement vers des approches éducatives. De même ce n'est qu'en 1937, que « Léo Lagrange met définitivement un terme à la conception hygiéniste du sport et des loisirs en élargissant l'action éducative de la nation au champ des loisirs », écrit l'historien Nicolas Palluau<sup>2</sup>.

Assisterait-on à un retour en arrière ? Certains le disent.

---

<sup>1</sup> Loncle (P), « Des préoccupations sociales à la santé publique : la prise en charge locale des jeunes. L'exemple rennais », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, N°4, janvier-avril 2008, [www.histoire-politique.fr](http://www.histoire-politique.fr)

<sup>2</sup> Palluau (N.), « Entre l'officier, le médecin et l'enseignant, l'émergence de l'administration des sports et de la jeunesse (1918-1939) », *Cahiers d'histoire 1*, 2002, Injep.

Et le glissement vers les questions d'insertion sociale et professionnelle dans la dernière configuration ministérielle interroge tout autant. Certes pendant longtemps, la question de la jeunesse au-delà du champ scolaire fut pensée sous le seul angle des loisirs (Jeunesse et Sports était de fait un ministère des loisirs) en occultant les questions d'emploi, de logement... Mais aujourd'hui, même si les services déconcentrés « jeunesse et sports » (regroupés avec d'autres services de l'Etat au sein d'un service de la cohésion sociale au 1<sup>er</sup> janvier 2010 dans le cadre de la RGPP) ont encore la tutelle sur les accueils collectifs de mineurs, il semble que l'Etat se désengage de l'éducatif (non scolaire) comme de la jeunesse, recentrant son action sur une classe d'âge (pré-adolescents et adolescents) et sur les territoires et problématiques de la « cohésion sociale ». Et ce sont aujourd'hui les collectivités territoriales qui prennent en compte le continuum éducatif et ont une approche plus « universelle » de la jeunesse, comme le souligne un rapport récent du sénateur Lambert au premier ministre, *Le rapport entre l'Etat et les collectivités territoriales* (de décembre 2007)<sup>3</sup>.

Quant à l'INJEP, qui connut au cours de 2009, une profonde restructuration (avec suppression de 50% de sa masse salariale), ses missions ont quelque peu évolué : le nouveau décret fondateur lui donne comme mission l'observation des pratiques et des attentes (sic !) des jeunes et des politiques en direction de la jeunesse. Cette confusion entre attentes et besoins nous semble à cet égard fortement significative et s'inscrire dans une évolution du service public devenant service à l'utilisateur (voire au client) - à rapprocher des mises en garde de Philippe Meirieu, parlant de l'école dans un texte qui n'ont guère perdu de leur actualité : « L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale »<sup>4</sup>.

Second lieu d'observation, l'Observatoire des Zones prioritaires (OZP). La terminologie de Zones prioritaires est conforme à ce qu'elle était dans le projet d'Alain Savary : il s'agissait de mettre en place des projets de territoire, associant les acteurs locaux... Cette dénomination de zones prioritaires perdure au temps de la première relance (Jospin 1990), avec la volonté forte d'associer Zep et Contrats de ville. C'est après la seconde relance (Royal 1998) que l'on assiste peu à peu à un glissement terminologique : c'est l'éducation qui devient prioritaire<sup>5</sup>. Avec le lancement des Réseaux Ambition Réussite (RAR) par de Robien en 2006, le territoire extérieur à l'école n'est plus mentionné ; ce resserrement occulte les partenariats et les projets de territoire ; et le coordinateur de ZEP est progressivement transformé en secrétaire de comité exécutif RAR - glissement lui aussi significatif, tant en regard des dynamiques locales souhaitables mais dorénavant occultées que de l'assignation de professionnels qualifiés qui ont eu un temps un rôle moteur à des tâches d'exécution.

Les ZEP existent-elles encore ? On peut aujourd'hui légitimement se poser la question.

