



## « Projet éducatif local » : qu'y a-t-il derrière les mots ?

Dominique Glasman, professeur de sociologie à l'Université de Savoie, apporte un point de vue critique sur les ambitions que peuvent avoir les PEL. Il est perplexe quant aux vertus qui lui sont attribuées, notamment en matière de lutte contre les inégalités d'éducation, mais les considère comme un outil de rapprochement des partenaires éducatifs.

Le pel – et il n'est pas seul en ce cas – parce qu'il est une modalité relativement nouvelle d'action publique, parce qu'il est un outil majeur de recomposition du champ éducatif, se met difficilement en place. On ne saurait s'étonner de ce temps nécessaire à une mise au monde social. On est frappé cependant par un paradoxe : quand on lit le texte d'un PEL, l'impression de déjà-vu ou de déjà-lu vient télescoper l'affirmation qui pourtant en constitue le fondement, celle du caractère singulier de chaque territoire. Voilà pourtant que le diagnostic, le contenu du projet, ressemblent étrangement à ce qui se fait ailleurs. L'objet de ce petit texte est de poser quelques jalons (trop) rapides à partir de cette perplexité.

### UN CONTEXTE QUI A ÉVOLUÉ

La cause semble entendue : en matière de lutte contre les inégalités d'éducation, et même, plus spécifiquement, d'inégalités scolaires, l'école ne peut pas tout faire. Du reste, jamais l'école n'a été seule dans le champ de l'éducation, même si elle y a, au moins depuis la III<sup>e</sup> République, occupé une place majeure. Qu'est-ce alors qui est nouveau, avec le PEL ?

D'abord, le contexte. On sait que, pour un certain nombre de raisons (allongement de la scolarité, etc.), l'école est devenue hégémonique dans le processus de socialisation. Dans le même temps, et pour les mêmes raisons, elle s'est trouvée confrontée à des problèmes qu'elle n'est pas en mesure de résoudre : l'échec scolaire, même s'il est moins massif, est plus lourd de conséquences et de ce fait plus apparent ; ce qu'on y apprend ne fait pas sens pour certains élèves que les attentes sociales maintiennent sur les bancs de l'école ; déjà ébranlée elle-même par ses transformations morphologiques – qui affectent ses publics, ses missions, l'organisation de ses parcours – elle subit de plein fouet les conséquences de l'ébranlement des autres instances de socialisation, que sont la famille, les structures d'encadrement, les communautés de croyance, les quartiers de sociabilité de classe, etc.

Dans ce contexte, caractérisé par une forte émotion sociale sur la nouvelle génération et sur son édu-

cation (échec scolaire, incivilités d'une partie de la jeunesse, difficultés d'insertion...), ce qui est inédit c'est aussi la promotion des pouvoirs locaux au rang d'orchestrateurs d'un projet, détenteurs d'une légitimité démocratique, concurrente de la légitimité institutionnelle de l'école ; concurrente dans les deux connotations du terme, courir avec, et être en compétition.

### POURQUOI UN PROJET COMMUN ?

Une fois ce cadre rappelé, on peut s'interroger sur le PEL tel que, jusqu'à présent, il se met en place. Du constat que l'école n'est pas seule dans le champ éducatif et qu'il y a place pour d'autres acteurs, comment et pourquoi passe-t-on à l'idée qu'il faudrait un projet commun à tous ceux qui y agissent ? Plusieurs réponses sont possibles.

Première réponse : parce que tous ont en commun un objet, l'éducation des enfants et des adolescents. Mais celle-ci peut-elle vraiment constituer un objet commun à des partenaires aussi divers ? Certes, ils peuvent avoir en commun le souci de veiller à ce que, dans des structures éducatives organisées ou soutenues par la puissance publique (locale ou nationale), il n'y ait pas de contradiction dans ce qui est transmis aux jeunes générations, en termes de « valeurs civiques » en particulier, en entendant par là : modes de résolution des conflits par le débat et non par la violence, égalité des personnes quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou leur sexe, etc. Mais, dans la réalité du fonctionnement des PEL, les partenaires traduisent-ils en actes une pareille préoccupation, et ceci d'une manière plus nette qu'ils ne le feraient chacun de leur côté ? Plus encore, comment prend-on alors en compte le fait que le processus éducatif combine pour chaque individu à la fois ce qui est commun à tous et ce qui le distingue : les identités individuelles comme les identités de groupe se construisent dans une dialectique de ressemblance et de singularisation, celle-ci n'ayant pas de raison d'être cantonnée au seul espace familial. « *L'intérêt est de provoquer un débat entre les différents acteurs, de faire expliciter le lien entre les pratiques éducatives dans des contextes différents et les valeurs éducatives communes* », écrit la publication *Repères* de la Div ; ce débat a-t-il lieu ?

