



Bordeaux,
Le 13 novembre 2007

VILLE DE BREST

LE PROJET EDUCATIF LOCAL BRESTOIS

DOCUMENT DE RESTITUTION FINALE

SOMMAIRE

1.	LA COMMANDE D'EVALUATION.....	3
2.	PRESENTATION SUCCINCTE DU PEL BRESTOIS.....	5
3.	LE REFERENTIEL POLITIQUE.....	10
3.1	Rappel des fondamentaux.....	10
3.2	Commentaire critique du référentiel politique.....	12
3.3	Le contenu.....	12
3.4	L'usage.....	14
3.5	Exposé à caractère théorique permettant de revisiter le référentiel.....	17
4.	LES GRANDS PRINCIPES ORGANISATIONNELS DU PEL	40
4.1	Un principe intégratif.....	40
4.2	Un principe de territorialisation de l'action publique.....	41
4.3	Un principe "ascendant".....	41
5.	LES FONCTIONS DE PILOTAGE	44
6.	LA MAITRISE D'ŒUVRE	50
6.1	Descriptif.....	50
6.2	Approche évaluative.....	52
6.2.1.	<i>Sur le périmètre de la maîtrise d'œuvre.....</i>	<i>52</i>
6.2.2.	<i>Sur la gouvernance de la maîtrise d'œuvre.....</i>	<i>54</i>
6.2.3.	<i>Sur les différentes fonctions servies à ce jour par la maîtrise d'œuvre.....</i>	<i>55</i>
6.2.4.	<i>Sur les fonctions de référence de la maîtrise d'œuvre de territoire.....</i>	<i>61</i>
7.	LES GROUPES DE TERRITOIRES	63
8.	L'EXPRESSION DES OPERATEURS	65
8.1	Les établissements scolaires.....	65
8.1.1.	<i>Questionnaire écoles et collèges sur les actions en direction des enfants et des jeunes</i>	<i>65</i>
8.1.2.	<i>Observations.....</i>	<i>69</i>
8.2	Les associations.....	70
8.2.1.	<i>Questionnaire concernant les opérateurs socio éducatifs sur les actions en direction des enfants et des jeunes.....</i>	<i>70</i>
8.2.2.	<i>Questionnaire "Fiche Action" à destination des associations.....</i>	<i>78</i>
8.2.3.	<i>Commentaires.....</i>	<i>82</i>
9.	QUELQUES ORIENTATIONS POSSIBLES.....	84
10.	EN SYNTHÈSE.....	86

1. LA COMMANDE D'EVALUATION

La démarche politique brestoise ne manque pas d'ambition en matière éducative. Il s'agit d'aider l'ensemble des acteurs intervenant dans le champ éducatif à développer "une vision commune de l'éducation et des valeurs qu'ils doivent soutenir" ; cette condition déterminant "la garantie d'une continuité et d'une cohérence dans l'éducation de l'enfant et du jeune entre les différents temps scolaire, péri scolaire, et extra scolaire".

Au cœur du projet... il y a le partage ; conscients des limites de chacun dans une œuvre éducative globale et continue, les acteurs se seront dotés de valeurs, d'objectifs, d'instances partagées, qu'elles concernent les partenaires institutionnels ou les acteurs de terrain. Six ans après le lancement de la réflexion, trois ans après la signature du Projet Educatif Local (novembre 2004)... les partenaires entendent en évaluer l'efficacité conçue pour l'essentiel en termes de "réponses à la demande sociale exprimée, comme aux besoins estimés de la population", et ce à partir d'une méthode évaluative participative à "spectre large" où une diversité d'acteurs pourraient exprimer leur point de vue.

Le produit attendu est clair ; il s'agit de renseigner les partenaires sur :

- ⇒ Le niveau d'appropriation par les divers acteurs des valeurs, orientations et objectifs généraux dans leur action quotidienne.
- ⇒ L'efficacité du dispositif territorialisé qui articule les acteurs de terrain dans des espaces d'échanges et de production partagée.
- ⇒ L'impact des instances d'appui technique, d'enrichissement thématique sur les pratiques de terrain.
- ⇒ La plus value du PEL quant au financement des actions et des projets.
- ⇒ L'impact de la démarche sur la qualité et le volume des actions éducatives dédiées aux enfants et aux jeunes.
- ⇒ Le niveau d'adéquation entre les actions proposées et les besoins inventoriés sur chaque territoire.

Par ailleurs, quelques éclairages pourront utilement porter sur la capacité d'évolution et d'adaptation de la démarche dès lors que de nouveaux besoins émanant du territoire, des opérateurs, des publics bénéficiaires, se feront jour (à ce titre, la communication entre partenaires sera bien sûr interrogée dans sa vocation à faire du PEL une démarche vivante, réactive et en recherche d'optimisation permanente).

Enfin, notons que le cahier des charges adosse cette évaluation à un travail d'investigation développé à deux niveaux :

- ➡ Une approche tout à fait qualitative qui concernera à la fois l'échelle territoriale (sur deux quartier PEL : Bas Rive Droit et Haut Rive Droite) et les systèmes de maîtrise d'œuvre et de pilotage institutionnels (approche par entretiens menés individuellement ou par réunion).
- ➡ Une approche élargie à l'ensemble des opérateurs sur l'ensemble de la ville et qui consistera pour l'essentiel à consolider un regard plus global sur l'ensemble des territoires ainsi qu'à mettre à l'épreuve les hypothèses élaborées à partir de nos observations sur les deux quartiers précités (approche par questionnaires auto administrés).

2. PRESENTATION SUCCINCTE DU PEL BRESTOIS

L'implication de la ville de Brest dans un Projet Educatif Local s'inscrit pour une bonne part, non seulement autour d'une intention politique, mais encore autour d'une analyse critique des modes ordinaires de mise en œuvre des réponses éducatives aux besoins repérés.

a) L'intention politique renvoie à l'appropriation d'une responsabilité particulière visant à "apporter à tous les enfants de notre cité ce qui leur est nécessaire pour y devenir pleinement citoyens" (M. le Maire le 28/11/2006).

Cette même intention politique s'exprime quant à la vocation corrective d'un PEL privilégiant les milieux les plus modestes bénéficiant d'un capital économique, social et culturel moins efficient afin de garantir un parcours réussi en termes d'épanouissement et d'émancipation citoyenne. Enfin, la conviction politique s'illustre parfaitement autour d'un principe général de territorialisation de l'action publique (afin de mieux coller à la réalité des besoins de chaque "terrain", ainsi que de développer une logique visant à privilégier les initiatives et les ressources les plus décentralisées, les plus en phase avec les publics, dans un rapport de proximité le plus étroit possible entre l'offre et la demande). En clair, la réussite du Projet Educatif Local sera pour une bonne part déterminée par la capacité des acteurs locaux à faire vivre :

- ↳ Une responsabilité partagée dans la transmission de valeurs éducatives permettant d'émanciper les plus jeunes pour en faire des adultes citoyens.
- ↳ Une démarche corrective des inégalités sociales en matière éducative.
- ↳ Une organisation territorialisée de la démarche générale,
- ↳ Une production d'initiatives qui mobilise prioritairement les ressources des acteurs de terrain, et ce dans une logique ascendante qui confère au système institutionnel central une responsabilité d'appui et d'accompagnement.

b) L'analyse critique aura semble-t-il porté sur les limites enregistrées autour de l'instrumentalisation des divers dispositifs qui seront venus, depuis plusieurs décennies, rythmer l'implication grandissante des collectivités et des institutions dans le registre éducatif.

A partir d'un certain niveau de développement d'une offre équipementaire faisant réponse aux besoins sociaux d'accueil et d'accompagnement des enfants (haltes d'accueil du matin / du soir, centres de loisirs, aides aux projets d'école...), après avoir exploité les ressources –limitées dans le temps– des divers contrats d'aménagement des temps et des rythmes de l'enfant... après avoir conjugué des efforts partenariaux autour des contrats enfance et temps libre jeunes... après être intervenue avec le contrat de ville sur une géographie fragilisée de son territoire... la ville aura considéré qu'il convenait de ressourcer l'effort collectif autour d'une réflexion commune, d'une redéfinition partagée, d'un projet.

«... Nous n'avions pas une vision claire de l'éducation globale... Nous souffrions d'une "absence de repères"... accrue par un "nombre d'opérateurs aussi divers que variés» (Cf. M. Jouis, Maire Adjoint lors de l'Assemblée Générale de novembre 2006).

De fait, le PEL doit s'interpréter avant toute chose comme une recherche de sens, de maîtrise, d'intentionnalité afin de ré-irriguer les dispositifs, les procédures, les organisations administratives, les associations autour d'un corpus de définitions, de valeurs, de principes collectivement assumés.

Pour ce faire, la ville aura –dès 1999– engagé un processus de consultation et de coproduction impliquant l'ensemble des institutions (Education Nationale, Jeunesse et Sports, Caisse d'Allocations Familiales, Conseil Général, Communauté Urbaine) mais encore l'essentiel des équipements d'accueil et de loisirs ainsi que les associations intervenant sur les publics enfance / jeunesse sur les quartiers.

Les premières années (de 2000 à 2004) furent dédiées à un double processus de diagnostic partagé et de structuration de la démarche au plan organisationnel. Adossé à un effort de territorialisation en 7 entités plutôt équilibrées démographiquement (de 20 à 25 000 habitants), le diagnostic aura révélé une forte distorsion de la couverture territoriale quant à l'offre éducative, une difficulté à anticiper en matière d'activités l'évolution de certains quartiers ou micro quartiers, des modes opératoires ponctuels répondant davantage à la dynamique de certains acteurs plus qu'à la réalité des besoins sociaux. Par ailleurs, le travail de consultation aboutira à la production (très participative) d'un document de référence "le Projet Educatif Local, pour une éducation partagée" ; véritable point d'appui pour redonner un sens commun aux initiatives éducatives de chacun. Enfin, le PEL se sera progressivement doté d'une organisation avec schématiquement :

- ↳ Des groupes territoriaux (sur chacun des 7 territoires) où se réfléchissent, s'initialisent et se coordonnent les réflexions et les projets d'action des intervenants institutionnels et associatifs impliqués sur le terrain.
- ↳ Une "maîtrise d'œuvre de territoire" réunissant un référent de la ville, de l'éducation nationale et de la CAF afin d'animer le réseau d'acteurs du quartier, d'accompagner la dynamique de projets, et plus généralement de faire interface avec les instances institutionnelles intervenant dans la centralité de l'appareillage inter partenarial brestois.
- ↳ Une "maîtrise d'œuvre ville" réunissant divers représentants de l'ensemble des partenaires chargés d'éclairer le comité d'orientation et d'évaluation sur l'élaboration et la mise en œuvre du PEL, d'assurer la gestion administrative et financière, de finaliser l'instruction des demandes de concours dans le financement des projets de terrain, de participer à la qualification des besoins des territoires et de leurs publics, de consolider une visée réunifiée et cohérente à l'échelle du territoire brestois des multiples initiatives locales...
- ↳ Un "comité d'orientation et d'évaluation du PEL" véritable instance de pilotage du PEL garant de la cohérence d'ensemble de la démarche PEL, en charge de rapprocher les différents espaces de pilotage existant lorsqu'ils sont dédiés à diverses politiques sectorielles...
- ↳ Un "groupe de validation budgétaire" qui, sur proposition de la maîtrise d'œuvre, instruit les demandes de financement des actions remontant des groupes territoriaux en les gérant dans le cadre des différentes enveloppes budgétaires, propose les financements des actions à l'appréciation du conseil municipal ((de groupe de validation a disparu récemment dans la dernière version organisationnelle du PEL. Ses fonctions ont été absorbées dans la Maîtrise d'œuvre Ville).

Notons encore que la vocation unificatrice et globale du PEL aura également transformé, dans le temps, les différents groupes de travail qui avaient pu être organisés dans le cadre des politiques contractuelles sectorielles (via le contrat enfance ou le groupe éducation du contrat de ville) en les intégrant dans une approche thématique reprenant les grandes préoccupations partagées (autour de la parentalité, de l'accessibilité à l'offre, de l'accueil éducatif, de la formation, de l'observation, de l'environnement des écoles et autres actions spécifiques). Précisons ici que chaque famille thématique est coordonnée dans sa production par un "chef de famille thématique" lui-même adossé à un groupe de travail réunissant diverses personnes qualifiées sur l'objet traité. La fonction première de ces familles thématiques consiste pour l'essentiel à produire de la réflexion, du soutien, du conseil aux opérateurs et porteurs de projet dans une posture "recherche et développement".

Ce système d'intentions politiques, cet engagement institutionnel et associatif, cette organisation globale auront produit, selon les travaux préparatoires à l'assemblée générale de novembre 2006, un certain nombre d'éléments que nous reprendrons plus loin dans une perspective évaluative.

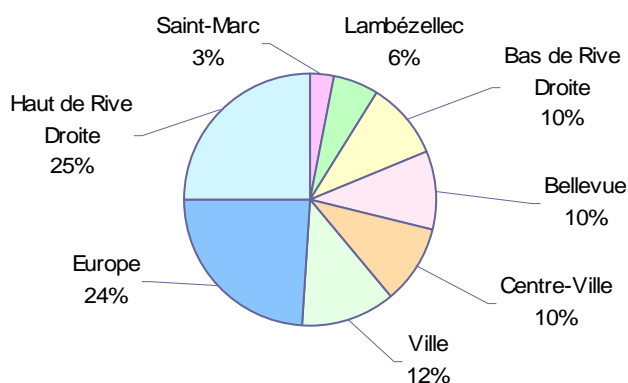
De novembre 2004 (date de la signature du Projet Educatif Local) à novembre 2006 (date de l'assemblée générale du PEL), la démarche brestoise aura, sur l'équivalent de deux exercices :

1. Consommé un budget global de 1 097 000 € dont :

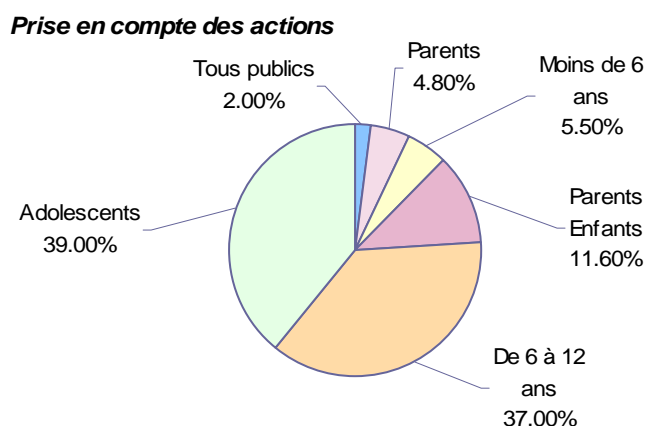
- ↳ 343 000 € représentant essentiellement la valorisation des temps passés (professionnels / bénévolat) et la mise à disposition de matériels / locaux.
- ↳ 344 000 € de contribution des usagers et autres services (Etat, Conseil Général, Europe, Ville, sur des financements ordinaires ou spécifiques).
- ↳ 360 000 € de subventions effectivement mobilisées dans le cadre du PEL et provenant d'enveloppes diverses :
 - a. Le CTLJ : 100 000 €
 - b. Le Contrat Enfance : 26 000 €
 - c. Le Contrat de Ville : 105 000 €
 - d. Le Contrat Educatif Local : 81 000 €
 - e. Autres financements Ville et BMO : 48 000 €

2. Permis la mise en œuvre de 146 actions traduisant :

- ↳ Une couverture sensiblement différente des 7 territoires concernés :



↳ Une prise en compte inégale des différentes catégories d'âge :



Notons ici que les actions proposées sur les adolescents auront été massivement développées par les collèges, impliquant nécessairement le public captif des 12/16 ans scolarisés... et que les équipements de quartier se seront adressés pour beaucoup aux 6/12 ans.

↳ Une mobilisation équilibrée des principaux opérateurs :

- ▶ Equipements de quartier : 50 actions
- ▶ Education Nationale : 52 actions
- ▶ Autres associations et services municipaux : 44 actions

... avec néanmoins une implication bien plus résolue des collèges que des écoles maternelles et primaires.

↳ Une répartition diverse des actions, fonction des objectifs stratégiques du PEL :

	<i>Actions prises en compte :</i>
1) Sur le développement de l'accessibilité de tous au sport, à la culture, aux savoirs :	37 %
2) Sur le développement de l'apprentissage du "vivre ensemble" et de la responsabilité :	18 %
3) Sur la continuité du parcours éducatif entre l'école et le quartier et sur le renforcement de l'offre vis-à-vis des adolescents :	9 %
4) Sur le renforcement des dynamiques éducatives collectives au niveau des quartiers (et notamment sur l'implication collective des parents) :	25 %
5) Sur la promotion de l'innovation en éducation afin de mieux s'adapter aux enfants et aux jeunes :	6 %

Au global, la démarche du PEL brestois :

- ⇒ Aura été longuement réfléchi (de 1999 à 2004)
- ⇒ Aura été produite sur la base d'une consultation très élargie (mobilisant les référents institutionnels et les opérateurs de terrain sur la longueur).

- ⇒ Se sera adossée à des ressources consolidées au plan local (qualité d'un partenariat institutionnel / mobilisation quant à des modes opératoires territorialisés / tissus associatif dense...).
 - ⇒ Aura fait le pari qu'il était possible tout à la fois de :
 - ↳ Remember la gestion des politiques sectorielles autour d'un concept éducatif intégratif,
 - ↳ Repositionner la ville au cœur de la structure de pilotage inter institutionnel,
 - ↳ Redynamiser des partenariats territorialisés autour d'une démarche repérée et consentie par les opérateurs de terrain.
 - ↳ Provoquer de nouveaux partenariats, notamment avec les référents des écoles, des collèges,
 - ↳ Convertir les postures partenariales dans des systèmes opérationnels qui pèsent réellement sur l'offre éducative disponible sur le terrain,
 - ↳ Définir, installer et adapter progressivement une structure d'accompagnement, de soutien, de gestion, de pilotage politique, administratif et financier.
- ... le tout en un minimum de temps et dans un contexte où il convient, concomitamment, d'entretenir des fonctions d'adaptation et des fonctions d'exploitation !

Ce faisant, il faudra garder à l'esprit tout au long du propos évaluatif, que la démarche du projet éducatif brestois est aussi ambitieuse que récente, aussi mobilisatrice que fragile... et qu'il convient d'en apprécier les ressources et les déficits dans une perspective historique.

3. LE REFERENTIEL POLITIQUE

Nous proposons ici de travailler en trois moments distincts :

- 1/ Un bref rappel des orientations politiques élaborées initialement par les promoteurs du PEL brestois.
- 2/ Une analyse critique de ces éléments fondateurs.
- 3/ Un exposé à caractère théorique permettant de justifier l'analyse critique précédemment citée.
Ce troisième élément répond par ailleurs à une demande expresse du groupe de suivi de l'évaluation désireux de revisiter le sens de cette démarche éducative ambitieuse.

3.1 Rappel des fondamentaux

Le PEL se présente comme une politique publique qui traduit l'engagement des acteurs dans l'optimisation des prestations éducatives développées envers les enfants et les jeunes par l'ensemble des opérateurs institutionnels et associatifs qui se reconnaissent dans cette responsabilité.

Le PEL y est exposé sur un mode résolument "positif" :

- ▶ Comme un projet au bénéfice de la construction identitaire, de la subjectivité, de la capacité du jeune à faire des choix.
- ▶ Comme un projet qui s'adresse aux compétences de l'enfant / du jeune dans une perspective de socialisation apaisée, engagée et respectueuse de "l'autre" comme de l'environnement.
- ▶ Comme un projet qui en appelle aux ressources, aux potentialités du jeune dans ses différentes expérimentations.

L'enfant et le jeune ne sont ici en rien considérés dans un statut second, d'insuffisance, voire de menace, comme bien des référentiels le laissent entendre à d'autres échelles pour mieux justifier des politiques de contenance.

L'énoncé du référentiel brestois a ceci d'intéressant qu'il met en perspective le travail éducatif mené auprès des enfants et des jeunes en le connectant à une définition large de ce que devrait être le fonctionnement adulte et plus généralement la régulation de l'environnement social.

▲ **Les valeurs** mobilisent positivement autour :

- ▶ De "l'épanouissement" de l'individu, de sa capacité à placer son autonomie dans un contexte social "pluraliste", "contradictoire", afin de s'approprier des règles de fonctionnement collectif.
- ▶ De la reconnaissance du rôle éducatif premier des parents (filiation / transmission des valeurs / développement des compétences...)

- De l'affirmation que si les leviers éducatifs sont divers (école, famille, structures de loisirs...) et spécifiques dans leur vocation respective... ils abondent tous, de fait, une diversité de fonctions (enseigner, éduquer, transmettre...) qu'il convient de mettre en cohérence.

▲ **Les principes d'action** sont clairement édictés, le PEL insiste sur la prise en compte transversale :

- D'un rééquilibrage éducatif au profit des publics défavorisés,
- D'une volonté de travailler l'émancipation de tous... pour aider les plus démunis,
- D'une volonté de promouvoir une diversité de méthodes et de moyens afin de renforcer :
 - des compétences de base (lire, écrire, connaître la société)
 - des compétences sociales (mieux vivre ensemble)
 - des attitudes générales (choisir, se projeter, gérer ses frustrations)

▲ **Des orientations particulières** sont clairement affichées :

... avec comme fonction première de proposer un cadre repérable que les acteurs pourront ensuite décliner à partir d'objectifs précis qui s'y réfèrent :

1. favoriser l'accès de tous au sport, à la culture, aux savoirs,
2. développer l'apprentissage du "vivre ensemble" et de la responsabilité,
3. permettre à chaque enfant de construire son parcours éducatif jusqu'à la jeunesse,
4. poursuivre les dynamiques collectives au niveau des quartiers,
5. promouvoir l'innovation éducative,
6. porter une attention particulière aux publics fragilisés.

▲ **Des objectifs viennent éclairer les acteurs sur les fonctions attendues** (les "services à rendre") que chaque orientation devrait produire. Ainsi :

1. Favoriser l'accès de tous au sport, à la culture, aux savoirs

- 1) Découvrir les différentes formes de pratiques sportives,
- 2) Permettre la découverte et les pratiques de différentes expressions,
- 3) Offrir, à l'enfant et au jeune, différentes situations d'apprentissage,
- 4) Offrir, à l'enfant et au jeune, la possibilité de vivre dans un monde équilibré.

2. Développer l'apprentissage du "vivre ensemble" et de la responsabilité

- 1) Favoriser le brassage interculturel, intergénérationnel et inter quartiers,
- 2) Offrir la possibilité à chacun de découvrir l'autre et les règles de vie collective,
- 3) Permettre l'éducation au choix, l'épanouissement de tous et l'écoute des autres,
- 4) Préparer les responsables associatifs de demain.

3. Permettre à chaque enfant de construire son parcours éducatif jusqu'à la jeunesse

- 1) Mieux articuler les projets d'école et d'établissement avec les projets de quartier,
- 2) Renforcer l'offre éducative en direction des adolescents,
- 3) Permettre à l'enfant de poursuivre ses activités éducatives à l'adolescence.

4. Poursuivre les dynamiques éducatives collectives au niveau des quartiers

- 1) Créer des conditions d'élaboration de projets au niveau des quartiers,
- 2) Soutenir l'implication collective des parents,
- 3) Favoriser l'action concertée des partenaires éducatifs de l'enfant et du jeune.

5. Promouvoir l'innovation pour s'adapter aux besoins des enfants et des jeunes

- 1) Expérimenter de nouvelles formes éducatives pour répondre au mieux aux besoins des enfants, des jeunes et des familles,
- 2) Mettre en place des espaces de réflexion et de débat sur l'éducation, l'enfance et la jeunesse.

6. Porter une attention particulière aux publics fragilisés

- 1) Elaborer une politique tarifaire équitable,
- 2) Développer le soutien aux familles fragilisées,
- 3) Sensibiliser les acteurs institutionnels aux difficultés des familles fragilisées

3.2 *Commentaire critique du référentiel politique*

Le questionnement sur le référentiel politique peut utilement porter sur deux registres particuliers :

⇒ sur son contenu,

⇒ sur son usage.

3.3 *Le contenu*

Nous avons précédemment souligné la posture offensive du référentiel, son approche résolument positive, la distance qu'il entretient avec les référentiels orientés sur la contenance, la prévention des risques... et plus généralement l'ensemble des doctrines qui entretiennent parfois délibérément et souvent malgré elles, la figure menaçante des jeunes.

Objet d'un long travail d'élaboration partagée le référentiel brestois affiche un regard sur les publics et l'organisation d'une politique éducative locale qui doit faire débat... et ce à divers propos :

A. Si le référentiel dédie l'action éducative explicitement aux enfants et aux jeunes, il ne les reconnaît pas pour autant comme "parties prenantes" dans le projet éducatif. Les enfants et les jeunes seront pensés comme objet de la cohérence, voire de l'intelligence collective des adultes et des institutions référentes. Or, il se trouve que les enfants et les jeunes ne font pas que "bénéficier" de "l'offre éducative" qui leur est proposée... Par leurs initiatives, leur appréciation de ce qu'ils considèrent comme étant le mieux pour eux, par la mobilisation de divers médias... ils coproduisent l'offre sur un mode actif.

Le référentiel induit quelque part l'idée d'une relation éducative "pensée en surplomb pour le compte" du jeune et dans le cadre d'une relation entretenue entre un adulte bienveillant et un jeune individu incomplet (comme si le modèle pédagogique scolaire s'imposait nécessairement à l'ensemble des relations éducatives).

B. Si le référentiel élargit la responsabilité éducative à un ensemble très ouvert d'opérateurs... nous restons néanmoins dans le carré serré des acteurs publics et des associations.

L'enfant ou le jeune, à son domicile, au sein de son groupe de pairs, dans l'espace public, dans l'espace commercial... reste très faiblement pris en compte dans le référentiel comme si l'expérience de vie de ces jeunes se réduisait aux contacts développés avec l'école, l'association de loisirs et la famille.

La position de la famille, si elle est citée favorablement et reconnue comme précieuse au plan éducatif, reste très peu développée dans le référentiel... comme si, bien que reconnue comme incontournable, les acteurs restaient embarrassés pour réellement l'associer autant que pour la servir.

Ce faisant, le référentiel – par sa construction – favorise la représentation d'une relation frontale quasi exclusive entre le jeune et l'institution (ou l'équipement).

Le PEL, ainsi dédié aux acteurs publics et associatifs, réduit l'expérience de vie des enfants et des jeunes en ne reconnaissant pas la part significative qui échappe aux acteurs publics.

A partir du PEL, conçu à l'initiative des institutions, il paraît quasi naturel que seuls les leviers de l'action publique soient concernés... ; pour autant, tout un pan de la réalité juvénile en est ignoré (ce sera notamment le cas des opérateurs marchands à partir desquels, de fait, les jeunes construisent aussi leur personnalité).

C. Même s'il affiche la vocation universaliste d'une démarche adressée à tous les enfants et les jeunes, le référentiel se positionne au bénéfice premier des publics les plus défavorisés. Nous ne contesterons en rien la légitimité de ce principe qui pose dans son acte fondateur la prééminence d'une distinction économique, sociale et culturelle, d'une enfance et d'une adolescence segmen-

tées, traversées qu'elles sont par des déterminants qui dépassent la question éducative. Pour autant, cette logique corrective des inégalités introduit quelques débats dans la mesure où cette option de base est affirmée plus que justifiée... en tous cas prive l'évaluateur et surtout l'opérateur d'un corpus d'analyses qui pourraient orienter la production du PEL.

Ainsi :

- ↳ Le référentiel ne nomme pas la nature des déficits éducatifs que le PEL entend combler. Nous ne saurons rien de ce qui accable les publics fragilisés... et il sera difficile d'évaluer la pertinence des actions correctives si l'on fait l'économie de l'analyse des déficits initiaux.
- ↳ Le référentiel confine le déficit éducatif dans la sphère des publics socialement défavorisés... sans prendre acte des éléments d'inadaptation enregistrés par d'autres catégories sociales. La fragilité des publics enfance / jeunesse dans la confrontation parfois douloureuse à l'école, les processus de repli psychologique, les difficultés à s'adapter au monde tel qu'il est... ne sont pas toujours et exclusivement déterminés par le capital économique relatif des uns et des autres.

Ce faisant, le PEL encourage une représentation particulière de l'action publique qui pourrait, par sa seule puissance ou autorité, restaurer les déficits éducatifs enregistrés par les plus démunis. Alors que la spécificité des publics enfance / jeunesse réside encore (comme nous le verrons plus loin) dans une forme de plasticité qui les fait fonctionner ensemble (ou qui les clivent sur d'autres vecteurs que ceux relevant de l'économie)... le référentiel, à force de ciblage, peut alimenter des processus de segmentation.

Autrement dit *«peut-on aider les plus faibles sans s'adosser aux plus forts ?»*

Autrement dit *«sommes-nous aussi certains que les plus forts le soient tous... aussi forts ?»*

- D.** Le référentiel du PEL reste très peu explicite sur les différentes spécificités attachées aux différentes catégories d'âge (petite enfance / enfance / pré adolescence / adolescence). Dans le même sens aucune référence n'est citée concernant les différences éventuelles associées au genre... avançant implicitement l'idée d'une unicité, d'une permanence, d'une continuité et d'une homogénéité des difficultés, exception faite de celles (bien réelles) résultant de la segmentation sociale. Alors que l'intérêt premier du PEL consiste à prendre en compte l'ensemble des catégories d'âges et l'ensemble des autres variables pour travailler à la cohérence... tout ce passe comme si la visée exhaustive du PEL niait les enjeux spécifiquement attachés à chaque public.

3.4 L'usage

Au-delà des réserves de fond citées plus haut, le référentiel brestois reste – dans son économie première – prometteur et engagé... Il flèche pour l'essentiel l'effort collectif auquel l'ensemble des parties prenantes sont conviées. Pour autant, le référentiel semble s'être fait vampiriser par "les choses de la gestion" et, lorsque le PEL s'affiche, ce sera avant tout sur son volet organisationnel et non sur celui de sa vocation politique. Ainsi, la plupart des documents de présentation de la démarche reprennent prioritairement la définition suivante "le PEL a pour but de mobiliser les acteurs de l'enfance et de la jeu-

nesse autour d'une démarche cohérente d'accompagnement du parcours éducatif de l'enfant et du jeune". Le mode opératoire se substitue à la finalité politique de la démarche... un peu comme si le «*a quoi ça sert ?*» s'effaçait derrière le «*comment on s'organise*».

Nous comprenons parfaitement que les promoteurs du PEL aient mobilisé sur ces dernières années leurs efforts pour donner corps à cette intention politique et aient davantage travaillé à la structuration administrative et organisationnelle de la démarche afin que le mot d'ordre politique ne reste pas "lettre morte" (ou "vœux pieux !"). ce faisant, force est de constater que le référentiel... ne fait plus référence... n'est pas l'objet de contestation ou ne fait pas débat... n'est pas l'objet d'adaptation comme si la confrontation de la démarche éducative au réel, au terrain, ne venait pas questionner les fondamentaux historiques. Sur la cinquantaine de référents administratifs et opérateurs de terrain rencontrés en entretien, une toute petite minorité (7 ou 8) était en mesure de préciser avec assurance les orientations et objectifs fixés dans le référentiel PEL. Ajoutons à ce propos que certains référents institutionnels, placés dans la super structure, se trouvaient aussi embarrassés par les opérateurs de terrain.

