



C S F E
Comité des Services aux Familles
et de l'Éducation
Département du Rhône – Métropole de Lyon



**LES POLITIQUES
ÉDUCATIVES
SUR LE TERRITOIRE
DU RHÔNE**

□

*Enquête auprès
des professionnels*

Jacqueline
Costa-Lascoux

□

Enquête menée par Jacqueline Costa-Lascoux, Directrice de recherche au CNRS, associée au Cevipof, Sc po Paris, formatrice à l'ADRIC, avec la collaboration d'Auguste Michaud, étudiant en master 2 à l'Institut d'Études Politiques de Lyon.



▫
SOMMAIRE
▫

5

Avant-propos

7

I ▫ LES FINALITES ET LA METHODE DE L'ENQUETE

- 1 - LES OBJECTIFS
- 2 - LA MÉTHODE

13

II ▫ L'ANALYSE DES ENTRETIENS

- 1 - PLURALITÉ ET PRÉCARITÉ DES SITUATIONS FAMILIALES
 - a • *La diversité des modèles éducatifs*
 - b • *La question des valeurs*
 - c • *Les stratégies parentales*
- 2 - L'ENFANT AU CENTRE DE L'ÉDUCATION
 - a • *Autonomie et dépendance*
 - b • *Problématique des rythmes éducatifs*
 - c • *Santé « en urgence »*

25

33

3 - LA POLARISATION SUR L'ÉCOLE

- a • *L'école ouverte aux parents*
- b • *Le poids de l'échec scolaire*
- c • *La réussite éducative*

39

4 - LES DISPARITÉS TERRITORIALES

- a • *Un maillage irrégulier*
- b • *Les inégalités de l'offre éducative*
- c • *Les projets éducatifs de territoire*

45

III ▫ LES PRECONISATIONS

- 1 - LES PARENTS, PREMIERS ÉDUCATEURS
- 2 - L'ENFANT AU CENTRE DE L'ÉDUCATION
- 3 - LA CONTINUITÉ ÉDUCATIVE
- 4 - L'ÉQUITÉ ET LA COHÉSION TERRITORIALE

63

TABLEAU RÉCAPITULATIF DES PRÉCONISATIONS

66

ANNEXES

La grille d'entretien
Les secteurs éducatifs étudiés



Avant-propos

Le Comité des services aux familles et de l'éducation - Département du Rhône et Métropole de Lyon (CSFE)* - a pour mission de promouvoir une action globale et concertée dans les champs des politiques éducatives - jeunesse, parentalité et petite enfance sur l'ensemble du territoire du Rhône.

Cette démarche permet de favoriser la mise en synergie des dispositifs éducatifs avec ceux liés aux services aux familles.

A ce titre, il a voulu donner la parole aux acteurs professionnels des politiques éducatives :

- Quelle est à leurs yeux l'évolution des attentes des enfants, des jeunes et de leur famille ?
- Quelle est leur perception sur les conditions de mise en œuvre de leurs actions, les difficultés, les freins et les propositions d'évolution ?
- Quelle est leur réflexion sur les postures, les pratiques, la relation à l'école, aux collègues, aux autres acteurs et aux parents ?
- ...et surtout quelles sont leurs préconisations ?

Ce recueil de paroles a été confié à Jacqueline Costa-Lascoux, animatrice du Comité études et prospective du CSFE.

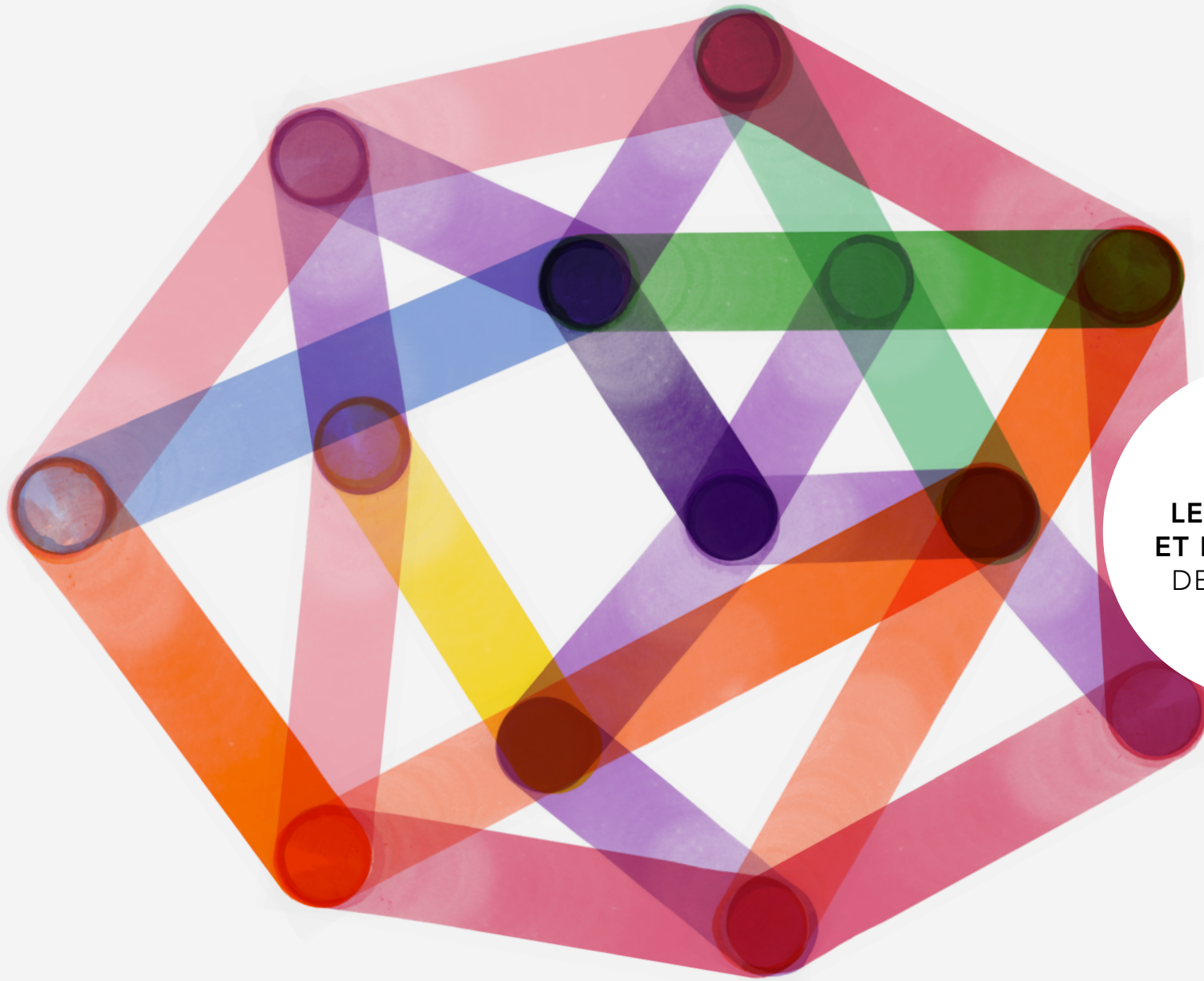
Elle a conçu l'enquête qualitative et mené l'ensemble des entretiens auprès des professionnels assistée par Auguste Michaud (étudiant en master 2 – Sciences Po Lyon), fait l'analyse des propos recueillis et en a assuré leur restitution.

Que vous soyez vous-même gestionnaire ou acteur de dispositif, élu, formateur, salarié ou bénévole, vous trouverez dans cette synthèse de l'enquête auprès des professionnels une parole précieuse que nous vous invitons à prendre en compte et à partager.

Le CSFE



**Le CSFE : Comité des Services aux Familles et de l'Éducation - Département du Rhône - Métropole de Lyon. Instance présidée par Monsieur le Secrétaire général - préfet du Rhône et co-présidé par le Président de la Caf du Rhône. Il comprend : les services de l'Etat (Direction des services départementaux de l'Education nationale et Direction départementale déléguée de la Cohésion Sociale), le Conseil départemental, la Métropole de Lyon, la Mutualité sociale agricole, (MSA), l'Udaf du Rhône, l'Association des maires de France 69, la Cour d'appel de Lyon et un représentant des associations d'éducation populaire.*



|
▣
**LES FINALITÉS
ET LA MÉTHODE
DE L'ENQUÊTE**
▣

Q

I - LES FINALITÉS ET LA MÉTHODE DE L'ENQUÊTE

Dans le cadre des travaux du Comité “Etude et Prospectives” du Comité des services aux familles et à l'éducation (CSFE), une enquête sur **Les politiques éducatives** a été conduite auprès de 74 institutionnels et associatifs, professionnels, élus ou bénévoles, travaillant dans les différents champs de l'éducation sur l'ensemble du département du Rhône.

1 - LES OBJECTIFS

L'enquête, financée par la Caisse d'allocations familiales du Rhône et la DRDJSCS (Direction régionale et départementale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale), avait pour but d'étudier **les politiques éducatives sur le territoire du Rhône**, en tenant compte des spécificités locales et de la composition sociodémographique des lieux étudiés. Il s'agissait d'analyser la mise en œuvre des dispositifs et des actions éducatives à partir de la perception des réalités du terrain et des expériences des acteurs de l'éducation, en réponse aux besoins et aux attentes des jeunes et de leurs familles.

Les domaines de l'éducation étudiés représentaient une large palette d'activités et des champs de compétence très différents : enfance, activités scolaires et périscolaires, activités culturelles et de loisir, sport, projets solidaires et pour l'environnement, exercice de la citoyenneté... Cela supposait de multiplier les structures et les lieux d'observation : institutions ayant un rôle éducatif, notamment l'Ecole, Maison des jeunes et de la culture, maison des adolescents, centres médico-psychologiques, centres sociaux, clubs sportifs, ateliers d'écriture et de lecture, lieux d'accueil enfants/parents, groupes de parole, les services éducation des communes et les programmes de réussite éducative. **Les formations professionnelles**

concernées étaient envisagées dans leur pluralité et leur complémentarité. Enfin, l'attention était portée sur les différents âges de la vie de l'enfant, du jeune âge à l'adolescence.

La parole des acteurs de l'éducation devait s'exprimer librement sur les évolutions sociales et culturelles observées, sur les outils de l'action sociale et éducative, sur les obstacles rencontrés ou les expériences réussies. Le but était moins une évaluation formelle qu'une réflexion interactive entre les acteurs de l'éducation sur la réception des mesures éducatives et sur les initiatives innovantes.

L'idée n'était donc pas de traiter directement des critères d'évaluation tels qu'ils sont conçus par les différentes administrations, les financeurs ou les décideurs, pour envisager ou non le renouvellement de telle action, la prolongation de tel ou tel partenariat, mais d'aborder la façon dont les professionnels et les bénévoles voient les transformations de leur métier, de leurs compétences et de leurs savoir-faire pour mieux répondre aux demandes et mettre en perspective les nouvelles offres de services aux familles en matière éducative.

2 - LA MÉTHODE

Les entretiens se sont déroulés du 19 mai au 23 juin 2016, période courte, dans un contexte socio-politique relativement stable afin d'éviter les répercussions de réactions trop polémiques qui sont afférentes à la mise en place d'une réforme (la question des rythmes éducatifs, par exemple, était moins brûlante).

Il s'agissait de « **réfléchir aux postures et pratiques professionnelles confrontées aux nouvelles attentes des jeunes et de leurs familles** ». Il s'agissait aussi de dégager des « **préconisations pour l'amélioration, l'échange et la mutualisation des actions et des moyens nécessaires pour les développer** ».

