éduquer pour demain

LES PROJETS ÉDUCATIFS TERRITORIAUX :

quels défis pour les acteurs éducatifs ?

ACTES DES RENCONTRES NATIONALES 2013

DES PROJETS ÉDUCATIFS LOCAUX

5/6 NOVEMBRE
LE QUARTZ
BREST

www.pel-brest.net
www.francasbzh.fr

les francas
L'éducation en mouvement !

VILLE DE Brest

SOMMAIRE

Les projets éducatifs territoriaux : quels défis pour les acteurs éducatifs ? Gouvernance des projets éducatifs territoriaux et synergie des acteurs et des espaces éducatifs.

3 . . . **LE MOT DU MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE**
Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale

4 . . . **AVANT-PROPOS**
OUVERTURE

7 . . . . François Cuillandre, maire de Brest
8 . . . . Josiane Ricard, présidente de la Fédération nationale des Francas

CONFÉRENCES

10 . . . **« Quelle éducation pour préparer à la vie au XXIe siècle ? »**
Philippe Perrenoud, professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, université de Genève

19 . . . **« Les projets éducatifs territoriaux, une opportunité pour l'éducation et l'action éducative au XXIe siècle »**
Roger Sue, professeur à la faculté des sciences humaines et sociales, université Paris Descartes, Sorbonne Paris Cité

ATELIERS

① **Mettre en œuvre un projet éducatif territorial, quels enjeux ?**

23 . . . **Éducation et démocratie**
Valérie Pugin, directrice du pôle éducation à Trajectoires Groupe Reflex

27 . . . **Éduquer, apprendre au XXIe siècle, pour quelle réussite ?**
Françoise Clerc, professeur en sciences de l'éducation

29 . . . **Politique éducative nationale et politique éducative locale**
Fabienne Messica, sociologue et philosophe, consultante dans le domaine des politiques éducatives

33 . . . **Éducation et développement local**
Joël Roman, philosophe et éditeur, membre du comité de rédaction de la revue *Esprit*

34 . . . **Éducation et gouvernance territoriale**
François Rousseau, consultant senior et directeur de FR Consultants

38. . . . **Éducation et action éducative**
Véronique Laforets, doctorante en sociologie, rattachée au laboratoire de Langues, littératures et sciences humaines de l'université de Savoie

40 . . . **Synthèse des échanges**

42 . . . **Réactions d'un grand témoin**
Nathalie Mons, professeur de sociologie à l'université de Cergy-Pontoise et membre du comité de pilotage de la concertation « Refondons l'école de la République »

② **Comment mobiliser les acteurs éducatifs et installer cohérence de l'action et continuité éducative pour le bien-être et la réussite éducative des enfants ?**
Comment conjuguer ambition politique, démarche citoyenne et outils de pilotage ?

45 . . . **Instaurer une gouvernance favorisant la mobilisation de tous les acteurs éducatifs et des citoyens**
Frédérik Bernard, maire de Poissy

48 . . . **Légitimer et associer l'ensemble des membres de la communauté éducative**
Arnaud Tiercelin, responsable du secteur éducation, Ligue de l'enseignement

51 . . . **Définir simultanément les temps, espaces et contenus éducatifs**
Yann Renault, délégué national des Francas

55 . . . **Synthèse des échanges**

CONFÉRENCE DE CLÔTURE : RÉACTIONS D'UN GRAND TÉMOIN

57 . . . Nathalie Mons, professeur de sociologie à l'université de Cergy-Pontoise et membre du comité de pilotage de la concertation « Refondons l'école de la République »

CONCLUSIONS

61 . . . Didier Jacquemain, délégué général de la Fédération nationale des Francas

62 . . . Marc Sawicki, adjoint au maire de Brest, chargé de la politique éducative locale

LE MOT DU MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale

Je regrette de ne pas pouvoir être aujourd'hui avec vous à Brest, mais les jours de rentrée, même après les deux semaines de vacances d'octobre, sont chargés dans un contexte que vous connaissez, en particulier un contexte « breton ».

Un mot d'amitié aux organisateurs, à nos amis des Francas, un mot d'amitié aussi à l'ensemble des élus qui sont mobilisés aujourd'hui et autour des projets éducatifs de territoire et puis à de grandes associations.