De fait, l'important travail de définition initialement développé dans les premières années du PEL risque fort de se déliter dans la mesure où pour beaucoup, il n'a plus de fonction utile repérée par les acteurs de terrain, si ce n'est celle de baliser les éléments formels susceptibles de valider la demande de financement des projets d'action.

Les déficits d'exploitation du référentiel peuvent s'expliquer diversement :

- 1) Le référentiel actuel limite sa portée à l'affichage d'un système d'intentions suffisamment large et dimensionné qu'il en diminue lui-même sa propre attractivité. Il reste très peu éclairant et précis sur les principes d'action et les modes opératoires qu'il entend promouvoir. Si la visée humaniste du PEL fait consensus, les "modes de faire" exploités par chacun peuvent faire débat s'ils sont abordés dans ou autour du référentiel.
- 2) La volonté des pilotes d'agrèger un ensemble de bonnes volontés et de compétences diverses au bénéfice d'une démarche partagée fait courir le risque d'une formulation aseptisée des enjeux.
- 3) Le choix très légitime de recentrer la compétence des pilotes institutionnels sur une fonction de cadrage à partir de larges orientations et de ne pas s'exposer à une instrumentalisation des supports associatifs... laisse à ces derniers, dans cette démarche très ascendante, une liberté d'appréciation importante afin d'initialiser les projets qui sembleront opportuns. La logique même d'un référentiel à partir duquel les opérateurs de terrain déclinaient leurs projets peut être vécue comme traduisant un rapport de subordination.
- 4) La multiplicité des référentiels possibles pour les acteurs de terrain affecte l'idée même d'un référentiel PEL ! Ainsi, par exemple un directeur d'école se repèrera-t-il à partir du référentiel de l'Inspection d'Académie, de son projet d'école, du PEL brestois... de son référentiel personnel ? Le responsable d'un équipement de quartier puisera-t-il dans son projet associatif, dans le projet de territoire, dans le PEL ? Pour l'heure, les référentiels peuvent se concurrencer et le défi d'un PEL encore récent consiste à mettre en phase ces logiques distinctes... sans pour autant tomber dans des généralités inopérantes.

- 5) La relative fragilité d'une maîtrise d'œuvre souvent absorbée par les contraintes de gestion des ajustements territoriaux (groupes territoriaux), par l'instruction administrative et financière des projets... ne lui permet pas toujours aisément de ramener les réflexions de fond autour d'un référentiel vécu par beaucoup comme un exercice formel à la valeur historique. Ajoutons à cela la difficulté des acteurs à "faire débat" ou à assumer des postures critiques (si ce n'est vis-à-vis des institutions) au nom d'une forme de front commun solidaire... et l'on comprendra aisément que le référentiel initial n'ait pas bougé d'un pouce, vierge de toute usure.
- 6) La faible contribution des approches thématiques et autres groupes de travail ne participe pas non plus à la réactualisation nécessaire ou plutôt à l'approfondissement du référentiel PEL. Ces instances pourraient alimenter une dynamique de production de réflexions, d'évaluations ciblées et de propositions qui feraient impact sur le référentiel. A ce jour cette production reste peu repérable.

Au global, le référentiel ne fonctionne pas pour éclairer les acteurs quant aux principes d'action souhaités par les pilotes... dans la mesure où ces acteurs n'éclairent pas le référentiel dans un processus régulier d'adaptation critique et de réactualisation. Le problème n'est pas tant de la nature du référentiel : celui-ci traduit – et c'est déjà beaucoup – un système d'intentions, une "vision" portée par un fort volontarisme politique. La vraie difficulté réside plutôt dans la déconnexion de ces intentions politiques avec le registre plus scientifique de la connaissance enregistrée par les acteurs sur les publics. Cette connaissance, cette expertise éprouvée dans le PEL bien des difficultés à se capitaliser pour mettre au débat, enrichir le référentiel, lui donner vie et conforter son usage. Si les pilotes ont bien compris qu'il ne servait à rien de "prescrire du haut vers le bas" des modes opératoires labellisés PEL qui s'imposeraient au terrain... il apparaît également clairement qu'en l'état, le référentiel actuel ne fait pas ressource aux acteurs et qu'à ce titre n'étant pas aidant dans leurs pratiques ordinaires, il reste globalement ignoré puisque non exploité.

- 7) La dernière réflexion proposée au débat à propos du référentiel concerne davantage son périmètre. S'il convient de se féliciter d'observer qu'à force de volonté politique et de conviction administrative le PEL encourage et organise la mise en cohérence d'énergies, de moyens et de compétences il y a peu atomisées dans des instances, des dispositifs et des contrats distincts, alors qu'ils participent à un même processus de construction de la personne de l'enfant et du jeune... il convient également d'observer que cette politique éducative reste "réservée" à l'enfance et à la jeunesse. Dans ce sens, l'affichage de la ville en tant que "ville éducatrice" invite à élargir la focale à d'autres publics.

Bien sûr nous n'ignorons pas la forte demande sociale exprimée ici comme ailleurs par un public adulte inquiet du devenir de ses enfants et de ses jeunes. Bien sûr, il convient de prendre acte des efforts considérables déployés par des acteurs institutionnels qui auront en quelques années fait impact sur les mécanismes ordinaires de pilotage de l'action publique. Bien sûr, il convient aujourd'hui de donner du temps au temps pour consolider une démarche encore fragile qui a besoin de s'enraciner dans le paysage local.

Pour autant, n'y aurait-il pas opportunité à élargir progressivement et prudemment l'objet du PEL à l'ensemble des publics, y compris adultes... et donc à l'ensemble des acteurs publics qui participent à la régulation sociale à partir de leviers divers d'animation sociale. Les questions enfance / jeunesse n'ont de sens pour une collectivité que dans la relation de ces publics avec l'environnement social qui est le leur. Par ailleurs, l'attachement légitime et opportun des pilotes politiques et administratifs brestois à une logique territorialisée suppose que les interactions des différents publics sur un même territoire soient prises en compte, que les différents leviers de l'action publique se conjuguent (en matière sportive, culturelle, sociale, éducative...) et qu'émergent ou se consolident des instances de gouvernance politique très déconcentrées sur les territoires.

Nous n'en sommes pas là, mais il nous semblait utile dans une réflexion sur le sens et l'usage d'un référentiel d'évoquer l'opportunité d'élargir le spectre de l'intention éducative locale, d'enrichir sa définition... peut-être pour mieux consolider une démarche de qualité qui pourrait manquer d'oxygène à rester confinée massivement dans une sphère scolaire et socioculturelle dédiée exclusivement aux plus jeunes.

3.5 Exposé à caractère théorique permettant de revisiter le référentiel

Nos prendrons ici le risque de proposer aux acteurs brestois un exposé théorique sur la construction identitaire des publics jeunes dans la mesure où cet exposé peut répondre :

- ➡ A la commande explicite du groupe de suivi de l'évaluation actant, de son propre aveu, d'une forme d'insuffisance dans l'organisation d'une réflexion technique concernant le développement des jeunes et ses rapports avec l'action éducative.
- ➡ Aux interrogations largement traduites par les pilotes institutionnels comme par de nombreux acteurs de terrain sur les spécificités de l'adolescence.
- ➡ Aux déficits enregistrés dans la production globale des groupes thématiques du PEL mis en difficulté aujourd'hui pour alimenter une fonction "ressources" indispensable au PEL.

... Mais encore, il nous aura semblé structurant pour le PEL que le questionnement à propos de son référentiel puisse générer une réflexion collective qui sorte des questions de gouvernance ou plutôt qui les mette en tension avec les finalités même de l'action éducative, avec son objet premier... les publics jeunes.

... Enfin, il nous semble également naturel que les évaluateurs explicitent leur propre système de références afin de mettre en perspective l'appréciation qui sera la leur quant à une politique publique... et s'exposent eux-aussi au débat contradictoire.

Poser une interrogation politique sur l'action éducative en direction des publics jeunes implique de situer celle-ci dans un double enjeu :

- › Un enjeu de développement urbain : la jeunesse fera la ville de demain. Dans la multiplicité de leurs profils, les adolescents traduisent les clivages qui traversent l'espace urbain. Ils dramatisent ces clivages par leur présence visible dans l'espace public et par les réactions qu'ils inspirent (dénonciation des incivilités ; attraction des équipements fréquentés par les "bons" publics...). Mais, s'ils reproduisent, pour partie, dans leurs conduites, les logiques d'évitement qui fragmentent aujourd'hui la vie sociale, il reste que le caractère inachevé de leur socialisation ouvre un espace d'action au politique soucieux de recoller les pièces d'un monde social dont les parties se désolidarisent tous les jours un peu plus. C'est toute l'ambition de la politique éducative brestoise.
- › Un enjeu social : une politique jeunesse est par la force des choses saisie du souci de préparer les générations futures à la société qui vient. Celle-ci est marquée par l'accélération du changement, l'accroissement de l'autonomie individuelle et par la montée des incertitudes pesant sur les trajectoires de chacun¹. Chacun est astreint à être l'auteur de sa vie sans disposer de modèle clé en main et sans disposer de garantie quand à la pertinence ou la viabilité de ses options². Chacun se trouve enjoint par ailleurs d'être « entrepreneur » de soi même, de rassembler les ressources nécessaires à la réalisation de ses projets et à tirer son épingle d'un jeu social de plus en plus concurrentiel.

Le "moratoire psychosocial" de l'Adolescence

Unité ou diversité de la jeunesse ? Ce vieux débat oppose les spécialistes de la question³. Un examen raisonné de la littérature, ainsi que nos propres observations invitent cependant à nuancer cette opposition. Il existe bien une unité de la jeunesse car celle-ci correspond à une épreuve psychosociologique partagée : celle d'élaborer une identité personnelle. Mais la jeunesse "éclate" en raison des conditions sociales inégales dans lesquelles les différentes catégories sociales font face à cette épreuve.

1) Adolescence et construction de l'identité

L'ouvrage le plus influent sur les travaux en sciences sociales sur l'adolescence est peut être celui de Erikson E. *Adolescence et crise* dans la mesure où l'auteur tente une synthèse entre approche psychanalytique et sociologique.

¹ COMMISSARIAT AU PLAN, *Jeunesse, le devoir d'avenir*, La Documentation Française, 2001.

² ERHENBERG A., *l'individu incertain*

³ Cf. par exemple le célèbre plaidoyer de P. Bourdieu « La jeunesse n'est qu'un mot », in *Questions de sociologie*, éditions de minuit, en faveur d'une conception où la jeunesse est entièrement divisée par les clivages sociaux de classe.

L'adolescence y est définie comme un stade dans le développement individuel (au sens des stades de Freud) dont l'enjeu central est la formation de l'identité. Celle-ci surgit de la « répudiation sélective et de l'assimilation mutuelle des identifications de l'enfance ainsi que de leur absorption dans une nouvelle configuration » (p.167). Il s'agit d'un travail actif de synthèse et de réinterprétation d'un "moi" qui n'existe que sous la forme de fragments acquis durant les phases successives du développement infantin. L'individualité d'une personne ressort de la nature singulière de la synthèse qu'il construit et du sentiment de continuité intérieure et subjective que cette synthèse parvient à assurer. Ce processus est dépendant du contexte social et relationnel où il survient, à la fois parce que ce contexte fournit des modèles culturels capables d'orienter la quête d'identité, mais aussi parce qu'il peut faciliter ou empêcher la construction de l'individu en validant ou en invalidant le type de personne qu'il cherche à devenir⁴.

Cette élaboration, selon Erikson, consiste, pour le jeune, à se doter et à tenir ensemble un certain nombre de fonctions psychologiques fondamentales (qui sont toutes déterminées par les stades antérieurs de son développement) :

- le sentiment de confiance de base. « la possibilité de se fier à la foi des autres ainsi que le sentiment d'être soi-même digne de confiance » (p.99). Sans cette confiance de base, l'adolescent ne peut s'engager sereinement dans la vie et dans les relations sociales.
- l'affirmation d'une autonomie subjective : l'adolescent doit se définir par ce qu'il peut « vouloir librement ». « L'adolescent cherchera l'occasion favorable pour décider, en plein accord avec soi-même, sur laquelle des avenues disponibles et indispensables du devoir et du service il s'engagera » (p.134)
- La construction d'une image idéale de lui-même et de son devenir capable de donner un contenu et un sens, une orientation à sa personnalité, ainsi que sa traduction dans un idéal professionnel où des talents personnels puissent être reconnus.

Renforcer un sentiment de sécurité intérieure, s'affirmer comme un individu capable de choisir et de diriger son destin, définir quel genre de personne devenir et investir les "savoir-faire" et les "savoir-être" requis sont cependant des tâches longues et difficiles. Elles s'étalent tout au long d'une période qu'Erikson nomme "moratoire". Durant cette période, l'adolescent met en suspend ses identifications et ses engagements durables et définitifs pour se livrer à un véritable travail d'élaboration identitaire. Il définit ses aspirations et ses aptitudes par le tâtonnement et la libre expérimentation. Il s'adapte aux exigences du monde social en réajustant de manière progressive ses projets face aux perspectives qui s'ouvrent ou se ferment et aux sanctions que l'école et plus tard le marché du travail lui infligent⁵.

La prise de distance avec les *parents* s'effectue ainsi selon un cheminement progressif et négocié. Les jeunes recourent à des stratégies de différenciations et créent leur propre univers au sein même du foyer dès leur entrée dans l'adolescence. Ils s'acheminent ainsi vers une définition nouvelle d'eux-mêmes qui

⁴ Sur l'importance de ce dernier mécanisme, cf. MEAD G-H., *L'esprit, le soi et la société*,

⁵ Cf. GALLAND O., *Sociologie de la jeunesse*, Armand Colin

culminera avec la décohabitation définitive, après toutes sortes de retours en arrière et de réajustements⁶. L'établissement dans un foyer "à soi" procède également d'une logique de tâtonnement : la multiplication des aventures et des formes de cohabitations "à l'essai" sont autant de manières de préciser et d'ajuster ses aspirations dans le domaine conjugal.

L'accès à l'emploi est un long cheminement où deux processus sont en jeu. Le premier concerne l'investissement dans la *scolarité* qui perd, au moment de l'entrée dans l'adolescence, l'évidence de l'injonction parentale que l'enfant reçoit sans véritable distance. L'un des enjeux centraux de l'expérience scolaire à l'adolescence est celui du *sens* des études : celui-ci peut être stratégique ou vocationnel, il peut être appuyé ou non par la famille et le groupe des pairs. Ce sens est particulièrement fragile durant les "années collège" car l'adolescent développe son sens critique et entre dans une culture juvénile qui se développe "à côté", et parfois contre l'école, et il est d'autant plus difficile à établir pour le jeune que la culture scolaire est éloignée de son univers familial et que la rentabilité des études est incertaine⁷. *La transition vers l'emploi* prend enfin la forme d'un tâtonnement où divers possibles sont expérimentés, et dont la finalité est d'établir une correspondance honorable entre les chances réelles du jeune sur le marché du travail avec ses ambitions, ses goûts et ses aspirations⁸.

Les groupes de pairs, centraux dans l'expérience des adolescents, remplissent une fonction protectrice face à la difficulté de trouver son identité, tout en soutenant la formation du sentiment d'autonomie et en accompagnant la définition progressive de soi. Protecteur, le groupe l'est pour autant qu'il fonctionne sur des bases affinitaires et égalitaires. Dans les premières années de l'adolescence, c'est la *ressemblance* entre membres qui soude les groupes. Le déficit d'individuation préalable – inévitable au moment où la personne singulière n'existe encore qu'à l'état de projet - se trouve ainsi géré⁹. Ces groupes affinitaires remplissent ensuite un rôle clé dans l'affirmation de l'autonomie subjective du jeune. Le regroupement entre pairs signifie le refus des contraintes associées à la sphère familiale et scolaire. Ils sont l'expression d'une volonté de distanciation par rapport aux repères anciens¹⁰. Enfin, ils servent de support à la formation d'une identité propre à la fois en offrant un espace de jeux où de nouveaux rôles sociaux peuvent être expérimentés, et en se construisant comme des espaces d'interminables discussions et débats où chacun peut exercer une activité réflexive sur les normes et les valeurs sociales. L'usage des séries télévisées ou des émissions de télé-réalité est à cet égard révélateur : dans les commentaires échangés entre pairs, chacun tente de prendre position sur telle série ou tel personnage, construisant et renforçant ainsi, pour son propre usage, une palette de modèles et de contre-modèles de comportements permettant d'orienter de manière réflexive sa quête identitaire¹¹.

⁶ MAUNAYE E. « Quitter sa famille d'origine », in PUGEAULT-CICCHELLI C, CICCHELLI V., RAGI T., *Ce que nous savons des jeunes*, PUF, PARIS, 2004

⁷ DUBET F., MARTUCCELLI D., *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996.

⁸ GALLAND O., *sociologie de la jeunesse*, op.cit.

⁹ ADLER P. et ADLER P., *Peer Power, preadolescence, culture and identity*, New Jersey, Rutgers University Press, 1998.

¹⁰ FIZE M. *Les bandes, l'entre-soi adolescent*, Paris Desclée de Brouwer, 1993.

¹¹ PASQUIER D., *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*, Paris, Maison des Sciences de l'homme, 1999.

Le succès ou l'échec de l'épreuve de l'adolescence est décisif, tant sur le plan du développement psychologique futur du sujet concerné, que sur son aptitude à évoluer dans une société marquée par l'accélération du changement et la multiplication des risques sociaux et professionnels.

2) Quels adolescents pour quels adultes ?

L'adolescence ne marque par le terme de la formation de la personne mais correspond à une étape dont le franchissement déterminera les étapes ultérieures. Si la jeunesse est l'âge de l'identité, la vie adulte est celle de son *dépassement*. « Il y a plus que l'identité, écrit ainsi Érikson. En fait, il y a, dans chaque individu, un "je", un centre d'observation de la conscience et de la volonté, qui peut transcender l'identité psychosociale » (p.140). Le temps de l'adolescence est celui de l'acquisition du "moi", point de départ pour, ensuite, développer un "je", c'est-à-dire une "assurance intime de rester même" par delà la discontinuité de l'expérience, assurance fondée sur la perception de l'unicité de sa propre volonté¹².

Dépasser son identité, épreuve psychologique de la vie adulte, signifie, d'une part, construire un rapport apaisé à soi-même, et, d'autre part, développer une propension éthique à respecter Autrui. Un rapport apaisé à soi-même : le "je" permet de mettre le "moi" à distance, de ne plus appréhender son identité comme un "tout" qu'on ne saurait percevoir que du dedans et être tout entier soumis à ses catégories, mais comme le produit de sa propre responsabilité, d'une activité personnelle et réfléchie de quête d'une vie heureuse¹³. De cette mise à distance découle l'acceptation des frontières de sa propre identité, qui aurait pu être autre mais qui est telle qu'elle est, et qui nécessairement devait être ainsi car on ne dispose jamais que d'un seul cycle de vie et que celui-ci est à sens unique. À cette condition seulement, le cadre de sa propre vie peut-être accepté, car il apparaît non plus comme le fruit d'une imposition arbitraire par des forces extérieures et maléfiques, mais comme le produit de son propre investissement et de ses propres efforts dans un cycle de vie qui n'appartient qu'à soi.

Un rapport éthique à Autrui ensuite : dépasser son identité en accédant à l'image de sa propre liberté permet de relativiser son propre sentiment d'identité. Celui-ci apparaît comme la réalisation singulière d'un destin unique. La personne devient pleinement consciente qu'une « vie est la coïncidence accidentelle d'un seul cycle de vie et d'un seul segment de l'histoire » (Erikson p.145). Tous les styles de vie deviennent alors respectables. La différence n'est plus une menace : elle manifeste au contraire la réalisation de l'autonomie d'autrui, qui n'a d'égal que la sienne propre¹⁴. La formation de l'individu comme sujet moral autonome suppose ainsi que les deux "fils" du rapport à soi soient tenus : une identité positive, d'un côté, garantissant un rapport assuré à soi-même ; un "je", de l'autre, capable de prendre ses distance avec le "moi", permettant par-là une reconnaissance de soi comme "volonté" dépassant les cadres culturels et normatifs qui structurent l'identité¹⁵. Autrui devient alors connaissable et respectable car le sujet peut reconnaître la dignité de valeurs constitutives d'identités différentes de la sienne sans risquer pour autant de

¹² La philosophie qualifie d'ipséité cette composante de l'expérience individuelle, par opposition à la « memeté », qui désigne la constance à soi-même fondée la permanence de traits identitaires. Cf. RICŒUR P., *Soi-même comme être autre*,

¹³ Sur ce thème : TAYLOR C., *Les sources du moi*,

¹⁴ Le sociologue R. Sennett nomme « extraversion morale » cette capacité de se lier aux autres en les considérant comme des personnes différentes et en respectant leur autonomie. Cf. SENNETT R., *Respect, de la dignité de l'homme dans un monde d'égalité*,

¹⁵ RICŒUR P., *Soi-même comme un autre*, op. cit.

perdre l'estime qu'il se porte à lui-même. Dépositaire d'un rapport à soi où le "je", la capacité à faire usage de sa liberté, est l'un des fondements de l'estime de soi, le sujet « est forcé de reconnaître cette même liberté chez les autres et de leur accorder la même estime qu'il a pour lui-même. »¹⁶

L'épreuve de l'adolescence conditionne ainsi la construction future d'une individualité apaisée dans son rapport à elle-même et accomplie sur le plan moral.

3) La personnalité au temps de l'incertitude

L'acquisition d'un sentiment d'identité fort et cohérent est une nécessité dans une société contemporaine marquée à la fois par la montée du pluralisme des valeurs et par l'accélération du changement, générateur d'incertitudes.

Dans un monde régi par la tradition ou la raison, et dont les institutions sont fortes, le "je" et le "moi" sont d'emblée maintenus en correspondance : la socialisation assigne une identité sociale fondée "en généralité", définie comme universellement désirable.¹⁷ Les sociétés modernes, au contraire, se caractérisent par la perte de la correspondance automatique de ces deux processus. La perte des "grands récits" fixant le sens du monde et de son évolution¹⁸ prive les acteurs de "certitudes" et les rend plus "réflexifs" car les référents, à l'aune desquels ils peuvent appréhender les circonstances de leur existence, deviennent multiples et mouvants.¹⁹ La socialisation n'est plus homogène et interdit la formation d'une personnalité totalement cohérente et unifiée.²⁰ La "concurrence des identités" dans un monde pluraliste interdit leur "naturalisation", et leur maintien passe bien souvent par la stigmatisation d'un "hors groupe."²¹ Le travail "flexible" implique une souplesse dans les options identitaires qui risque à tout moment de fragiliser le rapport à soi, tant en haut qu'en bas de la hiérarchie professionnelle²². La formation d'un sentiment d'identité associé à des valeurs adopte, dans ces conditions, la forme itérative d'un "travail", d'une quête, dont l'issue reste ouverte. Si cette formation constitue l'épreuve reine des années de jeunesse, elle tend à déborder sur les autres âges car les incertitudes biographiques, les changements de caps et la fragilité des repères pèsent désormais sur tout le monde²³.

Cette situation appelle alors un sujet engagé dans la construction de son identité, celle-ci n'étant plus "donnée". Le "je" est sollicité pour lui-même, en tant que principe d'action à la fois distinct et complémentaire du "moi", là où un monde social cohérent, unifié autour de valeurs indiscutables, permettait naguère de se sentir "sujet" en se conformant simplement à des valeurs "universelles" acquises lors du processus de socialisation. La socialisation "multiple", l'accès à des choix de vie différenciés et l'absence d'unité insti-

¹⁶ PHARO P., *La logique du respect*, Cerf, Paris, 2001, p.102.

¹⁷ TOURAINE A., *Critique de la modernité*, Fayard, 1992.

¹⁸ LYOTARD J-F., *La condition post-moderne*, op. cit.

¹⁹ GIDDENS A., *Les conséquences de la modernité*, L'Harmattan, Paris, 1994.

²⁰ LAHIRE B., *L'homme pluriel, les ressources de l'action*, Nathan, Paris, 1998.

²¹ HOGGART R., *La culture du pauvre*, op. cit.

²² Sur le monde des cadres : cf. SENNETT R., *Le travail sans qualité*, Albin Michel, sur celui des ouvriers, cf. PAUGAM S., *Le salarié de la précarité*, Paris PUF,

²³ DUBET F., « Entrée dans la vie et socialisation en France », in ROULLEAU-BERGER L., GAUTHIER M., *Les jeunes et l'emploi*, Éditions de l'Aube, Paris, 2001, pp.27-41.

tutionnellement garantie entre les différentes facettes de l'existence exige une activité de choix, d'unification et de "vocationnalisation." Il revient à chacun de reconnaître comme "siens" les différents fragments d'une identité à la fois "plurielle" et contingente. Et le maintien de ce rapport à soi doit surmonter les changements ayant marqué le cours d'une vie²⁴, ou encore l'hétérogénéité actuelle d'une identité engagée dans des "mondes" sociaux éclatés.²⁵

Acquérir une identité suffisamment forte et positive afin de pouvoir la dépasser, développer un rapport à soi qui ne s'y résume pas, apparaissent ainsi comme une nécessité vitale dans le monde social où les adolescents d'aujourd'hui seront appelés à évoluer. S'ils restent crispés sur des identités totales et univoques, ils ne pourront suivre le rythme du changement et de la mobilité. Si leur identité est trop faible, ils seront engloutis par ce même changement, condamnés à la vacuité intérieure, incapables de maintenir un rapport de continuité à eux-mêmes par delà les fragments de leur expérience.

4) La construction identitaire en échec : le poids des inégalités sociales.

L'échec de l'élaboration identitaire poursuivie à l'adolescence conduit progressivement au raidissement idéologique et à la vacuité intérieure. Cet échec est cependant largement commandé par des mécanismes sociaux largement marqués par le poids des inégalités.

↳ Quand l'adolescence échoue

Lorsque le sentiment d'identité peine à s'établir, les jeunes subissent l'attraction d'allégeances totalisantes et englobantes capables de remplir leur "vide" intérieur. La bande peut devenir "tout" l'univers social du jeune, et des choix idéologiques ou moraux exclusifs et agressifs peuvent venir se substituer à une subjectivité en lambeaux²⁶. Ce sentiment de vide peut aussi conduire à une radicalisation de conduites sociales entièrement dictées par des logiques d'honneur, de rivalité, de défense de la « face » puisque, dans ce cas, seuls l'apparence et le regard d'autrui donnent forme au rapport à soi-même²⁷. Ce volet prend, sur Brest, un caractère plutôt exceptionnel, mais mérite d'être interprété aussi dans une grille de lecture éducative. Prolongeant cette logique, le caïdat peut alors s'installer, engageant chacun dans une course au prestige où la bravoure délinquante permet de s'assurer une position dominante. Plus généralement, ce trouble identitaire peut aussi radicaliser la tendance naturelle des jeunes à la prise de risques, dont la logique est toujours d'expérimenter plus intensément le senti-

²⁴ DUBAR C., *La crise des identités*, PUF, 2000.

²⁵ DUBET F., *Sociologie de l'expérience*, op. cit.

²⁶ Érikson É., op. cit.

²⁷ Cf. les remarques de F. Dubet sur les collèves de banlieues, dans *à l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, op. cit. De manière générale, la tendance à réduire les relations sociales à une pure mise en œuvre théâtralisée de l'honneur social a partie liée avec le vide et la vacuité intérieure. Cf. BELLAH R., *Habits of the heart individualism and commitment in America Life*, University of California Press, 1996.

ment de sa propre existence dans la confrontation à la mort²⁸. Il peut dans les cas extrêmes, conduire au désespoir, au "trou noir" du toxicomane et aux diverses conduites d'autodestruction²⁹.

Dans tout les cas, cet échec est surdéterminé socialement. Il découle de l'incapacité « à accrocher la moindre espèce de vie »³⁰, mais cette incapacité est toujours liée aux "espèces de vie" socialement disponibles et accessibles. Les modèles culturels proposés aux jeunes peuvent être absents, défailants ou incohérents. Par exemple, l'expérience d'une contradiction entre des aspirations transmises par des familles dont les membres sont nés au sortir de la guerre et qui ont connus des opportunités de mobilité sociale ascendante inédites d'un côté, et l'actuelle "panne" de l'ascenseur social de l'autre, traverse l'ensemble des générations nées pendant les années de crise³¹. Elles doivent dès lors gérer la tension entre des modèles de vie hérités et leur caractère partiellement irréalisable dans la situation sociale actuelle³². Les chemins de la réussite peuvent également imposer des alternatives impossibles, par exemple lorsque l'exigence stratégique de rentabilité des études implique de choisir une orientation en décalage avec ses goûts. La transition professionnelle et l'expérience scolaire peuvent aussi conduire les jeunes, en échec ou exclus, à développer le sentiment qu'aucune place ne leur est offerte, qu'ils sont d'emblée rangés aux côtés des "surnuméraires", des nouveaux "inutiles au monde"³³.

↳ Une inégalité des chances sociales de construire son identité

Mais cette activité de construction individuelle de l'identité est surtout aux prises avec des *inégalités* et des *rapports sociaux*. La construction d'un sentiment d'identité cohérent et assuré est en effet une épreuve face à laquelle les acteurs sont inégalement pourvus en ressources sociales. Les hiérarchies sociales tendent alors à recouvrir une inégalité des chances face à la nécessité de construire son identité.³⁴ Les plus faibles sont ceux pour lesquels l'accès à un sentiment d'identité positif et de cohérence est le plus difficile. Pour eux, les tensions entre les sphères du monde vécu, entre les déterminations associées aux différentes logiques d'action où ils sont engagés (professionnelles, scolaires, familiales, juvéniles etc...), peuvent être telles qu'il leur devient impossible de reconstruire un semblant d'unité.³⁵ De même, l'éventail des "choix de vie" dans lequel les individus peuvent puiser s'amenuise à mesure qu'on descend dans la hiérarchie sociale : l'analyse du système scolaire montre par exemple que les plus faibles sont "sommés", très tôt, de "choisir" les seules filières de relégation qui leurs sont effectivement ouvertes, alors que les enfants des classes moyennes évoluent de nombreuses années dans

²⁸ Sur la prise de risque en général, et sur celle des adolescents en particulier, cf., Le BRETON D., *Passion du risque*, Métailié, Paris, 1996.

²⁹ Cf. DUBET F., *La galère, jeunes en survie*, Paris, Fayard, 1987.

³⁰ Erikson É., p.138

³¹ CHAUVEL L. *Le destin des générations, structure sociale et cohortes dans la France au XXe siècle*, Paris PUF, 1998.

³² Sur la souffrance et le sentiment d'injustice des jeunes diplômés confrontés à la dévaluation de leur valeur sur le marché du travail, voire notre contribution à DUBET F., et alii, *Injustice, l'expérience des inégalités au travail*, Paris, Seuil 2006, p.278-280.

³³ Sur ces notions, cf. CASTEL R., *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard, 1995.

³⁴ DUBET F., « Domination et socialisation », *Recherches sociologiques*, n°2, 2003, p.13-22 ; SENNETT R., *Le travail sans qualité*, op. cit.

³⁵ DUBET F., *Sociologie de l'expérience*, op. cit.

des filières générales qui leur ouvrent le plus grand nombre de portes.³⁶ Dans ces conditions, l'identité "assignée" laisse peu de place pour une identité "choisie", qui, seule, offre la possibilité de se sentir maître de son destin. Les catégories les plus faibles se trouvent ainsi, d'une part, condamnées à la conscience malheureuse, où le "je" n'est plus que le spectateur impuissant des défaillances du "moi".³⁷ D'autre part, la honte et la stigmatisation peuvent les enfermer dans une identité totale et les rendre impuissants à constituer une image positive d'eux-mêmes, les exposant à la tentation d'une dérive totalitaire où le "je" est tout entier soumis aux injonctions du "moi".³⁸ Dans tous ces cas, l'acteur risque de basculer dans deux attitudes limites. Il peut se sentir vide, anéanti, et "laisser filer" une vie sans objet, privée de repères. Il peut aussi s'enfermer dans son identité "négative", revendiquer l'indignité qui lui est prêtée, et s'enfoncer dans la délinquance.