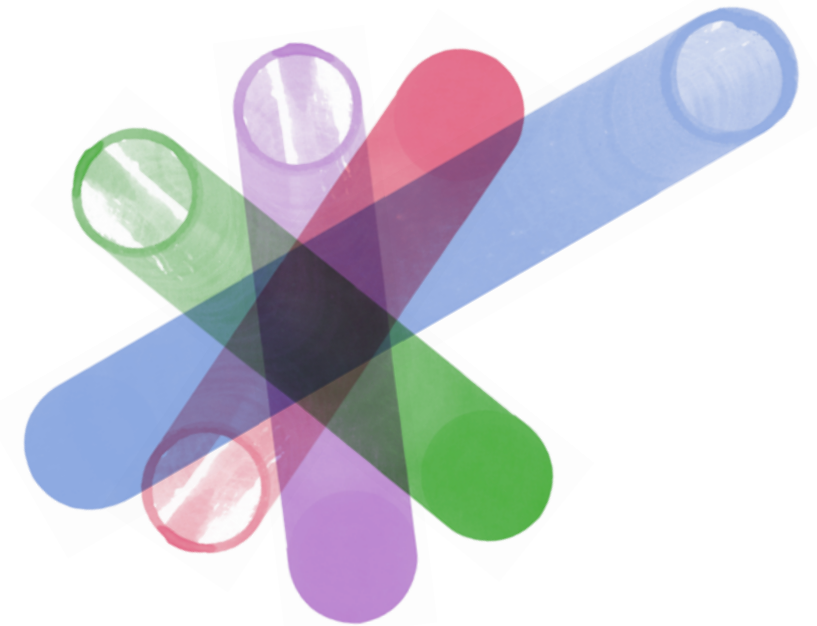
L'anonymat des personnes interviewées et des structures concernées devait donc être respecté dans le rapport de synthèse, et les entretiens avoir eu lieu en l'absence de responsables institutionnels.

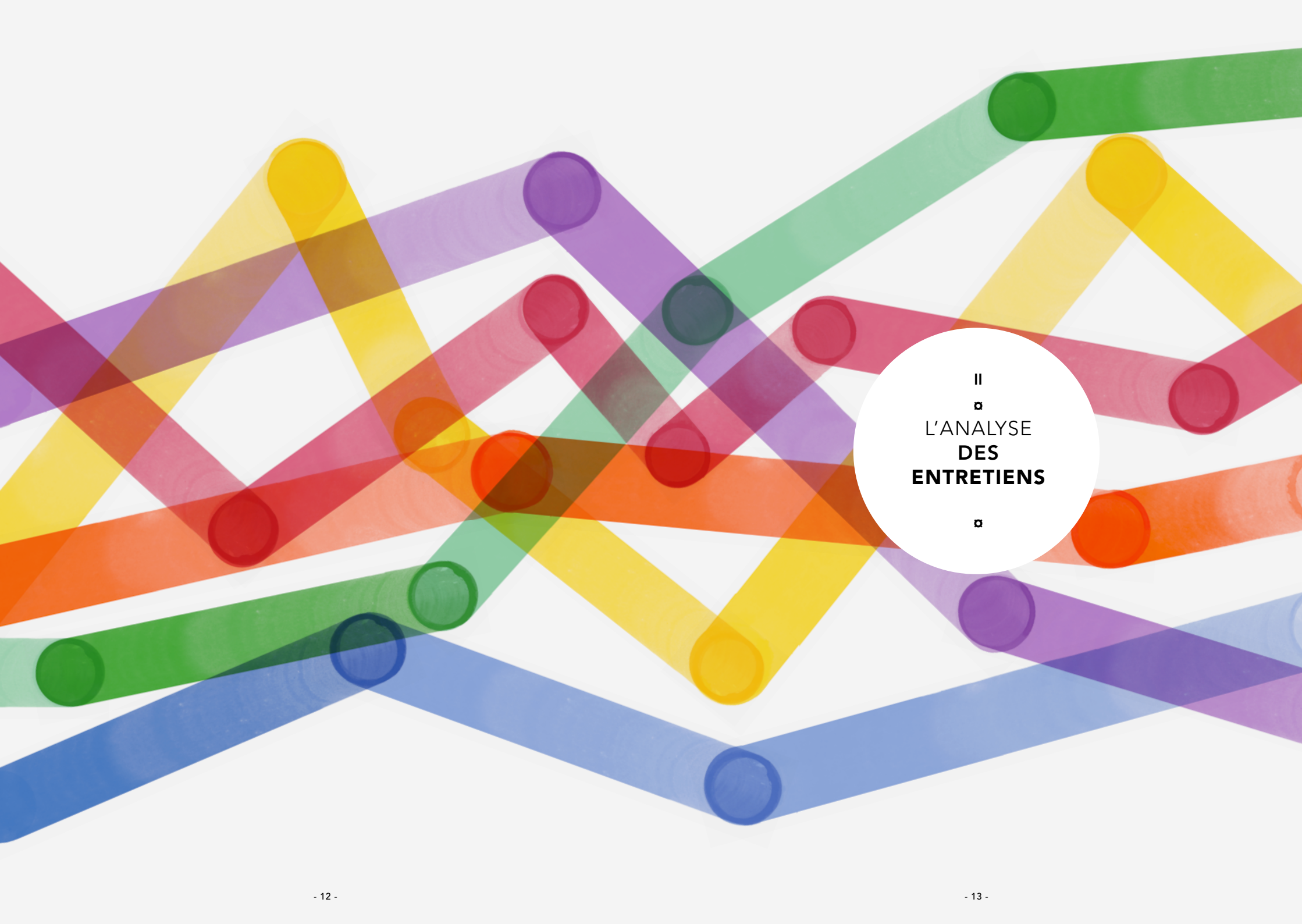
Par ailleurs, si les entretiens étaient enregistrés, ce n'était pas en vue d'une retranscription, mais pour vérifier la véracité des citations et éviter les contresens dans l'interprétation.

Chaque séance d'entretiens regroupait en moyenne six personnes et durait environ trois heures trente. Des questions ouvertes étaient proposées pour favoriser la liberté de parole des participants.

Après une présentation par chacun de ses fonctions et de son lieu d'exercice, trois questionnements étaient proposés :

- **L'évolution de la place des jeunes** dans la société, dans les institutions, dans les activités bénévoles, les difficultés qu'ils rencontrent, leurs attentes et les modalités de leur participation à des actions éducatives
- **L'analyse des pratiques professionnelles** et associatives en réponse aux besoins et aux demandes des jeunes et des familles
- **Les préconisations** pour l'amélioration et la mutualisation des actions éducatives





II
▣
L'ANALYSE
DES
ENTRETIENS
▣



II - L'ANALYSE DES ENTRETIENS

Les soixante-quatorze entretiens menés autour du thème des politiques éducatives dans le Rhône ont montré à la fois une grande richesse des expériences professionnelles et la diversité des savoir-faire. Toutefois, des tendances communes et récurrentes apparaissent depuis ces dernières années :

- La pluralité et la précarité des situations familiales
- L'enfant au centre de l'éducation
- La polarisation sur l'Ecole
- La disparité des territoires



1

▣
PLURALITÉ ET
PRÉCARITÉ **DES**
SITUATIONS
FAMILIALES
▣

1 - PLURALITÉ ET PRÉCARITÉ DES SITUATIONS FAMILIALES

a • *La diversité des modèles éducatifs*

Les interviewés, dans leur immense majorité, remarquent un décalage croissant entre ce qu'ils ont appris lors de leur formation et les réalités qu'ils rencontrent aujourd'hui. Les situations familiales telles qu'ils les observent au quotidien révèlent **une grande disparité de statuts, de conditions sociales et de repères culturels** : « Toutes les façons de vivre en famille se présentent sous nos yeux et ce sont des équilibres souvent instables. Le temps d'essayer de comprendre les relations entre les uns et les autres au sein d'une même famille, c'est déjà une autre configuration qui s'impose... On a beau lire plein de choses sur les cohabitations, types de mariage, séparations, divorces, recompositions, familles monoparentales... on a toujours l'impression d'avoir un train de retard », déclarait une travailleuse sociale confrontée au kaléidoscope des vies familiales. **Cette pluralité se traduit dans les modes d'éducation et elle touche à la signification même de la fonction éducative chez de nombreux parents.**

Plusieurs professionnels disent combien ils sont désorientés par les propos de parents croyant bien faire, mais fort éloignés de ce qui est prôné dans l'intérêt de l'enfant : « Plus il y a de précarité économique, de problèmes de logement, de marginalisation sociale et culturelle, plus la situation semble à des années-lumière de ce que l'on peut vivre ailleurs, dans notre milieu familial ou dans notre environnement amical et professionnel. **Les écarts se creusent entre les modes de vie et les références éducatives au point que, parfois, on se demande si on vit bien dans le même monde.** »

L'éclatement des modèles familiaux et éducatifs rend l'analyse des besoins des jeunes et l'accompagnement des familles très problématiques : « Ce qui semblait de bon sens dans le respect des besoins nutritifs, d'hygiène et de sommeil de l'enfant, ce qui semblait évident dans l'attention portée à la santé et au développement de l'enfant, à son bien-être, est sans cesse à ré-expliquer que ce soit dans des conférences-débats, des groupes de paroles, des lieux d'accueil enfant /parent... remarquait une travailleuse sociale. On doit se battre contre l'illusion de l'enfant-roi pour lequel la mère (c'est souvent elle) se sacrifie. Le couvrir de jouets puis d'habits de marques pour lui

offrir ensuite le dernier smartphone à la mode et accepter qu'il se gave de chips/coca tout cela est non seulement la cause d'un surendettement mais d'une inversion des rôles dans la relation de parentalité : l'enfant décide et s'impose au parent, qui avoue son impuissance. Les mères, notamment, sont dans un complet désarroi et demandent au professionnel de tout prendre en main – je vous le confie -».

Aujourd'hui, les professionnels soulignent le fait que **les fragmentations sociales retentissent directement sur les conceptions de l'éducation et, par voie de conséquence, sur les modes d'accompagnement des familles.** « Avant on s'attachait à la structure familiale, aujourd'hui, cela n'a plus beaucoup de sens. C'est la façon de la vivre qui est important : qu'est-ce qu'il y a de commun entre une jeune femme divorcée, élevant seule ses enfants, ingénieur dans une entreprise, libre de ses mouvements et de ses relations, avec la situation de monoparentalité au sein d'un quartier défavorisé, avec des mères contrôlées par leur milieu et leur quartier, sans perspective d'emploi ni de loisirs ? Rien. On peut toujours cochée la case « monoparentalité », on ne traite pas de la même chose ». **C'est le cumul et l'interaction des difficultés sociales, économiques, culturelles, dans un contexte particulier, qui donnent sens aux situations familiales.**

Certains professionnels vont jusqu'à remarquer qu'une **familiarité de longue durée avec un territoire leur donne l'impression d'être à distance du reste de la société** : « Le pire, c'est quand on ne s'en rend plus compte. On finit par tout voir à travers le prisme du quartier dans lequel on travaille en oubliant que c'est très différent ailleurs et que les murs sont de plus de plus hauts entre des familles qui vivent, pourtant, à quelques kilomètres de distance ». **Le manque de mixité sociale et de mobilité résidentielle a une influence croissante sur les manières d'élever les enfants** : « Ce n'est pas parce que les jeunes ont tous un portable et portent tous un jean que les modes d'éducation sont les mêmes, remarquait un chef d'établissement. L'uniformité n'est qu'une apparence, une façade ».

b • *La question des valeurs*

« La référence à l'intérêt général, au bien commun, aux valeurs républicaines, à la laïcité sont à mille lieues de ce que pensent les gens avec qui nous travaillons, remarque un éducateur. « Aborder cela avec eux, c'est comme une sermonne, c'est ressenti comme une violence, car ces familles

n'imaginent pas que l'on puisse vivre autrement dans le reste de la société et, d'ailleurs, elles n'ont pas tellement envie de faire autrement. C'est « pour les Blancs, pour les Chrétiens, les Gaulois », la vision démocratique et laïque. Des familles ont l'impression soit d'en être exclus soit que cela ne les concerne pas. Parfois, elles refusent purement et simplement d'entrer dans un modèle qui leur est étranger ! Les inégalités objectives ont toujours existé et on est là pour essayer de les réduire comme on peut. Mais **ce qui est le plus profond et le plus déterminant, lorsque l'on parle d'éducation, ce sont les malentendus culturels** ». Majoritairement, les interviewés donnent l'exemple des difficultés linguistiques pour illustrer leurs propos sur les obstacles culturels rencontrés. Mais ils parlent également de la condition des mères et des filles.