Je veux à la fois vous remercier pour le travail accompli, pour beaucoup d'entre vous c'est un travail déjà ancien. Vous êtes engagés dans la cause éducative, dans la coéducation, dans la volonté de donner le meilleur temps scolaire et d'articuler au mieux avec les temps éducatif dans vos communes. Et en même temps, cette année a été un grand rendez-vous pour nous tous avec la réforme des temps scolaires et des temps éducatifs.

> **« C'est une réforme difficile, on l'a compris, il faut travailler ensemble, il faut se concerter beaucoup, il faut se respecter.**

Cette réforme, j'ai parlé de « révolution douce », c'est une réforme de société très profonde. Elle doit, j'y tiens particulièrement, vous le comprendrez, comme ministre de l'Éducation nationale, d'abord permettre aux élèves de France de mieux apprendre, et en particulier pour ceux, ces 20 %, qui sont en grande difficulté.

C'est le mercredi matin, dans la plupart des cas, ça peut être le samedi, où l'on va mieux apprendre à lire, à écrire, à compter, à raisonner, toutes ces choses qui sont absolument essentielles. Mais c'est aussi l'épanouissement, l'accès à de nouvelles activités, une offre éducative plus riche, plus qualifiée, et un changement d'approche, on le voit partout, un changement d'approche autour des enfants, pour les enfants.

C'est une réforme difficile, on l'a compris, il faut travailler ensemble, il faut se concerter beaucoup, il faut se respecter. Il faut être capable d'avoir un projet pour la jeunesse, mais ce projet pour la jeunesse, ça doit être le grand projet de la France. Le Président de la République nous y avait invité, vous êtes présents à ce rendez-vous.

Alors je sais bien qu'il faut, au jour le jour, résoudre des difficultés concrètes, il y en a. Il faut écouter, il faut améliorer, et en même temps, nous allons accomplir ensemble cette grande réforme dans le temps, parce qu'elle sert l'intérêt de notre jeunesse, parce qu'elle sert les valeurs que nous partageons, parce qu'elle sert l'avenir du pays.

Et donc aujourd'hui, désolé de ne pas être avec vous. Je voulais en même temps vous envoyer un message de détermination, vous l'avez bien compris, d'espérance et de remerciements.

AVANT-PROPOS

Depuis maintenant près de dix ans, nous mettons l'accent sur la plus-value en termes de cohérence éducative apportée par les Projets éducatifs locaux (PEL). Celle-ci est reconnue par le projet de loi d'orientation et de programmation de l'école, qui stipule que le projet éducatif territorial permet « *de tirer parti de toutes les ressources du territoire et de créer des synergies pour garantir une plus grande continuité éducative entre les projets des écoles et les activités proposées aux élèves en dehors du temps scolaire et offrir à chaque enfant un parcours éducatif cohérent et de qualité* ».

Ainsi, le contexte dans lequel s'inscrivent les cinquièmes rencontres des PEL marque un changement profond de la façon dont notre société conçoit l'éducation et le système éducatif.

C'est bien de refondation dont il s'agit : l'État reconnaît le rôle des collectivités locales en matière éducative, leur capacité à se doter d'une stratégie éducative contribuant au bien-être des enfants, à leur réussite éducative et à un développement territorial harmonieux.

En quoi l'inscription des projets éducatifs territoriaux dans la loi modifie le système éducatif, sa gouvernance, la place et le rôle des acteurs et espaces éducatifs ?

Comment les acteurs éducatifs engagés depuis dix ans dans le développement de PEL[1] peuvent contribuer à faire en sorte que l'inscription des projets éducatifs territoriaux dans le paysage législatif participe effectivement à l'émergence de nouveaux territoires éducateurs ?

Cette loi offre l'opportunité de sortir du dualisme entre stratégie de l'État et stratégie des collectivités territoriales, entre deux approches des temps éducatifs, celle traitant de l'école et celle s'intéressant à l'action éducative dans les temps de loisirs. *In fine,* le projet de loi offre l'opportunité de modifier la gouvernance du champ que recouvre l'éducation, c'est-à-dire d'articuler service public national d'éducation et service éducatif local.

Cette opportunité ne pourra toutefois se concrétiser qu'à certaines conditions, à savoir si :

- les dynamiques de mobilisation citoyenne sont effectives sur les territoires,
- le dialogue se construit entre les différents acteurs éducatifs,
- les espaces éducatifs parviennent à articuler et conjuguer leurs rôles.