Un autre aspect me semble devoir être souligné. Les années 1980 avaient connu un mouvement parallèle : décentralisation et déconcentration des services de l'Etat. Sans mythifier ce modèle, et sous certaines conditions, il y avait là l'opportunité, dans le cadre de politiques territorialisées (impulsées par l'Etat et déclinées sur les territoires), d'ajuster un projet éducatif fort aux spécificités locales à partir d'un diagnostic partagé et d'un partenariat local. L'Etat se retrouvait impulseur, « animateur », pour reprendre l'expression de Donzelot<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> [http://www.gouvernement.fr/sites/default/files/legacy/rapport\\_etat\\_collterritoriales\\_071207.pdf](http://www.gouvernement.fr/sites/default/files/legacy/rapport_etat_collterritoriales_071207.pdf).

<sup>4</sup> <http://www.meirieu.com/ARTICLES/SERYVERDON.pdf>

<sup>5</sup> Emin (J.-C.), « Education prioritaire : qui a la priorité : le territoire ou l'individu ? » (*intervention lors des journées annuelles 2009*), [http://www.association-ozp.net/IMG/pdf/JC\\_EMIN\\_\\_COMPLET\\_\\_en\\_Arial-2.pdf](http://www.association-ozp.net/IMG/pdf/JC_EMIN__COMPLET__en_Arial-2.pdf)

<sup>6</sup> Donzelot (J.) (avec Estèbe (P.)), *L'Etat animateur. Essai sur la politique de la ville*, 1994, Esprit.

Nous assistons aujourd'hui à un phénomène décrit sous le terme d'« Etat à distance » par le politologue Renaud Epstein<sup>7</sup>: le mouvement de décentralisation se poursuit, mais l'Etat se retire des territoires, se reconcentre, et fonctionne de plus en plus, à l'instar de ce que l'on observe dans les politiques européennes, par agence (ANRU, ACSE, ARS...) et par appel à projets. Autrement dit, loin de la possibilité de réponses adaptées et pertinentes aux problématiques d'un territoire, il n'y a que la possibilité de rentrer dans le cadre de l'appel à projets et de recevoir la manne publique, ou d'en être exclu : renforcement donc des inégalités territoriales, entreprise de normalisation (avec le modèle des « bonnes pratiques », modélisables et transférables), le primat du quantitatif, d'un quantitatif qui n'a plus besoin d'une réflexion problématique en amont et occulte tous les apports des sciences sociales et les études et recherche concernant le champ, le modèle des sciences dures devenant dominant (cf. à ce sujet le débat récent et animé, lors d'une rencontre de l'OZP, sur la « malette des parents » lancée par le recteur de Créteil dans le cadre des expérimentations Hirsch et « évaluée » par... l'Ecole d'Economie de Paris<sup>8</sup>).

### Sortir du scolaro-centrisme au nom de la démocratisation éducative

Dans un autre registre, si l'on s'inscrit dans une logique, non pas d'« égalité des chances » - notion par trop ambiguë -, mais de « réussite éducative pour tous », il nous semble utile de sortir de l'approche scolaro-centrée. Celle-ci héritée d'une histoire politique et institutionnelle pouvait avoir sa pertinence et son efficacité dans le contexte d'une société donnée. Aujourd'hui le contexte a changé. Elle reste pourtant prégnante comme en témoigne le récent *Dictionnaire de l'éducation*, publié sous la direction d'Agnès van Zanten<sup>9</sup>, et qui ne connaît aucune entrée : 'centre de loisirs', 'colonies de vacances', 'éducation non formelle', 'éducation informelle', 'éducation populaire', et où la 'socialisation' n'est que... 'scolaire'.