Les freins les plus puissants à la communication avec les familles et à la compréhension réciproque, viennent de la **faible connaissance du français mais, plus encore, de la méconnaissance du langage institutionnel et des logiques administratives** : « Notre métier est, certes, d'expliquer. Mais nous ne sommes pas des traducteurs/interprètes et nous ne voulons pas faire appel aux enfants pour jouer ce rôle. Pendant un temps, on interrogeait les enfants scolarisés sur ce que disaient leurs parents ; on sait maintenant combien c'est destructeur de la relation aux parents. On contribuait à inverser les places au sein de la famille et à porter atteinte à l'image du parent, à sa dignité... le contraire de notre objectif ».

Si l'obstacle de la langue est le premier obstacle cité dans le diagnostic des situations et, ensuite, dans l'accompagnement des familles, celui qui apparaît le plus fondamental est la **condition infériorisée de la femme**. Professionnels et bénévoles parlent d'une impression de « recul ou de dégradation » par rapport à ce qu'ils ont connu et ce qu'il leur était possible de faire, il y a une dizaine d'années. « Le contrôle qui s'exerce actuellement sur les filles, y compris la circulation dans l'espace public, les fréquentations, les loisirs, le sport... et plus encore dans leur vie sexuelle, est une contrainte quotidienne, qui oblige à s'opposer fermement à des pratiques familiales ou qui conduit, le plus souvent, à biaiser » avouait une éducatrice. Certaines associations ont acquis un réel savoir-faire dans l'organisation d'événements, d'ateliers, d'activités avec des femmes et des hommes, mais **la mixité des activités est devenue dans beaucoup d'endroits un casse-tête et l'idée d'une égalité filles/garçons a du mal à être acceptée**. Tous les professionnels reconnaissent la **nécessité d'un travail sur les stéréotypes sexistes et d'une formation en interculturel**.

Les remarques sur les fractures de notre société ne semblent pas avoir la même acuité selon que les professionnels et les bénévoles travaillent dans le cadre associatif ou dans une institution. **La relation d'empathie avec les familles l'emporte sur une pédagogie des valeurs républicaines**, lorsqu'on travaille dans une association implantée dans un quartier ou un village : « On finit par accepter ou plus exactement, par remballer notre discours sur les droits des filles et des femmes, par exemple. Ce n'est que lorsque la condition des mères et des filles est trop dégradée ou qu'il y a des violences physiques que l'on intervient. Mais comment voulez-vous faire autrement. Si non, on perdrait le contact ». A l'inverse, les personnels de santé, les enseignants disent leur volonté de réaffirmer les principes face à des attitudes culturelles qui influencent directement les manières d'éduquer les enfants.

L'incompréhension ou la méconnaissance des valeurs communes, que les professionnels ont pour mission d'enseigner et de faire appliquer, apparaît comme un frein puissant à l'exercice de leur métier. « On reproche beaucoup de choses aux enseignants, mais le turn over dans des établissements sensibles, sont des conséquences, même si on sait que cela porte atteinte à la continuité du travail et à l'égalité des chances entre les élèves. On a cru, pendant des années, être bienveillant et, en réalité, on a aggravé la fracture sociale. Aujourd'hui, c'est difficile de rattraper les erreurs qui ont été commises », remarque un chef d'établissement.

« On a beaucoup fait pour l'ouverture de l'école aux parents et pour l'élaboration de projets éducatifs avec la participation des parents. Mais vous n' imaginez pas l'effort de compréhension, et ensuite le découragement, des jeunes collègues qui découvrent des façons de vivre et d'éduquer les enfants qui leur semblent d'un autre âge. A l'inverse, cela crée aussi des vocations chez des enseignants et des chefs d'établissement motivés par les défis à relever ». Les associatifs sont souvent plus en phase avec les familles et ils habitent eux-mêmes sur le territoire où ils travaillent, ce qui n'est pas le cas de beaucoup d'« institutionnels ». **La question de la proximité avec le terrain a été l'objet de nombreux débats lors des entretiens, notamment sur les ambiguïtés de cette notion de proximité et ses répercussions sur les postures professionnelles** : « être proche d'accord, mais pas pour justifier l'inqualifiable » disait une infirmière scolaire.

c • *Les stratégies parentales*

En miroir du témoignage des interviewés sur l'évolution et la pluralité des situations familiales et des façons d'éduquer, les professionnels sont conscients des stratégies des parents pour répondre aux besoins de leur enfant et pour faire entendre la façon dont ils perçoivent leur rôle éducatif. Cela va du souci de conformité, ou ce qu'ils croient être, à des attitudes d'évitement voire de contournement pour prévenir un signalement. Parfois, ce sont des formes véhémentes de revendication qui surgissent. Ces stratégies traduisent, à divers titres, une volonté d'adaptation aux institutions et **des parents ne comprennent pas qu'on ne leur sache pas gré de leurs efforts. D'autres dénoncent le fait que, quoiqu'ils fassent, on les soupçonne de tentatives de fraudes ou de pression sur les services.**

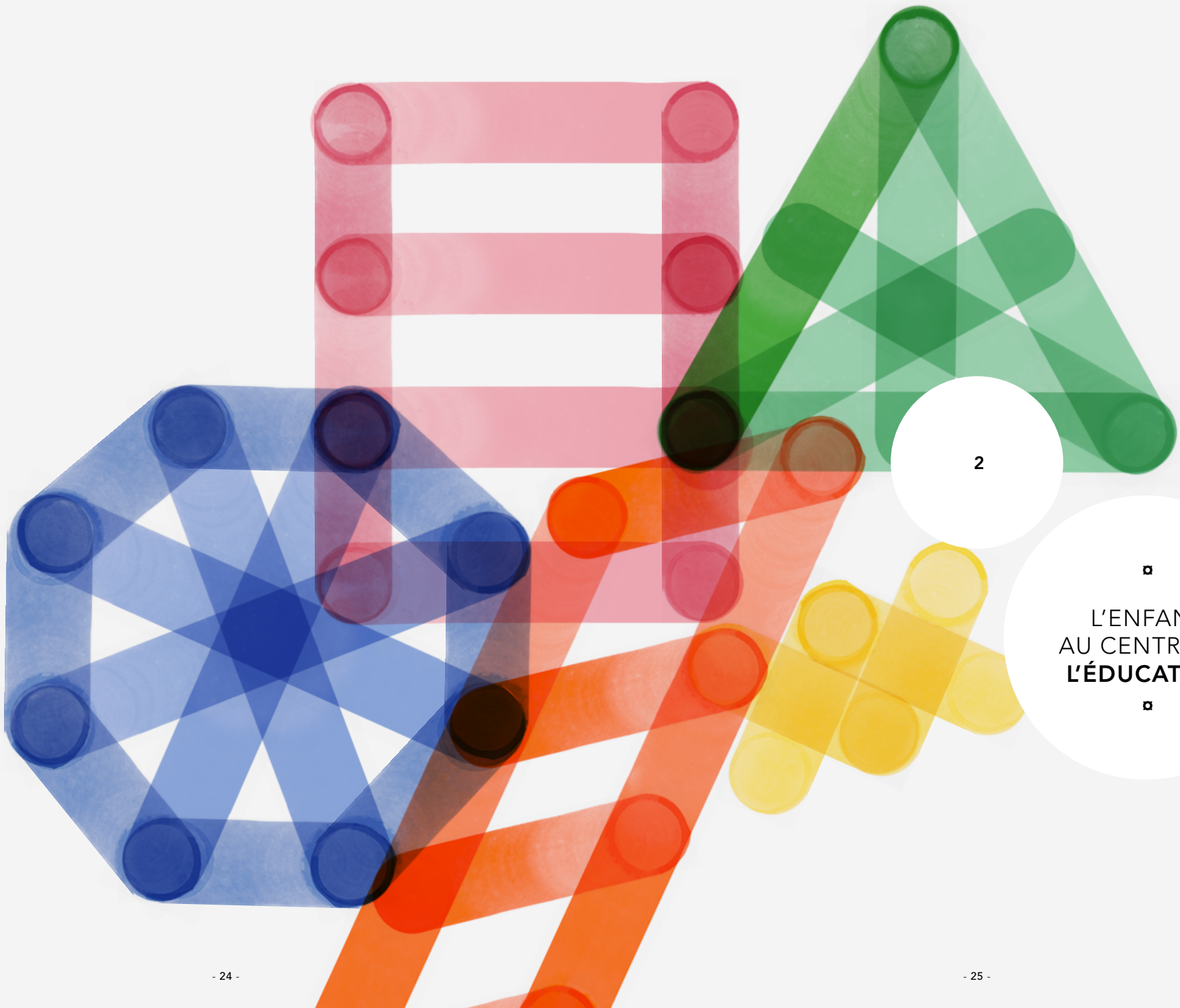
La complexité des situations familiales et la pluralité des offres de service aux familles favorisent les stratégies les plus variées et conduisent parfois au renoncement des plus démunis. Là où des actions ont été menées par les services pour mieux accueillir les parents, centraliser l'information, établir un guichet unique, accompagner les familles dans un parcours individualisé, une nette amélioration des relations a été observée. Un recensement de ces initiatives devrait être plus systématiquement mené.

Les projets éducatifs et les actions « parentalité » requièrent un travail avec l'enfant pris dans sa globalité et sur le temps long de l'accompagnement des familles, en établissant **une relation de confiance**. Certaines familles en difficulté cachent leurs conditions de vie, surtout lorsqu'il s'agit des relations entre les conjoints, entre les parents et les enfants ou entre les générations (avec une grand-mère ou une belle-mère, par exemple). C'est ainsi qu'il faut un certain temps pour identifier les violences intrafamiliales mais aussi pour identifier les personnes ressources chez les proches ou dans l'entourage pouvant aider à élaborer un projet éducatif pour l'enfant. Les interviewés disent combien ils manquent de temps pour faire le diagnostic mais, plus encore, pour élaborer un projet pour l'enfant.

L'évolution des formes de la vie familiale, la précarité des conditions socio-économiques sont objectivement repérables et le premier travail des professionnels est de les prendre en compte pour favoriser l'accès au droit et une meilleure égalité des chances. Toutefois, **c'est surtout à partir d'un changement de regard qu'ils peuvent construire une relation positive avec les familles**. Nombre d'enquêtés ont insisté sur ce point. Il s'agit

d'établir des relations sur le fondement de l'intérêt supérieur de l'enfant. Au-delà du statut familial, des conditions d'existence et des référents culturels, les parents ont, sauf exception, une préoccupation commune, qui a rang de valeur universelle, celle de l'intérêt de l'enfant : « Aidons les parents à se projeter dans l'avenir pour répondre aux besoins et aux attentes de l'enfant », déclarait avec optimisme une assistante sociale scolaire.