La seconde réponse possible est relative à la gestion des moyens. Puisque ceux-ci ne sont pas extensibles à l'infini, il y aurait lieu, par un projet commun, de « rationaliser » l'offre, afin d'élargir et d'enrichir la palette des activités culturelles, sportives, que les jeunes peuvent pratiquer. C'est, en quelque sorte, une autre

tonalité de la « cohérence » si souvent proclamée. Dans une ville, par exemple, l'existence de quatre associations qui proposent aux enfants et adolescents une pratique théâtrale est dénoncée comme un manque de cohérence. En quoi l'est-ce, si ceux qui souhaitent s'y adonner sont nombreux ? De manière générale, il n'est pas sûr que soient clairement précisées les raisons pour lesquelles ici ou là une non-cohérence serait à déplorer ; les choses semblent parfois se passer comme si « cohérence » jouait surtout ici un rôle d'emblème et de rassembleur, au même titre que, dans d'autres champs, le terme « médiation ».

Une troisième réponse concerne l'organisation du temps de l'enfant, qui mériterait d'être pensée en commun pour que ce qui lui est proposé soit respectueux de ses rythmes. Argument peu contestable en théorie, cet aménagement est plus malmené par l'examen des pratiques : le temps de l'enfant est très souvent la dernière chose dont se préoccupe le PEL, ou même si l'on s'en tient à l'empan – extra-scolaire – du CEL. Ce sont davantage des logiques professionnelles, institutionnelles, marchandes, qui semblent régir le découpage des temps de l'enfant.

Une quatrième réponse a trait à ce qui est, selon la même publication de la Div, l'objectif premier du PEL : il « combat les inégalités en mettant en œuvre des actions qui ne s'arrêtent pas au temps scolaire, ni à la réussite scolaire, mais qui accompagnent l'enfant et le jeune tout au long de son parcours pour le conduire à la réussite ». Le problème, face à cet objectif noble, est double. D'une part, il n'est pas établi qu'un certain nombre de dispositifs censés aider les élèves à réussir à l'école soient, de ce point de vue, efficaces ou même seulement pertinents ; l'accompagnement scolaire n'est pas, en soi, de nature à permettre aux élèves de surmonter l'échec<sup>1</sup> ; et pourtant, dans bien des communes, le soutien à ce type de dispositifs se poursuit, sans que l'on s'interroge avec rigueur sur ce que, dans tel cas précis, dans telle configuration locale, ils produisent. D'autre part, la lutte contre l'échec scolaire ne peut pas être assimilée à un combat contre les inégalités d'éducation : s'il en est un élément, il n'en est qu'un parmi d'autres ; et l'on est en droit de penser, par exemple, que les PEL qui incitent et conduisent les municipalités à redessiner la carte scolaire et à éviter que ne subsistent des « établissements ghettos » font plus pour l'égalité que ceux qui insistent sur la lutte contre l'échec scolaire. Rassembler des partenaires aussi divers que la municipalité, l'Éducation nationale, Jeunesse et sports, la Caf, les associations locales, peut être vu comme une condition nécessaire

à une réflexion et une action contre les inégalités éducatives ; mais elle n'est pas, on le sait, une condition suffisante ; et l'on ne peut exclure que ce rassemblement soit, à l'inverse, l'obstacle le plus sûr à une telle réflexion et une telle action : « ne pas aborder les questions qui fâchent ».

On peut se demander si les dispositifs dits de « veille éducative », lancés plus récemment que les PEL, n'ont pas « pris » plus rapidement parce qu'ils ont un objet plus circonscrit, si l'on peut dire, plus clairement apparent, et que cet objet touche directement à des préoccupations de plusieurs partenaires : l'ordre public pour les mairies, tant il est vrai que sont associées les thématiques du décrochage scolaire et de la délinquance ; le maintien dans l'école obligatoire pour l'Éducation nationale...

#### MOTIVATIONS DES PARTENAIRES

Pourquoi les partenaires du PEL sont-ils là ? D'abord parce qu'ils sont « pris », en tant que professionnels, en tant qu'élus, ou en tant que citoyens, par les problèmes d'éducation rappelés plus haut. Cette émotion sociale est aussi la leur. Il est à la fois de leur honneur de s'interroger pour agir, et de leur intérêt de ne pas se retrouver seuls pour affronter les difficultés. Toutefois, il se pourrait bien aussi que certains partenaires soient là, se mobilisent, davantage dans une logique de « donnant-donnant », manifestant une bonne volonté que l'on compte bien monnayer : on a vu par exemple des chefs d'établissements, engagés dans les structures du PEL, les bouder quand la municipalité a refusé d'accéder à une demande particulière. Et parfois il semble que tel partenaire ait moins le souci d'être actif que de ne pas être absent. Ces réserves peuvent ne revêtir, en fait, qu'un caractère anecdotique, en ce sens qu'elles ne pénalisent pas nécessairement la menée à bien d'un projet collectif comme le PEL. Mais le PEL, même s'il a fait la preuve (s'inscrivant sur ce point en prolongement de ce qui a été initié avec les Zep) que l'on pouvait réunir autour d'une même table des partenaires très différents, n'est pas la garantie qu'effectivement cette coopération et cette redistribution des pouvoirs (ce véritable « remue-ménage institutionnel ») conduise, pour ce qui concerne les enfants et les adolescents, à transformer radicalement les choses dans l'éducation. ■

Dominique GLASMAN

1. Dominique Glasman, *L'accompagnement scolaire, sociologie d'une marge de l'école*, PUF, 2001.