> **Le PEL doit être conçu, de notre point de vue, comme un projet philosophique, social et politique.**

Initier des dynamiques de mobilisation citoyenne pour l'éducation

Le PEL doit être conçu, de notre point de vue, comme un projet philosophique – une conception de l'éducation partagée et une conception du partage de l'action éducative ; social – favorisant la participation du plus grand nombre de citoyens ; et politique – proposant une éducation démocratique et une éducation à la démocratie.

Il s'agit donc de faire en sorte que les concepts de développement et de globalité éducative soient effectivement appropriés ou « habités » par les acteurs éducatifs[2]. Ceci nécessite de prendre le temps de partager quelques définitions conceptuelles pour partager le sens de l'action éducative : éducation et instruction, éducation et action éducative, pratiques éducatives et pratiques pédagogiques, enfants et élèves, enfants et apprenants…

Il s'agit également de s'attacher à distinguer projet et programme : distinguer le projet éducatif territorial du projet éducatif communal ou des projets éducatifs des différentes institutions et structures du territoire. Comment inviter à distinguer et conjuguer projet et programme ? Si le projet décrit une direction, qui s'inscrit dans le temps, le programme a un terme, il peut s'apparenter à un produit dont on dit à un moment qu'il est fini.

1 – Nous continuons à utiliser le terme de PEL afin de distinguer la démarche qui relève du projet de loi (Projet éducatif territorial – PEdT) et le processus engagé historiquement par les acteurs éducatifs, dont les Francas, qui ont pensé et porté sur les territoires le concept de projet éducatif local (siglé PEL).

2 – Par « acteurs éducatifs » nous désignons les représentants de l'État, les élus locaux et personnels municipaux, les enseignants et personnels de l'Éducation nationale, les responsables associatifs, les animateurs, les parents.

Comment penser des projets locaux pour l'éducation faisant lien avec les différents projets éducatifs des institutions éducatives[3] ?

Réunir et mettre en synergie les acteurs éducatifs et toutes les compétences territoriales, c'est d'abord pour promouvoir le rôle de l'éducation et définir les ambitions éducatives d'un territoire.

Comment installer une mobilisation citoyenne et une véritable dynamique de participation, une culture de la participation ?

Comment installer une réelle gouvernance démocratique ? Comment parvenir à donner corps à un pacte de confiance entre les différents partenaires du projet éducatif territorial, les membres de la communauté éducative ? Comment traduire ce pacte de confiance, outil d'une gouvernance harmonieuse ?

Favoriser le dialogue et les synergies des acteurs éducatifs

Si le PEL est piloté par la collectivité locale d'implantation de celui-ci, l'implication de tous les acteurs éducatifs est effectivement incontournable pour que se créent de véritables convergences éducatives.

Comment favoriser l'inscription des acteurs des PEL dans un processus de changement, donc dans une réflexion complexe et permanente situant l'acte éducatif dans une logique émancipatrice ?

Quelles occasions et espaces installer afin que les différentes professionnalités entrent dans des processus contribuant à l'émergence d'une culture partagée respectueuse des identités professionnelles ? Rechercher une culture partagée plutôt que commune, c'est affirmer l'intérêt de l'échange pour définir des ambitions éducatives et la reconnaissance de la diversité des identités professionnelles, source de richesse et de débat.

Des espaces de dialogues entre les différents acteurs éducatifs existent ; le projet de loi crée de nouvelles opportunités pour la rencontre et la mise en convergence des différentes professionnalités.

Le socle commun de connaissances et de compétences était déjà sans aucun doute un « outil » possible pour installer un dialogue entre enseignants et animateurs. Le fait de le transformer en socle commun de connaissances, de compétences et de culture semble renforcer l'intérêt de cet outil de dialogue. Insérer la notion de culture dans le socle commun peut notamment renforcer la légitimité des acteurs des temps de loisirs à se saisir de cet « outil ».

La fonction des animateurs a évolué avec le développement des espaces d'accueil éducatifs complémentaires au temps scolaire. Sans créer un nouveau métier, les évolutions à l'œuvre et celles attendues invitent à préciser les besoins de cette profession dont les besoins de formation et de qualification, tant initiale que continue. Des espaces de formation partagée avec tous les professionnels des temps éducatifs seraient également opportuns.