2

▣
L'ENFANT
AU CENTRE DE
L'ÉDUCATION
▣

2 - L'ENFANT AU CENTRE DE L'ÉDUCATION

La majorité des enquêtés témoignent de la façon dont **les enfants et les jeunes sont malmenés au regard de leurs droits fondamentaux**. Ceux-ci sont en première ligne des évolutions rapides de la société, des phénomènes d'instabilité et de précarité, des lacunes dans le domaine de l'éducation et de la formation, des difficultés d'insertion sociale et professionnelle, des inégalités culturelles. Le brouillage des codes sociaux et l'éclatement des référents familiaux les fragilisent d'autant plus. En sens inverse et de façon paradoxale, les jeunes sont sollicités de toute part par la société de consommation, par les médias, par les faiseurs d'opinion. Ils sont sans cesse appelés à des rêves d'autonomie qu'ils ne peuvent satisfaire, alors qu'ils restent de plus en plus longtemps dépendants de leurs parents et de leurs grands-parents pour leurs besoins économiques, leur logement, les études et les loisirs. Les professionnels et les bénévoles qui ont participé à l'enquête ont tous parlé de **ce décalage entre les discours et les attitudes des adultes en direction de la jeunesse et la réalité vécue par les jeunes comme une série de frustrations, voire d'humiliations**.

a • *Autonomie et dépendance*

Les querelles de la fin du XXe siècle autour de l'expression « l'élève au centre du système éducatif » se sont définitivement apaisées. D'une part, la notion de « système éducatif » a perdu de son hégémonie avec l'émergence de la coéducation et le développement des partenariats éducatifs, d'autre part, l'enfant et l'adolescent sont désormais considérés comme étant au centre de l'éducation, parce qu'ils en sont la raison d'être. De nouvelles politiques publiques ont été mises en place avec des démarches plus individualisées, notamment celles axées sur la réussite éducative, et à partir d'une vision globale de l'enfant dans son environnement familial et social.

Toutefois, plusieurs interviewés ont dénoncé le manque de continuité et de cohérence des actions autour de la personne de l'enfant : « Il y a une double contradiction, soulignait un éducateur spécialisé, d'un côté, les mesures et les dispositifs visent l'intérêt de l'enfant, mais ils s'adressent en priorité aux adultes sans tenir compte des besoins exprimés par le jeune – où sont les

lieux où des jeunes peuvent se rencontrer, discuter, proposer des actions ? - d'un autre côté, on parle de l'autonomie du jeune, mais on n'a jamais été aussi flou sur les étapes du développement de l'enfant ! » L'enquête a permis, en effet, de montrer les progrès accomplis, notamment dans le Rhône, dans le domaine de la protection de la petite enfance, mais une relative pénurie de moyens lorsqu'il s'agit de l'adolescence. **La disparité des mesures selon les âges de l'enfant et du jeune se fait au détriment de la continuité éducative qui favoriserait une autonomie progressive de l'enfant.**

Le recentrement sur l'intérêt de l'enfant a mis en lumière l'importance du diagnostic et en particulier du diagnostic partagé. Celui-ci permet d'identifier certains échecs de l'éducation formelle et les défaillances parentales, à partir desquels nommer les problèmes et trouver des ressources. Le diagnostic est une étape essentielle pour construire un nouveau projet éducatif adapté à la personnalité de l'enfant et assurer un meilleur accompagnement. L'intérêt de l'enfant, guidant les actions « parentalité » et les réformes de l'Education nationale ou de l'Education spécialisée, a désormais introduit une série d'exigences qui participent au changement des modes d'action des professionnels. **Elles ont favorisé une évolution des postures en faveur d'une meilleure écoute de l'enfant ou du jeune, en lien avec les parents**, l'élaboration de plans mieux adaptés et une mise en œuvre collaborative et participative. Toutefois, si ces avancées des récentes politiques éducatives sont saluées par la majorité des professionnels, les critiques sont nombreuses autour de « la frénésie de réformes ».

Les interviewés ont majoritairement déploré la succession trop rapide des réformes et, parfois, leur incohérence : « On commence à peine à mettre en place un dispositif, qu'un nouveau apparaît qui s'ajoute au précédent... on a du mal à suivre et les parents encore plus ». L'empilement des dispositifs, les sigles qui changent, le « millefeuille administratif » sont revenus régulièrement dans les témoignages des professionnels. Or, les critères d'évaluation des actions varient tout aussi rapidement que les mesures mises en place. L'illisibilité d'un ensemble trop bureaucratique est citée comme une difficulté supplémentaire au traitement de situations familiales de plus en plus complexes et évolutives. La perte de temps et d'énergie consacrée à remplir des formulaires au lieu d'être sur le terrain, revient de façon récurrente dans les propos.

Les professionnels reconnaissent, cependant, que **le recours croissant à des partenariats peut favoriser des prises en charge plus efficaces :**

«Après les contrats locaux, les programmes de réussite éducative, les récents projets éducatifs de territoire, nous avons pris l'habitude de travailler à plusieurs, d'avoir une approche multifactorielle et des méthodes pluridisciplinaires». Mais la volonté d'une démarche concertée des actions éducatives, saluées unanimement, fait l'objet de controverses, lorsque l'exemple de la réforme des rythmes scolaires, devenus «rythmes éducatifs», est apparu dans le débat.

b • Problématique des rythmes éducatifs

L'enquête a mis en lumière la diversité des solutions locales dans la mise en place de la réforme des rythmes. On observe de grandes variations selon la plus ou moins grande acceptation idéologique de la réforme, selon les moyens en personnels pour les activités périscolaires, selon l'existence de locaux appropriés et la rapidité de mobilisation des budgets affectés. L'appréciation de la réforme est donc contrastée chez les professionnels et chez les bénévoles. «Tenir compte des rythmes de l'enfant était une idée super et cela permettait de recentrer vraiment l'éducation sur les besoins et le bien-être de l'enfant. Elargir l'éducation à autre chose que la transmission des savoirs était un beau projet : des activités artistiques, sportives, solidaires et citoyennes... on a rêvé ! En réalité, ça n'a pas été ça du tout, déclarait une jeune éducatrice. On est passé des rythmes de l'enfant aux rythmes scolaires avec des activités bouche-trous en classe, encadrées par des personnes mal formées, du BAFA à la retraite de l'Education nationale. Les intervenants se succèdent sans vision cohérente et tout cela avec des moyens plus que réduits. En plus, on a l'impression que les lobbies du tourisme se sont servis de la réforme à leur profit et que les parents eux ont surtout pensé à la garderie ».

A l'inverse, certains chefs d'établissements et personnels de l'Education nationale, des éducateurs, après avoir mentionné les premières difficultés de mise en œuvre ont souligné les résultats plutôt positifs de la réforme ouvrant l'enfant à des activités complémentaires de l'école. Des exemples ont été développés, qu'il s'agisse d'ateliers de peinture, de danse ou d'informatique. Les parents eux-mêmes, après nombre de réticences, semblent avoir trouvé «un certain bien fait pour les enfants». Un référent du programme de réussite éducative résumait ainsi l'apport de la réforme : «Cela a été compliqué, mais au bout du compte, c'est désormais acquis que l'éducation est l'affaire de tous, parents, enseignants, éducateurs, animateurs,

médecins, élus...c'est une coéducation ».

La question des rythmes est celle qui a soulevé le plus de débats idéologiques mêlés à des considérations sur les moyens matériels. Elle est un exemple significatif de la difficulté de penser une réforme d'ensemble, au niveau national, lorsque les conditions locales diffèrent si profondément. **Les inégalités sur le terrain sont apparues comme la cause majeure des divergences d'appréciation.**

c • Santé « en urgence »

La santé de l'enfant est souvent citée comme un exemple de réponses insatisfaisantes voire lacunaires aux besoins de l'enfant. Si des avancées sont notables dans les textes, notamment depuis la loi sur la protection de l'enfance, dans les faits, plusieurs enquêtés dénoncent une application sporadique et, plus particulièrement, un manque de suivi du développement de l'enfant, notamment à partir de la préadolescence jusqu'à la fin de l'adolescence (comme en «stand by»). Les vaccinations ont bien été faites, le premier examen médical a eu lieu...mais les témoignages parlent d'élèves qui ne sont pas suivis régulièrement pour des problèmes de vue, d'audition, de dysorthographe ou dyslexie, de diabète, d'obésité... alors que ces pathologies ont des répercussions directes sur le développement physique, sur les apprentissages cognitifs de l'enfant, sur son équilibre et son bien-être.

Infirmières et médecins scolaires décrivent leurs mauvaises conditions de travail, entre plusieurs établissements, avec une place aléatoire dans les équipes éducatives... Pourtant, les infirmières sont celles qui apportent une connaissance irremplaçable sur la vie des jeunes et des adolescents, la relation à leur corps, à la sexualité, à la maltraitance parentale... Le personnel infirmier recueille la parole la plus intime des jeunes, celle soumise aux contraintes familiales, à la surveillance du quartier, à des pratiques qui se prétendent religieuses. Leur témoignage donne la mesure de **la souffrance occultée de nombre d'enfants et d'adolescents**. Plusieurs projets éducatifs innovants, sur la citoyenneté, sur la laïcité, sur les addictions, sur l'égalité filles/garçons et la mixité, par exemple, sont portés par les infirmières scolaires.

Toutefois, **le problème le plus aigu est celui de la santé psychique**. Plusieurs mois d'attente pour obtenir un rendez-vous dans un Centre médi-

co-psychologique est un délai fréquent. Nombre d'adolescents sont laissés sans soins, sans prise en charge psychologique ou psychiatrique. Des pratiques addictives à l'alcool, à la drogue, un tabagisme précoce, des comportements suicidaires et des conduites à risque peuvent s'installer et, faute de prise en charge, rendre les thérapies tardives beaucoup moins efficaces. L'ensemble des professionnels et des bénévoles soulignent **l'urgence d'une réelle politique de santé à l'égard des jeunes, une politique qui s'appuie sur des équipes pluridisciplinaires et sur des actions à moyen et à long termes.**





3

▣
LA
POLARISATION
SUR L'ÉCOLE
▣

3 - LA POLARISATION SUR L'ÉCOLE

Tous les interviewés soulignent la **prégnance des attentes des parents à l'égard de l'École** : « L'éducation, pour beaucoup de parents, c'est d'abord aller à l'École – « Je vous le confie » - mais sans toujours mesurer leur propre responsabilité, déclarait un animateur de MJC. Et ils ne se rendent pas toujours compte que les activités qu'on propose, participent aussi de l'équilibre et du développement de leur enfant. La vision de l'École reste très « scolaire » : les devoirs, les notes, les classements, la discipline, comme si c'était un avant-goût du travail que l'on espère que l'École garantira plus tard. »

Les remarques des professionnels et des bénévoles sur l'École font elles-mêmes apparaître l'**ambivalence de la demande** tant de la part des parents que des jeunes : l'école est un lieu d'apprentissages et de socialisation, mais c'est aussi une certaine conception de la « réussite » individuelle. Or cet ensemble composite de requêtes adressées à l'École traduit les multiples contradictions de la société, que l'École ne peut résoudre à elle seule.

a • L'école ouverte aux parents

Les dispositifs mis en œuvre ces dernières années pour ouvrir l'école aux parents, notamment les réunions régulières d'information, la « mallette des parents » dans sa dernière version, les conférences-débats organisées pour et avec les parents, les mesures mises en œuvre pour joindre les familles dans le cadre de la lutte contre l'absentéisme, les CLAS et les « cafés des parents » à l'intérieur des établissements scolaires, des expériences comme « le collège coopératif », le travail sur les mémoires familiales, sont salués comme autant de mesures favorables à la communication et à une plus grande hospitalité de l'école à l'égard des familles. **Les enquêtés disent à quel point un travail conjoint école/parents sur les trajectoires migratoires, l'histoire locale, la généalogie et la mémoire des familles croisée avec l'histoire collective enseignée à l'école est à la fois un échange de savoirs et une reconnaissance réciproque de la place de chacun.**

Plus généralement, ce sont les initiatives prises pour faire entrer des associations, des intervenants extérieurs, des partenaires, à l'intérieur de

l'école, leur éventuelle participation au projet d'établissement, qui sont considérées comme des progrès significatifs de l'ouverture de l'École. En ce sens, l'enquête a fait apparaître un discours globalement moins critique en direction de l'Éducation nationale, que celui qui avait cours ces dernières années. C'est peut-être aussi parce que les professionnels et les bénévoles ont conscience des difficultés croissantes dues à l'évolution des situations sociales et familiales, et que les efforts faits par les personnels de l'Éducation nationale pour promouvoir des réformes et s'adapter aux nouveaux rythmes éducatifs ont été appréciés.

b • Le poids de l'échec scolaire

L'angoisse des parents et des jeunes vis-à-vis de l'école se greffe sur la question de l'échec scolaire. La relation conflictuelle de certains élèves aux apprentissages, à l'autorité des enseignants et à la discipline contribuent à alimenter le sentiment de ne pas avoir sa place, de ne pas être entendu. « L'échec scolaire est vécu comme un véritable drame par de nombreux parents ; ils le redoutent et sont angoissés », reconnaît un chef d'établissement. « Ils sentent bien que l'avenir professionnel est aussi très souvent dépendant du cursus scolaire ».