Inversement, plus on monte dans la hiérarchie sociale, plus la construction du sentiment d'identité se trouve facilitée. Les sphères de l'existence sont d'autant plus faciles à agencer que les acteurs sont bien placés dans chacune d'entre elles : les arbitrages ne conduisent qu'à des pertes relatives modérées. L'éventail des choix de vie qui s'ouvre à eux est important, de telle sorte qu'il leur est plus aisé de s'identifier positivement à leur position actuelle, celle-ci ayant été acquise au terme d'un véritable choix. Enfin, la jouissance d'un fort prestige social permet d'appréhender plus facilement son "moi" sur un mode "vocationnel".³⁹

5) La jeunesse et les jeunes face à l'offre de loisirs

Construire son identité est en enjeu commun aux différentes jeunes, à Brest comme ailleurs. Cet impératif marque en profondeur le rapport des jeunes à l'offre de loisirs. Temps libéré, par opposition aux temps contraints de la famille et de l'école, le temps des loisirs est celui où les jeunes entendent mettre en œuvre leur autonomie et partir à la recherche de leurs goûts et de leurs aspirations par la libre expérimentation.

Mais cet enjeu partagé connaît des déclinaisons qui suivent les clivages sociaux dont participent les jeunes. Les difficultés rencontrées divergent, tant dans leur nature que dans leur intensité.

- ▶ Pour les jeunes des classes moyennes, la construction de l'individualité est, certes, la plus aisée, mais le cadre social où ils évoluent tend à rendre hégémonique la dimension scolaire de cette identité.
- ▶ A contrario, les jeunes des catégories populaires rencontrent de multiples obstacles. Ils sont tentés de suspendre le projet de construire une identité pour soi par une allégeance exclusive au monde du groupe, de la cité, du quartier, qui dessine alors une véritable morale enclavée.

³⁶ DUBET F., MARTUCCELLI D., *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, Paris, 1996.

³⁷ DUBET F., *ibid.*, et « Domination et socialisation », art. cit.

³⁸ ERIKSON E., *Adolescence et crise – la quête de l'identité*, Flammarion, 1972.

³⁹ Pensons par exemple aux "vrais lycéens" qui peuvent d'autant plus facilement affirmer leur "goût" pour les disciplines scolaires qu'ils sont objectivement "fait" pour réussir. DUBET F., *Les lycéens*, Seuil, Paris, 1991, et *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, Paris, 1996.

↳ Loisirs et construction de l'identité personnelle

Pour l'adolescent, les loisirs prennent place dans la sphère plus large du temps libre. Et c'est à partir de la signification qu'ils confèrent à ce temps libéré qu'ils construisent leur rapport à l'offre de loisirs éducatifs mis en œuvre par les institutions: Les jeunes sont à la recherche d'espaces d'autonomie offrant une palette d'activités diversifiées qui vont leur permettre de découvrir leur personnalité "à tâtons", où ils vont découvrir ce qui compte à leur yeux en mettant en œuvre une liberté de choix.

▲ **Temps contraint et temps libéré à l'adolescence**

Nos observations rejoignent un constat sociologique plus général.

L'adolescence, on l'a dit, est une période où la conformité aux rôles sociaux hérités de l'enfance s'efface au profit du développement de comportements définis selon des modèles choisis. Le rôle du groupe de pairs, on l'a vu, est central puisque c'est en son sein que le jeune développe cette autonomie et fait l'expérience de nouveaux rôles sociaux. Cette observation peut être étendue à l'ensemble du temps libre adolescent : pour le sociologue Joël Zaffran, il s'agit « d'un moment durant lequel l'adolescent fait sa place au milieu des adultes et aménage un temps à soi dans la structure des temps sociaux. Il s'agit, somme toute, d'une émancipation s'incarnant dans une action par laquelle l'adolescent s'affranchit, pour un temps, de la structure des temps sociaux (...) De ce point de vue, le temps libre apparaît comme un temps social nécessaire car lui seul donne à l'adolescent le sentiment d'être authentique lorsqu'il n'est pas ou ne veut plus être sous l'emprise de l'école, de la famille ou des loisirs organisés.»⁴⁰

Dans le tableau des différentes sphères de l'expérience adolescente (famille, école, avenir professionnel, groupe des pairs), il convient donc à présent d'ajouter celle du temps libre et de pointer ce qui fait sa singularité : c'est elle qui accueille le travail de subjectivation et d'individuation des jeunes, car elle se définit comme un espace d'autonomie et de choix par la mise en suspend de la pression à la conformité exercée par l'école et la famille.

▲ **Du temps libre aux loisirs organisés**

Se dégager de l'emprise des institutions : cette exigence peut éloigner les jeunes des loisirs organisés. Mais lorsqu'ils participent à ces loisirs, à l'instar de certains jeunes que nous avons rencontrés dans le cadre de cette enquête, leur besoin d'autonomie marque en profondeur leurs attentes et leur rapport à la structure. Les loisirs sont conçus comme faisant partie du temps libre. Ils se voient investis des mêmes attentes et remplissent les mêmes fonctions dans l'expérience des jeunes.

La dimension élective de l'activité, la possibilité de choisir et le fait d'être reconnu comme des sujets de choix sont au cœur des attentes des adolescents. Pour tous, participer à des loisirs organisés

⁴⁰ ZAFFRAN J., « Les temps contraints et le temps libre à l'adolescence », actes du colloque *Adolescence : entre défiance et confiance*, Avril 2006, Roubaix. Voir aussi, ZAFFRAN J., *Les collégiens, l'école et de temps libre*, Paris, La Découverte, 2000.

durant leur temps libre n'est concevable que si cette participation leur permet de mettre en œuvre leur autonomie.

L'animateur doit être ferme, mais son autorité ne doit jamais basculer dans l'autoritarisme parce que les jeunes veulent être reconnus et traités comme des personnes autonomes et non comme des enfants. Ce sera par exemple l'expression de jeunes adolescents domiciliés sur la Cavale Blanche qui envieront les modes d'accompagnement proposés par le centre social de Kerourien en comparaison des prestations délinées par le patronage laïque... «*où c'est pour les plus petits*».

Marquer et construire son autonomie : une telle intention fait sens au regard des deux instances qui bornent et contrôlent cette autonomie : l'école et la famille. Le désir de vivre l'activité comme le produit d'un choix personnel fait notamment sens par rapport aux injonctions parentales. Lors des échanges au sein du groupe d'adolescents des classes moyennes de Saint Jô, une jeune fille reconnaît que ce sont ses parents qui l'ont inscrite au CSC. Les autres la reprennent, moqueurs : «*Parce que c'est tes parents qui décident ce que tu dois faire ?*» (Tous sont cependant inscrits par leurs parents). Il convient de mesurer la force du désir des jeunes de tenir les parents à distance de leurs activités de loisirs encadrés. L'espace de l'association d'animation est vécu comme «*un espace à nous*». Se vivre comme auteur de son destin suppose de mettre à distance les injonctions parentales, de mettre à distance les aspirations qu'ils forment à l'endroit du jeune et qui, à ce titre, ne peuvent être vécues par le jeune comme lui appartenant en propre.

De même, le collège est vécu comme un espace de contraintes. La discipline scolaire apparaît arbitraire à beaucoup d'adolescents, car elle est standardisée, sourde aux différences et aveugle à la spécificité de chacun. "Travailler" à l'école est une obligation car l'avenir personnel l'exige, même lorsque le goût des études n'est pas au rendez-vous. Du coup c'est par contraste avec leur l'expérience scolaire que certains jeunes finissent par décrire la plus-value qu'ils retirent de leurs activités de loisirs encadrés. Ce sera par exemple l'expression de plusieurs jeunes du Collège Kéranroux «*on est fliqué au collège... on veut que les animateurs nous lâchent*»

Enfin, la place des loisirs organisés dans l'expérience adolescente marque aussi leur rapport aux activités pratiquées. Celles-ci, bien souvent, ne sont pas investies *pour elles-mêmes*. Lorsque la répétition commence à s'installer dans une activité particulière, celle-ci débouche sur la lassitude, comme si l'activité n'était pas en elle-même conçue comme le support d'un possible respect de soi appuyé sur le renforcement progressif d'une habilité⁴¹. «*C'est super quand ça change... au local ça bouge*» (jeunes de Kerourien).

Certes, nombre d'adolescents s'engagent avec passion dans certaines activités, comme le foot pour l'un des groupes rencontrés au Collège Saint Paul Roux où, par ailleurs, les rencontres inter quartiers permettent aux jeunes de découvrir des territoires rive gauche jusqu'ici inconnus. Mais cette attitude de "flânerie", où les occupations sont prises et délaissées, où la découverte ludique est préférée à l'approfondissement, nous semble caractéristique de cet âge de la vie où la décou-

⁴¹ Sur cette dimension du respect de soi, cf. SENNETT R., *Respect, de la dignité de l'homme dans un monde d'inégalité*, op. cit.

verte de soi passe par un jeu de tâtonnements et d'essais / erreurs. Des "goûts" personnels et singuliers s'affirmeront progressivement au cours de ce processus, mais son ouverture initiale est son trait central. Par ailleurs et au hasard de nos contacts, nous avons ainsi pu observer des adolescents de différentes générations. Si les plus jeunes manifestaient avant tout cette propension à "butiner" d'une activité à l'autre, les plus âgés (15/18ans) s'étaient plus souvent *fixés* sur une activité particulière.

D'où la préférence de ces jeunes adolescents pour des structures qui fonctionnent comme des sortes de "plate-forme multi activités" : le prestataire n'est jamais autant apprécié que lorsqu'il offre un espace de sociabilité à partir duquel il est possible de partir à la découverte d'activités nouvelles en choisissant dans une palette de propositions. L'offre est dominée par une demande de diversité et de révocabilité des engagements. Les jeunes veulent pouvoir se procurer des loisirs "à la carte", où ils puissent "découvrir" leurs préférences par tâtonnement et exercer leur liberté de choix.

▲ **L'espace d'une politique jeunesse d'animation**

On le voit, le champ des loisirs éducatifs organisés apparaît comme un espace de liberté et d'expérimentation au sein duquel les adolescents réalisent un travail de construction identitaire. Ce même travail peut avoir lieu en "milieu naturel", par la seule sociabilité récréative entre pairs. Mais lorsque les jeunes rejoignent des structures d'animation, ils peuvent conduire ce travail dans un espace *encadré*. Comme ce sera le cas de divers jeunes domiciliés sur la Cavale Blanche qui faisaient souvent du foot entre eux sur un terrain vague «*pour rester entre nous...*» tout en enviant les jeunes de Kerourien qui «*eux*» pouvaient s'adosser à un centre social repéré positivement dans la mesure où il ouvrait à une diversité d'outils et de propositions... tout en étant «*respectueux*». De toute façons, si cet espace ne s'adapte pas à leurs exigences, c'est-à-dire s'il échoue à leur offrir un support pertinent dans leur quête identitaire, les jeunes *le quittent*.

Ce constat interroge la place et le sens de l'action publique en direction de la jeunesse lorsque celle-ci s'adosse à des supports d'animation, car il dessine et délimite un champ d'action possible. Ce champ devient alors celui de l'accompagnement des jeunes dans ce travail identitaire : l'offre étant *utilisée* par les jeunes à des fins émancipatoires, la construction des dispositifs peut en prendre note et viser à appuyer, à cadrer et à faciliter cette quête d'épanouissement.

Dans ce cas, cette offre doit faire droit aux demandes que manifestent les publics dès lors que ces exigences apparaissent liées aux exigences d'une identité en formation :

- ↪ Le fonctionnement des structures doit être souple et laisser de l'initiative au jeune.
- ↪ Les structures doivent proposer une offre diversifiée et ne pas chercher à "tout prix" à attacher les publics à une activité particulière.
- ↪ Elles doivent enfin prendre note de la volonté de mettre en suspend, pour un temps, les préoccupations scolaires et les contraintes familiales, afin de constituer un espace où des choix authentiquement personnels puissent être formulés.

Certes, l'action publique peut s'appuyer sur bien d'autres référentiels. Mais lequel aurait la même pertinence ? Car en délimitant le champ d'action possible du politique, les usages que les jeunes réalisent de l'offre existante montrent aussi ce que le politique ne peut ni faire, ni attendre : les jeunes ne fréquenteront pas des équipements déconnectés de leurs attentes. De plus, la validité d'un référentiel centré sur l'individuation de l'adolescent et le support à la construction de personnalité doit apparaître clairement au regard de la centralité de cette étape dans le cycle de vie : souhaite-t-on pour demain des adultes transis d'insécurité intérieure, incapables de s'adapter à un environnement social et culturel en mutation accélérée et introvertis dans des postures morales d'aigreur et de rejet de la différence ?

↳ Jeunes de classes moyennes et jeunes des quartiers populaires.

Construire son identité est certes un enjeu commun aux adolescents, mais il connaît aussi des déclinaisons selon les milieux. Conduire une politique d'animation éducative suppose ainsi de se saisir d'enjeux qui peuvent diverger selon la nature des quartiers.

▲ **Jeunesse de classes moyennes : hégémonie de l'identité scolaire et acquisition du sens des différences sociales**

a) **Une expérience intégrée**

Face à l'épreuve de la subjectivation, la jeunesse des classes moyennes bénéficie des avantages d'une expérience relativement intégrée.

Les familles pourvoient au capital culturel requis pour faire face aux exigences scolaires⁴². Elles portent des modèles éducatifs où la négociation de la règle, le dialogue et l'autonomie occupent une place importante, et qui préparent dès l'enfance à faire face à l'exigence d'autonomisation de l'adolescence⁴³. Les loisirs sont contrôlés par les parents dans le cadre d'une sorte de "plan éducatif d'ensemble" où les différentes sphères de l'expérience adolescente doivent trouver leur équilibre pour assurer un épanouissement global. Dans le groupe rencontré à Kéranroux, les jeunes témoignent ainsi de l'intervention des parents dans le choix de l'activité elle-même, et pas seulement dans le fait d'avoir une activité pour ne pas "traîner". Par exemple, lorsque le jeune consacre trop de temps à des activités d'apprentissage, les parents usent de leur influence pour rééquilibrer vers des activités sportives, y compris celles mises en œuvre avec l'UNSS.

De la sorte, les exigences familiales et scolaires, les loisirs, les pairs constituent, pour ces jeunes, des sphères qui s'articulent entre elles de manière harmonieuse. Les familles attendent des résultats scolaires, mais ces jeunes sont relativement bien armés pour affronter la compéti-

⁴² BOURDIEU P., *La reproduction*,

⁴³ J. KELLERHALS, C. MONTANDON, *Les stratégies éducatives des familles*, Neuchâtel/Delachaux et Niestlé, 1991.

tion scolaire. Les pairs construisent une sous culture adolescente mais celle-ci, tout en visant le développement d'un recul critique par la mise à distance, est rarement *antinomique* des valeurs véhiculées par les valeurs familiales et scolaires. Le temps des loisirs tend, sous l'influence diffuse des parents et des attitudes propres des jeunes, à épouser le temps scolaire selon une logique de capitalisation où les activités réalisées (comme le journal du collège) et les disciplines requises (pensons au travail d'un instrument de musique à la maison), permettent des acquisitions pouvant être réinvesties scolairement. La charge de construire son identité, de parvenir à dire "je", s'en trouve allégée car, quel que soit le point de fixation de cette identité (scolaire, familiale, amicale etc.), aucune opposition sensible, aucun écartèlement ne menace véritablement l'adolescent⁴⁴.

b) L'hégémonie de l'identité scolaire

Des difficultés peuvent cependant survenir du fait même que l'identité scolaire, dans cette configuration, tend à devenir hégémonique.

Le durcissement de la compétition scolaire, les risques sociaux de plus en plus grands attachés à l'éventualité de l'échec ont, ces vingt dernières années, conduit les familles à intensifier les stratégies visant à maximiser les chances de réussite de leur enfant. Tous les élèves, y compris les meilleurs élèves des meilleurs collèges, vivent sous la pression parentale. Mais ce souci a surtout entraîné une véritable « pédagogisation de la vie adolescente »⁴⁵. Les parents cherchent systématiquement à orienter les loisirs organisés vers des activités scolairement rentables. De fait, l'analyse des temps sociaux des adolescents montre que, pour les élèves des classes moyennes, le temps scolaire est un temps dominant qui organise les autres temps de la vie sur le mode de l'homologie : les temps familiaux sont aussi des temps d'exercice scolaire par l'aide et la surveillance des devoirs, par le choix de loisirs familiaux culturels (visites, sorties à vocation d'éveil culturel, etc.), et surtout les temps de loisirs sont consacrés à « des activités qui améliorent et renforcent indirectement les manières d'apprendre ».⁴⁶

Ces loisirs scolaires sont conduits selon *une logique d'action productive et perfective*, et s'opposent à l'action dilapidatrice qui commande, pour sa part, un rapport purement récréatif aux temps libres⁴⁷. À terme, c'est bien la construction de l'identité qui s'en trouve affectée puisque le temps consacré à développer la part scolaire de celle-ci se trouve en position hégémonique. Et F. Dubet d'observer, non sans ironie, que les collégiens des catégories moyennes et supérieures restent plus longtemps "petits" que ceux des catégories populaires, car leur expérience et leur identité sont, littéralement parlant, plus "scolaires" – i.e. plus conformistes et ritualistes.

⁴⁴ Sur toutes ces dimensions, cf. DUBET F., MARTUCCELLI D., *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, op. cit.

⁴⁵ *ibid.*, p.198.

⁴⁶ ZAFFRAN J., « Le temps scolaire, le temps libre et le temps des loisirs : comment réussir au collège français en s'engageant dans la course au temps sociaux », *Loisir et Société*, vol.24, n°1, 2001, p.137-160, cit., p.149.

⁴⁷ *ibid.*

c) L'hégémonie de l'identité scolaire contre l'épanouissement adolescent

Est-ce que tout, dans la vie, est cependant référentiel au champ scolaire ? L'école offre-t-elle l'ensemble des outils qui permettent l'accomplissement d'un individu ? Si les modèles éducatifs des classes moyennes valorisent de façon privilégiée l'épanouissement de l'enfant, ils butent du même coup sur le culte de la performance scolaire. La "pression" n'est pas favorable à l'épanouissement et au sentiment de sécurité psychologique. De même, la relativisation des déconvenues scolaires, qu'exige le souci du bien être du jeune, cohabite difficilement avec l'exigence de performance : « *C'est ce que dis ma mère : écoute, ne te rends pas malade, tu verras bien. Et puis en fait quand je ramène ma note, elle dit : tu essaieras de te rattraper la prochaine fois.* »⁴⁸ L'école est un champ de lutte où les jeunes sont emportés dans une logique de concurrence où les perdants payent cher. L'épanouissement, la formation de l'identité supposent au contraire un espace de libre initiative et une "sécurité ontologique" que la course contrainte au diplôme ne saurait fournir.

La compétition scolaire, par ailleurs, génère ses perdants. Les élèves des meilleurs établissements sont hiérarchisés par les verdicts scolaires. Certains figurent nécessairement au côté des plus mauvais. Que deviennent les perdants si leur sentiment d'identité est prioritairement formé par l'école ? « Au fond, écrit François Dubet, les élèves les plus « maltraités » sont les mauvais élèves des bons établissements, ceux qui ne peuvent échapper aux catégories scolaires qui les invalident à leurs propres yeux et qui ne disposent d'aucune ressource pour se décaler de cette épreuve. »⁴⁹

On le voit, l'hégémonie du monde scolaire dans la construction de l'identité des jeunes de classes moyennes n'est pas sans exposer ces adolescents à de réelles difficultés. Pressurisés, ils courent le risque de connaître la "fatigue d'être soi", le sentiment d'être à tout jamais inadéquat aux exigences auxquelles les exposent leur propre "moi", sans disposer pour autant de catégories alternatives de définition de soi pour préserver leur estime d'eux-mêmes. Les conséquences sont connues et visibles : dépressions, comportements compulsifs – addictions, anorexie/boulimie -, tendances suicidaires etc.⁵⁰.

Cette situation pose donc une question simple aux politiques éducatives appuyées sur des supports d'animations : quels liens ces supports doivent-ils entretenir avec la forme scolaire ? Jusqu'à quelle offre doit-elle prolonger la tendance naturelle de ces publics des classes moyennes à la rentabilisation scolaire des loisirs ? Les observations proposées jusqu'ici invitent bien évidemment à distendre ce lien entre loisirs et école. L'urgence est sans doute d'offrir à ces jeunes l'opportunité de développer un rapport à eux-mêmes en partie détaché des impératifs scolaires, et qui les rendent capables, par là, d'appréhender plus sereinement la compétition scolaire, particulièrement lorsque celle-ci finit par jouer en leur défaveur.

⁴⁸ cité par DUBET F., *À l'école*, op. cit. p. 197.

⁴⁹ *Ibid.*, p.213.

⁵⁰ ERHENBERG A., *La fatigue d'être soi, dépression et société*, Odile Jacob,

d) Les loisirs et le séparatisme social : une chance pour la mixité ?

Deux observations nous auront paru édifiantes afin d'éclairer cette dimension particulièrement sensible et qui mériterait un long développement.

↵ La mobilisation des directions de collèges rencontrées (Saint Paul Roux et Kéranroux) sur le registre de l'action d'animation éducative dans son rapport avec la mixité sociale.

Chacun à sa porte, les deux collèges considèrent que la mixité sociale liée au recrutement diversifié qui est le leur constitue une garantie d'équilibre pour le fonctionnement d'une vie scolaire apaisée, mais surtout un levier puissant de promotion pour les jeunes les plus démunis. Par exemple, le recrutement sur la Cavale Blanche pondérera le déficit d'image d'un collège situé à proximité d'un grand quartier populaire comme Kerourien. L'animation éducative correspondra ici à une volonté militante de lutter contre l'entre soi des jeunes... malgré les inquiétudes sur la réforme en réflexion de la carte scolaire. Le collège compense pour partie le déficit d'animation jeunesse enregistré sur la Cavale Blanche... en réorientant de fait les jeunes qui y sont domiciliés vers les supports d'animation de la MPT de Kerourien avec laquelle l'établissement entretient des liens rapprochés. Ainsi l'établissement scolaire parvient à se situer d'une façon enrichie en participant à la fois à une logique de territoire où il s'enracine dans l'offre d'animation globale et où il crée des ponts entre des publics jeunes qui pourraient ne pas se mélanger... tout en gardant, du fait de son extra territorialité (ni dans la cité / ni à la Cavale) une fonction avantageuse de médiation et distanciation.

La deuxième observation développée dans un collège non concerné par la ZEP St Paul Roux participe d'une même réflexion à partir d'une entrée différente... mettant en évidence :

- l'appauvrissement induit par un effectif trop réduit d'élèves renvoyant les uns aux autres dans une forme de huis clos éducatif (280).
- mais surtout le renforcement d'un contrôle social sur le territoire d'influence de ce petit collège dans la mesure où, non seulement l'élève n'échappe pas à une forte individualisation de son suivi dans l'établissement... mais où ce suivi s'élargit sous d'autres formes à partir d'une offre éducative associative maillée à l'établissement et très encadrée dans le quartier.

En tout état de cause, l'animation éducative est appréciée par ces deux collèges autant pour ce qu'elle produit pour l'élève lui-même... que comme un levier d'image positive adressée aux familles afin de qualifier positivement l'établissement et de le rendre attractif au moment où la carte scolaire pourrait bouger (le PEL pourrait ainsi trouver une vocation marketing inattendue).

↳ La mixité induite par le recrutement mélangé des établissements scolaires... entretenue par le biais des activités socio éducatives respectivement organisées à partir de partenariats associatifs de proximité... amène les adolescents à sortir de leur entre-soi pour se mélanger. Ainsi, les jeunes de la Cavale viendront en journée profiter des structures de Kerourien pour quitter leurs copains dès 18 heures, au moment où les grands ados et jeunes adultes du quartier reprendront leur position dominante sur la cité.

Ainsi, il semble bien que les adolescents ne se distinguent pas entre eux à partir des éléments ordinairement admis à partir d'une lecture économique et sociale. Si celle-ci peut exister à ces âges, elle ne semble pas consolidée. En réalité, les origines sociales sont moins perçues pour elles-mêmes qu'au prisme des différentes divisions culturelles associées aux adolescents.

On sait combien les jeunes développent des appartenances à des sous groupes définis par leur attachement commun à des centres d'intérêts spécifiques (goûts musicaux, manières d'être...). Les conduites d'évitement existent bien sûr, mais au même titre que le «skateur» évite le «bizu», la «racaille» n'est pas définie par les jeunes à partir d'indicateurs socio économiques. On saisit tout de suite qu'il y a là un véritable levier d'action pour les acteurs du champ de l'animation. Le brassage, si difficile à l'échelle du quartier, redevient possible au niveau des loisirs organisés en direction des jeunes. Que des coopérations dans le cadre d'activités précises se construisent, les exemples rapportés le prouvent ; que des liens plus durables se développent, rien n'interdit de l'espérer dès lors que le sens des distinctions des jeunes se fonde sur des catégories temporaires et mouvantes propres à la culture adolescente.

Toutes les observations rassemblées ici montrent que le champ de l'animation éducative est un espace particulièrement pertinent pour conduire cet accompagnement.

▲ **Une jeunesse populaire en mal d'individuation**

a) **Une expérience éclatée**

Pour les jeunes des catégories moyennes, l'élaboration d'un sentiment d'identité est d'autant plus aisée que les différentes sphères de leur existence entretiennent une relation de continuité. Investir son "moi scolaire" ne revient pas à démentir son "moi" familial ou amical.

Les adolescents des quartiers populaires rencontrés n'ont pas ce privilège. Toute leur expérience est dominée par la dissonance entre leur "être" et leur "devoir-être", entre les injonctions auxquelles ils sont soumis et leurs capacités à y faire face.

Ces jeunes sont les enfants de la démocratisation scolaire : ils ont intériorisé les catégories de la réussite scolaire comme représentant leurs seules réelles chances dans la vie. L'ancienne culture ouvrière qui conduisait à développer des ambitions directement connectées à un destin ouvrier, et à adhérer du même coup, à une culture parallèle à la culture scolaire, ne les habite

plus⁵¹. Tous pensent qu'il faut réussir à l'école et tous adhèrent au modèle d'une scolarité longue qui domine aujourd'hui. Les jeunes rencontrés voudraient prolonger leurs études jusqu'au Bac - professionnel pour la plupart.

Ces adolescents témoignent plus largement de la dislocation de la culture ouvrière qui offrait une dignité et permettait d'envisager sereinement de reconduire le destin ouvrier des parents⁵². Ce qui frappe le plus lorsqu'on interroge ces jeunes sur leur rapport à l'avenir, c'est le rêve de normalité qui les habite : ils désirent fondamentalement rejoindre le peloton des classes moyennes. Les filles veulent être anesthésistes, secrétaires médicales, assistantes sociales, infirmières ou puéricultrices. Les garçons veulent être techniciens supérieurs, commerciaux, chefs d'entreprise...

Mais ce rêve d'un avenir de classe moyenne est également l'objet d'une injonction parentale d'autant plus forte que les jeunes apparaissent particulièrement sensibles aux désirs de leurs parents à leur égard. Le « *respect* », « *l'amour* », la nécessité de « *ne pas décevoir* », de rendre les parents « *fiers* » sont omniprésents dans les témoignages des jeunes.

La formation d'un "nous familial" est très forte et reste très probablement liée à la solidarité de fait acquise face aux difficultés et aux discriminations sociales (ainsi, le cas échéant, qu'au caractère familial du projet migratoire originel qui aura conduit la famille à Brest... et que ne pourra être sanctionné positivement qu'à partir de la réussite promotionnelle de l'enfant – via l'école). Dans tous les cas, les enfants doivent faire mieux que leurs parents s'ils veulent être dignes de l'histoire familiale et cela les entretient souvent dans une véritable dette... Il se trouve que ce rêve promotionnel se heurte parfois à la réalité de l'échec dans le parcours scolaire ou/et dans l'accès à l'emploi.

On le voit, la situation de ces jeunes est à l'opposé de celle de leurs congénères des classes moyennes. Ils vivent un décalage majeur entre les sphères de leur existence : alors que leur "moi familial" porte une injonction à la réussite scolaire et professionnelle à laquelle ils ne peuvent se soustraire, leur "moi" scolaire - le rapport à eux-mêmes qui dérive de la perception de l'avenir – les confronte au risque de trahir cette injonction. Forger un rapport positif à soi-même, dans ces conditions, s'avère particulièrement difficile : s'identifier aux attentes familiales expose au risque de la trahison et de la dévalorisation de soi ; s'identifier à son avenir probable revient à rompre le fil de l'identité familiale.

b) Une identité assiégée

Élaborer une identité suppose d'accéder au sentiment d'autonomie personnelle. Lorsque les injonctions pesant sur le jeune se contredisent entre elles, c'est cette possibilité même qui se

⁵¹ Sur cette culture ouvrière anti-scolaire, cf. WILLIS P., « L'école des ouvriers », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°24, 1978.

⁵² BEAUD M., PIALOUX M., *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Fayard, Paris, 1999.

trouve menacée car il devient plus difficile de se vivre comme auteur de son destin, comme un sujet de choix pouvant être assumé. Telle est la situation que nous venons de décrire.

Mais élaborer son identité exige aussi d'accéder à un rapport positif à soi, à faire l'expérience de sa valeur et de sa singularité. Or, sur ce plan là aussi, les jeunes des quartiers populaires sont souvent mis en difficulté.

Les éléments de ségrégation spatiale (où les jeunes savent que le regard porté sur eux est différent en raison même du quartier où ils vivent et auxquels ils sont identifiés) et les réputations associées ; les éléments de distinction scolaire (où les jeunes repèrent très bien la hiérarchie des classes, les filières, voire les établissements "en ZEP"...); le contact récurrent à des marqueurs d'échec social ou professionnel dans leur environnement proche... enferment de nombreux adolescents dans des catégorisations très désindividualisantes et dépréciatives. La personne du jeune n'est pas vue comme un individu moral et autonome, mais comme une "catégorie de l'action publique" donnant lieu à une prise en charge institutionnelle. A contrario l'échec et sa prise en charge par des politiques sociales individualisées ont des effets dépréciateurs dès lors que les problèmes vécus sont placés sous la responsabilité de l'individu lui-même. L'élève en échec ne se voit proposer d'autre interprétation de ses problèmes que celle qui pointe ses propres défaillances, de même qu'un contrat RMI transforme un problème social en problème psychologique et replaçant fictivement sous le contrôle de son bénéficiaire la maîtrise de ses propres difficultés⁵³.

On mesure par conséquent combien le poids de ces catégorisations et de ces assignations rend périlleux et difficile, pour ces jeunes, le travail de construction identitaire.

On mesure également et en creux, la difficulté de positionnement de l'action publique d'accompagnement socio éducatif.

c) Un usage dilapidatoire du temps libre

Le temps libre fait alors figure de contrepoids face à ces tensions irréductibles. Celui-ci est conçu comme un temps de pure sociabilité récréative où les contraintes scolaires et familiales sont tenues à distance.