Conjuguer le rôle des espaces éducatifs

Comment parvenir à défragmenter davantage les temps et espaces éducatifs, à installer une réelle cohérence entre temps scolaire et temps péri et extra scolaires ?

La question du périmètre du PEL a de ce point de vue toute son importance.

L'échelle du projet territorial peut paraître complexe à déterminer ; il semble pertinent de l'adapter aux réalités territoriales, celles des structurations politiques et des bassins de vie, notamment en précisant le territoire pertinent : de pilotage du projet, de mise en œuvre et de mobilisation des acteurs.

> **« Comment favoriser l'inscription des acteurs des PEL dans un processus de changement, donc dans une réflexion complexe et permanente situant l'acte éducatif dans une logique émancipatrice ?**

Par ailleurs, le projet de loi installe des espaces qui peuvent être utilement partagés. La mise en œuvre des activités pédagogiques complémentaires n'est-elle pas une occasion d'installer concrètement des temps et contenus partagés entre enseignants et acteurs éducatifs de l'accueil périscolaire, de la médiathèque, du club sportif, etc. ?

3 – Nous entendons par le terme « institutions éducatives » toutes les organisations identifiées comme contribuant à l'accueil, à l'encadrement, à la mise en place de contenus éducatifs en direction des enfants et des adolescents : école, collège, collectivité locale, centre de loisirs éducatifs, club sportif, organisme culturel, famille…

AVANT-PROPOS

Tous les temps interstitiels entre l'école et la famille peuvent, doivent générer des occasions de rencontre formalisée des éducateurs, enseignants, personnels de l'Éducation nationale et des collectivités territoriales, animateurs et parents.

Comment articuler le projet d'école ou d'établissement avec les temps qui précèdent et qui suivent les temps scolaires ? Et simultanément, comment impulser réellement le fait que les projets éducatifs des structures et des espaces de loisirs – centre de loisirs, structures culturelles, clubs sportifs, etc. – s'articulent avec l'organisation et les contenus des temps scolaires ?

Enfin, une attention particulière devra être portée, ainsi que le décret sur la scolarisation des enfants de moins de trois ans y invite[4], à l'accueil sur le territoire de la première enfance et donc à la cohérence entre les projets des différents espaces et acteurs de cet accueil.

Texte issu d'un travail collectif, résultat des échanges entre les membres du Conseil d'orientation des rencontres nationales des PEL.

Membres du Conseil d'orientation :

- **Anne-Sophie BENOIT**, présidente de l'Association nationale des directeurs de l'éducation des villes
- **Pierre CHARTIER**, membre de l'Association nationale des directeurs de l'éducation des villes
- **Daniel CHIRICONI**, membre du Comité directeur des Francas du Rhône
- **Maurice COROND**, membre du Conseil scientifique des Francas
- **Régis CORTESERO**, chargé d'études et de recherche à l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire
- **Sophie DARGELOS**, chargée de mission auprès de la délégation générale des Francas
- **Pierre DURAND**, membre du Comité directeur national des Francas
- **Yves FOURNEL**, président du Réseau français des villes éducatrices
- **Daniel FRANDJI**, maître de conférences en sociologie, Institut français de l'éducation
- **Yves GOEPFERT**, direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
- **Jean-Claude GUERIN**, inspecteur général honoraire, ministère de l'Éducation nationale
- **Didier JACQUEMAIN**, délégué général de la Fédération nationale des Francas
- **Cristophe LOUIS**, délégué national des Francas en région Bretagne
- **Paul MONNOYER**, chef de projet, responsable de la mission PEL, ville de Brest
- **Joao PALMA**, coordinateur de l'association ID[2]
- **Marc SAWICKI**, adjoint au maire de la ville de Brest
- **Arnaud TIERCELIN**, responsable du secteur éducation, Ligue de l'enseignement

4 – Les projets d'accueil et de scolarisation d'enfants de moins de trois ans présentent des formes variées répondant aux besoins et aux ressources locales […] un accueil en milieu mixte, associant services de petite enfance et école, permet d'offrir du temps scolaire dans des dispositifs conçus localement. Ce projet, co-élaboré par l'Éducation nationale et les collectivités territoriales, doit garantir la complémentarité des ressources apportées par chaque partenaire dans une cohérence éducative au service du parcours de l'élève.