Bien au-delà du décrochage proprement dit, ce sont des « scolarités à trous », ponctuées d'absences fréquentes et d'exclusions temporaires qui inscrivent la scolarité « dans une vie en pointillés ». Cela débouche sur des orientations non souhaitées, des sorties du système sans diplôme ni qualification. Or, ce n'est pas seulement le fait d'avoir des mauvaises notes, d'être l'objet de sanctions qui conduit à « décrocher », **c'est la perte d'estime de soi qui peut briser une vie et conduire à un enfermement dans la victimisation ou la rébellion.** Dans le même temps, des familles s'éloignent de l'école n'espérant plus être en capacité de changer les choses.

D'autres parents, à l'inverse, se livrent à des calculs savants pour comparer les établissements scolaires, mettre en œuvre des stratégies résidentielles ou des inscriptions dans le privé, multiplier les cours de soutien et éviter l'école de leur secteur scolaire. Ces logiques de contournement sont particulièrement préjudiciables à l'image de l'école chez les enfants. Par ailleurs, le manque de mixité sociale dans certains quartiers ne peut qu'aggraver les inégalités et les discriminations. Parfois, aussi, des formes de harcèlement scolaire s'exerce contre ceux qui ne sont pas « conformes à l'environnement

social et culturel». L'enquête a fait émerger une réflexion très dense sur les notions de réussite éducative et d'égalité des chances.

c • *La réussite éducative*

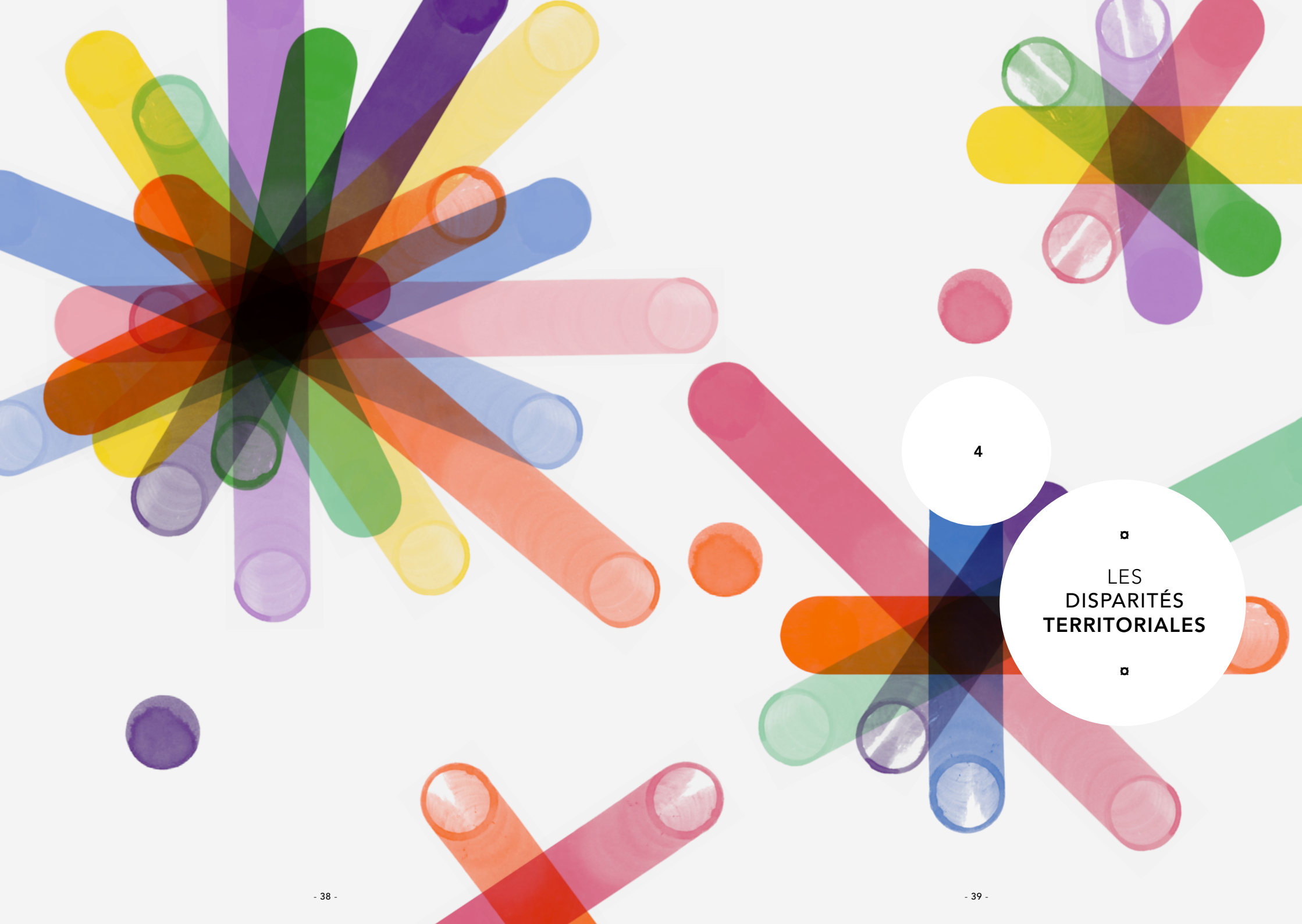
Les professionnels et les bénévoles interviewés reconnaissent tous les avancées apportées par les programmes de réussite éducative pour l'accompagnement des jeunes en difficulté. Les moyens pédagogiques redonnant le goût d'apprendre et d'agir sont innovants, le travail en partenariat et l'implication des familles se révèlent indispensables à la reconstruction du jeune autour d'un projet. Mais, plus encore, **c'est la complémentarité entre, d'une part, une démarche globale considérant le jeune dans son histoire, son environnement familial et social et, d'autre part, un projet éducatif individualisé, qui permet une confiance retrouvée.** Nombreux sont les membres de l'Education nationale qui reconnaissent l'impact positif du PRE sur les méthodes éducatives, y compris dans leur répercussion au sein de l'école et sur son ouverture vers l'extérieur.

Il reste que les programmes de réussite éducative touchent un nombre relativement limité d'élèves et que les équipes sont de plus en plus sollicitées en urgence pour des actions ponctuelles, là où le travail à moyen et à long terme était la règle. Plusieurs coordonnateurs ou référents de parcours ont décrit ces cas qui se multiplient pour lesquels on leur demande **d'accueillir des élèves exclus** pour trois jours des établissements scolaires. Il est alors difficile de prévoir des prises en charge alors que, peu de temps après leur réintégration dans l'école, ces jeunes risquent d'être à nouveau exclus : **« On a l'impression que l'école se ménage des temps de respiration, en excluant les élèves qui perturbent la vie de la classe ou de l'établissement.** Mais nous ne sommes pas des garderies temporaires ; cela nous prend beaucoup d'énergie et de temps pour des résultats infimes», déclarait une coordinatrice.

Il serait simpliste et injuste de juger le rôle de l'école à ses seuls échecs, alors que les transformations de la société dues à un meilleur niveau de connaissances, à l'apprentissage de la vie en commun, à la découverte de la diversité culturelle et du pluralisme des opinions ou des convictions, concernent le plus grand nombre... Mais l'Ecole est, à l'image de la société, traversée par des fractures culturelles qui se creusent.

La démarche inclusive de jeunes en difficulté contribue à faire évoluer chacun à son rythme, à permettre aussi de repenser l'ensemble du système éducatif. Nombre d'expériences sont probantes. Ainsi, avec des jeunes et des familles apparemment les plus éloignés de l'école, des ateliers d'écriture ou des « ateliers informatique » favorisent progressivement un programme de réinsertion. L'informatique liée à la lecture permet un travail remarquable, dans lequel chacun trouve un chemin vers l'estime de soi et la volonté d'une promotion sociale et citoyenne. L'expérience récente de la création de la première Maison digitale, par le Centre d'Information sur le Droit des Femmes et des Familles (CIDFF), est à ce titre notable.





4

▣
LES
DISPARITÉS
TERRITORIALES
▣

4 - LES DISPARITÉS TERRITORIALES

Les données de l'INSEE sur le Rhône décrivent un département de petite taille, mais d'une grande diversité quant à la densité de population et quant à l'environnement et à l'habitat : l'urbanisation de la Métropole opère un contraste marqué avec des zones rurales peu peuplées et différentes entre elles sur le plan de la production agricole et des modes de vie. L'implantation des quartiers politique de la ville, les infrastructures d'accueil, de soin, d'éducation, de loisir, de sport, sont concentrées sur une partie du territoire laissant des zones blanches sur le reste de la carte, avec quelques « spots » représentant des villes moyennes comme Villefranche ou Tarare. Ces disparités territoriales font émerger des expériences éducatives disparates, qui communiquent peu entre elles.

a • Un maillage irrégulier

Il est évident que l'ampleur de l'offre éducative dépend de la densité démographique de chaque territoire. Cependant, les enquêtés remarquent qu'une politique d'ensemble à l'échelle départementale ne semble pas avoir été pensée et encore moins anticipée en fonction des évolutions économiques, notamment dans les secteurs touchés par la désindustrialisation, de la répartition de la population par classes d'âge, des moyens de transport ou des phénomènes de « ghettoïsation » dans les habitats sociaux. « La question des quartiers ne touche pas que l'agglomération lyonnaise, remarquait une animatrice en milieu rural, les oppositions sociales et ethnico-culturelles s'observent dans des petites villes du Beaujolais, avec une acuité d'autant plus forte que ce sont des changements relativement récents dus à ce que l'on appelle le phénomène rurbain : des familles précaires quittent les grands ensembles urbains où elles ne peuvent plus payer le loyer ; dans leur nouveau lieu de vie, elles se sentent déclassées, « déportées » entend-on parfois, sans que ce déplacement ait été accompagné ».

Outre ces changements structurels qui n'ont pas donné lieu à une planification des politiques éducatives, ce sont des inégalités budgétaires entre les communes qui retentissent sur l'implantation de lieux d'accueil et d'éducation : crèches, écoles maternelles et écoles élémentaires... A l'autre bout du spectre éducatif, la Région peut avoir construit de ma-

gnifiques lycées, mais sans que les moyens de transport aient suivi. Quant au département, plusieurs enquêtés reconnaissent que **beaucoup a été fait pour les quartiers prioritaires, mais en oubliant parfois les zones rurales et les petites communes éloignées**. Il était significatif, lors de l'enquête, que le récit des assistantes sociales et des éducatrices en milieu rural ait déclenché l'étonnement de leurs collègues du Grand-Lyon, qui découvraient la dureté des conditions de travail et les faibles moyens mis à disposition en milieu rural. « Je n'aurai pas imaginé qu'une éducatrice ait trois employeurs, fasse autant de kilomètres chaque jour avec sa voiture pour rencontrer quelques familles dispersées, qu'elle soit obligée parfois de choisir une ferme à mi-chemin pour installer un groupe de parole ou s'occuper de l'accompagnement scolaire de plusieurs enfants de familles éloignées les unes des autres ! »

b • Les inégalités de l'offre éducative

Les disparités territoriales s'accompagnent d'une inégalité de l'offre éducative, qui conduit inévitablement à des inégalités de traitement. Les enquêtés ont beaucoup insisté sur le rapport à l'offre éducative, à l'offre de soin, à l'offre de prise en charge variant selon le territoire de résidence. L'institution la plus égalitaire dans son principe est évidemment l'institution scolaire. En revanche, par définition, le milieu rural échappe aux avantages accordés par la politique de la ville et les politiques éducatives réservés à des réseaux prioritaires.