Ainsi pour des jeunes rencontrés à Kerourien, un mercredi après-midi réussi consistera tout à tout à «... rester entre copains sur le quartier... à descendre sur le centre-ville vers 17heures pour voir les boutiques et les filles... car celles-là, ont les voit pas d'habitude» ou «faire un tour au bowling» constituent autant d'ingrédients importants pour que le temps libre soit agréable... sans oublier ensuite, de chez soi –et quant la ligne n'aura pas été coupée– de communiquer activement sur MSN. Alors que les enfants et les jeunes des classes moyennes tendent à privilégier des loisirs scolairement rentables... ceux des quartiers populaires verront le temps libre comme une mise en suspend des contraintes imposées.

⁵³ MOULIÈRE M., RIVARD T., THALINEAU J., *Vivre le RMI des deux côtés du guichet*, Syros, Paris, 1999.

Ce constat rejoint des observations plus générales : face au temps libre, la perspective d'action est dilapidatrice dans les catégories populaires alors qu'elle est productive et perfective chez les jeunes des classes moyennes et supérieures⁵⁴.

Cette différence tient en partie aux injonctions familiales. Là où les jeunes des catégories moyennes se voient invités à pratiquer des loisirs enrichissants, nécessairement à leurs "progrès" et leur épanouissement, les adolescents des quartiers populaires rencontrés rapportent des attentes parentales essentiellement tournées vers le contrôle social. Les parents souhaitent simplement que leurs jeunes ne traînent pas dans la rue, qu'ils soient encadrés. La première crainte des parents dans les quartiers populaires est que leurs enfants leur échappent et qu'ils soient happés par une culture de la rue qui les dresserait contre eux et exercerait une influence délétère en les exposant à la tentation délinquante... Les observations développées par les mères de famille au Centre Social Kerango étaient édifiantes à ce propos.

Mais la nécessité de "socialiser", de gérer dans un entre-soi protégé, les diverses tensions qui pèsent sur leur définition d'eux-mêmes est sans doute le facteur le plus puissant qui explique cette quête d'un temps libre véritablement libéré des contraintes sociales. L'impossibilité de faire face aux exigences contradictoires qu'ils affrontent contraint ces jeunes à des pratiques routinières de *dissimulation*. Le regard parental doit être mis à distance car les parents *ne doivent pas voir* que le chemin pris s'éloigne de l'idéal cultivé en famille. La sociabilité juvénile est faite de discussions interminables où les épreuves vécues individuellement sont partagées, où une activité critique ininterrompue se déploie, en direction de l'école, de la famille, de la "société". Cette sociabilité donne enfin l'occasion de construire une identité juvénile liée au quartier et à ses "lois" et à ses codes. L'individu est alors identifié à sa "réputation", au respect que les autres lui concèdent, et celle-ci s'acquiert dans la bravade virile, les "embrouilles" et la "tchatche" – qui n'est rien d'autre qu'une logique de défi verbal mettant à l'épreuve le répondant et l'éloquence des partenaires⁵⁵.

Cette participation à une vie juvénile encadrée dans le "système social" de la cité ou du quartier renforce cependant la désarticulation de l'expérience des jeunes. La solution de continuité entre la famille, l'école et le temps libre, qui caractérise l'expérience des jeunes de classes moyennes, est ici rompue : le temps libre est conçu en rupture aux temps contraints (familiaux et scolaires), tandis que les expériences scolaires et familiales s'opposent entre elles. C'est la raison pour laquelle ces jeunes sont véritablement en ***danger identitaire***. Ils risquent de ne jamais réussir à élaborer une identité stable et cohérente car les chemins qui s'ouvrent à eux sont tous impraticables et les exposent à un véritable écartèlement : respecter les injonctions parentales est trop dur, les trahir revient à se trahir soi-même, et se "soigner" de cet écartèlement n'est possible que dans le cadre d'un groupe de pairs qui éloigne encore plus des parents et de l'école.

⁵⁴ Cf. ZAFFRAN J., « Le temps scolaire, le temps libre et le temps des loisirs », art. cit.

⁵⁵ Sur tous ces points, cf. notamment, LEPOUTRE D., *Cœur de banlieue*, Paris, Odile Jacob, 1997, et KOKOREFF M., *La force des quartiers*, op. cit

d) “Eux” et “nous” : se nier en s’identifiant à la cité ou au quartier

Des entretiens menés sur Kerourien ou auprès des jeunes scolarisés à Saint Paul Roux, ceux-ci nous seront apparus extrêmement référés à leur quartier de résidence et aux traits culturels qu'ils y confèrent. Ainsi, certains observent ne jamais être sortis de la ville de Brest et n'avoir connu certains quartiers qu'à partir d'une pratique sportive ; d'autres nous parleront de la singularité de leur quartier en termes de "village" («où tout le monde se connaît») ; les jeunes de la Cavale se sentent mieux dans les usages en vigueur sur Kerourien... et chacun ne se déplace qu'en groupe ; tout se passe comme si chacun se référait à la logique désindividualisante de la cité ou du quartier.

Dans cette logique, les jeunes aliènent leur individualité à une normativité morale interne à la cité. La force de cette normativité réside dans sa capacité à restaurer une identité collective fière en renversant les valeurs sociales : le quartier et sa culture incarnent la pureté d'une morale populaire face à un monde social incertain ou menaçant.

La bande. Le premier signe de cette logique réside dans la description que les jeunes proposent de la vie en groupe ou en “bande”. Si l'espace du groupe de copains est celui d'une mise à distance des pressions vécues, il tend aussi à se clore sur lui-même et risque de finir par constituer “tout” l'univers social du jeune. Les réseaux relationnels, tout d'abord, ne débordent pas l'espace des quartiers populaires... tant sur le Haut que sur le Bas de la Rive Droite, la sociabilité des jeunes se limite aux copains rencontrés dans les établissements scolaires (l'école primaire d'abord / le collège ensuite). On reste soit "entre soi" ou, à l'initiative d'une structure d'animation qui ratisserait sur un espace élargi... on reste "entre pareils à soi". L'espace du groupe peut devenir un espace clos dans la mesure où le groupe fonctionne dans un même univers géographique et social circonscrit à un périmètre étroit. Les attentes de rôles qu'impose le groupe de pairs, où chacun doit "rester à sa place", où "sortir du rang" est interdit trouveront par exemple une illustration dans le groupe de garçons rencontrés au collège Kéranroux, lorsqu'un ado confiant apprécier de temps en temps la compagnie des filles... confession vite dénoncée par le groupe qui sanctionnait par la moquerie cette entorse aux codes de bonne conduite dans le collectif.

A l'évidence les actions éducatives doivent prioritairement aider à assumer cette individualité menacée en permettant aux enfants et aux adolescents d'accéder à des espaces anonymes, proprement urbains (a contrario de la référence à la cité / village) où il est possible de devenir soi-même précisément parce que l'anonymat desserre l'étau de la communauté juvénile du collège.

Comment interpréter la difficulté des jeunes à sortir du groupe, voire pour les jeunes des quartiers populaires à sortir du quartier, si ce n'est pas parce que le groupe apparaît comme une “solution pour ces jeunes mis en difficulté dans leur tâche de construction de leur individualité. Ils délèguent au groupe, en quelque sorte, la tâche de leur offrir un support identitaire. C'est un véritable cercle vicieux qui se met en branle : le groupe résout pour l'individu le problème de la

construction de son individualité, et lui économise du même coup la charge de cette construction. Et l'identité personnelle reste un projet retardé.

La logique de groupe intimement liée à la logique d'enclavement construit une forme d'image victimaire du monde où celui-ci est globalement découpé en deux entités, l'une rassurante (le groupe / les codes et usages du quartier – sauf à devenir encombrant pour ceux qui développeront leur individualité dans la résistance à un contrôle social trop ténu), l'autre menaçante (les autres territoires de la ville, les autres villes où il faudra parfois se projeter pour finir une scolarité ou pour accéder à l'emploi..., les autres publics...). Cette logique renforce le risque d'échec scolaire où les jeunes sont toujours disculpés de leurs échecs puisque les difficultés vécues sont toujours imputées aux autres ; de la sorte, elle prive ces acteurs de tout sens de la responsabilité individuelle, celle qui permet de s'engager dans la conduite de sa propre vie à partir du sentiment qu'il est possible de peser sur le cours de sa trajectoire.

Cet exposé, à la fois certainement trop long pour satisfaire à une lecture guidée par la seule ingénierie du PEL... et trop court pour traiter en profondeur l'ensemble des questions de sens qui s'imposent à la démarche éducative brestoise, permet néanmoins d'éclairer le référentiel en usage aujourd'hui :

- ▶ Oui le PEL brestois est fondé à coordonner les différents acteurs qui gravitent autour des enfants et des jeunes si les actions proposées offrent aux jeunes la possibilité de mieux articuler les différentes sphères de leur existence. Dans le domaine scolaire, tout ce qui peut permettre de réinvestir la formation doit être favorisé. Évidemment, le temps libre doit rester un espace de desserrement de la contrainte, et il ne saurait être l'objet d'une définition purement scolaire. Mais il convient de prendre note du caractère essentiellement instrumental du rapport aux études de ces jeunes, et de leur absence d'investissement dans le contenu des enseignements reçus - ceux-ci ne revêtant pas, à leur yeux, d'intérêt intrinsèque (tous les jeunes rencontrés considèrent que les études servent à avoir un métier, mais n'y voient en aucune façon un espace de construction de leur personnalité). On sait en effet que l'échec de ces jeunes à l'école est en partie imputable à cette distance aux savoirs scolaires⁵⁶. Dans le domaine des activités encadrées, la question du lien à la scolarité doit se poser en ces termes, davantage que dans celui du soutien direct (par ailleurs bien sûr nécessaire). Comment favoriser un réinvestissement des savoirs scolaires en partant des goûts et des désirs des jeunes ?
- ▶ Oui le PEL brestois est fondé à mobiliser les écoles et collèges aux côtés des opérateurs socioculturels afin d'espérer adoucir le sentiment d'antagonisme que de nombreux jeunes développent à l'endroit des institutions... ouvrir les établissements scolaires à la vie des quartiers sans pour autant concéder à leurs

⁵⁶ Cf. BAUTIER E., CHARLOT B., ROCHEIX J-Y., *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin, 1992.

traits identitaires et à leur vocation première... permettre à tous les élèves d'accéder à des leviers divers d'émancipation et de construction de leur personnalité.

... Pour autant, et à l'expérience de ces quelques années de démarrage, il apparaît que la démarche gagnerait en intervenant notamment sur trois registres :

- 1) Une meilleure prise en compte de la parole des enfants et des adolescents, de leurs systèmes de représentation, de leur expérience personnelle de ce parcours éducatif qui est d'abord le leur.
- 2) Une meilleure prise en compte du besoin d'individualisation dans les réflexions et actions en cours. Aider les publics à construire leur identité, suppose d'aider les jeunes à se différencier.
- 3) Une meilleure prise en compte du besoin de mobilité, d'émancipation, de désenclavement spatial et culturel.

Dès lors, il y a lieu de compléter l'évaluation du Projet Educatif Local à l'aune de ces trois orientations :

- ➡ Dans quelle mesure les publics sont parties prenantes dans l'initialisation des actions qui prétendent satisfaire leurs besoins.
- ➡ Dans quelle mesure les passerelles organisées avec le droit commun et ses activités permettent au jeune de sortir de l'appareillage du quartier et de son offre ciblée pour se mettre en mouvement promotionnel ? (Comment passe-t-on du Hip hop avec la MPT, au Hip hop au collège, pour "finir" au conservatoire ?)
- ➡ Dans quelle mesure les activités proposées sont de nature à développer la modulation du rapport à soi et le développement d'aptitudes individuelles, notamment pour des jeunes des quartiers populaires pris dans des logiques groupales et collectives souvent aliénantes ?

4. LES GRANDS PRINCIPES ORGANISATIONNELS DU PEL

Le PEL brestois se construit autour d'une démarche globale de pilotage coordonné qui s'appuie sur la mobilisation d'acteurs porteurs de compétences, de missions, de légitimités diverses et qui expérimentent des agencements politiques, administratifs et technique au bénéfice d'une cohérence éducative dédiée aux enfants et aux jeunes.

Cette démarche s'organise autour de quelques principes forts :

4.1 *Un principe intégratif*

Ce principe est très transversal et pourra se décliner à de multiples niveaux :

- ↪ Intégration dans la globalité du temps de l'enfant des divers temps sociaux. Il s'agit ici d'organiser une réflexion d'ensemble qui permette d'aider l'enfant ou le jeune d'articuler les différentes sphères de son existence. Il s'agira ici de veiller à ce qu'aucun des temps de l'enfant ne devienne hégémonique, mais que les différentes fonctions utiles et nécessaires à son développement harmonieux puissent travailler en synergie.
- ↪ Intégration dans une même œuvre éducative de l'ensemble des acteurs ayant une contribution à caractère éducatif d'où qu'elle vienne et quel que soit son promoteur (institutions, professionnels, bénévoles, familles, parents, associations...). La prise en compte de la diversité des temps sociaux de l'enfant légitime de fait la contribution d'acteurs très divers qui devront dans le PEL trouver les marques d'une reconnaissance réciproque et penser des modes de coproduction d'actions.
- ↪ Intégration de l'ensemble des acteurs institutionnels dans une responsabilité partagée au plan du pilotage de la démarche. Le PEL institue un partenariat qui dépasse le simple (!) registre d'une gestion partagée d'un dispositif, d'une procédure, d'un contrat... pour exposer les partenaires dans la logique plus politique d'un projet, de la vision globale d'une action qui, par sa transversalité comme par son assise territorialisée, travaille la ville en profondeur.
- ↪ Intégration du PEL comme une instance légitime de mise en cohérence de nombreuses politiques contractuelles ou dispositifs variés. Il s'agit ici de concevoir et de consolider une forme de matrice susceptible d'inspirer, à partir de sa capacité à globaliser et à produire de la cohérence, divers leviers d'actions dédiés à des champs spécifiques.
- ↪ Intégration territoriale encore... avec la prise en compte de l'ensemble des quartiers dans une même logique afin de gagner en homogénéité sur l'ensemble du territoire communal quitte à encourager des approches spécifiques de soutien sur des sites particulièrement démunis.

- ↪ Intégration des catégories d'âge dans un même continuum inspiré des mêmes références et valeurs.
- ↪ Intégration enfin des "modes de faire", des pratiques de terrain avec l'injonction faite aux opérateurs de gérer leurs projets d'une façon ouverte et enrichie par des contributions croisées.

4.2 Un principe de territorialisation de l'action publique

Nous verrons plus loin que ce principe fondateur dans l'organisation du PEL n'est pas original dans le paysage brestois. L'organisation politique (élus de quartiers), administrative (mairies de quartiers), mais encore divers pans de l'action publique locale s'inspirent à l'évidence de ce type d'approche (Cf. politique de la ville par exemple).

Toujours est-il que ce principe de territorialisation est sensé garantir :

- ↪ Une bonne évaluation des besoins sociaux et éducatifs. Repérés au plus près du terrain, consolidés à des échelles cohérentes pour être intelligibles... les déterminants sociaux et éducatifs sont mieux pris en compte dans leur réalité, leur intensité, leurs évolutions, si l'organisation publique se rapproche du territoire et consolide les données enregistrées par les divers acteurs de terrain avec les indicateurs que les institutions publiques peuvent mobiliser.
- ↪ Une bonne pertinence dans les orientations que les acteurs publics pourront élaborer lorsqu'ils se situent au plus près du terrain pour mieux contribuer au développement social et éducatif.
- ↪ Une capacité accrue des acteurs de terrain à s'approprier les enjeux du territoire et de ses publics en matière éducative et ce faisant, à mieux mobiliser leurs compétences, leurs moyens autour d'une responsabilité partagée.
- ↪ Une lisibilité accrue de l'action publique lorsque celle-ci est pensée et mise en œuvre dans la proximité, dans des espaces partenariaux et dans un souci de cohérence.

4.3 Un principe "ascendant"

Le fonctionnement du PEL privilégie l'initiative des opérateurs en charge de l'accueil et de l'accompagnement des publics sur le terrain ; ceux-ci sont placés en situation :

- ↪ D'alimenter des espaces de réflexion et de débat au plus près de leurs pratiques de terrain, dans des groupes territorialisés où se construit un partenariat opérationnel.
- ↪ De produire de l'initiative et du projet d'intervention éducative.

☞ De faire remonter vers les pilotes de la démarche la nature de leurs observations, analyses, ou projets afin qu'ils puissent "faire ressources" et optimiser l'offre éducative globale.

La sphère centrale du PEL s'en tient pour l'essentiel à mettre en œuvre trois fonctions premières :

- a) Définir, communiquer et flécher les orientations générales d'un PEL dont elle négocie les effets attendus dans un référentiel politique.
- b) Appuyer et encourager la mobilisation collective d'une diversité d'acteurs afin que ceux-ci aient la capacité de mettre en œuvre les actions dont ils sont solidairement garants.
- c) Administrer le fonctionnement général du système (liens organisationnels, administratifs, financiers et techniques entre les territoires et la centralité) et au-delà des fonctions d'exploitation, satisfaire à un chantier d'adaptation pour optimiser les orientations ou les conditions d'exercice de la démarche.

L'exposé de ces quelques principes fondateurs situe l'ampleur du chantier de réforme introduit par le PEL sur les dernières années en matière de politique publique éducative. Qu'ils portent sur le champ de la définition collective des priorités d'action ou sur la coordination des dispositifs et autres procédures contractuelles ou sur une relation renouvelée entre les acteurs de la centralité avec les acteurs de terrain... Le PEL s'inscrit dans un champ de transformation extrêmement ambitieux dans l'impact qu'il crée sur les modes d'action et sur les modes de gouvernance. Les résistances qui se font jour à différents niveaux constitueront autant de marqueurs du mouvement d'adaptation considérable qui aura été mis en œuvre sur les sept dernières années et formellement, sur trois exercices (depuis 2004). C'est bien dans cette mise en perspective historique qu'il convient de situer aujourd'hui les apports et les fragilités de la démarche.

Les trois principes cités précédemment (intégration / territorialisation / production ascendante) s'enracinent progressivement dans la culture de gestion des affaires publiques sur Brest ; pour consolider leur assise les tenants de la démarche éducative partagée peuvent s'adosser à quelques éléments structurant d'ordre différent :

- ▶ L'expertise développée par une politique de développement social et urbain qui, sur les "modes de faire" aura historiquement valorisé le modèle, révélé les difficultés de l'exercice... en clair capitalisé de l'expérience dans les ajustements partenariaux.
- ▶ Le maillage associatif important sur l'ensemble de la ville (et ce à l'exception de micro territoires parfois encore démunis) ; cette présence associative propose au-delà de la multiplicité de ses réseaux, de ses éléments de division, de ses insuffisances... un formidable potentiel d'expertise et d'intervention créatrice en matière éducative.
- ▶ L'engagement de nombreuses institutions dans des mouvements d'adaptation de leurs positions, de leurs orientations, de leurs modes d'action. L'impact d'une demande sociale exacerbée, la complexité enregistrée dans la mise en œuvre de réponses publiques réellement adaptées à des besoins sociaux mieux pris

en compte, l'évolution constante des modes de gouvernance vers davantage de proximité au terrain générale, à des rythmes divers, des processus d'adaptation significatifs qui alimentent la dynamique réformatrice du PEL. L'interconnexion des politiques publiques dynamise fortement la mise en mouvement de tel ou tel acteur, invité dans le cadre d'une gestion contractualisée, à mobiliser ses propres capacités adaptatives.

- ▶ La forte pression d'une demande sociale sur le registre des fonctions éducatives. Les incertitudes associées à un avenir aléatoire, les effets dévastateurs d'une précarité économique et sociale frappant les couches populaires, les éléments de pression enregistrés par les classes moyennes de la population... recentrent l'attention des populations sur des fonctions de transmission, de promotion, de soutien éducatif afin d'étayer le parcours des plus jeunes sur des marchés concurrentiels... et de garantir des conditions satisfaisantes au titre du "vivre ensemble". Cette pression vient convoquer les différents acteurs publics sur leurs contributions respectives et collectives à cette politique éducative en quête de définition, de lisibilité et d'efficacité. Cette pression sera d'autant plus forte sur une terre bretonne particulièrement sensible aux questions éducatives, aux fonctions de transmission générationnelle, à l'effort de développement local en matière de politique sociale et urbaine.

A tous ces titres, le PEL constitue une opportunité pour instituer un cadre d'action transversale qui soit pérenne et c'est dans ce cadre, celui de la consolidation d'une démarche ambitieuse, récente et fragile, qu'il faudra lire les atouts et les limites du PEL actuellement mis en œuvre.

5. LES FONCTIONS DE PILOTAGE

L'économie première du PEL réside, on l'a vu, dans l'intégration des fonctions de pilotage dans une même entité garante de la cohérence de l'ensemble des politiques contractuelles concernant les publics enfance / jeunesse en matière d'action éducative.

L'analyse initiale mettant en lumière les désordres induits par une dispersion des instances de pilotage associées à chacun des dispositifs structurant les politiques enfance / jeunesse a donné lieu à un rapprochement de ces instances dans le cadre d'un seul et même "comité d'orientation et d'évaluation du PEL". Ce comité intègre le partenariat institutionnel fondateur du PEL et associe donc la Ville, la Communauté Urbaine, le Conseil Général, la CAF, l'Education Nationale, la Direction Départementale Jeunesse et Sports. Cette instance politique est en charge de négocier les éléments de référence, les orientations, les objectifs qui pourront inspirer les territoires... et d'évaluer le rendement sur le terrain de l'organisation, des investissements financiers, des orientations qui auront pu être définis.

Plusieurs observations s'imposent :

- a) **Sur la forme**, et notamment sur la capacité des acteurs à réformer leurs instances vers un allègement du nombre d'espaces de pilotage dans le cadre d'un PEL où y il a peu fonctionnaient un "comité de pilotage" ainsi qu'un "groupe de validation budgétaire" ; sur l'augmentation de la fréquence des rencontres (cinq réunions / an)... traduisant de notre point de vue la volonté des référents institutionnels de consolider leur dispositif de pilotage politique afin de réaffirmer des éléments de sens, d'étayer la relation partenariale, de redonner une dynamique politique à une démarche alourdie du poids de son ingénierie. Notons d'ailleurs à ce propos que le comité d'orientation et d'évaluation prend de la distance avec une fonction de validation financière des projets... fonction redistribuée à juste titre dans les attributions de la maîtrise d'œuvre (où les mêmes partenaires sont représentés).
- b) **Sur le fond**, surtout pour marquer les atouts et les difficultés associées à un pilotage concentré. En effet, la question se pose de l'efficacité, de l'opérationnalité de ce mouvement intégratif d'un ensemble de politiques qui jouissaient jusqu'ici d'espaces distincts. Nous ne reviendrons pas ici sur l'inventaire des plus-values de la coordination de ces politiques autour d'une seule et même instance de pilotage... Comment imaginer que les partenaires ne souscrivent pas à cette recherche de cohérence autour d'actions publiques souvent morcelées, discontinues, possiblement étrangères les unes aux autres et au mieux illisibles quand elles ne sont pas contradictoires entre elles. Les processus de construction identitaire des enfants et des jeunes s'inscrivent dans des continuums qui viennent convoquer les compétences publiques dans une recherche permanente d'articulations et d'ajustements.

Le PEL propose un cadre pertinent à ce titre. Pour autant, il serait également précieux d'évaluer le coût relatif de ce pilotage unifié ; si l'ensemble des partenaires institutionnels contribuent à l'orientation générale et à l'évaluation des actions éducatives, ils le font à partir de poids relatifs.

La Ville, surexposée à la demande sociale eu égard à son rapport de proximité avec les publics et à sa responsabilité territoriale, animée d'un fort volontarisme politique (au moins au titre de la délégation politique concernée), relayée par une forte mobilisation administrative (au moins pour la Direction Education Enfance Socioculturel), s'oriente résolument sur des axes préventifs dans lesquels l'éducatif trouve directement sa légitimité. Ainsi adossée à un PEL "globalisant", la Ville saisit avec cette démarche l'opportunité d'améliorer la lisibilité du service rendu aux publics, de rationaliser ses propres outils d'intervention autour d'un projet ambitieux et structurant, de gagner en surface, en légitimité et en influence sur des registres éducatifs requérant des compétences institutionnelles diverses.

Ce faisant – et dans une première lecture – à l'élargissement de l'emprise municipale correspond une diminution relative et quasi mécanique de l'influence des partenaires respectifs. Ainsi, la CAF voit certaines de ses compétences spécifiques historiquement attachées à la petite enfance ou à la parentalité "absorbées" dans un pilotage globalisé où son autorité est plus relative. Ainsi le Département voit ses prérogatives à propos des Collèges, par exemple autour de la réussite éducative (mais il pourrait se faire que le PEL incite à la mobilisation des personnels de restauration et d'entretien dans l'œuvre éducative), remises en perspective dans une démarche dont le pilotage central peut lui échapper même partiellement ; ainsi, l'éducation nationale dont les chefs d'établissements sont invités à concevoir des projets d'école et d'établissements en prenant compte les orientations du PEL...

La question de la gouvernance "unifiée" des politiques partenariales ne saurait faire l'économie d'une prise en compte équilibrée des résistances induites. Celles-ci traduisent moins une frilosité partenariale liée à une redistribution du pouvoir (ce qui se traiterait alors comme une simple blessure narcissique) qu'une véritable réflexion identitaire pour certains partenaires. Sur quels axes construire une image forte et repérable de l'institution lorsque les dispositifs historiques qui y autorisaient, s'effacent derrière une démarche globalisée, qui absorbe l'objet spécifique précédent pour y substituer un objet plus dimensionné, plus lourd, porteur de davantage de sens. Le dispositif ou le contrat ne bénéficie pas du même potentiel que la politique publique qui les met dans une perspective différente. L'outil s'incline devant le processus.

Si les dispositifs voient leur impact affecté par l'émergence d'une politique publique globale, les enjeux spécifiquement attachés à chacune de ces approches contractuelles n'ont pas disparu pour autant. Alors qu'il y a peu ceux-ci pouvaient être traités dans des cadres dédiés et travaillés dans des partenariats étroits, consolidés dans le temps autour d'une relation de confiance (Cf. Contrat Enfance, Contrat Temps Libre Jeunes...), il convient aujourd'hui de "rebattre les cartes", de traiter de ces enjeux évoqués comme spécifiques dans des partenariats élargis, parfois très élargis et autour de personnalités aux compétences extrêmement diverses eu égard à l'ouverture du PEL.

Cette mutation ne pas va pas sans mal, et il convient bien sûr d'aider le PEL à trouver un fonctionnement rationnel et efficace afin que les enjeux spécifiques y soient traités.

Dans leur détermination à marquer la mutation fondamentale, les promoteurs du PEL auront mobilisé une stratégie particulière afin de voir les enjeux singuliers pris en compte en conférant leur traitement dans le cadre d'une approche thématique structurée autour de groupes de travail, en lien avec les groupes territoriaux (et plus généralement en tentant de capitaliser les ressources représentées par une grande diversité de collectifs, de groupes plus ou moins informels qui réfléchissaient sur ces registres thématiques)... collectivement pensée selon le modèle de la famille [thématique] et en situant la validation des réponses à ces enjeux dans le cadre du C.O.E. Il se trouve que ce mode d'organisation se révèle séduisant sur le papier (en tant que modèle d'animation déconcentrée) mais insuffisant pour traiter au fond de questions d'importance sur un mode équilibré. Sont évoqués à ce propos des effets de dilution où des questions sectorielles ne trouvent pas d'espace adapté à leur prise en compte, les effets de confusion où "tout est traité dans tout" sans que rien ne soit réellement instruit en profondeur, des effets d'envahissement des échanges par les enjeux récurrents associés aux adolescents.

Ainsi, la production des familles thématiques peine à se structurer au point de réduire pour certains le PEL à un mode enrichi certes, mais circonscrit aux relations entre les institutions et les groupes territoriaux sur fond de financements de projets.

Il semble que la prise en compte des résistances enregistrées de parts et d'autres quant à la structure de pilotage ne justifie en aucun cas un retour aux formes passées d'un pilotage sectorisé par politique contractuelle. L'apport du PEL à ce titre doit être définitivement acté dans la mesure où la plus-value de son organisation unifiée correspond à un besoin incontestable et non contesté par aucun des partenaires institutionnels rencontrés.

Pour autant quelques amendements peuvent en optimiser l'efficacité :

- ↳ Le renforcement de la fréquence des réunions du C.O.E. (de 2 à 5 par an),
- ↳ La planification rigoureusement établie dans le temps de réunions dont une part serait dédiée à chacune des thématiques retenues à ce jour de façon à ce qu'aucune thématique ne vampirise les autres.
- ↳ La responsabilisation de divers partenaires institutionnels en tant que "chefs de famille thématique" en charge d'animer un travail collégial de diagnostic, de recherche, de proposition, d'évaluation (et ce fonction des compétences dominantes de chacun).

Illustration :

- accessibilité → Ville
- parentalité → CAF
- accueil éducatif → Ville
- accompagnements individualisés → Département (DRE...)
- formation → Ville
- observation → CUB
- école et son environnement → Education Nationale

- ↳ La nécessaire problématisation des dossiers traités. De nombreux acteurs déplorent que le PEL, au travers de son instance de pilotage, n'administre pas de "commande" qui pourrait ainsi être instruite et enrichie dans divers groupes de travail.

Nous considérons comme probable que ce déficit corresponde à deux difficultés particulières :

- la volonté de respecter le principe ascendant qui situe l'initiative d'abord au niveau du terrain... mais qui supposerait la réelle appropriation par les acteurs de terrain d'une contribution thématique décalée par rapport aux échelles auxquelles ils se réfèrent (micro territoires / temporalité réduite à l'espace temps d'une action...)
- la difficulté à problématiser une situation. Ce trait se retrouve d'ailleurs dans les groupes territoriaux comme au plan des instances de pilotage. La problématisation engage les acteurs dans une analyse, elle dépasse la simple mobilisation d'indicateurs statistiques pour interpréter une réalité et ainsi lui donner un sens : de fait, la problématisation des observations renvoie avant tout à la posture politique.

Toujours est-il que le PEL affecte l'assise identitaire des institutions qui l'abondent. Pour autant, et si nous avons pu observer quelques effets de déstabilisation qu'il convient de prendre en compte, le pilotage unifié autour d'un projet induit tout autant des effets de consolidation identitaire. Ainsi la redynamisation et la remobilisation d'une diversité de services municipaux attachés à une direction éducation / enfance / socio-culturel auront pu trouver dans le PEL les outils premiers d'une cohérence d'action et d'une gestion transversale des mêmes finalités à partir de compétences spécifiques est une évidence. De fait, la logique même du projet du PEL propose un outil managérial précieux pour accompagner des démarches de questionnement des besoins d'analyse des pratiques et d'élaboration de réponses réajustées. Ce processus peut s'avérer porteur d'une identité renouvelée et revivifiée si le PEL vient à un moment donné croiser une logique de réforme institutionnelle plus "intime"... sans quoi ses effets pourront paraître neutres, voire encombrants, voire même douloureux.

Plusieurs illustrations peuvent éclairer les rapports du PEL avec la construction identitaire des institutions, nous en citerons trois de portées différentes :

↳ L'implication du Département dans le PEL brestois nous semble constituer un vecteur de questionnement identitaire important quand la culture essentiellement réparatrice de l'institution se confronte à la visée essentiellement préventive du PEL ; quand la pression de l'urgence à traiter d'une situation de crise doit s'articuler avec l'ambition anticipatrice du PEL ; quand le traitement de situations individuelles faisant le lot ordinaire du travailleur social doit se combiner avec un PEL privilégiant les formes collectives d'action...