OUVERTURE

François Cuillandre, maire de Brest

Mesdames, Messieurs,

Je suis heureux d'ouvrir avec vous ces rencontres nationales 2013 autour du thème « Les projets éducatifs territoriaux : quels défis pour les acteurs éducatifs ? ».

Depuis nos précédentes rencontres de novembre 2011, le paysage éducatif dans notre pays a fortement évolué, résultat de choix forts des citoyens de notre pays.

Les enjeux auxquels notre pays doit répondre en matière éducative restent les mêmes. Ce qui a changé c'est l'approche, la manière d'y répondre.

Ces enjeux sont nationaux, mais ils interrogent chacun de nos territoires. Le caractère national de l'éducation est un des socles de notre République. Savoir prendre en compte les spécificités de nos territoires n'est pas antinomique. Mener des politiques éducatives locales fortes, ce n'est pas prendre la place de l'État. Mener une politique éducative locale à l'échelle d'un territoire, quelle qu'en soit sa taille et ses spécificités, c'est mobiliser chacune et chacun en faveur des enfants et des jeunes. C'est transmettre les valeurs qui fondent notre République, non seulement comme un enseignement mais comme un partage, un passage de relais.

> **Mener une politique éducative locale ambitieuse, c'est mettre l'enjeu éducatif au cœur des politiques publiques.**

Mener une politique éducative locale ambitieuse, qu'elle se soit appuyée ces dernières années sur un Projet éducatif local ou désormais sur un Projet éducatif de territoire, c'est mettre l'enjeu éducatif au cœur des politiques publiques. Il est des politiques publiques qui produisent des effets plus visibles et plus rapidement. Mais investir localement dans nos territoires pour en faire des territoires éducatifs pour tous et donner toute leur place aux enfants, c'est un réel investissement d'avenir.

Ces rencontres nationales 2013 des Projets éducatifs locaux se déroulent à une période où la réflexion sur l'école se concentre souvent chez beaucoup d'observateurs, sur les modalités de mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires. Brest mène depuis longtemps une réflexion sur les rythmes des enfants. C'est donc tout naturellement que nous nous sommes engagés, dès cette rentrée, dans la mise en œuvre d'une nouvelle organisation de la semaine scolaire. Non pas comme une fin en soi, mais comme une étape. Il ne s'agit pas aujourd'hui de tirer un bilan de cette réforme. Avec plusieurs dizaines de maires, nous avons insisté récemment pour dire qu'il fallait se donner le temps pour juger des modalités d'application de cette réforme. On ne juge pas une telle réforme au travers d'une petite phrase ou d'un effet de manche. C'est une étape d'une évolution de fond. Avec nos PEL nous étions nombreux à avoir préparé les conditions d'une bonne mise en œuvre de cette étape.

Mettre en place ces nouveaux rythmes scolaires, au-delà, mettre en place des projets éducatifs territoriaux, c'est mettre en mouvement tous les acteurs d'un territoire en faveur de l'éducation. C'est préparer l'avenir.

Ce n'est pas une question de taille de territoire. L'addition de nos projets, de nos mobilisations, alimentera le dynamisme éducatif de notre pays, l'enrichira de la diversité de nos projets, de nos approches.

Avant de laisser la parole à Madame Ricard, présidente de la Fédération nationale des Francas, avec lesquels nous avons travaillé à l'organisation de ces rencontres, je voudrais saluer toutes celles et ceux qui, depuis des mois, préparent ces rencontres et vous remercier de votre présence.

Ces rencontres sont aussi l'occasion pour moi de rappeler l'engagement fort d'Allain Jouis. Il a fait naître, ici à Brest, le PEL et est à l'origine de l'organisation de ces rencontres. Marc Sawicki a pris, ce mandat-ci, le relais de cette délégation à la politique éducative locale. Tous deux sauront vous faire partager l'expérience et l'ambition brestoise en la matière.

Je vous remercie.

Josiane Ricard, présidente de la Fédération nationale des Francas

Mesdames, Messieurs,
Chers(es) amis(es),

En ma qualité de présidente de la Fédération nationale des Francas, c'est avec beaucoup de plaisir que j'ouvre cette cinquième édition des Rencontres nationales des Projets éducatifs locaux.