Certains enquêtés comprennent qu'il y ait une juste compensation de difficultés socioculturelles clairement identifiées et un rééquilibrage en faveur de l'égalité des chances. D'autres, cependant, **posent la question de la misère cachée et de l'isolement des jeunes ruraux qui sont hors des périmètres de la majorité des politiques compensatoires**. Cette inégalité est, aujourd'hui, mieux perçue. Toutefois, elle est rarement analysée dans ses conséquences et en particulier dans le développement d'un ressentiment chez des populations qui ont l'impression d'être délaissées, abandonnées. C'est ce qu'elles expliquent pour justifier leur résignation ou, au contraire, leur colère à l'égard des autorités et des politiques. « Les taux d'abstention ou de votes aux extrêmes chez de jeunes ruraux, remarquait un éducateur, est un signe qui rappelle des phénomènes observés dans les quartiers sensibles des grandes villes. L'impression de « ne pas exister » conduit des jeunes à se rebeller avec des provocations, des propos racistes, des violences

à l'occasion de matchs de football ou de fêtes locales (style « Pinard/saucisson »), ouvertement tournées vers le refus de l'étranger ». **Désormais, dans les quartiers « sensibles » des banlieues comme dans certaines zones rurales, surgissent des logiques de victimisation propices à la violence.**

Un point sensible commun à ces deux territoires est la condition particulièrement critique des jeunes filles. Dans les quartiers sensibles, des filles sont soumises à des traditions et à des pratiques contrôlant leurs faits et gestes, à la surveillance du père ou du grand frère, à des interdits concernant les relations avec des personnes extérieures à la communauté, au refus de la mixité. Dans les milieux ruraux, c'est l'éloignement et l'isolement qui portent atteinte à des possibilités d'ouverture et d'émancipation. Dans les deux cas, la répartition stéréotypée des rôles sexués s'impose dans le choix des études, des filières, des formations, des apprentissages, restreignant fortement le champ des possibles. **Le manque de mobilité s'oppose au désir de liberté, au goût de l'initiative.** Souvent, ces situations conduisent à des violences intrafamiliales. C'est en ce sens, que le travail en réseau et en partenariat, notamment dans les lieux les plus éloignés et déshérités revêt une importance existentielle pour lutter contre les inégalités et les violences.

C • Les projets éducatifs de territoire

Eviter la fragmentation des territoires et lutter contre les inégalités qui en découlent sont des objectifs assignés aux politiques éducatives. Pendant de longues années, cependant, les discours et le rappel des principes ont fait office de réponse. Puis, ce furent les mesures dirigées vers les quartiers défavorisés des grandes villes. Aujourd'hui, et les enquêtés en ont une pleine conscience, c'est le territoire du Rhône qui doit être considéré dans son ensemble, afin de pallier des disparités qui retentissent sur les inégalités éducatives.

Plusieurs pistes ont été présentées lors de l'enquête autour de quatre idées forces : l'échange, l'itinérance, la mobilité, les contrats locaux conduisant à des projets éducatifs de territoire. L'échange est le moyen le plus simple et le moins coûteux : il s'agit d'organiser des échanges entre écoles, collèges ou lycées, entre centres de loisirs, entre clubs sportifs avec un objectif de mixité sociale et mixité de genre. Mais, les obstacles sont, déjà à ce premier niveau, non négligeables, en particulier celui de l'acceptation ou non par les parents des différentes formes de mixité. Le deuxième moyen est celui

des antennes itinérantes pour aller au plus près des jeunes et des familles éloignés ou enfermés dans leur isolement : bibliobus, ludothèques, points d'accès aux droits itinérants, permanences médicales de campagne... Les réticences viennent ici plus des professionnels que des populations concernées. Le troisième moyen est celui de **la mobilité** : toutes les expériences encourageant la mobilité notamment celle des adolescents, doivent être déployées : transports adaptés aux activités, préparation au permis de conduire facilitée, système de co-voiturage, accès à des internats par des transports en commun... Les difficultés rencontrées sont ici moins matérielles que psychologiques, liées à la phobie de quitter son quartier, aux appréhensions ou interdits posés par les parents (surtout pour les filles). Par ailleurs, la mobilité est aussi celle des professionnels pour que le travail dans un quartier ne devienne pas leur propre fermeture au reste de la société et à ses évolutions (cf ci-dessus). Enfin, ce sont les changements structurels des réformes autour des **projets éducatifs de territoire** qui sont au cœur des débats.

C'est à partir de la mise en réseau des acteurs et de partenariats autour d'actions communes, que des formes conventionnelles de travail en commun, pluridisciplinaires et collaboratives, que des projets éducatifs de territoire ont été conçus et mis en œuvre. Certains professionnels y voit « une usine à gaz », d'autres tirent argument des résultats obtenus. Il est vrai qu'il s'agit de définir des objectifs communs et des moyens complémentaires, mais de préciser aussi les rôles, les fonctions et les compétences de chacun, avec une mise à plat des règles de confidentialité et de déontologie professionnelles. Au-delà des aspects structurels, c'est évidemment la transversalité des actions sur plusieurs territoires qui permet d'en dépasser les disparités. A partir de ces nouvelles expériences de terrain, les enquêtés ont développé toute une série de préconisations.



III
▣
LES
PRÉCONISATIONS
▣

a

III-LES PRÉCONISATIONS

La question éducative étant particulièrement complexe et les acteurs, institutionnels ou associatifs, nombreux en ce domaine, les préconisations ont été regroupées autour des grandes thématiques mises en avant par les enquêtés : - les parents, premiers éducateurs ; - l'enfant au centre de l'éducation ; - la continuité éducative ; - l'équité et la cohésion des politiques territoriales.



1 – LES PARENTS PREMIERS ÉDUCATEURS

L'IDÉE QUE LES PARENTS SONT LES « PREMIERS ÉDUCATEURS DE L'ENFANT » EST DÉSORMAIS ACCEPTÉE ET L'EXPRESSION EST FRÉQUEMMENT UTILISÉE. EN REVANCHE, ELLE SUSCITE DES INTERROGATIONS QUANT À SON CONTENU ET QUANT À SES IMPLICATIONS. AU-DELÀ DES MOTS, LES POSTURES PROFESSIONNELLES NE TRADUISENT PAS TOUJOURS UNE CONNAISSANCE PRÉCISE DES ÉVOLUTIONS DE LA FAMILLE, NI DE LA DIMENSION CULTURELLE DE L'ÉDUCATION PRODIGUÉE PAR LES FAMILLES DANS LEUR DIVERSITÉ.

Proposition 1 : *Restaurer la dignité du parent quelles que soient les failles observées dans l'éducation de l'enfant.*

Ceci suppose d'établir des liens avec les parents sans jugement de valeur sur les personnes. Autant certains comportements doivent être combattus comme des actes répréhensibles, d'autres signalés au titre d'informations préoccupantes ou, plus simplement, faire l'objet de rappels à la loi et aux obli-

gations relatives au soin, à l'éducation et au bien-être de l'enfant, autant les jugements portés sur les parents en fonction de leur niveau d'instruction, de leur lieu de résidence, de leur origine, de leur appartenance religieuse doivent être mis à distance par les acteurs de l'éducation. Une formation à *l'analyse critique des représentations, des clichés et stéréotypes sur les familles* est demandée par de nombreux intervenants.

Proposition 2 : *Mieux connaître la pluralité et l'évolution des différents types de famille.* Les mutations de la société requièrent à la fois une information et une formation des acteurs de l'éducation. Plus généralement, il s'agit d'éclairer les professionnels et les bénévoles, au-delà des cas traités, sur les conditions de vie réelles, les difficultés quotidiennes, les situations juridiques et le statut personnel, mais aussi sur les attentes des familles. Beaucoup d'acteurs

de l'éducation souhaitent des formations sur la sociologie des familles, sur la parentalité, sur la pluralité des pratiques éducatives. L'idée est notamment *une actualisation de leurs connaissances afin d'améliorer leur perception des changements sociaux et culturels.*

Proposition 3 : *Travailler sur les mémoires et les trajectoires familiales.* Conjointement à une meilleure connaissance de la vie quotidienne des familles, les acteurs de l'éducation disent le grand intérêt de travailler sur les mémoires familiales et sur « le croisement de ces mémoires avec l'histoire locale ou l'histoire enseignée. On ne peut pas reconnaître la place des parents sans entendre leur histoire, une parole incarnée, en dialogue avec la société où ils éduquent leur enfant ». *Ce travail sur les mémoires participe de la reconnaissance des parents et de l'estime de soi chez les jeunes.*

Proposition 4 :

Associer les parents aux projets éducatifs concernant leur enfant et ceux de la collectivité dans laquelle ils vivent. Il convient non seulement d'impliquer les parents dans l'avenir de leur enfant mais aussi de les aider à le faire dans l'environnement social et économique, de les ouvrir aux évolutions de la société, de les aider à accepter le cheminement du jeune vers plus d'autonomie, de les sécuriser pour surmonter leurs inquiétudes. Les refus croissants de familles que leurs enfants, les filles surtout, participent à des activités extérieures au quartier ou au village, doivent conduire à développer des actions mixtes entre filles et garçons, des sorties, des échanges. *Il s'agit d'accompagner les parents vers une éducation de leurs enfants ouverte à une société en mouvement.*

Proposition 5 :

Impliquer les parents dans l'éducation aux valeurs démocratiques. Ce qui est prôné par les organisations internationales, comme l'UNESCO et l'UNICEF, n'est pas systématiquement mis en œuvre en France dans le domaine de l'éducation. Si l'Education nationale enseigne l'éducation civique et morale aux élèves, si des associations mènent des actions de terrain permettant la participation des habitants, si les politiques de la ville ont un volet important sur la citoyenneté et la lutte contre les discriminations, la mobilisation sur les valeurs et les principes démocratiques apparaît souvent sporadique. Pris entre le respect des différences culturelles et l'idée de la construction de l'intérêt général, « on préfère souvent ne pas s'aventurer sur ce terrain ». Face au communautarisme et à de multiples formes de radicalisation, plusieurs enquêtés expriment le souhait d'une *véritable réflexion et d'une formation à une « pédagogie des valeurs »*.



2 – L'ENFANT AU CENTRE DE L'ÉDUCATION

A LA FIN DU XXE SIÈCLE, UNE POLÉMIQUE S'EST DÉVELOPPÉE PENDANT PLUSIEURS ANNÉES SUR LA QUESTION DE SAVOIR SI L'ÉLÈVE ÉTAIT OU NON « AU CENTRE DU SYSTÈME ÉDUCATIF ». DEPUIS, UN CHANGEMENT DE REGARD S'EST OPÉRÉ : ON SE PRÉOCCUPE MOINS DU SYSTÈME ÉDUCATIF, DE LA STRUCTURE, QUE DE LA PERSONNE DE L'ENFANT/ÉLÈVE. TROIS IDÉES FORCES ONT CONTRIBUÉ À MODIFIER LA VISION DE L'ÉDUCATION : - LA NOTION D'INTÉRÊT DE L'ENFANT, À L'ORIGINE DU CONCEPT DE PARENTALITÉ; - LE CARACTÈRE MULTIDIMENSIONNEL DE L'ÉDUCATION QUI NE SE LIMITE PAS À LA TRANSMISSION DES TRADITIONS FAMILIALES ET AUX SAVOIRS SCOLAIRES; - L'ÉDUCATION ENTENDUE COMME « L'AFFAIRE DE TOUS ». CETTE ÉVOLUTION S'EST ACCOMPAGNÉE D'UN ENSEMBLE DE POLITIQUES PUBLIQUES ET D'UN ACCROISSEMENT DU NOMBRE DES INTERVENANTS, PROFESSIONNELS ET BÉNÉVOLES.