Au global, cette confrontation permanente de principes d'action divers, pèse sur les références institutionnelles à partir du moment où elles ont un impact sur les pratiques professionnelles. Le dispositif de réussite éducative adopté à titre expérimental et associé, sinon absorbé par le PEL, propose à ce titre un vecteur potentiel puissant pour remettre au débat, dans un cadre structuré proposé par le PEL, des modes d'accompagnement renouvelés sur fond d'accroissement des difficultés sociales et éducatives.

↳ L'engagement de l'éducation nationale dans ce PEL au pilotage unifié vient progressivement dépasser le cadre d'une sollicitation purement financière associée à un projet pédagogique pour amener les établissements à s'encastrent davantage dans la vie sociale du quartier. Ce mouvement, encore timide à

l'échelle de la ville, encore objet de résistances fortes dans la communauté enseignante, n'en travaille pas moins pour autant la position identitaire des équipes et des établissements sur leur territoire d'influence.

- ↳ L'engagement de nombreux services associés à la sphère municipale éducation / enfance dans une logique de contribution aux fonctions éducatives portées par le PEL amène certains "métiers" à faire évoluer leur position identitaire... ; ce sera pas exemple le cas des personnels en charge des fonctions d'accueil péri scolaire, de restauration – voire d'entretien – mobilisés pour prendre leur part à des fonctions qui auraient pu paraître accessoires et qui intègrent progressivement leur "métier de base".

A ces différents titres, le PEL constitue un levier disponible pour donner un cadre repérable et structurant à diverses mutations institutionnelles et professionnelles. La réflexion sur les rapports entretenus entre PEL et identités institutionnelles nous paraît être utile dans la mesure où elle reconnaît la nécessaire consolidation de chaque partenaire institutionnel comme une condition fondamentale à l'édification d'une politique partagée. Cette réflexion vient aussi questionner l'identité même du PEL brestois : cette identité est-elle construite autour d'une expertise particulièrement associée aux modes d'intervention éducatifs... ou tout simplement à ceux référés aux publics de l'enfance et de la jeunesse ? La Ville de Brest est-elle une "ville éducatrice" ou une "ville éducatrice pour ses enfants et ses jeunes" ? Ce questionnement n'est pas de pure forme et vient interroger les fonctions de pilotage de la démarche locale.

Pour l'heure, le PEL mobilise l'éducatif autour des compétences enfance / jeunesse des opérateurs locaux et des dispositifs qui s'y attachent. Cette option de départ a pu s'avérer opportune et adaptée à l'initialisation de la démarche... elle mérite de notre point de vue d'être progressivement remise au débat :

- ↳ Au plan des besoins dans la mesure où chacun admettra que la construction identitaire dépasse les catégories d'âge actuellement concernées et que bien des adultes fonctionnent comme de grands adolescents !
- ↳ Au plan de l'offre dans la mesure où l'articulation du PEL aux enfants et aux adolescents n'encourage pas les autres leviers d'action publique à s'approprier ces enjeux lorsqu'ils construisent leur identité institutionnelle sur des entrées purement thématiques ou recentrées sur d'autres catégories d'âge ; si le PEL a su par exemple développer des articulations intéressantes dans la sphère municipale avec un service santé ou le service culturel, ces ouvertures, si précieuses soient-elles, restent encore mesurées. La direction des sports illustre bien notre propos quand elle affiche son attachement à travailler, à sa porte, à l'intégration sociale des publics fragilisés et ainsi à rejoindre les outils partenariaux du PEL... mais à partir de son métier de base, à partir de l'intervention "d'animateurs sportifs" et non avec des "éducateurs sociaux pour les jeunes". On ne pouvait mieux illustrer l'enjeu premier d'un PEL qui, dans sa volonté d'unifier les fonctions de pilotage, d'encourager la cohérence globale, de rapprocher les pratiques en les réunissant autour d'une table commune accrédite malgré lui l'idée d'une confusion des genres, voire d'une perte de souveraineté dans les orientations de base autour desquelles chaque acteur construit son identité.

Ajoutons pour finir que la ville court, de notre point de vue, un double risque, rendant la réflexion stratégique autour du PEL passablement complexe :

- ↳ Soit elle cultive, conforte et stabilise le PEL à son niveau de développement actuel avec les partenaires historiques impliqués sur l'éducatif pour les enfants et les jeunes, à partir de sa direction éducation / enfance / socioculturel..., placée sous l'autorité et la mobilisation volontariste d'un élu "incarnant" la démarche... et sa légitimité sera d'autant plus réduite qu'elle restera concentrée politiquement, administrativement et techniquement dans un cadre très circonscrit.
- ↳ Soit elle élargit sa vocation, cultive l'éducatif sans le réduire aux jeunes, mobilise des leviers politiques et administratifs diversifiés... et les contraintes de gestion de cette très large transversalité peuvent plomber une démarche complexe à installer.

L'état d'avancement d'un PEL recentré sur ses publics de référence, même s'il ne permet pas de tenir les deux bouts de ce fil éducatif fragile qui lie l'adulte au jeune, ni tous les fils de l'action publique utiles à l'œuvre éducative... semble mobiliser les pilotes plutôt sur la consolidation d'une démarche encore fragile quitte à en adapter les contours.

6. LA MAITRISE D'ŒUVRE

6.1 Descriptif

a) **Une "maîtrise d'œuvre ville"** regroupant 21 acteurs eux-mêmes réunissant les 5 institutions partenaires :

↳ **Au titre de la Ville et de la Communauté Urbaine :**

- La Direction Education - Enfance – Socioculturel
- La Mission PEL (2 personnes)
- Le Développement Social Urbain (2 personnes)
- L'Action Associative et Jeunesse (3 personnes)
- La Direction de la Proximité
- Trois Mairies de Quartier (3 personnes)
- Le Service de l'Enfance Scolarisée
- Le Service de la Petite Enfance
- Le Service de la Culture
- Le Service Formation Recherche

↳ **Au titre de la CAF :**

- La Direction de l'Action Sociale (2 personnes)

↳ **Au titre de l'Education Nationale :**

- La coordination ZEP

↳ **Au titre de la Direction Départementale Jeunesse et Sports :**

- Un Conseiller d'Education

↳ **Au titre du Conseil Général :**

- Un Chargé de Mission Jeunesse

En synthèse, cette "maîtrise d'œuvre ville" concentre l'essentiel des fonctions stratégiques du PEL :

- Décliner la politique définie par le comité d'orientation et d'évaluation (que la maîtrise d'œuvre aura contribué par ailleurs à inspirer).
- Elaborer une fonction ressources afin d'éclairer techniquement les besoins éducatifs pour l'ensemble des groupes du PEL.
- Dynamiser la conduite de projets entre opérateurs publics et associatifs.
- Garantir une cohérence des actions à l'échelle de la ville.
- Gérer administrativement et financièrement le PEL.
- Instruire et qualifier les projets remontants du territoire.
- Dynamiser les approches thématiques transversales.
- Assurer une information fiable et réactive au C.O.E. afin que l'instance de pilotage soit correctement éclairée.

b) Une maîtrise d'œuvre de territoire, installée sur les 7 territoires du PEL brestois, réunissant au total 28 personnes, représentant sur chacun des territoires :

- ↳ La fonction politique municipale (1 élu de quartier)
- ↳ La fonction administrative de la ville (1 référent ville)
- ↳ La CAF (1 référent CAF)
- ↳ L'éducation nationale (1 référent éducation nationale)

Les fonctions principales attachées à cette maîtrise d'œuvre se centrent sur :

- ↳ Le soutien au réseau des acteurs de quartier
- ↳ Le soutien aux acteurs réunis en groupes territoriaux
- ↳ La gestion d'une interface rapprochée avec l'élu référent
- ↳ La facilitation des processus de rapprochement d'acteurs sur des actions partenariales
- ↳ Une fonction ressources sur diverses entrées thématiques
- ↳ L'éclairage de la maîtrise d'œuvre Ville sur les préoccupations du quartier.

Par ailleurs, **les familles thématiques** et leurs coordinateurs, **les groupes de travail** et leurs animateurs viennent compléter cette maîtrise d'œuvre avec bien sûr **une "mission PEL"** qui assure la coordination de l'ensemble de cette architecture et constitue au-delà de la maîtrise d'œuvre, le pivot de la fonction animation de la démarche.

↳ L'une des caractéristiques du paysage brestois réside dans la multiplicité de groupes plus ou moins installés en réseaux, eux mêmes plus ou moins stabilisés, pérennes et productifs, mais qui tissent une toile partenariale importante entre opérateurs de terrain selon leurs affinités personnelles, selon leurs références institutionnelles ou fédératives, selon leur proximité géographique, selon les dispositifs publics qui les auront rapprochés des diverses institutions.

La richesse de ce maillage ne peut être évoquée à l'aune d'une rationalité administrative et en faire l'analyse de la valeur (ce que ces ajustements coûtent par rapport à ce qu'ils produisent au bénéfice direct ou indirect des publics) relèverait du défi... Toujours est-il que le PEL tente, à partir de divers groupes de travail de dynamiser une fonction ressources notamment en essayant de faire perdurer (au besoin en les renouvelant) des agencements d'acteurs impliqués sur les différents contrats qui nourrissent le PEL et qui privilégient telle ou telle thématique ciblée. Ces groupes thématiques sont en charge de produire du diagnostic, de la qualification, de la problématisation et de la proposition, puis de faire remonter – notamment au niveau de la maîtrise d'œuvre de la ville – cette production éclairante afin d'alimenter la réflexion des pilotes sur diverses dynamiques de progrès. Un chef de famille thématique issu du giron de la ville assure la

coordination d'un thème en s'adossant à divers groupes de travail eux-mêmes animés par un plateau varié de partenaires institutionnels (CAF / Education Nationale / Ville...)

↪ La mission PEL (une cellule composée d'un coordonateur PEL et d'une assistante) est venue, en cours de développement du PEL (2004), recentrer sur elle l'ensemble des fonctions de soutien et d'interface partenariale afin de satisfaire à des besoins de coordination partenariale sur les 7 territoires, de dynamisation dans l'implication transversale des services municipaux concernés, d'étayage du partenariat institutionnel, de suivi administratif et financier, de structuration d'une communication entre acteurs (via divers outils dédiés). La mise en œuvre de dispositifs associés (veille éducative et réussite éducative) est venue compléter un cahier des charges fonctionnel déjà bien complet.

6.2 Approche évaluative

Il faut environ deux mois d'observation attentive à un observateur extérieur d'intelligence moyenne pour consolider une appréciation construite de la maîtrise d'œuvre du PEL... tant son architecture paraît complexe, démultipliée au niveau des fonctions attachées à chaque instance. Il est d'autant plus difficile de distinguer l'essentiel de l'accessoire autour d'un niveau d'intervention qui traduit, mais encore surdétermine, les ressources et les difficultés du système d'acteurs éducatifs brestois. Notons encore et pour ajouter une prudence supplémentaire au propos que, sur le volet de l'interface avec les territoires, notre appréciation ne s'adosse qu'à l'observation de deux situations (Bas Rive Droite, Haut Rive Droite) et d'un témoignage sur le quartier Europe.

Les premières observations qui viennent à l'esprit sont d'ordre général, elles s'appuient à un ensemble de témoignages, mais n'engagent pour autant que l'évaluateur dans l'interprétation qu'il en fait.

6.2.1. Sur le périmètre de la maîtrise d'œuvre

La maîtrise d'œuvre propose une forme de paradoxe au plan de sa composition. Déjà extrêmement large et dimensionnée si l'on intègre l'ensemble des acteurs qui s'y associent, elle reste incomplète si l'on observe :

- ▶ Les contributions très modestes de certains services municipaux pourtant naturellement concernés par l'action éducative (sports / jeunesse /...)
- ▶ La participation également mesurée du Conseil Général (pourtant engagé au niveau du comité d'orientation et d'évaluation au titre de l'action sociale) et représenté par un chargé de mission jeunesse dans la maîtrise d'œuvre ville.
- ▶ L'absence de représentants des opérateurs associatifs de terrain qui portent la responsabilité du contact direct aux publics (représentants directs ou fédérations d'éducation populaire).

Ce troisième point mérite d'être explicité dans la mesure où il touche au cœur du débat :

- ↳ Si l'on considère le PEL comme un mode de gestion de l'action éducative renouvelée, plus intelligent parce que plus partagé, plus efficace parce que plus cohérent... et si l'on considère alors que le public bénéficiaire du PEL brestois n'est pas l'ensemble des enfants et des jeunes, mais les professionnels et les bénévoles qui pourront ainsi "mieux" ou "plus" faire impact à partir de leurs équipements ou associations... alors il est naturel que la maîtrise d'œuvre affiche une césure entre la sphère institutionnelle (pour fait court) et les opérateurs en n'intégrant pas ceux-ci dans l'ingénierie de la démarche.
- ↳ Si l'on considère le PEL comme une politique éducative renouvelée autour d'un ensemble d'acteurs ayant des intérêts partagés et des compétences diverses, au service des fonctions éducatives dédiées aux enfants et aux jeunes, alors les opérateurs devraient intégrer la maîtrise d'œuvre, en devenir "sujets coresponsables" aux côtés des institutions, absorbant pour partie et à leur porte la charge de peser sur les orientations utiles, fonction de l'appréciation qui sera la leur, et ce dans un espace contradictoire où leur parole en vaudra d'autres.

Car enfin, si l'on entend de nombreux témoignages dans nos entretiens, déplorer que les questions de fond ne sont guère abordées dans les différentes instances de la maîtrise d'œuvre... alors que les mêmes témoins traduisent l'accroissement des difficultés éducatives sur le terrain... c'est bien que quelque chose fonctionne en tant qu'écran, ne permettant pas aisément de faciliter la prise en compte de ces déficits.

En clair, selon le statut que l'on confère aux opérateurs et selon la définition politique que l'on donne au PEL, l'éclairage sur la composition de la maîtrise d'œuvre en sera modifié.

On l'aura compris, nous pencherons plus volontiers sur la dernière option dans la mesure où elle nous semble plus porteuse de sens, conforme à l'esprit même d'une gouvernance politique municipale qui réclamait il y a peu (assemblée générale 2006) un engagement partenarial plus exigeant au niveau des leviers de l'éducation populaire, économe de bien des difficultés.

En effet :

- ⇒ La posture consommatoire des opérateurs de terrain vis-à-vis du PEL serait compensée par leur engagement dans la cogestion de la démarche.
- ⇒ La posture des services de la ville (à la fois organisateurs, financiers et opérateurs) dans la maîtrise d'œuvre en serait plus confortable... "aux côtés" d'opérateurs associatifs ayant une fonctionnalité identique.
- ⇒ Les besoins éducatifs pourraient être mieux appréciés par la maîtrise d'œuvre (pour autant que l'on considère que l'opérateur avance une expertise à ce titre).
- ⇒ Les postures culturelles d'opposition entre opérateurs regroupés et représentants institutionnels, dans les groupes territoriaux diminueraient d'intensité (là où elles sont intenses !)... rendant les fonctions de référence plus simples à gérer.

- ⇒ La relation même de la ville à ses équipements conventionnés s'en trouverait prolongée sur des questions de fond.
- ⇒ L'architecture de la maîtrise resituerait le public à sa juste place, c'est-à-dire au cœur de la vocation première de la démarche PEL ; ainsi resitués, leur parole, leurs besoins, leurs usages n'en seraient que mieux reconnus.

(Schématiquement :)

ETAT ACTUEL	ETAT RÉFORMÉ
Pilotage politique	Pilotage politique
Maîtrise d'œuvre Ville Maîtrise d'œuvre Territoire	Maîtrise d'œuvre Ville Maîtrise d'œuvre Territoire Groupe des Opérateurs territoriaux
Groupe des Opérateurs territoriaux	
Enfants / Jeunes / Familles	Enfants / Jeunes / Familles

6.2.2. Sur la gouvernance de la maîtrise d'œuvre

Si la somme des instances et l'ensemble des articulations fonctionnelles sont complexes à apprécier, les questions de gouvernance sont quant à elles parfaitement lisibles ? La Ville prolonge, au travers du PEL, une configuration partenariale locale avantageuse, construite dans le temps autour de dispositifs multiples alimentés par un engagement large des collectivités et des institutions sur un concept de développement social et urbain volontariste qui transcende les compétences et les contraintes respectives. Avec le PEL, la ville capitalise sur ce partenariat sans lequel elle ne pourrait espérer faire vivre une démarche aussi ambitieuse... elle en assume aussi l'essentiel du pilotage et la quasi-totalité de la maintenance technique. Si sa légitimité politique justifie pleinement son statut d'initiation, de développeur et de garant du PEL au plan de son pilotage et si la maîtrise d'œuvre de la ville nous paraît plutôt équilibrée au titre de la représentation des principaux financeurs, nous serons plus réservés sur le recentrage des fonctions d'animation thématique et territoriale dans la sphère municipale et singulièrement dans le giron de la Direction Education, Enfance, Socioculturel. La ville a mis en œuvre sur les toutes dernières années un chantier de réforme considérable, ambitieux et courageux travaillant à l'éducation, à l'enfance, à l'animation socioculturelle dans une dynamique d'adaptation aux besoins socio éducatifs... Elle mène ce travail de réforme sur des objets qui lui sont propres (exemple de la gestion conventionnelle de sa relation aux équipements d'animation sur les quartiers et sur l'amélioration matérielle des conditions d'accueil des publics – écoles et équipements rénovés en profondeur). Elle développe par ailleurs son action à partir d'une vision éducative qui, si elle mérite d'être mise au débat sur quelques principes d'action comme nous l'avons cité précédemment, n'en demeure pas moins volontariste et structurante. Le PEL "fait opportunité" à ce titre pour proposer un cadre repérable au mou-

vement adaptatif des services municipaux directement concernés, à la fois sur la finalité (comment faire éducatif) et sur la transversalité (comment être cohérent) et au travers d'un double statut de concepteur et d'opérateur. Ce mouvement de réforme mené au pas de charge semble aujourd'hui suffisamment engagé et structuré pour que son assise première se déplace progressivement à la fois à l'interne (vers le pôle administratif qui couvre une globalité de fonctions d'animation) et à l'externe (par une responsabilisation accrue des acteurs partenaires).

La responsabilisation accrue des partenaires CAF, Education Nationale, Conseil Général sur la dimension technique du PEL ne peut que participer :

- ⇒ A un mouvement d'appropriation élargie du PEL,
 - ⇒ A un mouvement de consolidation identitaire de ses partenaires,
 - ⇒ A une ouverture, une ré-oxygénation d'un PEL qui pourrait s'enfermer sans cela dans le débat dialectique entre scolarité et socioculturel,
 - ⇒ A une redynamisation de la fonction recherche et développement aujourd'hui affaiblie si l'on observe la faible production des familles thématiques,
- ... Encore faut-il que les différentes parties concèdent à cette redistribution.

6.2.3. Sur les différentes fonctions servies à ce jour par la maîtrise d'œuvre

1 / Sur la gestion partagée des financements :

Si nous pouvions valoriser l'ensemble des financements mobilisés sur une fonction éducative par l'ensemble des acteurs publics associés au PEL sur le territoire de la ville de Brest, la somme engagée donnerait le vertige, conférant au PEL le statut d'une variable d'ajustement somme toute accessoire sur le registre strictement économique.

A l'évidence, et sur le registre financier, la plus-value du PEL réside davantage dans la valeur conférée au partage partenarial des décisions d'appui financier qu'aux volumes traités.

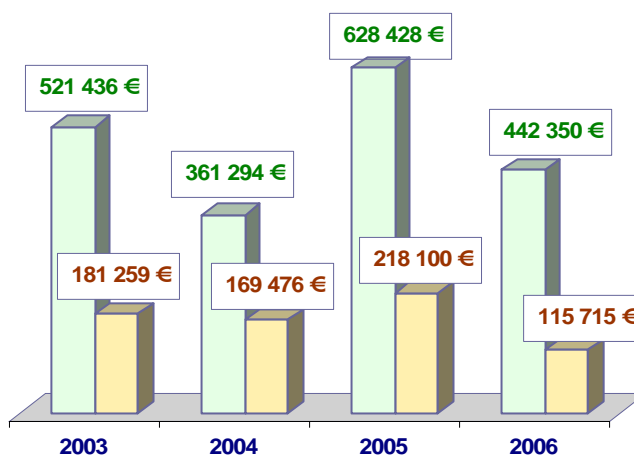
Nos multiples entretiens auprès des différents partenaires n'auront pas révélé de difficultés fondamentales sur le principe de l'organisation des financements croisés gérés sur un mode ouvert, transparent et négocié entre acteurs. Présenté souvent sur le mode de l'évidence, de l'usage consenti aisément... ce type d'ajustement n'en traduit pas moins la capacité du partenariat local à expérimenter de nouvelles formes de portage inter institutionnel. Bien des territoires éprouveraient des difficultés considérables pour parvenir à un ajustement financier partenarial de ce calibre.

a) Sur la relativité des masses engagées dans le PEL :

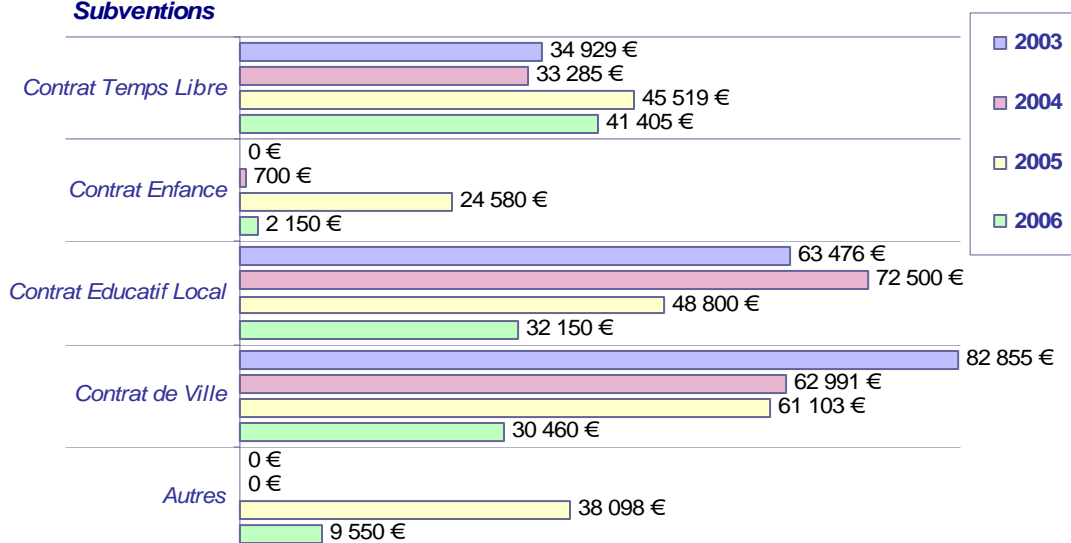
Pour mémoire, et sur les derniers exercices (qui auront été, avec l'installation de la mission PEL mieux suivis administrativement et financièrement), le PEL se présente ainsi :

Années	Budget Global des actions PEL	Subventions					Total des Subventions PEL
		Contrat Temps Libre	Contrat Enfance	Contrat Educatif Local	Contrat de Ville	Autres	
2003	521 436 €	34 929 €	0 €	63 476 €	82 855 €	0 €	181 259 €
2004	361 294 €	33 285 €	700 €	72 500 €	62 991 €	0 €	169 476 €
2005	628 428 €	45 519 €	24 580 €	48 800 €	61 103 €	38 098 €	218 100 €
2006	442 350 €	41 405 €	2 150 €	32 150 €	30 460 €	9 550 €	115 715 €

□ Budget global des Actions PEL □ Total des Subventions PEL



Subventions



Dans le même temps, et pour illustration :

➡ La Ville dépensait (en 2006) :

- au titre de l'action associative et jeunesse : 5 847 856 €
- au titre de l'enfance scolarisée : 17 466 212 €
- au titre de la petite enfance : 6 917 721 €

➡ Le Contrat Temps Libre Jeunes mobilisait :

- en 2004 : 2 178 860 €
- en 2005 : 2 169 421 €
- en 2006 : 2 293 444 €

A l'évidence, le PEL occupe dans le paysage brestois un espace financier marginal... pour un espace politique majeur !

A la lecture de ces quelques données relatives, il semble évident que la question de la gouvernance des politiques contractuelles sectorisées dans le cadre d'un PEL unifié et globalisateur se pose avec acuité ; le pilotage du PEL ne peut s'en tenir à l'espace étroit des volumes traités via les actions territorialisées qui remontent du terrain et qui ne représentaient, par exemple en 2006, que 5% du CTLJ brestois... les 95% des financements restants et gérés par le CTLJ doivent en tant que tels mobiliser la réflexion partenariale – certes dans le PEL – mais en occupant toute la place requise. Le PEL ne constitue que la modeste face émergée d'un iceberg considérable.

b) Sur la progressivité des engagements financiers dans le PEL :

Le caractère réactif du PEL, ses fragilités et ses ressources se traduisent dans la lecture financière. Si nous ne trouvons pas de progressivité régulière dans les budgets globaux des actions le, cela résulte d'une diversité d'éléments de nature différente :

- ↪ Tel ou tel territoire peut ne pas être doté d'une équipe de référence alors qu'il l'aura été précédemment et qu'il le sera ensuite.
- ↪ La petite enfance se sera intégrée tardivement dans le dispositif.
- ↪ Les acteurs peuvent jouer la carte d'une mobilisation ponctuelle pour interrompre leur effort quitte à revenir sur le PEL ensuite.
- ↪ Le droit commun peut avoir récupéré dans ses financements des actions expérimentées dans le PEL et absorbées ensuite afin d'en garantir la pérennité.

c) Sur les critères d'éligibilité des actions dans le financement PEL :

Les témoignages enregistrés sur le terrain traduisent bien souvent la faible lisibilité des critères de validation du financement des projets. Une condition semble néanmoins être perçue par les opérateurs... celle liée au portage partenarial de l'action qui devra être, soit définie conjointement avec au moins un autre opérateur partenaire, soit mise en œuvre à plusieurs. Cette lisibilité modeste des critères d'éligibilité semble pouvoir s'expliquer dans la mesure où les pilotes res-

tent, comme on l'a vu plus haut, aussi explicites sur la vocation générale du PEL et ses orientations stratégiques... que discrets sur les modes opératoires privilégiés ; par ailleurs qui a vraiment intérêt à préciser les critères de recevabilité au moment où les institutions en sont au démarrage de la démarche et, via la globalisation des considérations éducatives, tentent dans le cadre d'une "montée en charge", de "ratisser large" (quitte à concéder sur l'orthodoxie) pour assurer la promotion d'une nouvelle démarche et la rendre attractive... A l'autre bout de la ligne, les opérateurs ne développent pas non plus un appétit immodéré pour l'installation d'un cadre trop précis qu'ils dénonceraient rapidement comme étant trop rigide ou provoquant une instrumentalisation outrancière. Au global, les différentes parties s'entendent tacitement pour ne pas placer un PEL assurant l'ouverture et la créativité dans un carcan trop lourd.

Cette posture délibérée peut avoir ses limites :

- c)1** Elles développent un sentiment d'arbitraire lorsque les propositions d'action ne sont pas validées (les situations de ce genre sont rares) dans un contexte où les critères d'appréciation sont peu repérables. Forts du sentiment de bien faire et en tous cas de "faire en plus" au titre d'un bénévolat militant, certains acteurs toléreront mal la frustration d'un refus dont ils ne comprendront pas la raison, surtout si celle-ci ne leur est pas justifiée d'une façon rapprochée et ostensiblement bienveillante. La question du glissement de telle ou telle action d'un PEL (qui n'a pas vocation à pérenniser l'action) vers le droit commun (qui aura sa propre sensibilité sur l'action)... est à ce titre délicat et mériterait d'être davantage explicité.
- c)2** Elles développent un phénomène de perte d'identité du PEL lui-même ; réceptif à tout (comment ne pas se reconnaître dans ses objectifs très généraux) il peut n'être plus repérable sur rien. Manquant de spécificités, il manquera de caractère. *In fine*, le dosage est difficile à installer entre une structuration trop forte et une élasticité quasi infinie. Reste que, pour l'heure, nous ne sommes pas en capacité de pouvoir justifier des affectations budgétaires qui orienteront telle ou telle action sur le PEL ou sur tel ou tel contrat spécifique... si ce n'est la souplesse des pilotes institutionnels pour optimiser la consommation de leurs enveloppes financières.

2 / Sur la gestion partagée d'une "fonction ressources" :

A côté des fonctions d'administration, d'instruction financière et d'appréciation technique des "projets remontants", la Maîtrise d'œuvre Ville recentre sur elle l'essentiel des fonctions ressources de la démarche PEL. Eclairer les pilotes institutionnels sur les enjeux associés à telle ou telle orientation, qualifier au mieux les besoins éducatifs consolidés à l'échelle de la ville, qualifier au mieux l'offre mobilisée, instruire les écarts entre Etat Idéal et Etat Actuel, soutenir les dynamiques de projets territoriaux en mettant à leur disposition une interface entre l'expertise institutionnelle et celle des opérateurs... l'inventaire des ambitions adossées à cette fonction ressources est très large et touche au cœur des fonction d'animation du PEL.

En quelques années, le PEL aura su proposer un cadre organisationnel pour que des compétences diverses puissent "faire alliance" dans une meilleure compréhension des enjeux, dans un meilleur repérage des priorités éducatives territoriales, dans une plus grande coordination des réponses.

Quelques outils sont venus étayer ce mouvement :

1. **Un site Internet** présentant l'ensemble de la démarche, son histoire, l'ensemble des travaux de diagnostic et d'évaluation intermédiaire, divers articles et documentations variées... et permettant de faire vivre un lien direct et réactif entre une sphère centrale et des opérateurs de terrain. Chacun s'accorde à trouver le site remarquable dans sa construction et dans sa fonctionnalité... il l'est.
2. **Un support écrit** paraissant 3 à 4 fois par an sous forme d'un "Journal du PEL" assurant sa part d'information sur la démarche PEL, mais encore sur l'actualité éducative des quartiers, des équipements de loisirs et des équipements scolaires ou sur les orientations poursuivies par divers services publics municipaux dans leurs efforts pour étayer les fonctions éducatives qui sont les leurs. Remarquablement construit et valorisé au plan de sa maquette, de ses illustrations et de la variété des thèmes et informations qui y sont traités... ce support s'installe dans le paysage local et étaye le réseau éducatif local en assurant la promotion des intentions publiques et des opérateurs de terrain.

Au global, ces deux supports ont – au-delà de leur qualité technique respective – le mérite d'alimenter une forme de consolidation du PEL à l'échelle de la ville. Pour autant, ils traduisent aussi les limites de l'exercice brestois en restant très confinés dans la sphère de l'offre institutionnelle autour d'une communauté éducative essentiellement circonscrite aux acteurs en charge de la scolarité et de l'accompagnement socioculturel des enfants et des jeunes. Ces deux supports témoignent chacun sur leur registre de la difficulté du PEL à s'ouvrir à l'expression des enfants et des jeunes sur leur appréciation propre de ce que l'éducatif veut dire, à l'expression des parents au titre de leur demande et de leur offre éducative, à l'expression des acteurs publics qui pourraient porter un regard enrichissant sur l'offre éducative à partir de leur spécificité sportive, sanitaire, culturelle...

