

Le cas français : permanence des résistances au local

Je suis (...) intimement convaincu de l'importance d'une approche comparative comme elle nous est proposée aujourd'hui. C'est pour moi un élément fondamental dans la perspective de la construction européenne et ce n'est pas un hasard si souvent les régions frontalières jouent un rôle fondamental dans le développement européen.

Nous sommes invités à traiter aujourd'hui du thème « Formation, animation, école, implications locales ». Je voudrai le traiter sous l'angle de ce que j'appellerai la « résistance au local » qui me semble caractériser la situation française. Je privilégierai pour aborder la question une approche socio-historique.

1- La découverte du local

Ce n'est que très récemment que la dimension locale est prise en compte. Grossièrement c'est seulement à partir des années quatre vingt dix et plutôt la deuxième moitié de ces années que de fait le local s'imisce dans les politiques éducatives en France.

Jusque là en fait les collectivités territoriales, le local n'intervenait qu'à travers le financement des bâtiments et encore uniquement au niveau de l'école primaire. Ce n'est en fait qu'à partir de 1982, des lois de décentralisation que par exemple les départements vont se voir confier la gestion des collèges et les régions les lycées.

La part du local restait donc très réduite. Trois éléments nouveaux sont cependant introduits dans les mêmes années qui vont bouleverser le rapport du local à l'école à travers :

- La participation des parents aux conseils d'école et le développement conjoint de la notion de projets d'école et l'introduction de la notion de coéducation (cf circulaire du 11 juillet 1985 qui redéfinissait la place des familles à l'école.)
- L'esquisse d'une prise en compte d'une spécificité territoriale à travers la création des zones d'éducation prioritaires avec la mobilisation de ressources supplémentaires pour les zones urbaines les plus défavorisées
- La mise en place, également à la même période, début des années quatre-vingt de politiques prenant en compte les rythmes de l'enfant, et donc à travers cette approche, la prise en compte d'autres temps que celui de l'école et à travers cette prise en compte du local.

Ces dispositifs vont prendre au cours des ans des dénominations différentes. Tour à tour : contrats bleu, ARVEJ (aménagement des rythmes de l'enfant et des jeunes), ARS (aménagement des rythmes scolaires) jusqu'aux CEL (Contrats éducatifs locaux) en 1998 qui marquent une véritable révolution, la naissance d'une véritable prise en compte de la dimension locale des politiques éducatives et la reconnaissance d'autres acteurs éducatifs : les communes, les associations mais aussi les familles et même les enfants et les jeunes réunis autour de la même table sous l'autorité du maire et avec la participation de l'Etat représenté par les services déconcentrés de jeunesse et sport.

La reconnaissance est donc un phénomène très récent et comme nous le verrons en conclusion encore loin d'être établi de façon stable. Les résistances au local en France ne peuvent être comprises qu'à travers une remise en perspective historique inscrit dans le temps long.

2- L'exception française

Les questions de la relation avec des partenaires extérieurs à l'école et du rapport avec l'environnement local sont entièrement déterminées par les conditions historiques dans lesquelles s'est mis en place en France notre système scolaire, s'est instituée la République et de façon plus générale s'est construit la nation.

La séparation de l'église et de l'Etat

En mettant en place la séparation de l'église et de l'Etat, la République exclut ou au moins dévalorise ou marginalise les autres acteurs éducatifs dans la société, alors que par ailleurs elle vient de déposséder pour une large part, avec les lois Ferry, les communes des larges prérogatives dont elles jouissaient jusqu'alors. Le système scolaire français va se développer contre le local ou au moins en nourrissant une très forte méfiance par rapport à ce qui est local. On peut faire remonter cette méfiance à la révolution française, au rapport de l'abbé Grégoire¹, à l'opposition entre montagnards et girondins. Pour une grande partie des jacobins, le local voilà l'ennemi.

Cette méfiance du local renvoie en fait à un problème constitutif de la nation française, son extrême hétérogénéité culturelle et linguistique. A la fin du XIX^e siècle, rappelait l'historien américain Eugen Weber, seule une minorité de français parlait français². L'une des missions de l'école est de construire la nation à travers son unification culturelle et linguistique.

Le monopole éducatif de l'école

C'est dans ce contexte que l'école se voit confier le monopole de l'instruction qui très rapidement va se confondre avec l'éducation. De façon très révélatrice le ministère en charge de ce dossier se transforme de ministère de l'instruction publique en ministère de l'éducation nationale. Le programme républicain est parfaitement résumé par Durkheim dans **Education et sociologie** lorsqu'il définit l'école comme instance de « socialisation méthodique de la jeune génération »³. Il est clair que sur cette base, il reste bien peu de place pour les autres acteurs éducatifs.