Toutefois, et les enquêtés l'ont relevé à plusieurs reprises, le recentrage sur l'enfant et le jeune n'est pas sans effets négatifs : - on observe une surprotection et un surinvestissement qui conduisent souvent à alimenter le « stress parental » et à une exigence prégnante vis-à-vis des éducateurs ; - une multiplication de prises en charge dont la cohérence n'est pas toujours évidente et qui peut nuire à l'autonomie du jeune ; - une superposition de modèles éducatifs qui se fait au détriment de l'intérêt de l'enfant. Ces effets pervers d'une évolution, par ailleurs saluée et soutenue, ont conduit à trois préconisations principales.

Proposition 6 :

Affirmer que l'enfant est une personne.

La fragilité et la vulnérabilité de l'enfance et de l'adolescence nécessitent une protection particulière. La tutelle juridique s'accompagne de la reconnaissance d'un certain nombre de droits fondamentaux de l'enfant. Les politiques publiques raisonnent selon la logique des besoins de l'enfant et des responsabilités parentales en prévoyant des catégories de bénéficiaires et d'obligataires. Cela justifie des dispositifs, des actions, des interventions au nom de l'intérêt de l'enfant, de son développement et de son émancipation.

Or, cette conception émancipatrice peut heurter certaines traditions familiales, dans lesquelles l'enfant est considéré comme « la propriété des parents ». D'autres parents délèguent totalement aux professionnels l'éducation de leur enfant. Dans les deux cas, c'est l'idée de responsabilités partagées entre les différents

acteurs de l'éducation, qui a du mal à être acceptée. Trois thèmes sont revenus dans le débat : - la question des punitions soit au sein de la famille (les sévices corporels, fessées, gifles...) soit à l'école (les jugements dépréciatifs sur la personne de l'élève se substituant à l'appréciation d'un comportement ou à l'évaluation d'un devoir scolaire) ; - le refus de la mixité filles/garçons et de l'égalité de genre (c'est l'exemple du retrait de l'ABCD de l'égalité avec la difficulté de convaincre des parents de laisser leur fille participer à des activités mixtes) ; - l'absence de modèle éducatif, qui rassurerait par une liste de prescriptions et d'interdits. « *Il s'agit de mieux informer les parents sur les droits de l'enfant en montrant les effets positifs sur son développement* ».

Proposition 7 :

Respecter la parole et la place de l'enfant.

Dans les politiques et les pratiques éducatives, la parole de l'enfant et de l'adolescent tient peu de place, leurs attentes sont peu prises en compte, leur participation à la vie collective et aux débats relativement faible. Pourtant, les Conseils citoyens des jeunes, les Parlements des jeunes, la Fabrique citoyenne, le développement de la vie lycéenne, ont montré un impact très positif. Les enquêtés soulignent la nécessité d'un plus grand respect et d'une place réelle de la parole des enfants et des adolescents dans tout projet éducatif et dans toute action éducative, dès leur élaboration jusqu'à leur mise en œuvre. « *Il serait souhaitable d'irriguer les interventions des professionnels par de bonnes pratiques valorisant la place de l'enfant* ».

Proposition 8 :

Situer l'enfant dans l'intergénérationnel.

Les enquêtés soulignent l'apport éducatif d'un travail intergénérationnel. Pour éviter le brouillage des codes engendrés, d'une part, par des réalités démographiques (allongement des espérances de vie, recompositions familiales) et socio-économiques (cohabitation des parents et des enfants jusqu'à un âge avancé du fait du chômage ou des difficultés de logement) et, d'autre part, par l'évolution des mentalités tournées vers le « jeunisme », il convient de reconnaître les âges de la vie tout en favorisant un dialogue entre les générations. Plusieurs expériences de travail intergénérationnel montrent un impact fort sur la réussite éducative des plus jeunes et sur la transmission par les anciens. Ainsi, le recours aux nouvelles technologies, loin d'inverser l'ordre des âges, créent *un support de connaissance et de reconnaissances réciproques entre générations.*



3 – LA CONTINUITÉ ÉDUCATIVE

L'IDÉE D'UNE CONTINUITÉ ÉDUCATIVE DANS LE TEMPS ET ENTRE LES DIFFÉRENTS ESPACES DE VIE DE L'ENFANT FAIT L'UNANIMITÉ, MAIS CELLE-CI SE HEURTE À TROIS PARADOXES QUI ONT INSPIRÉ PLUSIEURS PROPOSITIONS

a - Un premier paradoxe : d'une part, on constate la disparition des rites de passage, qui jalonnaient autrefois le développement de l'enfant et de l'adolescent et, d'autre part, en sens inverse, on cherche à éviter les ruptures, notamment celles correspondant aux différents degrés du système scolaire.

Chacun reconnaît que les classes-passerelles, entre la maternelle et l'école ou entre l'école élémentaire et le collège, facilitent le passage d'un degré d'enseignement à un autre et contribuent à la prévention du décrochage. Toutefois, ce sont des mesures qui restent calquées sur la scolarité. Les enquêtés ont cherché à résoudre cette apparente contradiction.

Proposition 9 : Redonner du sens aux différentes étapes du développement de l'enfant, d'un point de vue symbolique et avec des mesures concrètes. L'exemple de la scolarité est au centre des propositions : la rentrée scolaire doit permettre d'expliquer les missions de l'École, son organisation (avec un enseignant

ou une équipe pédagogique), d'énoncer ce qui est attendu de l'élève dans son travail et son comportement, de préciser les responsabilités afférentes aussi bien au travail scolaire qu'à la vie dans la communauté scolaire. Durant l'année, il s'agit d'organiser des temps différents de participation à la vie de l'établissement qui scandent le parcours du jeune. En fin d'année, prévoir des fêtes qui favorisent la présence des parents, des partenaires, des élus, lors des remises de diplômes ou autres gratifications. Autrement dit, il s'agit de **ponctuer la vie du jeune par des moments significatifs dans sa vie personnelle et au sein de la collectivité.**

L'éducation conduit l'enfant à une autonomie progressive, non de façon linéaire mais en vertu d'une dynamique d'émancipation. Cela signifie de penser les étapes de cette progression en étudiant la pertinence des catégories institutionnelles au regard des différents âges de la vie. Plusieurs enquêtés évoquent la nécessité d'être plus au clair avec la signification des classes d'âges. Les notions d'enfant, de jeune, d'adolescent, de jeune adulte... doivent être mieux définies. L'adolescence, par exemple, n'est pas suffisamment l'objet de mesures adaptées. Il ne s'agit pas de créer des catégories étanches, mais d'envisager des étapes, avec des paliers, des continuités et des enchaînements, dans un processus d'autonomie progressive.

b - Le deuxième paradoxe tient à la segmentation des espaces de vie de l'enfant par une succession de prises en charge, qui se multiplient et dont on n'explique pas suffisamment la signification : d'un côté, l'École n'est pas le prolongement de la maison ni du club de loisirs, de l'autre, ce qui se passe dans l'établissement scolaire est compartimenté et souvent préservé de l'extérieur. La réforme des rythmes a introduit des activités qui ouvrent sur des apprentissages diversifiés,

mais entre lesquels les élèves ne voient pas toujours le lien, même lorsqu'ils ont lieu dans un même espace, comme la classe. Les différences de statuts des adultes et de leurs méthodes pédagogiques créent, par ailleurs, une certaine confusion qu'il convient de dissiper. **Prendre appui sur le Projet éducatif territorial (PEDT) permet d'opérer cette clarification.**

Proposition IO : *Montrer le partage et la complémentarité des rôles et des fonctions* assumés par les différents acteurs de l'éducation - qui fait quoi, dans quels lieux et à quels moments, pour montrer la cohérence des actions engagées, malgré la diversité des intervenants. Que ce soit en direction des parents, des jeunes, des professionnels ou des bénévoles, **la cohérence des actions requiert de rendre intelligible la complémentarité des tâches accomplies.**

Proposition II : *Ne pas multiplier les intervenants auprès des plus jeunes*, afin de ne pas accentuer le morcellement des temps de l'enfant en le surchargeant d'activités différentes dont on ne voit plus la cohérence et que les parents ne comprennent pas. Il s'agit aussi d'éviter l'attitude consumériste qui conduit à ce que les activités soient perçues comme autant « de moments de garde et de délégation de responsabilité aux professionnels ».

c - Le troisième paradoxe est celui de l'ouverture de l'École aux parents que tous les enquêtés appellent de leurs vœux. Elle est jugée « un progrès », mais insuffisante, parce qu'elle a été pensée comme une « présentation de l'École » aux parents et non comme une approche globale de l'éducation de l'élève/enfant. Il semble ici nécessaire de diffuser

la Malette des parents, qui contient, dans sa nouvelle version, des outils que les équipes éducatives utilisent pour animer des ateliers/débats avec les familles. Ce dispositif permet de souligner les moments clés du parcours scolaire des élèves en donnant la parole aux parents, aux élèves, aux enseignants.

Proposition I2 : *Mettre en application une culture de l'accueil*, adaptée aux différents âges de l'enfant (de la petite enfance à l'adolescence). Nombre de professionnels disent l'importance du premier accueil téléphonique, qui participe au projet éducatif, et de l'accueil physique, qui se traduit dans l'aménagement des espaces (prévoir un lieu sécurisé pour les jeunes enfants, avec des jeux, par exemple). C'est la présence d'une équipe qui offre un accompagnement sécurisant.

Mais il s'agit aussi d'une hospitalité dans la présentation de ce qui se fait dans le centre ou l'institution. Ainsi, il convient d'inviter les parents à découvrir les lieux d'activité de leurs enfants. Pour l'école, il s'agit de les inviter à mieux connaître ses missions, son fonctionnement et la culture scolaire. Par la suite, le climat général s'améliore, lorsque les parents sont gratifiés pour avoir encouragé l'effort et les progrès de leur enfant, lorsqu'ils sont conviés à des rencontres autour de thématiques éducatives ou à apporter une participation à des sorties, des projets.