3. **Des outils de qualification des besoins éducatifs sur les territoires**

Un effort important de qualification des territoires est venu étayer la réflexion des acteurs. La plus value du PEL à ce titre est intéressante dans la mesure où elle interpelle de multiples sources (services publics, institutions partenaires, associations), où elle élargit le cadre d'analyse aux élus comme aux opérateurs, où elle intègre les indicateurs de l'offre socio éducative dans une lecture plus enrichie du diagnostic territorial. En ce sens, le PEL s'inscrit comme un levier intéressant permettant de déplacer la lecture des enjeux de l'équipement scolaire ou associatif... à l'échelle du territoire. De fait, la qualification fonctionne comme un outil pertinent au service d'une conscience collective et d'une logique d'action territorialisée.

Nous n'aurons, à ce titre, aucun commentaire particulier à formuler sur l'opportunité d'un tel processus qui alimente l'élaboration de projets éducatifs de territoire. Nos réserves porteront encore et toujours sur la prétention des institutions à qualifier un territoire sans le concours actif des gens qui y vivent ! Pour utile qu'il soit, l'effort de caractérisation entrepris ne saurait faire l'économie de l'interprétation des publics sur l'offre éducative qui leur est proposée. L'expérience des publics confrontés aux ressources et aux déficits de l'offre ne doit-elle pas avoir un statut central dans l'effort de caractérisation entrepris ?

La deuxième réserve sera davantage d'ordre méthodologique et porte, non plus sur le mode d'élaboration de la démarche de qualification, mais sur son exploitation. Force est de constater que la somme d'efforts extrêmement importants mis en œuvre pour caractériser un territoire ne se traduit pas dans l'énoncé d'un corpus d'analyses offensives, ni dans la définition d'un projet collectif de développement éducatif spécifiquement attaché au territoire. Tout se passe comme si les acteurs réunis et éclairés par l'information statistique se trouvaient dans l'incapacité de réellement problématiser les observations avec exigence. A quoi ça sert d'enregistrer un taux de familles monoparentales élevé sur le quartier si l'on n'a pas problématisé ce que ça veut dire, dans l'expérience de ces familles, que de "faire éducatif" ? A quoi ça sert d'afficher le taux de présence de cadres moyens et supérieurs, si on ne fait pas l'effort de problématiser la demande sociale éducative de ces publics ?... La montagne de la qualification territoriale accouche parfois d'un projet éducatif très restreint. Cette observation dépasse, de notre point de vue, le cadre de la caractérisation territoriale pour affecter l'ensemble de la démarche du PEL et singulièrement déstabiliser et appauvrir ce qui devrait en être le cœur : "sa fonction ressources". Tout se passe comme si la construction d'une démarche partagée devait requérir par nature un consensus général sur l'ensemble des thématiques éducatives... ce faisant, on prendra soin de contenir la démarche dans le carré serré d'un microcosme socioculturel et scolaire, on évitera d'enregistrer la parole plus "libérée" des publics conçus dans un statut de "bénéficiaires", on caractérisera les territoires à partir de l'expérience qu'en ont les institutions et on induira sur ces bases " ce que doit être le besoin éducatif et social". De fait, on placera le projet d'action (fiche action) au cœur des échanges pour mieux contenir les éventuelles contradictions et ramener le débat sur des fonctions d'information réciproque quant à l'activité de telle ou telle structure.

De fait, une fonction "ressources" aura beaucoup de mal à émerger si le PEL ne s'expose pas davantage à provoquer de l'analyse critique, à débusquer dans le respect mais dans l'exigence les contradictions entre opérateurs, à révéler davantage les limites d'un exercice qui professionnalise pour mieux l'aseptiser la question éducative... alors qu'elle est au cœur des échanges dans la société civile. Notons ici que les difficultés observées par les familles thématiques sont pour partie révélatrices des mêmes traits... Il ne suffit pas d'afficher des valeurs si l'on s'empêche de "dire" (quitte à le construire collectivement) l'espace de transformation utile ; car enfin "comment faire ressources" et "sur quoi" quand, en l'absence de commande institutionnelle (venant "d'en haut"), en l'absence de commande citoyenne (venant "d'en bas")... rien ne vient "problématiser" ni "cadrer" la réflexion dans un mouvement de développement structuré.

4. **Une démarche de formation des acteurs bénévoles** visant à renforcer et conforter les outils relevant de l'éducation populaire. Ces formations (8 actions organisées en 11 séances mobilisant chacune 25 personnes) participent à la démarche d'appropriation élargie d'une fonction éducative.

6.2.4. Sur les fonctions de référence de la maîtrise d'œuvre de territoire

Il est difficile de porter un regard fiable à partir de deux situations enregistrées sur le secteur Europe et Bas Rive Droite (le secteur Haut Rive Droite n'étant pas pourvu au moment de l'évaluation).

Les fonctions de référence relèvent globalement de deux ordres :

- ⇒ Assurer un pontage régulier entre les acteurs du territoire et les représentants institutionnels du système central.
- ⇒ Contribuer aux dynamiques de réseau sur le terrain.

Plusieurs observations peuvent être dégagées :

1) Sur l'hétérogénéité des référents :

Deux profils assez différents assurent ces fonctions de référence... Pour faire court, nous aurons soit un profil type "agent administratif", soit un profil "agent de développement". La démarche sera ainsi portée selon la sensibilité et selon l'engagement de l'agent sur des modes distincts, donnant ainsi une couleur différente à la gestion des fonctions. A l'évidence, que cette référence soit portée par des professionnels qui ne connaissent pas les acteurs socioculturels et scolaires... ou par ceux qui ne connaissent qu'eux... l'expérience de l'animation des groupes territoriaux sera vécue souvent comme une épreuve exposant parfois douloureusement la personne du référent.

2) Sur la surexposition du référent "ville" :

Il semble que les référents de la CAF et de l'Education Nationale adoptent des postures de retrait et de réserve quant à des fonctions relevant, pour eux, plutôt de la gestion d'un lien "intime" entre le tissu associatif et l'administration municipale. Cette réserve ne permet pas aisément de "faire tiers" lorsque la configuration des groupes de territoire génère des confrontations parfois raides entre les référents d'un service public municipal et les opérateurs, ni – et c'est plus ennuyeux – de replacer les échanges sur des terrains plus porteurs que ceux de la relation ville / opérateurs.

3) Sur la consolidation des fonctions de référence :

Il semble que l'équipe des référents ville ait quelques difficultés à se stabiliser, à développer une culture qui lui soit propre, à homogénéiser ses pratiques, à trouver un soutien structurant au sein de l'institution ville, à déboucher sur un statut du référent qui cesserait de segmenter les temps de travail (le référent travaille à temps partiel – 50% – sur le PEL)... bref à se professionnaliser.

Notre avis sur ces questions sera plus nuancé :

A l'évidence ces agents se positionnent dans des espaces d'interface où un ensemble de contradictions se font jour rendant l'exercice difficile et inconfortable ; certes tous ne sont pas également équipés pour animer une méthode, une réflexion de fond entre acteurs professionnels rompus aux charmes de la revendication... ou de la langue de bois ; souvent isolés, ces référents ont bien sûr besoin d'être soutenus. Pour autant, faut-il les dédier exclusivement à l'administration du PEL, voire même à l'établissement des réseaux d'acteurs sur le terrain ? Nous prendrions aisément le contrepied des diverses recommandations enregistrées sur un mode quasi unanime : la démarche PEL ne souffre pas d'un déficit de professionnalisation, mais d'un trop plein qui confine les acteurs professionnels dans des chantiers illisibles pour les populations. Sur une démarche qui veut encourager l'innovation, l'expérimentation, le débat, la diversité des approches... il convient de cultiver la diversité des profils de "référents ville" au besoin en puisant dans d'autres directions administratives (santé / sports / culture...) afin de brasser d'autres sensibilités éducatives, d'autres référentiels. En tout état de cause, la consolidation des fonctions de référence ne peut pas être évoquée sans qu'une réflexion critique ne soit développée sur la composition et la contribution des groupes territoriaux. S'il s'agit de faire vivre au mieux la procédure de remontée et d'instruction des "fiches projets" des opérateurs réunis dans ces groupes, le profil du référent ne sera pas de même calibre que s'il s'agit d'étayer un réseau élargi d'acteurs, de sensibiliser des petites associations de proximité, de ramener de l'expression citoyenne dans les agencements d'acteurs... pour contribuer à l'édification de projets éducatifs de territoire dans un mouvement de développement local.

7. LES GROUPES DE TERRITOIRES

Les groupes territoriaux constituent la pierre angulaire d'une démarche PEL ambitieuse ; ils illustrent à ce titre les ressources et les déficits d'ensemble du PEL.

La première observation enregistrée est tout à fait gratifiante. Le PEL rassemble autour d'une même table des acteurs qui, quoique placés sur le même territoire, pouvaient s'ignorer ostensiblement. Le PEL propose un cadre repérable, construit, légitimé, notamment pour que s'ajustent des logiques d'intervention éducative correspondant à des référentiels divers. L'Education Nationale et la sphère socioculturelle peuvent y échanger, voire y coproduire.

La deuxième observation formulée par les opérateurs concernera la plus-value du PEL sur des terrains qui n'étaient pas concernés directement par le contrat de ville. En effet, la dynamique de réseau et de coproduction historiquement promue sur la géographie prioritaire n'avait pas son pendant sur les quartiers non pris en compte dans le contrat de ville ; le PEL vient ainsi conforter les réseaux là où ces réseaux d'acteurs étaient constitués... et dynamiser ces agencements là où ils n'existaient pas ou peu.

Les groupes territoriaux sont repérés par les acteurs qui y participent à partir de deux fonctions principales :

a) La fonction financière permettant à divers acteurs de compléter un financement et, par là même, de se faire "reconnaître" par la sphère institutionnelle.

Dans le même sens, certains tenteront d'initialiser leur projet dans le cadre du PEL pour espérer ensuite trouver un financement plus pérenne dans le cadre d'une convention avec le "droit commun". D'autres viendront accroître leurs moyens d'intervention quand la convention de base fera contrainte.

b) La fonction d'information mutuelle sur l'activité des opérateurs du territoire, voire sur l'activité des services municipaux.

Chacun s'entend pour apprécier l'espace organisé par le PEL dans la mesure où il renouvelle les réseaux, les élargit et permet ainsi de "savoir" et de "faire savoir" avec aisance. Ce sera par exemple le cas à propos du dispositif de réussite éducative qui, présenté aux opérateurs dans le cadre des groupes territoriaux, aura vu son installation facilitée (information / promotion / explicitation) et aura, par ce biais, pu être éclairé sur les ressources territoriales, mais encore éclairer les partenaires du PEL, par exemple sur les déterminants de l'inadaptation scolaire.

Pour autant, et après avoir pris acte de l'apport indéniable que ces collectifs représentent, il convient d'en repérer certaines limites :

▶ **Sur la composition de ces groupes :**

Nous sommes ici en présence de professionnels (très rares bénévoles) de l'éducatif. Aucun habitant, parents, commerçant... ne viendra interpellier l'agencement d'acteurs, ni ressourcer les échanges. Nous n'avons pas non plus repéré la présence d'élus associatifs, d'opérateurs sportifs... Pour l'essentiel, le re-

crument dans ces groupes s'opère dans la sphère scolaire et socioculturelle. Selon le niveau d'ambition que l'on confère au PEL, il sera possible de se féliciter des ponts passés entre établissements scolaires et équipements socioculturels... ou de déplorer le rétrécissement de ces partenariats et l'appauvrissement des échanges qui en résultera.

► **Sur la fonction échanges et réflexion partagée :**

Nous n'en sommes pas encore à un niveau de développement du PEL où les acteurs seraient en capacité de s'interpeller directement pour mettre en réflexion partagée leurs options, leurs expériences respectives. Nous en sommes à la gestion des non dits qui pourraient fragiliser l'agencement et à la mise en question de l'activité des services publics municipaux. La ville fait tiers et le tiers s'expose à devoir justifier de ses ressources et de ses déficits dans un exercice difficile mais utile pour amortir les éventuelles tensions inter partenariales et éclairer sur l'activité municipale.

La fonction échanges et réflexion partagée suppose par ailleurs qu'un apport thématique soit produit afin de dynamiser l'expression de chacun... ce que nous n'avons guère repéré.

► **Sur la production d'action :**

- Le groupe territorial constitue une tribune adaptée pour informer quant à l'initiative de l'un ou de l'autre et cette fonction est déjà en tant que telle parfaitement précieuse. Pour autant, il ne s'agirait pas de développer un questionnement critique sur un projet porté par un partenaire ; le possible enrichissement serait éventuellement vécu comme une éventuelle déstabilisation. Lorsque des ajustements partenariaux s'élaborent, ce sera en amont du collectif et dans des formes souvent bilatérales.
- Le groupe territorial semble davantage fonctionner à partir de la dynamique de progrès de certains de ses acteurs qui, autour de leur projet d'école ou de leur projet associatif, viendront trouver des ressources utiles soit à titre principal ou complémentaire. Le référentiel politique du PEL, comme l'énoncé de ses objectifs ne constituent pas de levier particulier permettant d'initialiser un projet. Les enjeux du territoire semblent s'effacer derrière les orientations de l'institution porteuse ; nous sommes encore dans une logique de l'offre et non de la demande.

Pour l'heure, et pour peu que nous considérons que le PEL en est encore à une phase d'installation et d'expérimentation, force est de constater que les groupes territoriaux fonctionnent et permettent de rapprocher notamment les établissements scolaires les plus engagés dans l'appropriation des logiques de développement territorial (minoritaires à ce jour) avec un plateau socioculturel élargi et une représentation politique et administrative territorialisée à l'échelle du quartier : manque encore un projet éducatif territorial pour replacer les publics au centre de la réflexion et régénérer les partenariats actuels. Cette redynamisation ne se fera pas sans l'irruption d'une parole d'enfants, de jeunes, de parents et d'acteurs de la société civile... sauf à tourner en rond et à s'appauvrir rapidement dès que les opérateurs auront épuisé l'attractivité d'un guichet financier somme toute modeste.

8. L'EXPRESSION DES OPERATEURS

(Exploitation des questionnaires)

Nous avons tenté, en marge des nombreux contacts pris sur les quartiers Rive Droite, de consulter un certain nombre d'établissements scolaires et d'associations concernées de fait par le PEL. A l'heure de conclure cette évaluation, 16 établissements scolaires et 46 associations ont bien voulu répondre au questionnaire écrit que nous leurs avons adressé. Ce faisant, il conviendra de considérer cette information complémentaire aux entretiens directs comme un éclairage supplémentaire portant essentiellement sur un angle qualitatif (Cf. questionnaires annexés).

8.1 Les établissements scolaires

8.1.1. Questionnaire écoles et collèges sur les actions en direction des enfants et des jeunes

1. Quartiers de référence des répondants (18 établissements)

Ecoles élémentaires : 10

Kérinou	Kéréderm	Saint Marc	Kergoat	Centre-ville
Queliberzan	Centre-ville	Recouvrance	Kerargaouyat	Bellevue

Ecoles maternelles : 5

Kérichel	Centre-ville	4 Moulins	Recouvrance	Bellevue
----------	--------------	-----------	-------------	----------

Collège : 1

Saint Pierre

2. Etablissement en Z.E.P. ?

Oui : 1 professeur déchargé

Non : 17

3. Quels sont les principaux objectifs du PEL brestois

En ignore l'essentiel : 3

Objectif N°1 :

- Coordonner les partenaires socio éducatifs du quartier 5
- Coordonner les partenaires socio éducatifs de la ville 1
- Education au développement durable 1
- Promouvoir démarches innovantes 1
- Construire l'autonomie 1
- Socialisation citoyenneté 1
- Accessibilité sports / culture / loisirs 3
- Prendre en charge les jeunes du quartier 2
- Développement territorial du quartier 1
- Lecture pour tous 1

Objectif N°2 :

- Favoriser la prise en charge des enfants et des jeunes par les associations 1
- Lien avec autres opérateurs éducatifs sur le quartier 3
- Favoriser le lien familles / institutions 1
- Favoriser la prise en compte individualisée des enfants 1
- Ouverture culturelle des opérateurs 1
- Apprendre le vivre ensemble 2

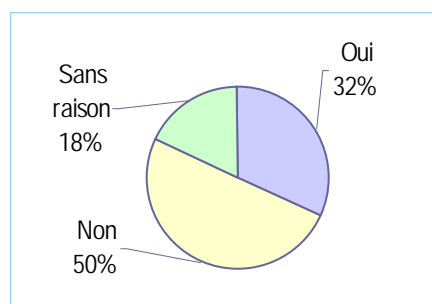
Objectif N°3 :

- Favoriser le lien familles / institutions 3
- Pause méridienne + éducative 1
- Accès à la citoyenneté / sports / culture 1
- Coordonner les partenaires de proximité 1
- Socialiser les enfants et les jeunes 1
- Financer des actions 1

4. Quels seraient, d'après vous, les enjeux éducatifs d'importance sur le quartier où se situe l'établissement scolaire ?

- Non réponse : 3
- Mixité sociale avec temps festifs 3
- Echanges avec parents pour coproduire 4
- Pause méridienne 1
- Violence dans l'école et comportements à risques 2
- Projets plus individualisés (type DRE) 2
- Conférer des moyens décents à l'ambition légitime de lutter contre le handicap 1
- Travail sur culture / langue / citoyenneté 4
- Coordonner les acteurs du quartier 4
- Multiplier les occasions de rencontre 2
- Aide aux devoirs 3
- Lien social 2
- Scolarisation dès 2 ans pour ceux qui le souhaitent 1
- Améliorer l'image de l'école 1

5. Le PEL a-t-il influencé le projet d'école ou d'établissement qui est le vôtre ?



Oui : 7

En quoi ?

- › Pèse sur priorités (maîtrise langue, activités culturelles, citoyenneté)..... 1
- › Meilleure condition de réalisation de projets..... 1
- › Accroissement des actions liées au développement culturel de l'enfant..... 1
- › Repositionnement de l'école dans le quartier..... 1
- › Institutionnalisation de la présence d'un opérateur socioculturel dans l'école 1
- › Meilleure prise en compte des plus fragilisés 1
- › Volet prévention 1
- › Volet socialisation 1
- › Rapprochement avec parents dans le DRE 1
- › Travail en réseau y compris avec les parents 1

Non : 11

En quoi ?

- › Nouvellement nommé 1
- › N'amène pas de plus value par rapport à un projet d'école ouvert et ambitieux 1
- › Ecole peu prise en compte dans secteur PEL Ponta 1
- › Priorité aux projets internes..... 1
- › Aucune invitation formulée directement vers l'école 2
- › Opposition sur le principe de l'ouverture («l'école a ses programmes») 1

Sans raison : 4

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples

6. En quoi le rapprochement de votre établissement avec les acteurs socioculturels du quartier peut-il vous aider dans les missions que l'école / le collège poursuit ?

- › L'école n'est qu'un éducateur parmi d'autres..... 1
- › Apport professionnel si spécialistes du socioculturel 1
- › Pour structurer l'accompagnement scolaire 3
- › Pour se tenir informé des actions sur les quartiers 3
- › Meilleure compréhension des missions des autres opérateurs 1
- › Mise en cohérence des différents temps de l'enfant..... 4
- › Soutien aux familles les plus fragilisées 1
- › Réarticuler familles / écoles 1
- › Meilleure connaissance globale des familles..... 2
- › Meilleur suivi des élèves, des jeunes et des familles 3
- › Facilite le lien école / collège autour d'actions communes 1
- › Sans réponse 1

7. En quoi le PEL a-t-il encouragé ce rapprochement sur les 6 dernières années ?

- › Prise en compte des enjeux du quartier..... 1
- › Aménagement et financement de la pause méridienne 1
- › Le seul lieu de rencontre pour structurer le rapprochement des acteurs 5
- › Connaissance des acteurs du quartier..... 1
- › Financements des différentes actions culturelles dans l'école..... 1
- › Travail de réflexion partagée sur thèmes précis..... 1
- › Aides financières sur animations diverses..... 1
- › Faible rapprochement des acteurs..... 1
- › Sans réponse 6

8. Quelles seraient les initiatives permettant de consolider à l'avenir ce rapprochement ?

- › Aider les enseignants à se mobiliser par une "pédagogie de l'exemple concret" 1
- › En clarifiant le PEL pour démonter la représentation de "l'usine à gaz" 1
- › Passer de l'action ponctuelle à la structuration d'une offre pérenne et globale (droit commun)..... 1
- › Faire institutionnaliser les réunions par l'administration de l'Education Nationale 1
- › Expositions / valorisation des travaux d'enfants... 1
- › Créer des liens entre opérateurs enfance et acteurs ados..... 1
- › Clarifier les agents en charge du portage du PEL, mieux identifier leurs missions 1
- › Identifier "le" personnel enseignant en charge du PEL dans les petites écoles 1
- › Qualifier l'animation socioculturelle lors de la pause méridienne 1
- › Revoir les horaires de réunions 1
- › Diminuer le nombre de réunions (1 trimestrielle) et mieux les structurer et les conduire 1
- › Densifier le nombre de structures socioculturelles (sur le Bas de la Rive Droite)..... 1
- › Pérenniser les actions pertinentes..... 1
- › Sans réponses 6

9. Exposez, ci-dessous, les réflexions diverses que vous associez au PEL brestois :

- › Consolider le soutien aux acteurs de terrain..... 1
- › Améliorer la coordination..... 1
- › Installer un porteur de projet Education Nationale qui soit «solide, crédible et attentif» 1
- › Manque une fonction "valorisation" et pédagogie par l'exemple..... 1
- › Ne pas traiter exclusivement des problématiques des équipements socioculturels 1
- › Ouvrir sur un partenariat précieux 1
- › Permet de soutenir des projets d'école en finançant des sorties à caractère culturel que les associations de parents ne peuvent assumer..... 1
- › Apprend à vivre ensemble 1
- › Reconnaît le parent comme éducateur 1
- › Propose une aide financière précieuse..... 1
- › Garder l'échelle du quartier 1
- › Mieux communiquer avec le milieu, les parents... 1
- › Clarifier l'organisation du PEL..... 1
- › Continuer pour enraciner les principes..... 2
- › Diminuer le financement de certaines actions très coûteuses 1
- › Etre plus sélectif dans le financement des actions..... 1
- › Restreindre le nombre d'acteurs lors des réunions territoriales et travailler en commissions... 1
- › Apport très précieux du PEL pour structurer des partenariats... mais difficulté à négocier directement avec la maîtrise d'œuvre..... 1

10. Le dispositif de réussite éducative se met progressivement en place sur Brest ; si vous êtes concernés, sur quels axes le dispositif pourrait-il être optimisé ?

- Communiquer sur ce qu'il est possible de faire concrètement (entre accompagnement individuel, semi collectif, collectif)..... 1
- Redéfinir et contractualiser différemment le rôle des parents 1
- L'ouvrir aux écoles qui le désirent vraiment même si elles ne sont pas administrativement concernées 1
- Permet de mieux structurer l'accompagnement scolaire..... 1
- Sentiment que l'école seule peut faire face aux difficultés pour certains élèves..... 1
- Les temps de concertation ne sont pas vraiment institutionnalisés et les différentes équipes ont du mal à s'organiser 1
- Les familles devraient être mieux intégrées au projet 2
- Il faut présenter la coordination lors des assemblées générales de parents 1
- Difficulté à cerner le public concerné par le DRE 1
- Il faut faciliter le processus de lien direct parents / DRE sans le faire forcément transiter par l'école..... 1
- Il faut soutenir le rôle éducatif des parents..... 1
- Réévaluer les besoins pour habiliter d'autres écoles 1

8.1.2. Observations

- ↪ La variété des réponses de nos interlocuteurs concernant les objectifs du PEL atteste de la relative faiblesse du référentiel ; la plupart des directions d'écoles semblent reconstruire *a posteriori* les objectifs du PEL à partir de l'expérience enregistrée dans les groupes territoriaux et à partir des chantiers traités à ce titre. Pour autant, les fonctions de coordination d'acteurs à l'échelle du quartier sont globalement parfaitement repérées. *A contrario*, le lien aux parents, s'il est cité en 2^{ème}, voire en 3^{ème} rang, reste confiné dans un statut encore mineur.
- ↪ L'essentiel des réponses concernant les enjeux d'importance sur le quartier... sont traitées du point de vue de l'école et de ses propres contraintes. A l'évidence, la question de la capacité des acteurs à se décentrer de l'équipement qui est le leur pour traiter des enjeux attachés au quartier... reste d'actualité. Les déficits enregistrés à ce titre doivent être traités progressivement par une fonction de soutien de la maîtrise d'œuvre aux groupes de territoires.
- ↪ Le fait que 7 établissements sur 18 aient développé une expérience positive du PEL dans l'enrichissement de leur projet d'établissement nous semble parfaitement encourageant quant à un PEL installé somme toute récemment et en cours d'appropriation quant à une population de répondants qui, dans sa très grande majorité, n'avait pas fait l'expérience d'une animation partenariale intéressante pour l'essentiel les établissements en ZEP. Notons sur le même registre que 3 des écoles ayant déclaré ne pas éclairer leur projet d'école par le PEL l'expliquent non sur une opposition de principe, mais sur un déficit de rapprochement avec la structure collective territoriale du PEL.
- ↪ Le PEL brestois est repéré sur ces dernières années sur le registre du mode (collectif d'acteurs) bien plus que sur ses contenus ou orientations.

8.2 Les associations

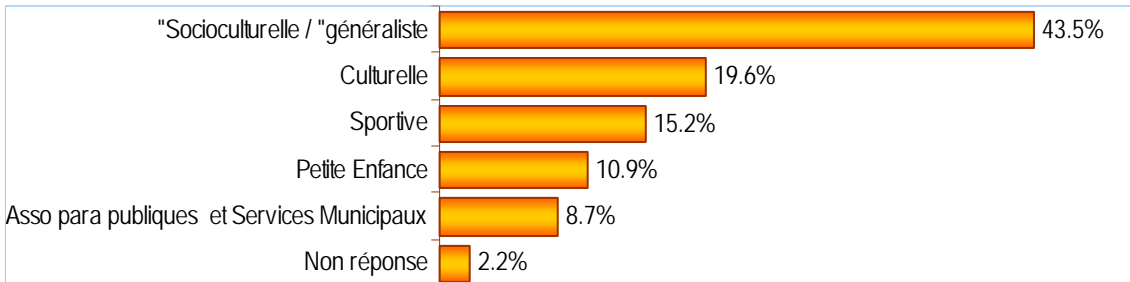
8.2.1. Questionnaire concernant les opérateurs socio éducatifs sur les actions en direction des enfants et des jeunes

Associations ayant répondu au questionnaire :	Nb. citations	Fréquence.
Aide à domicile 29	1	2.2%
Arénicole	1	2.2%
Association Côte Ouest	1	2.2%
Association En Scène La Luciole	1	2.2%
Association La Caisse à Clous	1	2.2%
Association Longueur d'Ondes	1	2.2%
BIJ	1	2.2%
Bowling Club	1	2.2%
Brest Volley	1	2.2%
Centre Breton d'Art Populaire	1	2.2%
CLEF	1	2.2%
Comité Animation Grand Kerber	3	6.5%
Comité Animation Kérangoff	1	2.2%
Comité Départemental USEP du Finistère	1	2.2%
Comité Départemental Escrime Finistère	1	2.2%
Comité FSGT Finistère	1	2.2%
Comité Usagers Haneveden	1	2.2%
Crèche Jean de la Fontaine	1	2.2%
Dédale de Clown	1	2.2%
Dojo Brestois	1	2.2%
Don Bosco	1	2.2%
Eclaireuses (eurs)	1	2.2%
FCPE	1	2.2%
Film et Culture	1	2.2%
Foyer Laïque Saint Marc	1	2.2%
Groupe Pédagogie Animation Sociale	1	2.2%
La P'tite Maison	1	2.2%
Les Canaillous	1	2.2%
Les Petits Débrouillards	2	4.3%
L'Escale	1	2.2%
Loisirs Jeunes	1	2.2%
Ludo Kids Crèche Premiers Pas	1	2.2%
Maison Quartier Bellevue	1	2.2%
MPT du Guelmeur	1	2.2%
MTP Harteloire	1	2.2%
Patronage Laïque Cavale Blanche	1	2.2%
Patronage Laïque du Bergot	1	2.2%
Patronage Laïque Lambezellec	1	2.2%
Patronage Laïque Sanquer	1	2.2%
Planète Loisirs	1	2.2%
Tennis Club	1	2.2%
TGB	1	2.2%
USAM Voile	1	2.2%
TOTAL OBS.	46	100.0%

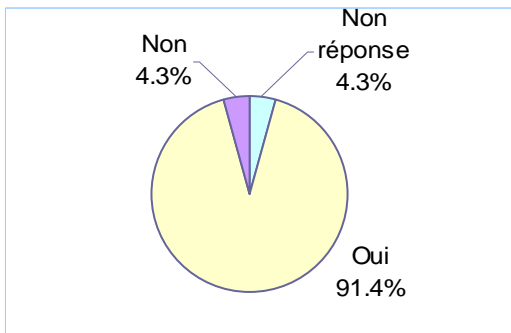
Quartiers sur lesquels l'association intervient principalement	Nb. citations	Fréquence.
Non réponse	1	2.2%
Tous les quartiers	2	4.3%
Ville et Agglo	5	10.9%
4 Moulins	3	6.5%
Bas Rive Droite	3	6.5%
Bellevue	10	21.7%
BMO	2	4.3%
Cavale Blanche	1	2.2%
Centre-ville	8	17.4%
Château	2	4.3%
Gare	1	2.2%
Guelmeur	1	2.2%
Harteloire	1	2.2%
Haut Rive Droite	1	2.2%
Kerangoff	5	10.9%
Kéranroux	5	10.9%
Kerber	3	6.5%
Kerbernard	5	10.9%
Kerbonne	1	2.2%
Kérédem	7	15.2%
Kérinou	3	6.5%
Kérourien	8	17.4%
Lambezellec	4	8.7%
Le Bot	1	2.2%
Le Port	1	2.2%
Le Valy-Hir	4	8.7%
Menez Paul	1	2.2%
Moulin Blanc	1	2.2%
Pen Ar Créach	3	6.5%
Périmètre Scolaire	1	2.2%
Petit Paris	1	2.2%
Pont Neuf	1	2.2%
Pontanezen	6	13.0%
Quartier de l'Europe	2	4.3%
Quéliverzan	3	6.5%
Recouvrance	9	19.6%
Saint Marc	4	8.7%
Saint Martin	2	4.3%
Saint Michel	2	4.3%
Saint Pierre	1	2.2%
Sanquer	1	2.2%
Siam	1	2.2%
TOTAL OBS.	46	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples

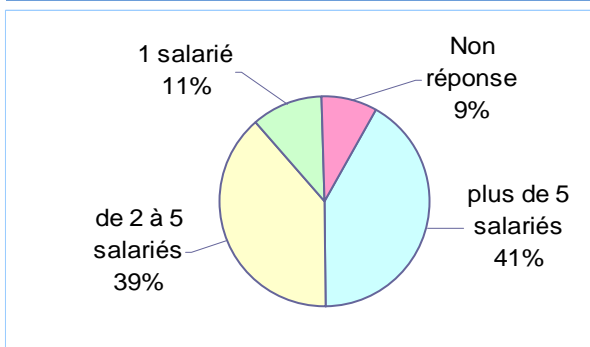
Type Association	Nb. citations	Fréquence.
Non réponse	1	2.2%
Sportive	7	15.2%
Culturelle	9	19.6%
Socioculturelle / "généraliste"	20	43.5%
Associations para publiques et Services Municipaux	4	8.7%
Petite Enfance	5	10.9%
TOTAL OBS.	46	100.0%