Comme le souligne Françoise Lorcerie, sociologue de l'éducation, le système scolaire français est conçu comme « fondamentalement extérieur aux intérêts locaux, construit sur une nécessité d'extériorité ». «Pour l'école républicaine, les élèves sont entre eux seulement des camarades et pour le maître, des esprits qui demandent à être élevés sans prendre en compte les particularités qu'ils peuvent avoir dans la société civile. A l'école, l'enfant n'est le fils de personne, il est seulement élève et il a des maîtres. L'école investie par la famille ou les

¹ Voir Michel de Certeau, Dominique Julia, Jacques Revel, Une politique de la langue. La révolution française et les patois, Gallimard, Folio, 2002.

² Eugen Weber, **La fin des terroirs; la modernisation de la France à la fin du XIX^e siècle**. Fayard. Paris, 1984

³ Emile Durkheim, **Education et sociologie**. 1922), PUF, Paris 1992 présenté par Paul Fauconnet

entreprises est tout le contraire d'une école républicaine, elle vise à reproduire les préjugés, les allégeances, les petites ambitions, les inégalités... »⁴ De là découle le modèle classique du partage éducatif dans la société française tel que le décrit Philippe Meirieu⁵, spécialiste reconnu si il en est des questions pédagogiques en France.

Le modèle éducatif français

L'école occupe une place centrale elle est le lieu d'apprentissage des fondamentaux (lire, écrire, compter), et surtout a pour mission de former des citoyens prêts à soutenir la République. A la famille est laissé le soin d'inscrire l'enfant dans une lignée, d'assurer sa socialisation dans l'axe vertical du temps. Il lui appartient également d'assurer l'éducation religieuse des enfants et d'assurer leur insertion professionnelle. Les institutions du temps libre assurent l'éducation morale en accord avec les familles qui s'en remettent à des institutions partageant leurs convictions. Elles sont porteuses d'un projet pédagogique explicite dont les références s'articulent à un projet de société porté par des intervenants bénévoles militants. Ce modèle est aujourd'hui complètement en crise.

3- La crise du modèle classique.

Ce modèle classique est aujourd'hui complètement remis en cause à travers les profondes transformations que connaissent aussi bien la famille, que l'école et les associations.

Les transformations de la famille

La famille se trouve confrontée de plein fouet à la crise des modes de filiation⁶. Le modèle familial se trouve complètement bouleversé par le nouveau régime familial marqué par la fréquence des ruptures, la montée des divorces et les recompositions qu'ils entraînent, le recul du mariage et la multiplication des enfants nés hors du mariage, la montée des familles monoparentales, l'émergence des familles monoparentales. Tout ceci concourt à la dissociation de la parenté physique et de la parenté sociale et au développement d'un « pluralisme familial multiforme »⁷. Par ailleurs, la famille doit faire face à l'allongement de la scolarité, à l'entrée plus tardive des jeunes dans la vie active, souvent aggravée par le chômage et des difficultés croissantes d'insertion dans la vie économique ou encore de l'accès au logement.

De nouvelles modalités de socialisation de la jeunesse

⁴ Françoise Lorcerie, « L'école dans la cité quels enjeux 2 Ville-Education-Intégration -Enjeux, hors série n°1, 2002

⁵ Conférence de Philippe Meirieu « Eduquer ensemble à l'échelle du territoire. Pourquoi, Comment, 2° rencontres nationales de l'éducation de Rennes, mars 2000, organisées par la Ligue de l'enseignement. Texte partiellement donné dans **Projet éducatif local et politique de la ville**, Repères, Les éditions de la DIV, Saint Denis la Plaine, 2001, pp. 5 et 6.

⁶ Voir Irène Théry, **Couple, filiation et parenté aujourd'hui**, rapport à la ministre de l'Emploi et de la Solidarité et au garde des Sceaux, ministre de la justice, Odile Jacob et La documentation française, Paris, 1998 sur toutes ces questions on se reportera aux travaux de François de Singly. On pourra se reporter par exemple à **Sociologie de la famille contemporaine**, Armand Colin, Paris,, 2° ed., 2004 ou encore **Le soi, le couple, la famille**, Nathan, Paris, 1996 ou encore **La famille en question, état de la recherche**, Syros, Paris, 1996. En allemand voir Ulrich Beck et Elisabeth Beck Gernsheim, **Dos ganz normale Chaos der Liebe**, Surkamp, Frankfurt, 1990

⁷ L'expression est d'Ulrich Beck et d'Elisabeth Beck-Gernsheim, op. cit., ou en français Ulrich Beck, « Le conflit des deux modernités la dispersion des solidarités », **Lien social et politique**, n° 535, Editions Saint-Martin, Montréal. (p. - 9)

Dans la socialisation de la jeunesse, la socialisation par les pairs joue par ailleurs une place de plus en plus importante et la culture médiatique joue un rôle croissant relativisant fortement les héritages familiaux et la culture scolaire. L'enfant et le jeune entrent dans un système bien établi dans lequel ils avaient des repères préétablis, des modèles bien définis, des parcours rythmés par un ensemble de rituels qui accompagnaient son passage à la vie adulte. Aujourd'hui l'enfant et le jeune se trouvent dans l'obligation d'une construction personnelle dessinée par la nature et l'intensité des relations qu'ils entretiennent avec leur environnement, leur capacité d'expérimenter. Les compétences relationnelles occupent une place bien plus importante alors que tout le système éducatif continue à privilégier de façon presque exclusive les aspects cognitifs.