En ce sens, il s'agit de développer les contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS) et les « cafés des parents », en respectant la spécificité de dispositifs qui favorisent le soutien à la parentalité – sans se limiter au « soutien scolaire ». **Accueillir les jeunes et les familles, c'est leur reconnaître une place à part entière.**

Proposition 13 : *Reconnaître le rôle essentiel des infirmières et des assistantes sociales* en demandant que celles-ci aient une place et une participation mieux reconnues dans la vie des établissements et dans la relation aux parents. Les expériences qui vont en ce sens montrent une amélioration de la continuité et de la cohérence des actions éducatives. L'écoute des petits bobos de la vie ou des souffrances plus profondes qu'expriment les jeunes, leur confèrent une place privilégiée. **Les infirmières et les assistantes sociales ont une connaissance des jeunes et de leur environnement, qui facilitent le suivi des actions et la relation aux familles.**

Proposition 14 : *Intégrer le suivi médical de l'enfant et de l'adolescent dans la continuité éducative.* Les interventions extérieures et ponctuelles (par exemple, les conférences sur la prévention des addictions ou sur la sexualité et les MST) ne suffisent pas à construire une politique de prévention des risques ni à garantir le bien-être nécessaire au développement de l'enfant et du jeune. La santé des jeunes est trop souvent absente des actions éducatives et renvoyée aux personnels de santé en tant que spécialistes. Or, comment aborder la question du suicide, des pratiques à risque, des addictions, du décrochage scolaire, de la délinquance...? Le programme de la réussite éducative a montré l'intérêt d'aborder les questions éducatives sous d'autres angles que la scolarité. **La santé devrait être plus systématiquement prise en compte dans les actions éducatives.**



4 – L'ÉQUITÉ ET LA COHÉSION TERRITORIALES

DANS LE RHÔNE, À L'INSTAR D'AUTRES DÉPARTEMENTS, LES DIFFÉRENCES GÉOGRAPHIQUES, DÉMOGRAPHIQUES, SOCIO-ÉCONOMIQUES, DE MODES DE VIE ET DE CULTURES TRADUISENT CE QUE FERNAND BRAUDEL NOMMAIT « UN PAYS DE DIVERSITÉ ». CES DISPARITÉS POSENT, CEPENDANT, TROIS QUESTIONS DE FOND : - DANS QUELLE MESURE CES DIFFÉRENCES CRÉENT-ELLES OU ACCENTUENT-ELLES DES INÉGALITÉS DANS L'ACCÈS À L'ÉDUCATION ; - LA COORDINATION DES ACTIONS ÉDUCATIVES PERMET-ELLE UNE MEILLEURE COHÉSION ENTRE LES TERRITOIRES ; - QUELS TYPES DE RÉSEAUX, DE PARTENARIATS, D' ACTIONS POURRAIENT-ILS CONTRIBUER À UNE PLUS GRANDE COHÉSION TERRITORIALE ?

Proposition 15 :
Favoriser les territoires oubliés.
L'enquête a permis de souligner des disparités que la majorité ne soupçonnait pas. Ainsi, à la dispersion géographique en zones rurales correspond souvent une pluralité d'employeurs des professionnels et une absence de lieux de proximité accessibles aux parents. **Le travail en communautés de communes s'avère essentiel.** Il s'agit de réfléchir aux moyens de le faciliter et

de le légitimer, en impliquant les maires des communes rurales. Il est urgent de donner plus de moyens, notamment en locaux et en matériel, de favoriser un rapprochement avec les écoles et collèges, avec les lieux culturels et avec les centres sportifs. Dans les « zones blanches », il s'agit aussi **de pallier le manque de reconnaissance sociale et professionnelle des acteurs éducatifs trop souvent oubliés, à l'image des familles dont ils s'occupent.**

Proposition 16 :

Valoriser la dimension transversale des politiques de territoire.

De nombreux territoires sont quadrillés par des dispositifs et des actions associatives dont l'utilité est évidente pour l'accompagnement social des familles et l'éducation des jeunes en difficulté. Mais, les actions de soutien à la scolarité, les activités culturelles et sportives, les actions en faveur de l'insertion... s'arrêtent le plus souvent à un périmètre et à un secteur ou à un domaine de l'éducation. Faute de politique globale de la jeunesse, ces partages excluent, de fait, ceux qui ne sont pas à l'intérieur. Il convient donc de développer tout ce qui encourage les échanges. Il s'agit de **permettre l'émergence de projets éducatifs de territoire à partir d'une politique plus globale de la jeunesse s'appuyant sur des thématiques transversales.**

Proposition 17 :

Encourager la mobilité des jeunes.

La question de la mobilité apparaît cruciale à une majorité d'enquêtés. L'enfermement dans les quartiers ou l'éloignement dans des zones rurales, le communautarisme ethnique et/ou religieux, l'essentialisation des identités de genre ou d'origine, produisent des sentiments victimaires et des rébellions, des réactions d'hostilité et des discriminations, peu propices à l'épanouissement individuel et social des jeunes. A l'intérieur même d'une ville, d'un canton, du département, tout ce qui contribue à une connaissance réciproque lors de sorties, d'échanges, d'activités mixtes permet de prévenir ces phénomènes de repli sur soi. **Les actions qui favorisent la mobilité géographique, résidentielle, culturelle, sont autant d'occasions de découvrir d'autres façons de vivre, de penser et de communiquer, conditions d'une éducation à la démocratie.**

Proposition 18 :

Promouvoir le travail en réseau et en partenariat. De nombreux professionnels ont tendance à assimiler le partenariat à un simple réseau. En réalité, le réseau est un maillage de correspondants tandis que le partenariat se construit autour d'actions communes. Le premier est indispensable à la constitution de partenariats, mais ces derniers supposent une mise en commun des savoirs et des savoir-faire, pour élaborer ensemble un projet en fonction des besoins observés, de finalités partagées, de modes d'évaluation concertés.

1 - La mise en réseau, requiert une identification des personnes et des lieux ressources avec leurs domaines d'intervention et leurs publics. Cela permet une plus grande lisibilité des actions éducatives en nommant les interlocuteurs, en situant leurs implantations locales ou leur diffusion sur l'ensemble du département. Cela représente un gain de temps considérable en met-

tant en relation des personnes qualifiées. La mise en réseau est désormais facilitée par les nouvelles technologies et la qualité de l'information produite par de nombreuses structures sur le département.

2 - Le partenariat suppose un travail collectif de réflexion entre institutionnels et associatifs pour définir les références, les valeurs et les finalités communes à l'action entreprise. Il détermine son objet et les publics concernés. Il met au point des méthodes susceptibles d'entraîner une compréhension mutuelle et des évaluations concertées. Il oblige à clarifier les rôles, les fonctions, les compétences, les règles de confidentialité et de secret professionnel.

La proposition des acteurs institutionnels et associatifs est de déterminer les conditions nécessaires à ce travail en commun :

- une formation adaptée, notamment pour travailler sur des thématiques transversales et en interdisciplinarité
- des temps de séminaires interprofessionnels et avec des associatifs
- la reconnaissance de la plus-value du travail en partenariat
- la redéfinition des critères d'évaluation avec les institutionnels et les associatifs menant des actions sur le terrain
- la diffusion d'une information, au niveau départemental, des actions menées en partenariat

Face au développement de nouvelles formes de vulnérabilité, sociales et psycho-

logiques, à l'effacement de la mixité sociale et à une segmentation de la société, les actions éducatives requièrent des partenariats qui réaffirment d'une part, des valeurs communes et, d'autre part, une plus grande individualisation des interventions auprès des jeunes.

Proposition 19 : Développer l'information et la formation.

Les enquêtés ont souligné le caractère essentiel d'une information adaptée à ses destinataires qu'il s'agisse des parents, des jeunes selon leur classe d'âge, des territoires avec leurs spécificités, des milieux professionnels... cela suppose de recourir à des supports de diffusion diversifiés selon les publics. Le deuxième volet de la diffusion des bonnes pratiques est celui de la formation initiale et continue. Là encore, les enquêtés en reconnaissent non seulement « la nécessité dans un monde qui bouge », mais ils aimeraient être associés à

la définition des besoins, être consultés sur les difficultés rencontrées et les conditions de réussite des actions. Plus généralement, ils disent leur grande satisfaction d'avoir participé à une enquête où ils ont eu non seulement la parole mais où ils ont pu échanger entre eux et débattre. *La demande est unanime pour des séminaires réguliers entre acteurs de l'éducation, de spécialités et de territoires différents, pour analyser les situations et les actions qu'ils mettent en œuvre, pour échanger sur les bonnes pratiques.*

TABLEAU RÉCAPITULATIF DES PRÉCONISATIONS

I -LES PARENTS, PREMIERS ÉDUCATEURS

- 1 : restaurer la dignité du parent malgré les failles éducatives*
- 2 : mieux connaître les formes évolutives de la vie des familles*
- 3 : travailler sur les mémoires et les trajectoires familiales*
- 4 : associer les parents au projet éducatif*
- 5 : impliquer les familles dans l'éducation aux valeurs démocratiques*

2 -L'ENFANT AU CENTRE DE L'ÉDUCATION

- 6 : affirmer que l'enfant est une personne*
- 7 : respecter la parole et la place de l'enfant dans les actions éducatives*
- 8 : situer l'enfant dans l'intergénérationnel*

3 -LA CONTINUITÉ ÉDUCATIVE

- 9 : redonner du sens aux différentes étapes du développement de l'enfant*
- 10 : montrer le partage et la complémentarité des rôles éducatifs*
- 11 : ne pas multiplier les intervenants auprès des plus jeunes*
- 12 : mettre en application une culture de l'accueil*
- 13 : reconnaître le rôle essentiel des infirmières et des assistantes sociales*
- 14 : intégrer le suivi médical de l'enfant et de l'adolescent dans la continuité éducative*

4 -L'ÉQUITÉ ET LA COHÉSION TERRITORIALES

- 15 : favoriser les territoires oubliés*
- 16 : valoriser la dimension transversale des politiques de territoire*
- 17 : encourager la mobilité des jeunes*
- 18 : promouvoir le travail en réseau et en partenariat*
- 19 : développer l'information et la formation*



▣
ANNEXES
▣

ANNEXES

Grille d'entretien avec les acteurs de l'éducation

La présente enquête avait pour but de donner librement la parole et de favoriser le débat entre des acteurs de l'éducation travaillant sur les différents territoires du département du Rhône.

Il s'agissait de recueillir leurs observations sur les évolutions récentes que connaissent les jeunes et leurs familles, leurs perceptions des conséquences sur les relations éducatives, sur les postures et les pratiques professionnelles, sur les transformations du métier, les modes d'intervention et les outils éducatifs. In fine, les entretiens étaient centrés sur les préconisations.

Les propos étaient enregistrés, non pour être retranscrits, mais pour vérifier l'exactitude des citations et la véracité des interprétations. Ils resteront anonymes.

Chaque entretien s'est déroulé en quatre temps, sous forme de questions ouvertes :

1- Quelles sont les évolutions de la situation des jeunes, des relations parents/enfants, que vous observez et comment les percevez-vous au regard de votre expérience professionnelle ?

2- Comment analyser-vous les attentes et les demandes des jeunes et de leurs familles en matière d'éducation ?


3- Quelles réponses sont apportées dans votre domaine et sur votre territoire, en faisant état des obstacles rencontrés mais aussi des innovations et des réussites ? Quels sont les dispositifs mis en place, quelles actions, et quelle évaluation en faites-vous ?

4- Quelles sont les préconisations que vous aimeriez présentées dans le domaine de l'éducation, notamment sur votre territoire ?

Les acteurs auditionnés

Les 74 personnes auditionnées lors de l'enquête étaient plusieurs par dispositif, travaillaient dans différents secteurs géographiques du territoire du Rhône et à des fonctions ou des postes divers. Elles représentaient une large palette des acteurs des politiques éducatives :

- Coordonnateur Enfance Jeunesse ou directeur des politiques éducatives au sein d'une collectivité territoriale
- Coordinatrice de programme de réussite éducative
- Animateur ou coordonnateur de secteur jeunesse dans une association un centre social ou une MJC
- Intervenant dans des associations de protection de l'enfance
- Intervenant dans des associations de promotion de la santé ou de pratiques scientifique, culturelle ou sportive
- Principal – Proviseur - Enseignant - IEN
- Acteur de la santé scolaire

The background features a stylized illustration of hands holding markers. The hands are rendered in a light, semi-transparent pink color, and the markers are in various shades of pink and purple. The markers are positioned as if they are about to write or have just finished writing on a surface.

Ce livret présentant la parole des acteurs professionnels des politiques éducatives, s'inscrit dans les travaux du Comité des Services aux Familles et à l'Education Département du Rhône – Métropole de Lyon (CSFE). Il a été réalisé par Jacqueline Costa-Lascoux en collaboration avec l'Agence de Développement des Relations Interculturelles pour la Citoyenneté (ADRIC).

adric

Agence de Développement
des Relations Interculturelles
pour la Citoyenneté

7, rue du Jura
75013 PARIS
01 43 36 89 23
adric@adric.eu
www.adric.eu