Ces rencontres, comme les précédentes, sont organisées par la ville de Brest et la Fédération nationale des Francas, en alternance avec les rencontres de Rennes, à l'initiative de nos amis de la Ligue de l'enseignement.

Les Francas et les Projets éducatifs locaux, pourquoi ? Parce que les Francas portent une conception de l'éducation globale et continue résultant de toutes les influences volontaires ou involontaires auxquelles est confronté l'individu dans sa famille, à l'école, au sein des espaces de loisirs et de l'espace public, dans sa rencontre avec les médias, l'espace numérique.

L'éducation vise le développement de la personne dans sa singularité et celui de la société. Elle permet à chacun de se confronter aux autres, de se construire personnellement et de structurer ses relations sociales. Cette conception fait de l'éducation le moteur de développement et de progrès humain pour la société dans son ensemble.

> **Le contexte dans lequel s'inscrivent ces cinquièmes rencontres marque un changement profond de la façon dont notre société conçoit l'éducation et le système éducatif.**

Depuis maintenant presque dix ans, nous sommes engagés, ici à Brest avec vous, et ailleurs, à traduire en acte cette conception de l'éducation par l'élaboration et la mise en œuvre de Projets éducatifs locaux. À chaque année ses thèmes particuliers de travail, ils vous seront rappelés dans la présentation des travaux de nos deux journées.

Un seul rappel : en 2009, les participants des troisièmes rencontres appelaient de leurs vœux la généralisation des Projets éducatifs locaux. Où en est-on ?

Le contexte dans lequel s'inscrivent ces cinquièmes rencontres marque un changement profond de la façon dont notre société conçoit l'éducation et le système éducatif. C'est bien de **refondation** dont il s'agit. La loi porte en elle la sortie du dualisme entre stratégie de l'État et stratégies des collectivités territoriales, le rapprochement de deux approches des temps éducatifs : l'approche de l'école et celle de l'action éducative dans les temps de loisirs. Les projets éducatifs de territoires qui s'inventent vont permettre, par le « faire ensemble », de bâtir des villes, des quartiers, des villages éducateurs. Nous n'en sommes pas encore à la généralisation des projets, mais nous sommes sur le bon chemin, nous y viendrons.

Les Francas, quant à eux, ont réaffirmé lors de leur dernière assemblée générale leur engagement à poursuivre l'action pour construire, dans le respect de chaque partenaire, un espace public de débat permettant à terme la construction d'un projet local d'éducation. Ils ont assorti cet engagement de cinq priorités liées entre elles. Je vous les livre brièvement :

- **la mobilisation des acteurs locaux**, comprise comme celle de toute la population d'un territoire, des citoyens, tant l'éducation doit être l'affaire de tous. Pour cela, ouvrons des espaces d'information et de débat, au plus près des espaces de vie des enfants et de leurs familles,
- **la réaffirmation de l'importance du temps libre, du temps de loisirs quotidien et de vacances dans l'éducation.** Au service de cet objectif, concevons une offre éducative accessible au plus grand nombre d'enfants et d'adolescents indépendamment de leurs situations particulières et de leurs territoires de vie. Construisons une offre éducative de qualité par la diversité des propositions, qu'elles soient ludiques, culturelles, sportives, scientifiques, d'éducation à l'environnement, riches aussi par les méthodes et outils pédagogiques utilisés, riches enfin de structures et intervenants divers, professionnels ou non,
- **la participation des enfants et des adolescents acteurs de leur propre éducation et de celle de leurs pairs.** Toutes les formes de participation doivent être encouragées, animées, prises en compte pour que ce qui s'élabore pour eux, s'élabore avec eux,
- **la formation des professionnels de l'action éducative :** la qualité de l'acte éducatif nécessite que tous les intervenants professionnels aient accès à la formation initiale certes, mais aussi continue tout au long de leurs parcours. C'est vrai pour les enseignants qui retrouvent

le chemin de la formation au métier dans les écoles supérieures du professorat et de l'éducation. C'est aussi vrai pour les personnels d'animation,

- une gouvernance mobilisatrice au niveau local. Nous allons y revenir au cours de nos travaux. Parmi les préoccupations, celle de concevoir la mobilisation et le travail collectif au service de la dynamique territoriale en ne la résumant pas à la seule rencontre avec les élus représentant la collectivité locale d'une part, et celle de penser la place des associations dans les instances et modalités de gouvernance d'autre part, en particulier les associations d'éducation populaire.