De nouvelles attentes par rapport à l'école

Dans ce contexte le rôle de l'école se trouve fortement interpellé. Les attentes sont différentes. Il lui est demandé, ce qui est nouveau, qu'elle délivre une formation permettant l'insertion professionnelle des jeunes ou encore d'assurer non seulement l'égalité des chances d'accès à l'éducation mais aussi l'égalité de réussite. Les enjeux, en termes de valeurs, sont profondément modifiés. La République est devenue un acquis collectif, intériorisé par tous. Elle doit maintenant assurer l'éducation à la citoyenneté et au delà développe l'apprentissage des règles du « vivre ensemble ». Elle doit enfin savoir faire place au débat sur les valeurs individuelles qui aujourd'hui n'ont souvent plus cours du fait d'une conception étriquée de la laïcité qui au nom du respect de la liberté de conscience se refuse de prendre ses questions à bras le corps"⁸.

De nouvelles attentes par rapport aux associations

Le positionnement des institutions du temps libre se trouve aussi profondément affecté. Les communes comme les parents attendent d'elles qu'elles assurent des fonctions de service public. On contractualise avec elles sur la base de «délégations de service public ». Tout concourt à les transformer en prestataires de services publics dans le champ de l'offre éducative malheureusement le plus souvent en les cantonnant dans des activités périscolaires d'accompagnement de l'école conduisant d'une certaine manière à la « scolarisation » de ces associations. Cette logique, au lieu de contribuer à une vision enrichie de l'éducatif contribue à une dépendance croissante d'une partie du monde associatif par rapport à l'éducation nationale.

Ces institutions du temps libre se trouvent d'autant plus en porte à faux que par ailleurs elles sont de plus sollicitées sur la question des orientations de notre société et des valeurs alors qu'elles sont souvent devenues étrangères à leur héritage et donc incapable de le transmettre. Cette crise du modèle classique est encore accentuée par la montée en puissance d'un nouvel acteur dans le champ éducatif : les communes, et de façon plus générale les collectivités territoriales.

La montée en puissance des collectivités territoriales

Elle découle, comme nous l'avons vu, des lois de décentralisation mais aussi et surtout du développement de la demande sociale d'éducation de la part des électeurs nourrie par la crise du système scolaire et l'évolution des modes de vie. Un chiffre pour mémoire : en 1980, les

⁸ Colette Crémieux, La citoyenneté à l'école, Syros. Paris, 1998, voire en particulier le chapitre V « Une laïcité mal comprise ».

communes assuraient 14,3% des dépenses d'éducation de la nation ; aujourd'hui leur part représente 20,4%⁹.

Dans ce contexte les communes ont été amenées à modifier leur conception de la gestion des affaires scolaires, à acquérir des compétences, à transformer leurs services et par là à réclamer la reconnaissance d'une légitimité à leur intervention, y compris, dans le champ pédagogique. Les communes n'entendent plus être sollicitées seulement comme partenaires financiers mais aussi à être reconnues comme partenaires éducatifs à part entière.

4 En conclusion : le nouveau modèle et ses difficultés

Développement donc d'un nouveau modèle à partir de la fin des années quatre vingt dix reposant sur le principe d'éducation partagée et faisant place au local à travers les contrats éducatifs locaux. Ces derniers ont été mis en place par de nombreuses collectivités mais ne recouvrent pas l'ensemble du territoire. C'est là une première limite. Toutes les communes ne se sont pas engagées dans cette voie.

La deuxième limite repose dans le fait que nous avons à faire plus à deux modèles qui éventuellement se complètent mais qui ne sont pas véritablement partagées entre l'ensemble des acteurs, mais plutôt juxtaposés. Il est rare par exemple que les projets d'école soient véritablement articulés avec le projet éducatif territorial.

L'Etat enfin s'est progressivement dégagé de ces politiques, notamment sur le plan financier, mais aussi en reprenant le contrôle des politiques éducatives, en particulier à travers les récentes mesures d'accompagnement éducatif dont l'éducation nationale assure le pilotage : les communes étant invitées à financer et les associations à intervenir éventuellement comme opérateur.

Malgré cette nouvelle orientation, de nombreuses collectivités ont maintenu un fort investissement dans la mise en œuvre de politiques éducatives territoriales cohérentes et intégrées.

Jean-Claude Richez

Institut National de la Jeunesse et de l'éducation Populaire (INJEP)

Sarrebruck le 14 septembre 2008. Journées d'études Euregio asbl « Formation, animation, école, implications locales, comparaison selon les pays.

⁹ **L'état de l'école**, Direction de la Programmation et du Développement. Ministère de l'éducation nationale, Paris 1999