L'association a-t-elle des salariés permanents	Nb. citations	Fréquence.
Non réponse	2	4.3%
Oui	42	91.4%
Non	2	4.3%
TOTAL OBS.	46	100.0%

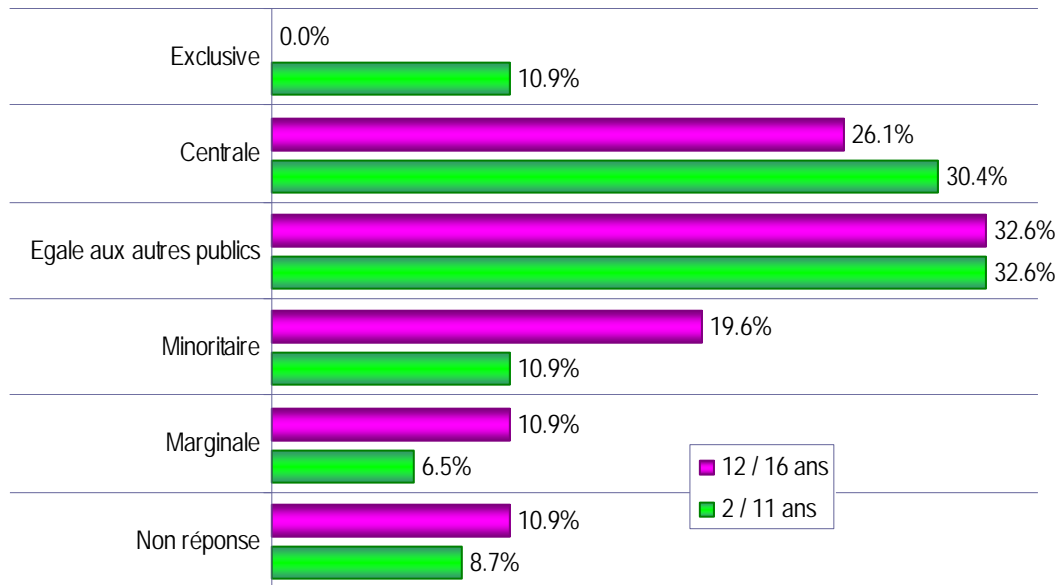


Salariés permanents, combien ?	Nb. citations	Fréquence.
Non réponse	4	8.7%
1 salarié	5	10.9%
de 2 à 5 salariés	18	39.1%
plus de 5 salariés	19	41.3%
TOTAL OBS.	46	100.0%



Globalement, quelle place occupent les enfants (2/11ans) dans l'ensemble des activités de l'association ?	Nb. citations	Fréquence.
Non réponse	4	8.7%
Marginale	3	6.5%
Minoritaire	5	10.9%
Egale aux autres publics	15	32.6%
Centrale	14	30.4%
Exclusive	5	10.9%
TOTAL OBS.	46	100.0%

Globalement, quelle place occupent les enfants (12/16ans) dans l'ensemble des activités de l'association ?	Nb. citations	Fréquence.
Non réponse	5	10.9%
Marginale	5	10.9%
Minoritaire	9	19.6%
Egale aux autres publics	15	32.6%
Centrale	12	26.1%
Exclusive	0	0%
TOTAL OBS.	46	100.0%



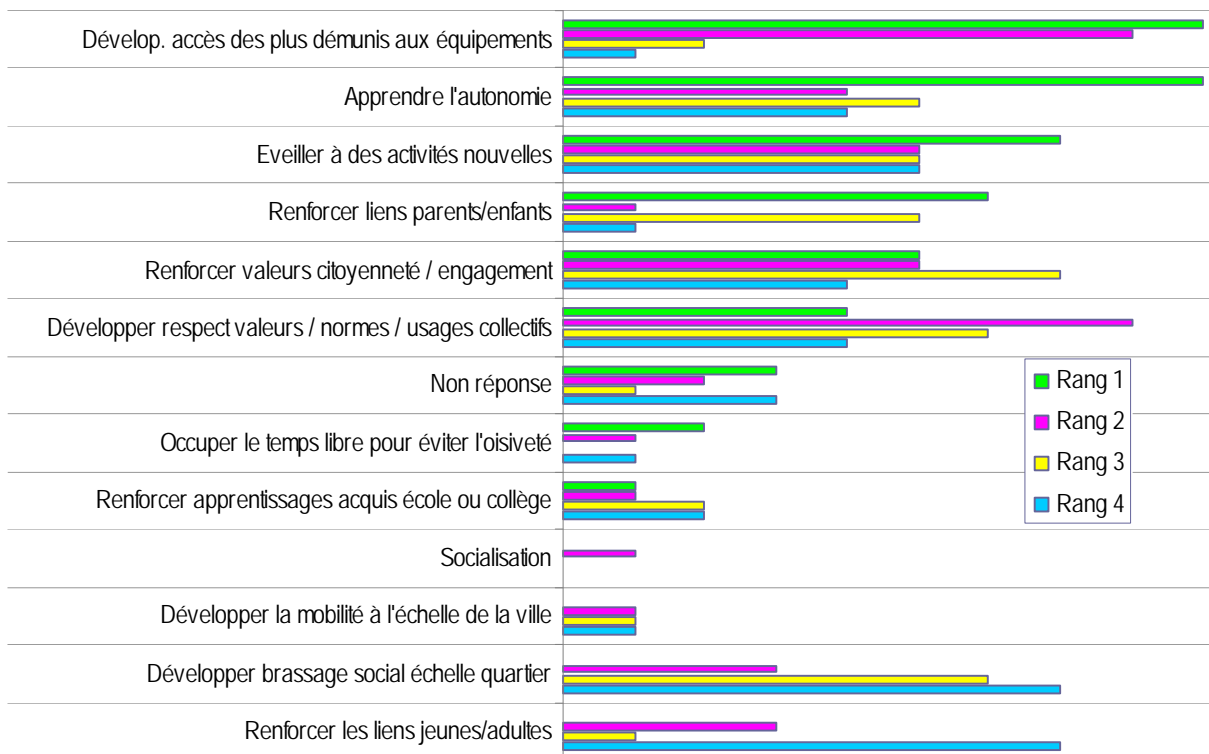
Quels sont les principaux objectifs poursuivis par l'association concernant les 2/11 ans	Nb. citations	Fréquence.
Non réponse	6	13.0%
Parfaire une technique déjà acquise	2	4.3%
Favoriser mixité garçons/filles	2	4.3%
Développer rencontres interculturelles	3	6.5%
Aller vers les publics de l'ombre	3	6.5%
Diversifier propositions familles	3	6.5%
Aider à comprendre l'environnement	5	10.9%
Développer autonomie	6	13.0%
Responsabiliser enfants	6	13.0%
Encourager initiative et créativité	7	15.2%
Développer rencontres intergénérationnelles	7	15.2%
Lutte échec scolaire	7	15.2%
Développer accessibilité	7	15.2%
Expérimenter nouvelle pédagogie	8	17.4%
Communication avec familles/habitants quartier	12	26.1%
S'intégrer dans un groupe	13	28.3%
Apprendre une technique de base	20	43.5%
TOTAL OBS.	46	

Quels sont les principaux objectifs poursuivis par l'association concernant les 12/16 ans	Nb. citations	Fréquence.
Non réponse	10	21.7%
Proposer environnement sécurisé	1	2.2%
Lutte échec scolaire	2	4.3%
Communication avec familles/habitants quartier	3	6.5%
Consolider cohérence acteurs du quartier	3	6.5%
Aider à comprendre l'environnement	4	8.7%
Favoriser mixité garçons/filles	4	8.7%
Orienter jeunes sur offre dispo	4	8.7%
Aller vers les publics de l'ombre	5	10.9%
Développer conscience politique et sociale	5	10.9%
Développer rencontres interculturelles	6	13.0%
S'intégrer dans un groupe	6	13.0%
Développer accessibilité	6	13.0%
Développer autonomie	7	15.2%
Développer rencontres intergénérationnelles	7	15.2%
Parfaire une technique déjà acquise	8	17.4%
Encourager initiative et créativité	10	21.7%
Responsabiliser enfants	13	28.3%
Apprendre une technique de base	16	34.8%
TOTAL OBS.	46	

Quelles sont les réponses qui vous paraissent les plus proches de la réflexion de votre association concernant l'offre éducative :

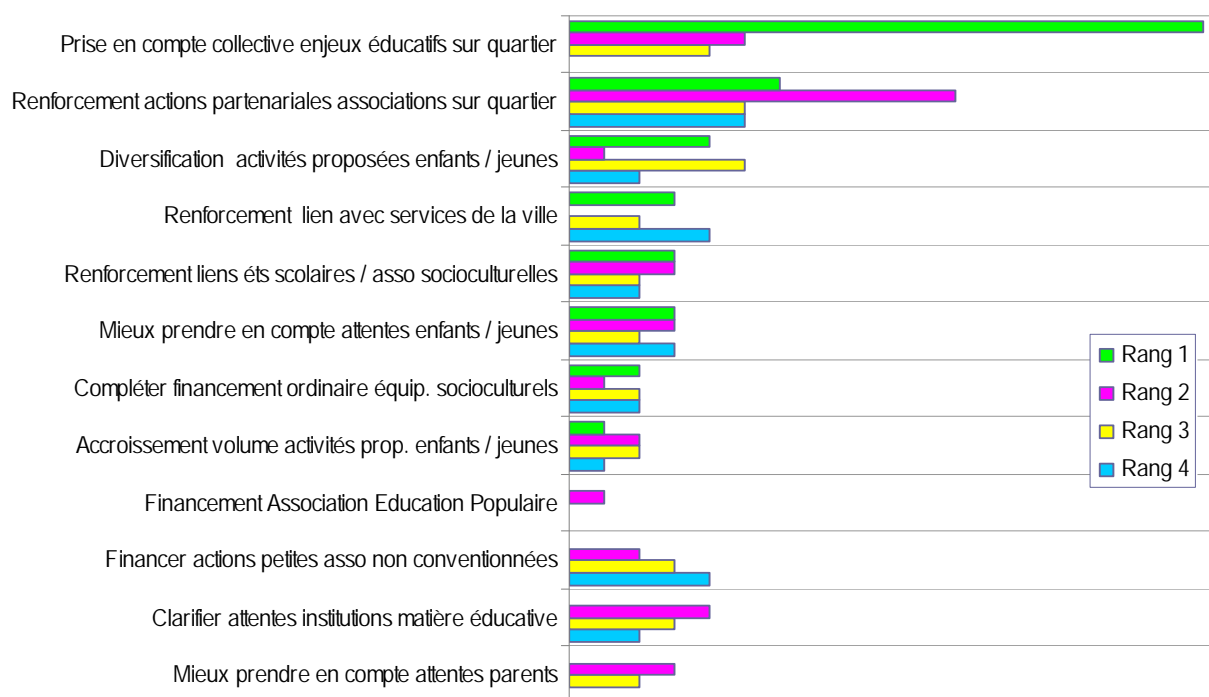
<i>Les principaux enjeux</i>	Nb. citations Rang 1	Fréq.	Nb. citations Rang 2	Fréq.	Nb. citations Rang 3	Fréq.	Nb. citations Rang 4	Fréq.	Nb. citations Somme	Fréq.
Non réponse	3	6.5%	2	4.3%	1	2.2%	3	6.5%	3	6.5%
Renforcer les liens jeunes/adultes	0	0.0%	3	6.5%	1	2.2%	7	15.2%	11	23.9%
Développer le brassage social à l'échelle du quartier	0	0.0%	3	6.5%	6	13.0%	7	15.2%	16	34.8%
Développer la mobilité à l'échelle de la ville	0	0.0%	1	2.2%	1	2.2%	1	2.2%	3	6.5%
Socialisation	0	0.0%	1	2.2%	0	0.0%	0	0.0%	1	2.2%
Renforcer les apprentissages acquis à l'école ou au collège	1	2.2%	1	2.2%	2	4.3%	2	4.3%	6	13.0%
Occuper le temps libre pour éviter l'oisiveté	2	4.3%	1	2.2%	0	0.0%	1	2.2%	4	8.7%
Développer le respect des valeurs, des normes et des usages collectifs	4	8.7%	8	17.4%	6	13.0%	4	8.7%	22	47.8%
Renforcer les valeurs de citoyenneté et d'engagement	5	10.9%	5	10.9%	7	15.2%	4	8.7%	21	45.7%
Renforcer les liens parents/enfants	6	13.0%	1	2.2%	5	10.9%	1	2.2%	13	28.3%
Eveiller à des activités nouvelles	7	15.2%	5	10.9%	5	10.9%	5	10.9%	22	47.8%
Apprendre l'autonomie	9	19.6%	4	8.7%	5	10.9%	4	8.7%	22	47.8%
Développer l'accessibilité des plus démunis aux équipements	9	19.6%	8	17.4%	2	4.3%	1	2.2%	20	43.5%
TOTAL OBS.	46		46		46		46		46	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (4 au maximum).



Les apports du PEL										
	Nb. citations Rang 1	Fréq.	Nb. citations Rang 2	Fréq.	Nb. citations Rang 3	Fréq.	Nb. citations Rang 4	Fréq.	Nb. citations Somme	Fréq.
Non réponse	6	13.0%	4	8.7%	4	8.7%	7	15.2%	6	13.0%
De mieux prendre en compte les attentes des parents	0	0.0%	3	6.5%	2	4.3%	0	0.0%	5	10.9%
De clarifier les attentes des institutions en matière éducative	0	0.0%	4	8.7%	3	6.5%	2	4.3%	9	19.6%
De financer des actions portées par des petites associations non conventionnées	0	0.0%	2	4.3%	3	6.5%	4	8.7%	9	19.6%
Financement Association Education Populaire	0	0.0%	1	2.2%	0	0.0%	0	0.0%	1	2.2%
Un accroissement du volume des activités proposées aux enfants et aux jeunes	1	2.2%	2	4.3%	2	4.3%	1	2.2%	6	13.0%
De compléter le financement ordinaire des équipements socioculturels	2	4.3%	1	2.2%	2	4.3%	2	4.3%	7	15.2%
De mieux prendre en compte les attentes des enfants et des jeunes	3	6.5%	3	6.5%	2	4.3%	3	6.5%	11	23.9%
Un renforcement des liens entre établissements scolaires et associations socioculturelles	3	6.5%	3	6.5%	2	4.3%	2	4.3%	10	21.7%
Un renforcement du lien avec les services de la ville	3	6.5%	0	0.0%	2	4.3%	4	8.7%	9	19.6%
Une diversification des activités proposées aux enfants et aux jeunes	4	8.7%	1	2.2%	5	10.9%	2	4.3%	12	26.1%
Un renforcement des actions partenariales entre associations sur le quartier	6	13.0%	11	23.9%	5	10.9%	5	10.9%	27	58.7%
Une prise en compte collective des enjeux éducatifs sur le quartier	18	39.1%	5	10.9%	4	8.7%	0	0.0%	27	58.7%
TOTAL OBS.	46		46		46		46		46	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (4 au maximum).



Citez sur quels registres le PEL devrait progresser	Nb. citations	Fréquence.
Non réponse	21	45.6%
Formation bénévoles	1	2.2%
Eviter financement de dispositifs structurels	1	2.2%
Sensibiliser professionnels de l'éducatif à diverses disciplines techniques	2	4.3%
Assurer promotion opérateurs	2	4.3%
Prioriser les actions sur nombre réduit d'orientations	2	4.3%
Informers même si pas de financement	2	4.3%
Justifier les décisions	3	6.5%
Affiner problématiques identifiées sur quartier	3	6.5%
Implication parents et enseignants	3	6.5%
Transformer groupes territoriaux en commissions spécialisées	5	10.9%
Raccourcir circuit décisions sur projet	6	13.0%
Simplifier organisation du PEL	6	13.0%
Consolider vision ville	6	13.0%
Débattre davantage	6	13.0%
Consolider animation PEL sur quartiers	9	19.6%
TOTAL OBS.	46	

8.2.2. Questionnaire "Fiche Action" à destination des associations

Nom de l'association	Nombre de "Fiches Action" renseignées par association	Fréq.
Aide à domicile 29	1	0.8%
Arénicole	5	4.1%
Association Côte Ouest	6	4.9%
Association En Scène La Luciole	1	0.8%
Association La Caisse à Clous	1	0.8%
Association Longueur d'Ondes	1	0.8%
Bulletin d'Information Jeunesse (BIJ)	1	0.8%
Bowling Club	1	0.8%
Brest Volley	2	1.6%
Centre Breton d'Art Populaire	5	4.1%
CLEF	6	4.9%
Comité Animation Grand Kerber	2	1.6%
Comité Animation Kérangoff	2	1.6%
Comité Départemental USEP du Finistère	1	0.8%
Comité FSGT Finistère	2	1.6%
Comité Usagers Haneveden	8	6.5%
Dojo Brestois	1	0.8%
Film et Culture	1	0.8%
Foyer Laïque Saint Marc	8	6.5%
Groupe Pédagogie Animation Sociale	7	5.7%
La P'tite Maison	1	0.8%
Les Canaillous	1	0.8%
Les Petits Débrouillards	4	3.3%
L'Escal	7	5.7%
MPT du Guelmeur	9	7.3%
MTP Harteloire	2	1.6%
Patronage Laïque du Bergot	20	16.3%
Patronage Laïque Lambezellec	1	0.8%
Patronage Laïque Sanquer	11	8.9%
Planète Loisirs	2	1.6%
Tennis Club	1	0.8%
TGB	1	0.8%
USAM Voile	1	0.8%
TOTAL OBS.	123	100.0%

Objectifs de l'action :

Principales orientations fonctionnelles des actions financées	Nb. cit.	Fréq.
Accompagnement scolaire et périscolaire	5	4.1%
Festif, ludique	5	4.1%
Consolidation des familles	7	5.7%
Dominante intégration sociale	7	5.7%
Appui parental	14	11.4%
Actions multi variées à caractère structurel ⁵⁷	14	11.4%
Dominante sciences, technique, médias	22	17.9%
Dominante culturelle et artistique	24	19.5%
Dominante sports	25	20.3%
TOTAL OBS.	123	100.0%

Pouvez-vous cocher <u>les 2 catégories</u> desquelles ils se rapprochent le plus ?	Nb. cit.	Fréq.
Apprentissage du sens de l'effort	4	3.3%
Restaurer l'estime de soi	4	3.3%
Nouer des liens avec le quartier	4	3.3%
Développement des capacités physiques	6	4.9%
Comportement citoyen	7	5.7%
Mélange des générations	7	5.7%
Ouverture sur l'environnement éloigné	10	8.1%
Développer la vie sociale du quartier	10	8.1%
Aide aux parents	11	8.9%
Ouverture sur l'environnement proche	12	9.8%
Apprentissage de l'autonomie	13	10.6%
Socialisation	15	12.2%
Appropriation des savoirs	22	17.9%
Développer les capacités d'expression	25	20.3%
Occupation éducative du temps libre	31	25.2%
* <i>Consignes questionnaire non respectées</i> ⁵⁸	29	23.6%
TOTAL OBS.	123	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (2 au maximum).

Contenu de l'action :

Pouvez-vous cocher <u>la case</u> correspondant au principal contenu de cette action ?	Nb. cit.	Fréq.
Information	1	0.8%
Aide aux devoirs	1	0.8%
Education santé	2	1.6%
Education civique	3	2.4%
Autre	4	3.3%
Aide à la parentalité	4	3.3%
Non réponse	5	4.1%
Socioculturel	6	4.9%
Science et technologie	8	6.5%
Initiation interculturelle	11	8.9%
Education artistique	15	12.2%
Initiation sportive	20	16.3%
Initiation culturelle	21	17.1%
* <i>Consignes questionnaire non respectées</i> ⁵⁸	22	17.9%
TOTAL OBS.	123	100.0%

⁵⁷ Lorsque par exemple le PEL aide un équipement à structurer une offre à vocation pérenne (soutien scolaire, diversification des activités en centre de loisirs...)

⁵⁸ Des fiches action ont été renseignées sans tenir compte de la consigne (2 ou 1 case maximum)

Organisation de l'action :

Encadrement ?	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	4	3.3%
Vacataires	45	36.6%
Bénévoles	63	51.2%
Salariés de l'association	98	79.7%
TOTAL OBS.	123	

Public touché par l'action :

Tranches d'âges	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	5	4.1%
Moins 3 ans	19	15.4%
4 à 10 ans	89	72.4%
11 à 14 ans	84	68.3%
15 à 18 ans	33	26.8%
18 à 25 ans	11	8.9%
25 ans + et plus (parents / familles)	15	12.2%
TOTAL OBS.	123	

Sexe	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	12	9.8%
Dominante filles	13	10.6%
Dominante garçons	18	14.6%
Répartition par sexe à peu près équilibrée	80	65.0%
TOTAL OBS.	123	100.0%

Enfants ou jeunes ayant des difficultés particulières	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	70	56.9%
Principalement	19	15.4%
En petit nombre	34	27.6%
TOTAL OBS.	123	100.0%

L'action touche-t-elle des enfants ou des jeunes extérieurs au quartier	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	8	6.5%
Oui	68	55.3%
Non	47	38.2%
TOTAL OBS.	123	100.0%

Partenariat :

Avec quels partenaires travaillez-vous régulièrement dans le cadre de cette action	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	20	16.3%
D'autres écoles	7	5.7%
Autres	19	15.4%
Des personnes ressources extérieures au quartier	24	19.5%
Des écoles du quartier	27	22.0%
Des équipements municipaux	32	26.0%
Des bénévoles ou personnes ressources du quartier	41	33.3%
Des professionnels du quartier	42	34.1%
D'autres associations	49	39.8%
TOTAL OBS.	123	

Pensez-vous renouveler cette action ?	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	2.4%
Non	7	5.7%
Oui	113	91.9%
TOTAL OBS.	123	100.0%

Si renouvellement :	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	23	18.7%
En la modifiant	30	24.4%
Telle quelle à peu près	70	56.9%
TOTAL OBS.	123	100.0%

Dans quel sens et pourquoi	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	66	53.7%
Mieux se connaître	1	0.8%
Vacataires	1	0.8%
Création poste salarié	1	0.8%
Développer centre de loisirs pré et post scolaire	1	0.8%
Préinscription et prépaiement	2	1.6%
Communication aux Habitants	2	1.6%
Mixité filles/garçons	2	1.6%
Implication parents	3	2.4%
Réduction Nb enfants	3	2.4%
Adaptation besoins familles / parents	4	3.3%
Projet échelonné dans le temps	4	3.3%
Manque de moyens	4	3.3%
Séjours enfants / familles	4	3.3%
Passerelles entre les structures	5	4.1%
Renforcer liens sociaux	5	4.1%
Demande des jeunes	5	4.1%
Partenariat sur certains quartiers	6	4.9%
Implication public jeunes	6	4.9%
Apport culturel pour les enfants	9	7.3%
TOTAL OBS.	123	

Quels résultats en attendez-vous ?	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	52	42.3%
Répondre attentes jeunes / parents	1	0.8%
Réduction des impayés	2	1.6%
Rencontrer habitants	2	1.6%
Responsabilisation	2	1.6%
Epanouissement enfants	2	1.6%
Proposer activité bas prix	3	2.4%
Meilleure prise en compte public ado	3	2.4%
Développement autonomie	3	2.4%
Former des encadrants	4	3.3%
Brassage interculturel, intergénérationnel	5	4.1%
Investissement des jeunes	5	4.1%
Emergence nouveaux projets	6	4.9%
Implication des parents, participation des familles	7	5.7%
Appropriation du projet, de l'activité par les enfants	7	5.7%
Plus de participation, dynamique de groupe	10	8.1%
Poursuite des objectifs	11	8.9%
Mieux "vivre ensemble"	11	8.9%
Faire vivre quartier, renforcer liens sociaux	13	10.6%
TOTAL OBS.	123	

8.2.3. Commentaires

- ↳ Les 46 opérateurs interviennent principalement à "l'échelle quartier" ; seuls 7 d'entre eux interviennent à l'échelle de la ville, voire de l'agglomération. Les partenaires effectifs ou potentiels du PEL ont très majoritairement atteint un niveau de structuration significatif (seuls 15% n'ont pas 2 salariés au moins).
- ↳ Il semble que les associations développent des approches assez différentes lorsqu'elles travaillent sur le "public enfance" ou sur le "public ados". La contribution de la famille se dilue progressivement, la socialisation se transforme en responsabilisation, l'expérimentation pédagogique est moins repérable...
- ↳ Lorsque l'on cumule les objectifs principaux en matière éducative, les associations se revendiquent d'un travail d'acclimatation du jeune à un fonctionnement collectif, d'apprentissage citoyen, d'éveil, d'autonomisation et de correction sociale quant à l'accessibilité de l'offre aux plus démunis. Deux axes de travail paraissent bien moins appropriés par nos associations : en premier chef, la mobilité des publics (le brassage social n'est envisagé qu'à l'échelle du quartier), mais encore le rapport aux adultes, voire aux parents (ces deux volets sont à l'évidence sous valorisés par rapport aux orientations du PEL à ce titre).
- ↳ Nous ne serons pas surpris que les deux apports remarquables du PEL soient repérés sur la prise en compte collective des enjeux éducatifs du quartier, ainsi que sur la consolidation partenariale. Nous restons néanmoins prudents sur chacun de ces éléments ; si le mouvement d'analyse partagée des enjeux est une réalité... nous avons repéré bien souvent que les enjeux du quartier sont "construits" à partir d'une logique et d'une préoccupation équipementière. Par ailleurs, la consolidation partenariale se fait encore bien souvent entre pairs, c'est-à-dire entre associations (même si l'ouverture avec les écoles se développe).

- ↪ 45% des opérateurs ne s'expriment pas lorsqu'ils sont invités à amender le PEL. Pour ce qui est des autres, les amendements souhaités se concentrent sur l'optimisation de la structure et des procédures organisationnelles du PEL, sur "l'ouverture" qui pourrait être plus résolument proposée afin de désenclaver les productions territoriales de quartier et de valoriser un PEL ville. Notons enfin, le désir affirmé de débattre davantage dans les groupes territoriaux... qui le dispute à l'attente d'une plus grande productivité et d'un recentrage sur des commissions spécialisées.
- ↪ Le public privilégié du PEL brestois sera plutôt celui de l'enfance. Pour autant, l'adolescence (11/14 ans) n'est en rien ignorée... alors que bien souvent, les équipements et les structures de loisirs éprouvent une faible appétence pour ce public difficile. Le PEL proposerait-il à ce titre une opportunité intéressante ? Si les jeunes filles sont globalement prises en compte au même titre que les jeunes garçons dans les actions PEL, nous sommes moins convaincus d'une approche volontariste et spécifiquement attachée au PEL sur les publics fragilisés économiquement et socialement... mais est-ce possible et souhaitable sans appauvrir l'offre et stigmatiser les publics !?
- ↪ Les actions mises en œuvre dans le cadre du PEL touchent pour la majorité d'entre elles des jeunes extérieurs au quartier... sans doute faut-il rester prudent quant à cette observation dans la mesure où elle peut à la fois résulter de la contribution résolue d'un certain nombre d'associations porteuses d'une vocation élargie géographiquement à l'échelle de la ville, voire de l'agglomération et de l'élargissement de la zone d'influence de telle ou telle association ou équipement au-delà de son quartier au sens strict du terme... tout en travaillant sur un même secteur : PEL. Il semble que la sectorisation du PEL, permettant d'intégrer plusieurs quartiers au sein d'un même secteur, légitime ici ou là, la volonté de certains opérateurs de s'affranchir d'une définition trop restreinte de leur zone d'influence.
- ↪ La structure du partenariat PEL reste encore souvent traversée par la proximité géographique et institutionnelle. Chaque acteur travaillera plutôt avec les acteurs du quartier et plutôt avec ses pairs institutionnels. Pour autant, les acteurs associatifs fondent leur partenariat sur des structures extérieures au quartier, des écoles, des équipements municipaux à hauteur de proportions variant de 20 à 26% ; ce mouvement n'est en rien accessoire et constitue un trait identitaire fort du PEL brestois.
- ↪ Les porteurs de projet s'inscrivent dans la démarche PEL sur un axe de pérennisation des actions plus que d'expérimentation conjoncturelle ; 92% entendent renouveler l'action financière et massivement avec le même traitement. Le PEL joue moins une fonction de révélation, d'ajustement ponctuel, d'innovation, d'éclairage de droit commun, qu'une fonction complémentaire permettant de trouver une ressource adaptée à des besoins durablement observés mais non traités pour cause d'insolvabilité. L'enjeu à ce titre n'est pas mince pour un PEL qui, sauf à trouver un mode d'ajustement avec le droit commun permettant d'espérer subventionner ou conventionner de nombreux porteurs de projets inscrivant légitimement leur action dans la durée, sera condamné à assurer la maintenance du financement des actions actuelles au détriment d'une dynamique d'innovation et d'expérimentation.

9. QUELQUES ORIENTATIONS POSSIBLES

Il appartient aux acteurs institutionnels, ainsi qu'aux forces vives associatives notamment, de s'approprier les observations et analyses qui précèdent et de proposer à la sensibilité de chacun un champ raisonnable d'amendements afin de consolider la démarche PEL.

Le PEL traduit la volonté de la ville et de ses partenaires d'explorer sur un mode opérationnel divers agencements tous plus inspirés les uns que les autres de références à une gouvernance participative.

Il semble que les amendements les plus importants pourront consister à :

1] Mettre en perspective le Projet Educatif Local comme dédié à l'ensemble des catégories d'âge et non comme spécifiquement attaché aux publics de l'enfance / jeunesse (même si ces derniers constituent la part principale).

2] Mieux préciser dans le référentiel l'ouverture et la disponibilité du PEL aux autres acteurs que ceux de la sphère scolaire et socioculturelle.

3] Mieux formaliser dans le référentiel les principes d'action (les modes opératoires) valorisés par les pilotes du PEL (portage partenarial, cohérence par rapport aux enjeux du territoire, respect des valeurs énoncées, caractère innovant de l'action et éclairant pour le droit commun, glissement des actions évaluées vers les financements pérennes du droit commun...)

4] Développer l'implication des partenaires institutionnels dans l'animation d'une production thématique qui associe théorie / pratiques, références / expériences.

5] Exprimer le point de vue concerté des pilotes institutionnels sur un certain nombre de problématiques insuffisamment prises en compte dans les groupes territoriaux ; voire assumer une commande auprès des groupes territoriaux sur des projets et sur l'enrichissement d'une réflexion partagée.

6] Associer davantage les référents politiques et administratifs qui portent le droit commun en matière sportive et culturelle afin qu'ils participent à l'instruction des demandes de financement... sachant que la question de la pérennisation de certaines actions dans le PEL est délicate à traiter ou que certaines actions financées par le PEL ont une vocation structurelle.

7] Associer dans les travaux de la maîtrise d'œuvre une représentation des opérateurs associatifs / scolaires.

8] Qualifier les référents territoriaux sur des fonctions d'animation collective, de problématisation des enjeux éducatifs, de traitement partagé des enjeux territoriaux... (soutien méthodologique)

9] Tisser davantage de liens entre maîtrise d'œuvre ville et groupes territoriaux.

10] Mobiliser les groupes territoriaux pour s'adosser directement ou indirectement à une parole de jeunes, de parents...

11] Valoriser par l'exemple concret les productions enregistrées sur le terrain et les donner à voir à l'ensemble du réseau PEL (fonction de capitalisation) et auprès de l'ensemble des acteurs (notamment scolaires) qui n'identifient pas clairement l'intérêt concret ni le mode d'emploi du PEL.