Pourtant, si l'on réfléchit au fait qu'un enfant de primaire n'est que 140 jours par an devant un enseignant, ne se référer qu'à l'école conduit *de facto* à une démission éducative. Penser l'éducation d'un enfant ou d'un jeune aujourd'hui appelle de prendre en compte la famille et l'Ecole certes, mais aussi les espaces temps de loisirs encadrés (éducation non formelle) et ceux où l'enfant et le jeune se retrouvent seuls ou en groupe, devant les médias, dans la ville, entre pairs (éducation informelle). Les sociologues nous montrent que ces temps sont de plus en plus temps d'expérimentation et de construction de soi, et qu'ils entrent en concurrence forte avec les espaces/temps de l'éducation formelle et non formelle, - c'est particulièrement vrai quand l'école par exemple est assimilée par des jeunes en échec scolaire à ennui, échec, voire humiliation. Dominique Pasquier a alors justement parlé dans son ouvrage sur les *Cultures lycéennes* de « tyrannie de la majorité » (sous-titre de l'ouvrage, repris à H. Arendt). A quoi l'on pourrait ajouter le rôle des médias et d'une « culture » dominante qui ne vise qu'à solliciter les pulsions (en particulier des jeunes), et non point le désir comme le souligne Bernard Stiegler<sup>10</sup>, « entreprise de destruction de l'appareil psychique juvénile », aux antipodes du temps long des apprentissages comme de l'essence même du politique.

Les espaces de l'éducation non formelle (centres de loisirs, médiathèques, clubs sportifs, centres sociaux) peuvent être des lieux « positivement » éducatifs. Ils offrent à des jeunes qui souvent se retrouvent quasi exclusivement entre pairs l'opportunité d'interactions langagières

<sup>7</sup> Epstein (R.), « Gouverner à distance », *Esprit*, novembre 2005.

<sup>8</sup> cf. le compte rendu sur le site de l'OZP : <http://www.association-ozp.net/spip.php?article8182>

<sup>9</sup> Van Zanten (A.), *Dictionnaire de l'éducation*, 2008, Quadrige, PUF.

<sup>10</sup> Stiegler (B.), *Prendre soin de la jeunesse et des générations*, 2008, Flammarion.

avec des adultes, qu'ils ne peuvent souvent pas avoir à l'école<sup>11</sup>. Mais ils sont aussi le lieu de la production et de la reproduction des inégalités. Nous identifierons succinctement quelques aspects de ce phénomène :

- Il y a aujourd'hui inégalité de fait face aux loisirs (3 millions d'enfants ne partent pas en vacances) ;

- Il y a inégalité dans la fréquentation des structures de loisirs : si les enfants fréquentent dans une certaine mixité sociale ces structures (conurrencées par la prise en charge familiale), on constate que d'une part les jeunes de classes moyenne et supérieure vont ensuite vers une offre plus sélective et de qualité, marquant ainsi la fin d'une certaine mixité ; et que les jeunes les plus fragiles socialement ne fréquentent pas ces structures restant dans l'entre-soi des pairs ;

- Il y a inégalité face à l'offre quant à sa qualité : question de moyens parfois, questions surtout de choix politiques et éducatifs. Outre les activités consuméristes sous prétexte de réponse aux attentes et de satisfaction de l'utilisateur (!!!), on peut interroger par exemple le choix porté au plus haut niveau par les institutions de survaloriser les activités sportives au détriment des activités culturelles, lesquelles permettent pourtant verbalisation, symbolisation, ouverture vers un au-delà de la cité, construction d'un monde commun : les différenciations garçons et filles dans les pratiques de lecture ne sont pas le produit d'on ne sait quelle « nature » ! On pourrait aussi interroger les pseudo-évaluations institutionnelles qui se réduisent à quantifier la fréquentation et les activités des accueils de loisirs, sans s'interroger sur la nature de ces dernières ni sur les pratiques pédagogiques mises en œuvre et leurs effets ;