> **Les projets éducatifs de territoires qui s'inventent vont permettre, par le « faire ensemble », de bâtir des villes, des quartiers, des villages éducateurs.**

Ces cinquièmes rencontres sont centrées sur les acteurs éducatifs : leur place, leur rôle, leur contribution à la nécessaire continuité éducative sur les territoires, les modalités d'organisation à inventer sur chaque territoire pour que la gouvernance qui devra s'installer (ou l'est déjà) soit en cohérence avec les principes qui ont présidé à l'élaboration des projets et aux transformations attendues du système éducatif.

Vaste chantier, mais chantier qui a manifestement suscité un vif intérêt des acteurs quotidiens de l'éducation et de l'action éducative, si j'en juge à la fois par le nombre de participants à cette manifestation et de présents ce matin, mais aussi par la diversité de leur origine géographique et de leur terrain d'action. Les deux journées qui nous réunissent seront, à la lecture du programme, riches en apports, en débats et réflexions, mais aussi en partage de connaissances et d'expériences, animés et nourris à la fois par la collaboration et les témoignages d'intervenants d'horizons divers et variés, mais aussi et surtout par l'échange entre les participants, à l'occasion des ateliers, des tables rondes et des temps plus informels qui vous seront proposés.

Je nous souhaite de bons travaux et je vous remercie.

CONFÉRENCES

« QUELLE ÉDUCATION POUR PRÉPARER À LA VIE AU XXIe SIÈCLE ? »

Philippe Perrenoud, professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, université de Genève

L'école : simple service ou institution de la République ?

« Le lycée est une institution de la République » : Philippe Meirieu insistait en 1998, au moment où il présentait son rapport sur les lycées. Il plaidait pour une conception de l'école qui la distingue clairement d'un service. Pourquoi ? Parce que sa mission n'est pas ou pas seulement de répondre à une demande, aussi légitime soit-elle, mais d'assurer la socialisation des nouvelles générations.

Que l'école soit une institution républicaine peut sembler évident en France. Ce l'est moins dans les pays anglo-saxons, en Amérique latine ou même au Québec, qui définissent clairement les écoles comme des « services éducatifs ». On peut imaginer une société dans laquelle l'éducation scolaire ne serait qu'un service, telle une agence de voyages. Les parents préoccupés de l'avenir de leurs enfants se mettraient en quête d'une bonne école, en fonction de leurs moyens, de leurs ambitions, de leurs convictions.

> **Cette volonté de normaliser, au moins en partie, les connaissances et les compétences des jeunes adultes est assez récente dans l'histoire.**

Est-ce inconcevable ? La formation des adultes se déploie largement sur ce modèle, des milliers d'organisations se disputent les étudiants sur le « marché ». Les universités privées et publiques sont en concurrence dans de nombreux pays. Dans divers secteurs relevant des arts, de l'artisanat, des loisirs, des sports (danse, musique, cirque, théâtre, gymnastique, cuisine, etc.), les écoles fonctionnent comme des entreprises. Il en va de même pour certaines écoles professionnelles.

Dans la plupart des systèmes éducatifs, il existe un secteur privé, plus ou moins important, plus ou moins subventionné par l'État, les familles ayant en principe le choix entre secteur public et secteur privé, du moins si ce dernier est présent localement. Enfin, à l'intérieur du secteur public, s'il n'y a pas de carte scolaire, il peut y avoir concurrence entre les établissements.

Cependant, tous les pays mettent des limites à la concurrence entre écoles. Soit en imposant une carte scolaire, soit en jouant sur la différence de coût entre écoles publiques et écoles privées. Comme dans d'autres secteurs, les transports, la santé, les retraites, les assurances, les collectivités publiques prennent en charge les services les moins rentables, pour permettre aux gens les plus démunis d'y accéder.