10. EN SYNTHÈSE

Les collectivités locales auront souvent beaucoup hésité à investir des fonctions éducatives associées de longue date à la responsabilité familiale et à l'intervention de l'Etat. Elles se seront davantage engagées sur des politiques de prévention des risques de délinquance et plus généralement de prise en compte des désordres que les publics jeunes produisent ou dont ils sont victimes. Elles auront encore tenté d'impulser dans les structures enfance / jeunesse dont elles ont la charge quelques principes d'action enrichis d'une plus valeur éducative. Ces mouvements ne sont pas étrangers à la forte demande sociale exprimée plus ou moins explicitement par des familles souvent inquiètes quant à leur propre capacité à mobiliser des modes éducatifs à la hauteur des enjeux, quant à la capacité des institutions à assumer une fonction éducative de plus en plus complexe à mettre en œuvre dans un contexte où les incertitudes sont nombreuses, les modèles divers et les fonctions de transmission fragilisées.

Le PEL de Brest traduit à l'évidence une démarche plus originale, une réflexion, une impulsion et un engagement à caractère éminemment politique :

- ▶ La question enfance / jeunesse y est traitée comme une question avant tout éducative. Elle met au débat la qualité des processus qui transmettent aux générations qui suivent les valeurs, les codes, les savoir-faire et savoir-être leur permettant d'agir sur le monde qui se prépare.
- ▶ La question éducative y est traitée au bénéfice premier de la construction identitaire des jeunes, de leur épanouissement, de leur émancipation positive.
- ▶ La construction identitaire des publics est traversée par la question sociale qui verra certains publics mieux "équipés" que d'autres au moment d'opérer ce parcours difficile pour tous, mais plus aléatoire pour certains que pour d'autres.
- ▶ La question éducative doit, dans sa dimension sociale, interpeller l'ensemble des leviers d'action publique, mais encore l'ensemble des forces vives qui, sur le terrain, ont pour fonction l'accueil et l'accompagner du parcours des enfants et des jeunes.

Sur la base de cette lecture politique et forte des éléments de culture qui sont les siens, la ville de Brest ne s'en est pas simplement tenue à l'expression d'une analyse, à l'adoption d'une simple posture... ; elle développe depuis le début des années 2000 une démarche d'élaboration d'une doctrine, d'une organisation et d'une action concertée afin d'optimiser l'offre éducative globale pour l'ensemble des publics enfance / jeunesse. Elle le fait sur le mode de la mobilisation de l'ensemble de ses dispositifs contractuels engageant une grande diversité d'institutions partenaires... sur le mode territorialisé qui est le sien afin de mieux impliquer l'ensemble des parties prenantes agissant sur le terrain... et à partir d'une logique très déconcentrée, ascendante, où les acteurs publics et associatifs directement en charge de l'accueil et de l'accompagnement des publics recentrent sur eux l'essentiel des initiatives et des actions concrètes.

La définition et la mise en œuvre du PEL doivent être appréciées dans une perspective historique ; cette démarche de facture récente s'inscrit dans un mouvement qui la dépasse et où nous trouverons notamment :

- ↳ La prise en compte permanente d'une réalité associative puissante à partir de laquelle l'animation sociale se construit sur le terrain (Cf. maillage associatif).
- ↳ La prise en compte permanente d'une réalité partenariale qui aura toujours recherché les synergies utiles au traitement concerté des enjeux sociaux, au-delà des compétences institutionnelles respectives (Cf. politique de la ville).
- ↳ La prise en compte du terrain, du quartier, dans l'action politique et administrative où la proximité se gère à l'échelle des identités territoriales (Cf. organisation politique et administrative déconcentrée).
- ↳ La prise en compte d'une militance à spectre large où les volontarismes politiques, administratifs, associatifs et citoyens, participeront de fait à la promotion de démarches engagées sur le registre ouvert du développement social territorialisé (Cf. principes ascendant du PEL / groupes territoriaux réunissant des bénévoles...).

C'est bien sur ce fond culturel que le PEL aura pu prospérer, et dans cette lignée qu'il s'inscrit en héritant d'un certain nombre d'atouts, en les développant par la dynamique qu'il consolide... mais encore en s'exposant aux contradictions associées à chaque registre précédemment cité. L'originalité du PEL brestois réside dans cette forme de "précipité" des enjeux tous plus complexes à traiter les uns que les autres et auquel le PEL s'expose :

- ↳ Travailler à l'échelle des territoires... mais quid d'une consolidation ville ?
- ↳ Travailler dans un courant ascendant où la ressource vient du terrain... mais quel contenu donner à la structure de "pilotage" ?
- ↳ Travailler dans un espace partenarial... mais comment prendre en compte les identités institutionnelles ?
- ↳ Travailler sur la personne globale de l'enfant et du jeune... mais quelle prise en compte organiser quant aux besoins spécifiquement attachés aux différentes catégories d'âge.

L'inventaire pourrait s'élargir à l'infini tant l'exercice est exigeant... et il faudra lire les limites du PEL brestois comme attachées à un stade intermédiaire de son développement.

Le PEL brestois se sera construit autour :

A/ ... de son référentiel politique :

L'enfant et le jeune y sont pris en compte dans une démarche éducative qui vise à conforter leur construction identitaire, qui s'adresse à leurs compétences, qui les place dans la perspective d'un statut d'adulte citoyen en capacité d'orienter librement ses choix. Travaillant à l'épanouissement, à l'émancipation de l'enfant, le référentiel prend ses distances par rapport à d'autres logiques plus préventives, plus contenantes...

Le référentiel valorise l'élargissement des fonctions éducatives en reconnaissant la légitimité d'une grande diversité d'acteurs (école / famille / structures de loisirs...) et la nécessité d'une mobilisation coordonnée afin, notamment de compenser les inégalités éducatives résultant d'inégalités sociales manifestes.

Enfin, le référentiel prend soin de décliner ses valeurs et intentions politiques en autant d'orientations stratégiques elles mêmes détaillées en plusieurs objectifs.

Dans son développement actuel, ce référentiel présente une économie générale très positive et respectueuse de l'enfant et du jeune... et tout acteur progressiste se reconnaitra aisément dans une lecture imprégnée de références aux principes portés par l'école laïque républicaine et l'éducation populaire. Pour autant, certaines limites se font jour :

- ↳ Les enfants et les jeunes sont pensés "en surplomb" comme objets de la cohérence et de l'intelligence collective des adultes et des institutions. Leur marge d'initiative, leurs libres expérimentations dans lesquelles ils se vivent comme "sujets" ne sont pas reconnues ; les publics ne sont pas invités à apprécier l'offre qui leur est servie avec bienveillance afin qu'ils s'émancipent. Ils ne sont pas reconnus comme coproducteurs actifs d'une offre éducative alors que dans les faits, par les choix qui sont les leurs, ils pèsent sur l'offre d'un poids considérable.
- ↳ Le référentiel ne prend en compte les opérateurs dès lors que ceux-ci sortent de l'espace institutionnel de l'école, de la structure de loisirs, de la famille... alors que la sociabilité de l'enfant et du jeune se construit beaucoup et de plus en plus, dans un espace public ouvert, un espace marchand, un espace médiatique. Tout un pan de la réalité juvénile reste ignoré par le référentiel.
- ↳ Au-delà de la vocation universaliste affichée, le PEL s'adresse avant tout aux publics défavorisés afin de corriger divers déficits. Pour autant, ceux-ci ne sont pas clairement nommés... et il devient difficile d'intervenir sur des carences que l'on prive d'identifier. Par ailleurs, cette orientation dispense naturellement de prendre en compte des déficits éducatifs qui ne résulteraient pas de déterminants socio économiques, mais n'en seraient pas moins inquiétants. Enfin, cette logique renvoie le PEL comme un dispositif public qui placerait dans une relation frontale des institutions publiques et des jeunes carencés... ignorant l'ensemble des autres parties prenantes (autres opéra-

teurs, autres jeunes) qui "produisent" quotidiennement l'environnement de l'enfant, de l'adolescent, du jeune.

- ↪ Le référentiel ne prend pas explicitement en compte les spécificités associées aux catégories d'âge. Si l'approche globale de la personne de l'enfant et du jeune peut éviter le morcellement des dispositifs... faire l'économie des spécificités liées à l'âge et au genre ne permet pas de problématiser les situations et d'orienter les réponses. De fait, seule la variable socio économique et son incidence culturelle sont reconnues dans le référentiel.

Au-delà des éléments de débat que nous citons ci-dessous, le référentiel nous paraît être suffisamment éclairant sur les valeurs et orientations défendues par la structure de pilotage. Pour autant, une réalité s'impose... le référentiel ne fait nullement référence pour les acteurs qui seraient fondés à l'exploiter. Seule une faible minorité d'opérateurs est en capacité de préciser les orientations ou objectifs du PEL ; ce déficit peut s'expliquer diversement :

- ↪ Le référentiel s'attache aux valeurs... et celles-ci font consensus ; leur valeur structurante devient alors très relative. Le référentiel ne précise en rien les modes opératoires qu'il entend promouvoir alors que les opérateurs apprécieraient d'être informés à ce titre. Ainsi, alors que les objectifs sont largement développés, mais restent ignorés par des opérateurs... le principe du montage partenarial des projets est repéré... alors qu'il n'est guère valorisé dans le référentiel !
- ↪ Le choix légitime et opportun de laisser l'initiative au terrain relativise l'intérêt que celui-ci a pour le référentiel de la "super structure". Un référentiel plus exigeant sur les modes opératoires pourrait être vécu comme relevant de l'ingérence.
- ↪ La multiplicité des référentiels (référentiel de l'institution, de la structure, du PEL, référentiel personnel...) sur le terrain, relativise l'intérêt même du concept !
- ↪ Le recentrage de la maîtrise d'œuvre sur l'administration et la gestion de la démarche de projet ne produit pas un espace de recherche et de développement technique susceptible de mettre au débat le référentiel.
- ↪ Les déficits enregistrés sur la production thématique par les différents groupes de travail n'encouragent pas la réflexion contradictoire sur le référentiel.

Enfin, le référentiel dédie le PEL aux publics de l'enfance et de la jeunesse... alors que le concept éducatif mériterait (à terme) de concerner l'ensemble des catégories d'âge surtout dans une "ville éducatrice" comme celle de Brest, soucieuse de ne stigmatiser aucun public cible et attachée à une politique globale et systémique.

B/ ... de principes opératoires généraux :

La recherche de cohérence entre acteurs s'organise autour de trois principes forts particulièrement adaptés à la culture locale et à la dynamique de projet.

↳ **Un principe "intégratif"** qui se décline sur de nombreux axes :

- 1) Intégration des réflexions et des actions dans la globalité des temps sociaux de l'enfant et du jeune de façon à articuler les différentes sphères de son existence.
- 2) Intégration de l'ensemble des opérateurs au-delà de leurs compétences respectives dans une même œuvre éducative.
- 3) Intégration de l'ensemble des acteurs institutionnels dans le pilotage partagé d'une politique éducative.
- 4) Intégration dans une même instance de pilotage des approches contractuelles pré existant sur des modes distincts.
- 5) Intégration de l'ensemble des territoires dans une approche globalisante, quitte à encourager un soutien plus résolu aux sites particulièrement démunis.
- 6) Intégration des catégories d'âge dans un même continuum.
- 7) Intégration de "modes de faire" de chaque opérateur dans des contributions croisées sur le terrain.

↳ **Un principe de territorialisation de l'action publique :**

Ce principe prévaut de plus en plus dans l'espace territorial brestois dans la mesure où il produit de la proximité entre la demande sociale et la réponse publique, de l'efficience quant à des diagnostics fins des besoins sociaux, de la lisibilité quant à des réponses publiques davantage repérables à l'échelle des quartiers. Par ailleurs, le PEL conforte les réseaux pré existants, voire les élargit.

↳ **Un principe ascendant :**

L'initiative naît sur le territoire, au plus près des préoccupations des acteurs de terrain... et remonte afin d'enrichir les instances de pilotage mobilisées sur des fonctions de soutien et de capitalisation. Ce parti pris participatif, démocratique, veille à ne pas instrumentaliser les opérateurs. Il fait rupture par rapport au mode ordinairement observé par ailleurs, où, à grands coups d'appels à projets, les tutelles convoquent les acteurs de terrain sur des enjeux qui ne sont pas toujours les leurs. Ces différentes options s'enracinent progressivement dans la culture de gestion des affaires publiques sur Brest... ; elles viennent conforter le fort maillage associatif local ; elles renforcent la capacité créatrice des acteurs de terrain en matière éducative ; elles font progressivement évoluer les modes de gouvernance entre les pilotes institutionnels et les opérateurs. Le cumul des trois principes (intégration / territorialisation / ascendance) mis en œuvre dans le PEL ajoute à la difficulté de l'exercice. A l'échelle des politiques publiques et de leur temporalité, il semble que la fragilité actuelle du PEL brestois doive s'analyser par rapport à l'acclimatation progressive de l'ensemble des acteurs (de la centralité et du terrain) dans la mise en œuvre intégrée de ces trois principes. Le PEL est encore

dans une phase quasi expérimentale eu égard au dimensionnement de son ambition. Engageant l'ensemble de la plate-forme institutionnelle sur des modes d'administration encore nouveaux... il est naturel que les références passées soient encore agissantes et que les nouvelles formes ne soient pas toujours efficaces. Le PEL a besoin de temps et d'espace critique pour adapter ses modalités tout en confortant ses principes.

... un mode de pilotage :

Le PEL aura concentré divers lieux de pilotage précédemment associés aux différents "contrats" dans une seule et même instance... "le comité d'orientation et d'évaluation du PEL". L'ensemble du partenariat institutionnel y négocie les éléments de référence, les orientations et les modes d'animation qui lui semblent adaptés à la prise en compte cohérente des besoins éducatifs. Ce C.O.E. tend d'ailleurs à recentrer ses fonctions sur l'axe des orientations politiques et stratégiques laissant à la maîtrise d'œuvre le soin d'administrer la gestion des financements. Cette évolution traduit aussi la capacité du PEL à tirer les leçons d'une phase expérimentale où, absorbée par des contraintes administratives, cette instance éprouvait de la difficulté à travailler sur le sens des politiques publiques.

Après ces premières années de pilotage fusionné, le PEL s'installe dans le paysage institutionnel bres-tois et chaque institution reconnaît la légitimité d'une instance de pilotage coordonné permettant de rompre avec la fragmentation sectorielle passée. Pour autant, ce mouvement a un coût non négligeable que le PEL ne peut ignorer :

- ↳ A l'élargissement de l'emprise municipale correspond une diminution relative de l'influence des partenaires respectifs. Le pilotage "globalisé" d'un PEL "globalisant" affecte l'autorité que certains partenaires pouvaient avoir à partir de dispositifs sectoriels. Les prérogatives attachées à certaines institutions s'effritent dans un PEL qui traduit l'influence accrue de la gouvernance municipale. Cette évolution trouble l'assise identitaire de plusieurs institutions partenaires de la ville lorsque celle-ci s'adossait à des politiques contractualisées plus repérables.
- ↳ Les enjeux spécifiquement attachés à des problématiques liées aux catégories d'âge (la petite enfance, l'enfance, l'adolescence...) ou à des thématiques particulières, ne trouvent pas ou plus d'espace dédié à leur traitement dès lors que l'organisation d'un travail thématique ne produit pas ce que l'on pouvait en attendre. Les effets de dilution des problématiques singulières dans l'enveloppe globale du PEL peuvent laisser pendant le traitement de besoins socio éducatifs d'importance. La mobilisation des cadres de la ville sur les fonctions d'animation thématique et la faible responsabilisation des partenaires, y compris sur des terrains où leur expertise était repérable, n'aide pas à la dynamisation des ressources.
- ↳ La posture délibérément adoptée par la structure de pilotage du PEL et qui vise à conforter les initiatives de terrain autour d'un fonctionnement ascendant peut s'avérer incompatible avec l'idée de faire descendre des "commandes" de la centralité vers les opérateurs. Le recentrage actuel du PEL essentiellement sur le traitement des projets d'action tels que proposés par les opérateurs,

eux-mêmes tenus dans leurs logiques de structure ne permet pas vraiment de traiter des problématiques d'ensemble qui affecteraient un territoire. Sans doute faudra-t-il imaginer un mode de fonctionnement et d'animation différent des agencements territoriaux pour que d'autres priorités puissent être assumées et que les acteurs de terrain puissent "problématiser" divers enjeux, avec le concours des référents institutionnels et sans pour autant administrer des commandes du haut vers le bas qui n'auraient guère de chances d'être entendues.

- ↳ La structure de pilotage traduit dans sa composition le recentrage de la démarche sur les publics de l'enfance et de la jeunesse. Les acteurs politiques et administratifs de la ville qui ne se reconnaissent pas dans ces orientations ciblées auront du mal à partager des fonctions de pilotage d'un PEL qui limite l'éducatif aux jeunes ; ce qui affecte nécessairement l'une des fonctions premières de la démarche consistant à développer la mobilisation du droit commun sur un axe éducatif partagé.

D/ ... d'une maîtrise d'œuvre :

La maîtrise d'œuvre concentre l'essentiel des fonctions d'administration, d'animation des ajustements partenariaux, d'organisation des ressources, d'éclairage des pilotes institutionnels... Adossée à divers "groupes de travail" et "familles thématiques", les Maîtrise d'œuvre "Ville" et "Territorialisées" comme "la Mission PEL", absorbent la charge de maintenir la démarche à un niveau satisfaisant d'efficience, d'en gérer les contraintes et d'en adapter de façon permanente le fonctionnement. A titre principal, nous enregistrerons certaines limites dans le développement actuel de cette maîtrise d'œuvre :

- ↳ L'absence ou le positionnement de retrait de certaines directions municipales, qui pourtant participent à l'évidence d'une contribution éducative de premier ordre (sport / culture...)
- ↳ L'absence de représentants des opérateurs associatifs ; leur absence dans la maîtrise d'œuvre, alors qu'ils contribuent largement aux groupes territoriaux, les enferme dans des logiques consummatoires, dans un rétrécissement de la définition des enjeux, dans des postures culturelles d'opposition au "pouvoir central". Par ailleurs, leur absence ne permet pas aisément de "faire ressource" à la maîtrise d'œuvre.
- ↳ La surexposition de la ville, voire de la direction éducation / socioculturelle, qui affecte la consolidation d'une dynamique partenariale et tend à circonscrire le PEL dans la sphère d'un débat dialectique entre scolarité et action socioculturelle.

Reste qu'au-delà de ces réserves, le PEL fonctionne sur la base d'une gestion partagée des financements ; certes l'espace financier occupé par le PEL reste tout à fait marginal en regard de ce que la ville dépense dans ses politiques enfance / jeunesse et vie associative ; certes, les contrats sectoriels brassent des financements bien plus conséquents... mais faut-il s'en plaindre si l'influence politique du PEL dans l'orientation des financements du droit commun et des dispositifs contractuels s'en trouve accrue ? Le pouvoir d'influence n'est-il pas aussi important que le pouvoir de gestion ?

Les partenaires ont, semble-t-il, opté pour une grande souplesse au titre des critères d'éligibilité du financement des projets ; sans doute faut-il conserver cette élasticité tout en veillant d'apporter tout de même un peu plus d'éclairage aux opérateurs de terrain. Cette évolution permettra de réactiver l'intérêt des opérateurs pour un référentiel qu'ils ignorent ostensiblement, de mieux justifier les rares refus de financement qui pourraient être évoqués sur le registre de l'arbitraire et de consolider une identité du PEL autour de quelques critères incontournables.

La maîtrise d'œuvre s'est dotée de divers outils de communication (site internet / supports écrits divers / journal quasi trimestriel...) absolument remarquables et à partir desquels la mise en réseau peut s'organiser. Ces outils restent néanmoins, à l'image de la démarche, confinés dans l'espace d'une communauté éducative circonscrite aux intervenants scolaires et socioculturels ; outils d'information plus que de débat, ils consolident néanmoins actuellement l'édifice global et permettent d'ouvrir des fenêtres à l'échelle de la ville et non plus à celle chaque territoire.

Par ailleurs, le PEL conforte une démarche active de qualification des territoires afin d'étayer la réflexion des acteurs. Interpellant de nombreuses sources, elle intègre les indicateurs socio éducatifs dans le cadre plus large d'une lecture territoriale multivariée. Ce faisant, elle participe activement à l'appropriation de réalités qui peuvent enfin sortir du cadre des équipements et structures diverses. Pour autant, les déficits associés à cet effort remarquable de qualification porteront sur le fait que les principaux intéressés (les jeunes, les familles) ne sont en rien parties prenantes (à quand un vrai diagnostic PEL initialisé à partir du regard des publics et non d'une logique de dénombrement de l'offre ?)... et sur la difficulté éprouvée par les acteurs à exploiter une information pour "problématiser des enjeux". Ici encore la faiblesse d'une fonction ressources, l'absence d'une guidance méthodologique se font sentir.

L'animation des fonctions de référence territoriale amène plusieurs réflexions :

- ↳ La première consiste à observer l'hétérogénéité du profil des référents ville relevant soit d'une filière "agent administratif" soit d'une filière "agent de développement". L'hétérogénéité n'est pas un frein en tant que tel, peut être pourrions nous même envisager d'élargir encore ces profils à des contributions venant d'autres horizons (sports / culture ?). Ce qui paraît premier relève davantage de l'ancrage de ces référents aux territoires dont ils ont la charge, de leur engagement quasi militant pour travailler à l'animation des réseaux, de leur intérêt pour l'animation éducative et sociale des territoires, de leur capacité technique à animer des échanges sur le registre éducatif.
- ↳ La deuxième consiste à relever la surexposition du référent ville par rapport aux référents CAF et éducation nationale ; nous ne pensons pas que cette surexposition s'explique exclusivement par la disponibilité accrue des référents ville par rapport aux autres, mais davantage par le sentiment que les groupes de territoire restent confinés dans leurs échanges sur l'axe de la relation ville / opérateurs.

Depuis sa création, le PEL a su structurer avec les référents une organisation lui permettant de fonctionner, reste à homogénéiser les pratiques, se doter de temps de travail moins segmentés, se profes-

sionnaliser... bref structurer une véritable équipe dont les fonctions ressources dépasseraient l'accompagnement des acteurs autour de leurs "fiches projet".

E/ ... des groupes territoriaux :

Le PEL a su patiemment mettre autour d'une même table des acteurs qui pouvaient s'ignorer. L'Education Nationale et la sphère socioculturelle peuvent se risquer dans des échanges divers, voire dans des coproductions. Cette plus-value considérable accroît sensiblement la cohérence et l'intelligence des actions menées du seul fait de l'activation de partenariats que le PEL suggère et encourage. Pour le reste, les groupes territoriaux repèreront une fonction financière du PEL là où les opérateurs se tenaient à distance des institutions... une fonction financière "complémentaire" lorsque les opérateurs auront trouvé les limites du droit commun... une fonction financière "pérenne" lorsque à l'inverse, ayant été soutenu par le PEL durant plusieurs exercices, se posera la question d'intégrer le cadre d'une convention avec le droit commun.

Par ailleurs, chacun s'entend à souligner la plus-value précieuse du PEL dans l'organisation d'une fonction d'information mutuelle sur l'activité de chaque opérateur, de chaque institution. A l'évidence, le PEL s'adosse sur des réseaux existants, mais les élargit significativement et les enrichit.

Pour autant, l'absence des habitants, des petites associations de proximité, des parents, ne permet pas de ressourcer ces groupes et de renouveler les cadres d'analyse. Les phénomènes de censure, l'incapacité de faire débat contradictoire et de s'interpeler dans le respect, la sérénité et la clarté... participent à l'appauvrissement des échanges autour d'une démarche où les enfants et les jeunes sont singulièrement absents. Après que le PEL aura su s'installer et commencer à produire... peut-être est-il temps d'imaginer les formes adaptées à la prise en compte de la parole des premiers bénéficiaires de cette démarche ambitieuse, prometteuse, exigeante... où tout un chacun est amené à bouger ses lignes dans un cadre nécessairement complexe et sensible. La distribution du PEL brestois sur 7 territoires divers fournit autant d'espaces d'expérimentations pour initier diverses réformes sans pour autant déstabiliser une politique lourde à installer, lente à s'enraciner, mais sans réelle alternative crédible.

ANNEXES

5. Le PEL a-t-il influencé le projet d'école ou d'établissement qui est le vôtre ?

Oui : En quoi ?.....

.....
.....
.....

Non : Pourquoi ?.....

.....
.....
.....

6. En quoi le rapprochement de votre établissement avec les acteurs socioculturels du quartier peut-il vous aider dans les missions que l'école / le collège poursuit ?

.....
.....
.....

7. En quoi le PEL a-t-il encouragé ce rapprochement sur les 6 dernières années ?

.....
.....
.....

8. Quelles seraient les initiatives permettant de consolider à l'avenir ce rapprochement ?

.....
.....
.....
.....

9. Exposez, ci-dessous, les réflexions diverses que vous associez au PEL brestois :

.....
.....
.....
.....
.....

10. Le dispositif de réussite éducative se met progressivement en place sur Brest ; si vous êtes concernés :

⇒ **Quelles ressources ce dispositif vous apporte-t-il à ce jour ?**

.....
.....
.....
.....

⇒ **Quelles difficultés ou freins divers repérez-vous à l'expérience ?**

.....
.....
.....
.....

⇒ **Quelles propositions pourriez-vous formuler afin d'optimiser son efficacité ?**

.....
.....
.....
.....

⇒ **Combien d'enfants sont-ils à ce jour pris en charge dans votre établissement :**

- à titre individuel :
- à titre collectif :

⇒ **Combien d'enfants justifieraient d'une prise en charge :**

- à titre individuel :
- à titre collectif :

Merci de bien vouloir retourner ce questionnaire au plus tard le _____ 2007 à l'adresse suivante : _____ BREST Contact pour tout complément d'information : M. / Mme : _____ Tél. : 00 00 00 00 00 - Fax 00 00 00 00 00 - email : _____@_____

16. Dans les tableaux ci-dessous, quelles sont les réponses qui vous paraissent les plus proches de la réflexion de votre association concernant l'offre éducative pour les enfants et les jeunes :

Les principaux enjeux sur le(s) quartier(s)	Cochez au maximum 4 réponses	Classez les de 1 à 4, par ordre d'importance (1 = plus important)
Occuper le temps libre pour éviter l'oisiveté	<input type="checkbox"/>	
Eveiller à des activités nouvelles	<input type="checkbox"/>	
Apprendre l'autonomie	<input type="checkbox"/>	
Renforcer les liens parents / enfants	<input type="checkbox"/>	
Renforcer les liens jeunes / adultes	<input type="checkbox"/>	
Développer l'accessibilité des plus démunis aux équipements	<input type="checkbox"/>	
Développer le respect des valeurs, des normes et des usages collectifs	<input type="checkbox"/>	
Renforcer les valeurs de citoyenneté et d'engagement	<input type="checkbox"/>	
Développer le brassage social à l'échelle du quartier	<input type="checkbox"/>	
Renforcer les apprentissages acquis à l'école ou au collège	<input type="checkbox"/>	
Développer la mobilité à l'échelle de la ville	<input type="checkbox"/>	

Autre proposition :

.....

.....

Les apports du PEL selon vous :	Cochez au maximum 4 réponses	Classez les de 1 à 4, par ordre d'importance (1 = plus important)
Une prise en compte collective des enjeux éducatifs sur le quartier	<input type="checkbox"/>	
De mieux prendre en compte les attentes des parents	<input type="checkbox"/>	
De mieux prendre en compte les attentes des enfants et des jeunes	<input type="checkbox"/>	
De clarifier les attentes des institutions en matière éducative	<input type="checkbox"/>	
Un renforcement des actions partenariales entre associations sur le quartier	<input type="checkbox"/>	
Un renforcement des liens être établissements scolaires et associations socioculturelles	<input type="checkbox"/>	
Un accroissement du volume des activités proposées aux enfants et aux jeunes	<input type="checkbox"/>	
Une diversification des activités proposées aux enfants et aux jeunes	<input type="checkbox"/>	
De compléter le financement ordinaire des équipements socioculturels	<input type="checkbox"/>	
De financer des actions portées par des petites associations non conventionnées	<input type="checkbox"/>	
Un renforcement du lien avec les services de la ville	<input type="checkbox"/>	
Un renforcement des relations avec les élus		

Autre proposition :

.....

.....

FICHE ACTION ASSOCIATION

(à photocopier avant de remplir en autant d'exemplaires
que d'actions concernées)

Nom de l'action :

science et technologie

autre :

Responsable de l'action :

Organisation :

Objectifs de cette action :

Période de fonctionnement

Pouvez-vous d'abord les formuler comme
vous l'entendez ?

année scolaire seule

année scolaire + petites vacances

année scolaire + petites vacances + été

petites vacances seules

petites vacances + été

été seul

ponctuel, précisez :

autre :

Pouvez-vous ensuite cocher les 2 catégories
desquelles ils se rapprochent le plus ?

Rythme des activités :

occupation éducative du temps libre

apprentissage de l'autonomie

rattrapage scolaire

socialisation

appropriation des savoirs

développement des capacités physiques

apprentissage du sens de l'effort

ouverture sur l'environnement proche

ouverture sur l'environnement éloigné

comportement citoyen

diminution de la violence

aide aux parents

mélange des générations

développer les capacités d'expression

restaurer l'estime de soi

développer la vie sociale du quartier

nouer des liens avec le quartier

1 fois/semaine

plusieurs fois/ semaine

autre, précisez :

Durée d'une séance :

1h à 2h

1/2 journée

1 journée

autre, précisez :

Combien d'enfants ou de jeunes sont-ils
concernés par une séance ?

Contenu :

Quand ?

le mercredi

le samedi ou le dimanche

en fin d'après-midi ou en soirée

en journée la semaine

Pouvez-vous cocher la case correspondant
au principal contenu de cette action ?

Où ?

dans les locaux de l'association

dans un équipement mis à disposition.

Lequel ?

chez quelqu'un

à l'extérieur, précisez où :
.....

initiation sportive

initiation culturelle

initiation interculturelle

éducation santé

éducation artistique

éducation civique

Encadrement ?

salariés de l'association

vacataires

bénévoles

Fonctionnement :

Les parents des enfants ou des jeunes y sont-ils associés ?

- un peu
- beaucoup
- pas du tout

Comment

Public touché

- précisez la tranche d'âge :
- répartition par sexe à peu près équilibrée
- dominante garçons
- dominante filles
- enfants ou jeunes ayant des difficultés particulières :
 - uniquement
 - principalement
 - en petit nombre

L'action touche-t-elle des enfants ou des jeunes extérieurs au quartier ?

Oui Non

Dans quelle proportion ?.....

Partenariat :

Avec quels partenaires travaillez-vous régulièrement dans le cadre de cette action ?

- des écoles du quartier
- d'autres écoles
- des professionnels du quartier
- des bénévoles ou personnes-ressources du quartier
- des personnes-ressources extérieures au quartier
- des équipements municipaux
- d'autres associations
- autres :.....

Y a-t-il un partenaire que vous auriez souhaité associer à votre action ?

Oui Non

Lequel ?

Qui est impliqué financièrement dans cette action ?

.....

Suivi :

Quand cette action s'est mise en place pour la 1^{ère} fois ?

.....

Quels effets a-t-elle eus ?

.....

Pensez-vous renouveler cette action cette action ?

Oui Non

- telle quelle à peu près
- en la modifiant

Dans quel sens et pourquoi ?

.....

Quels résultats en attendez-vous ?

.....