- Enfin il faut interroger la réalité du champ de l'animation, lointain héritier de l'éducation populaire. Cette dernière est née dans la complémentarité avec l'école, non sans ambiguïté parfois<sup>12</sup>. Pourtant il n'y eut jamais une véritable mise en œuvre politique d'un continuum éducatif ; le plan Langevin-Wallon l'évoquait, mais on sait qu'il ne fut qu'utopie sans lendemain. Avec l'émergence de l'animation comme champ d'intervention et secteur professionnel dans les années 1960, on assista à un changement de référentiel : si celui de l'éducation populaire fut, dans la seconde moitié du 20<sup>ème</sup> siècle, celui de la démocratisation culturelle et éducative, le référentiel de l'animation est celui de l'expression et de l'épanouissement. Si les bénévoles et cadres de l'éducation populaire étaient en connivence sociale et culturelle avec l'école (souvent ils appartenaient aux deux « mondes ») à une époque où on ne parlait pas encore de partenariat entre acteurs éducatifs, le recrutement n'est plus le même. Selon Francis Lebon, seuls 25% des animateurs sont de niveaux bac et plus<sup>13</sup>. Certains animateurs ont un rapport difficile avec l'école comme avec certaines formes culturelles, à l'instar des jeunes qu'ils « encadrent » (selon la terminologie des années 60-90) ou « accompagnent » (selon la terminologie actuelle). D'où la responsabilité de l'Etat, certificateur des diplômes de l'animation, des fédérations d'éducation populaire et des organismes de formation, comme des associations et des collectivités employeuses dans la qualification des animateurs. A condition de ne pas s'enfermer dans des approches purement techniques de la formation, observables dans ce champ comme dans d'autres<sup>14</sup>. Cette qualification des animateurs est aujourd'hui un enjeu éducatif majeur, souvent occulté du fait de notre approche scolaro-centrée.

---

<sup>11</sup> Armand (A.), Gille (B.), *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances*, rapport IGEN, 2006.

<sup>12</sup> Bier (B), « Actualité et enjeux de l'éducation populaire », in Ben Ayed (C.), *L'école démocratique. Sociologie d'un renoncement politique*, 2010, Belin (à paraître)

<sup>13</sup> Lebon (F.), *Les animateurs socioculturels*, 2009, col. Repères, La Découverte.

<sup>14</sup> Obin-Coulon (A.), *Animation et développement social. Des professionnels en recherche de nouvelles compétences*, 2005, Cahiers de l'action, INJEP.

D'où la réflexion engagée par certains autour de la prise en compte de cette dimension de l'éducation. Ainsi par exemple, une réflexion sur la pertinence d'une loi cadre autour de l'obligation éducative pour les collectivités a été au cœur des dernières Rencontres des Projets Educatifs Locaux (PEL), organisées à Brest, les 24-25 novembre 2009, par cette Ville et les Francas, avec l'Association nationale des directeurs de l'éducation des Villes (ANDEV) et le Réseau français des villes éducatrices (RFVE), et qui ont regroupé plus d'une centaine de Villes (techniciens et élus).

Ces évolutions appellent à articuler « forme scolaire » et « forme éducative »<sup>15</sup>, et à engager collectivement une réflexion sur ce que sont et doivent être les missions et le rôle de chacun des acteurs au service de la réussite éducative des enfants et des jeunes. Nous savons (Glasman, Suchaut, Piquée...) que l'effet des accompagnements est quasi inexistant en termes de résultats scolaires ; dans certains cas ces accompagnements peuvent même entretenir les malentendus sur ce qui fait la spécificité de la « forme scolaire ». Cela impose donc une réflexion sur les finalités (occupationnel, recherche de paix sociale ou démarche d'éducation par la découverte, le jeu, l'expérimentation...), sur les pédagogies mise en œuvre (par exemple pédagogie du choix - logique individuelle - ou pédagogie de la décision - logique collective, dans l'héritage de la pédagogie institutionnelle - ?)...

En se gardant de la dérive d'une sur-scolarisation de l'éducatif (Glasman<sup>16</sup>) ou de la projection sur les temps (bien mal nommés) « non formels » d'une organisation qui rend « le centre de loisirs prisonnier de la forme scolaire » (Houssaye<sup>17</sup>).

Enfin, on ne peut occulter la réalité du temps de l'éducation informelle. Force est de constater - et c'est le projet des villes éducatrices - que l'on apprend *dans* la ville mais aussi *de* la ville<sup>18</sup>. La qualité de ces apprentissages dépendra certes de ce qui a été acquis dans les autres espaces/temps. Il dépendra aussi de la ville elle-même, de la manière dont elle est pensée, organisée et de ce qu'elle permet en terme de rencontres, d'ouvertures, d'expérimentations, d'échanges. Dans cette approche, l'éducation n'est plus simplement l'affaire de la famille et des professionnels de l'éducation, mais c'est aussi celle des politiques, des aménageurs, des urbanistes, des architectes... Une ville « riche », c'est-à-dire qui permet des interactions multiples, sera d'un point de vue éducatif préférable aux espaces clos des territoires de relégation obligée, des « ghettos urbains » (Lapeyronnie) comme des « gated communities », communautés sécurisées, ghettos choisis où des classes moyennes apeurées se retrouvent dans l'entre-soi. Dans les deux cas, nous sommes face à un appauvrissement anthropologique et cognitif. Et le modèle de ville sécuritaire qui tend à se développer, la perception du jeune comme danger favorisent le repli sur soi et ne permettent pas les expériences et expérimentations qui permettent aux enfants et aux jeunes de se construire<sup>19</sup>.

## Conclusion

<sup>15</sup> Bier (B.), Chambon (A.), de Queiroz (J.-M.), *Mutations territoriales et éducation. De la forme scolaire vers la forme éducative ?*, 2010, ESF.

<sup>16</sup> Glasman (D.), « Leur reste-t-il du temps pour jouer ? », *Diversité Ville-Ecole-Intégration*, n° 141, juin 2005. « Les enfants dans la ville ».

<sup>17</sup> Houssaye (J.), « Le centre de vacances et de loisirs, prisonnier de la forme scolaire », *Revue française de Pédagogie*, n°125, oct-nov-déc 1998.

<sup>18</sup> Bier (B.), Richez (J.-C.), Vilarrasa (A.), *Villes éducatrices : L'expérience du projet de Barcelone*, 2007, Cahiers de l'action n° 17, INJEP.

<sup>19</sup> Bier (B.), *Politiques de jeunesse et politiques éducatives. Citoyenneté/Education/altérité*, 2010, Col. Débats Jeunesse, L'Harmattan.

Ainsi les évolutions du contexte éducatif nous ramènent à la question du territoire, à celle de l'approche du jeune dans son environnement familial, social, culturel... Se situer délibérément dans cette perspective c'est se donner les moyens de comprendre ce qui peut faire frein dans les apprentissages, ce qui peut entraîner le décrochage, comme ce qui peut permettre de faire levier. Comprendre les ruptures scolaires (et au-delà éducatives), soulignent Millet-Thin<sup>20</sup>, oblige à prendre en compte conjointement conditions familiales, sociabilités juvéniles, trajectoires scolaires, contextes sociaux et productions institutionnelles. Les ruptures se font toujours *via* les interactions entre plusieurs registres de difficultés : un élément peut faire basculer dans la rupture ; et à l'inverse un seul élément peut faire aussi levier pour sortir de la spirale de la rupture ou de la « désaffiliation ». Cela nous oblige aussi à sortir des approches de la globalité de l'enfant et du jeune qui se limitent à un regard psychologisant, au profit d'une approche qui l'inscrit dans un contexte social, dans une histoire singulière et collective...

Cela doit nous conduire enfin à sortir de la confusion autour de l'« école sanctuarisée ». Une école ouverte sur son environnement, qui devient le lieu des « savoirs croisés », qui travaille les coopérations entre les acteurs du territoire, est un atout. Ce qui doit être préservé, c'est la clôture symbolique autour de la « forme scolaire » et des savoirs spécifiques qui lui sont liés. D'autres lieux d'éducation existent, d'autres savoirs aussi et d'autres modes d'acquisition de savoirs aussi - nous ne confondons pas ici savoirs et connaissances ! -. Cette pluralité des espaces/temps éducatifs, cette complémentarité nous obligent à appeler de nos vœux un véritable service public d'éducation, exigeant, intransigeant sur les valeurs et sa mission de démocratisation, « élitaire pour tous » (pour reprendre la forte expression d'Antoine Vitez à propos de ce que devait être le théâtre), englobant l'école mais ne s'y réduisant pas. Aux antipodes du « renoncement politique »<sup>21</sup> auquel nous assistons aujourd'hui.

---

<sup>20</sup> Millet (M.), Thin (D.), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, 2005, PUF.

<sup>21</sup> Ben Ayed (C.), *L'école démocratique. Sociologie d'un renoncement politique*, 2010, Belin (à paraître)