Mais le cadrage le plus important, celui dont pourtant on ne parle guère dans le débat contemporain sur la privatisation de l'éducation scolaire, passe par la définition d'une culture scolaire s'imposant à tous les élèves et donc à tous les établissements d'un pays ou d'une région, qu'ils soient privés ou publics, qu'on les considère comme des institutions, des services ou des entreprises.

Une culture commune

Nulle société ne s'interdit d'imposer certains contenus à l'éducation scolaire. Dans les sociétés développées, en dépit de la globalisation, de la montée de l'individualisme, du consumérisme scolaire, il demeure une volonté politique affirmée que tous les enfants et tous les adolescents acquièrent certaines connaissances et certaines compétences, qui composent un « socle », la substance de « l'éducation fondamentale ».

Cette volonté de normaliser, au moins en partie, les connaissances et les compétences des jeunes adultes est assez récente dans l'histoire. Elle a, au départ, partie liée avec l'instauration des démocraties, mais elle a assez vite été mise au service du développement économique : on veut former des citoyens, des personnes s'intégrant à un ordre social et participant aux décisions, mais aussi des gens employables, contribuant à la production, puis des consommateurs, clés de la croissance.

Lire, écrire, compter… et le reste ! La culture commune est au cœur de ce qu'on appelle, au XIXe siècle, l'instruction obligatoire. La scolarisation elle-même n'est pas partout obligatoire, mais lorsqu'elle ne l'est pas, les parents doivent faire en sorte que leurs enfants apprennent à lire, à écrire, à compter et acquièrent les savoirs scolaires essentiels.

Dans les programmes scolaires, aux habiletés de base (lire, écrire, compter, dessiner) se sont vite ajoutés des savoirs censés soutenir ces habiletés (orthographe, grammaire, arithmétique, géométrie), puis des disciplines qui contribuent à la citoyenneté (géographie, histoire), à la santé et à l'hygiène (biologie), à la compréhension de la nature et des techniques (sciences) et à leurs outils mathématiques. On introduira aussi des disciplines pratiques (couture, cuisine, travaux manuels), une ou plusieurs langues étrangères, une éducation artistique, musicale, sportive, une initiation à la littérature ou à la philosophie.

D'un pays à l'autre, voire d'une région à l'autre, les programmes scolaires diffèrent dans leurs détails, mais ils se ressemblent étonnamment dans les grandes lignes. On pourrait parler d'une « ***mondialisation avant la lettre*** », amorcée au XIXe siècle ou avant. Ces ressemblances permettent les comparaisons internationales : dans tous les pays on enseigne les habiletés de base, mais aussi l'algèbre, la géométrie, la chimie, la philosophie ou l'histoire. Elles sont imputables à la circulation des idées à l'échelle internationale, mais aussi au fait que la question « Que doivent-ils savoir ? » appelle des réponses assez semblables dans les pays comparables.

Peut-on, aujourd'hui, se demander ouvertement s'il est encore judicieux d'imposer une culture commune et de charger l'école de la transmettre ? Non ! Ouvrir ce débat serait prématuré et sans doute choquant ! Dans des sociétés menacées par l'individualisme, la dissolution du lien social, la montée des incivilités et de la violence, les communautarismes, la globalisation, on tend plutôt à restituer à l'école une mission d'éducation à la citoyenneté et de ciment du vivre ensemble. Dans une société du savoir, le droit à l'ignorance n'est pas près d'être reconnu, ni le droit à un véritable libre choix des savoirs et des compétences qu'on acquiert.

Mais alors, quelle culture commune ?

Mais alors, quelle culture commune ? Aussi longtemps qu'une société impose une culture commune aux jeunes et enjoint aux écoles de la transmettre et d'en contrôler l'acquisition, subsiste une responsabilité politique fondamentale : décider du **contenu** à donner à cette culture commune, énoncer les connaissances et les compétences dont **tous** les jeunes adultes doivent disposer.

Les évolutions de plus en plus rapides de la société font que cette question sera débattue de plus en plus souvent. Il s'agira chaque fois d'identifier ce qui, dans les évolutions du monde et de conception du monde, aussi bien que dans le développement des connaissances, justifie une adaptation des finalités et des contenus de l'éducation scolaire obligatoire.

Une orientation vers les compétences

Entre 1990 et aujourd'hui, presque tous les pays se sont engagés dans d'importantes réformes curriculaires, les organisations internationales contribuant à rapprocher les références et les façons de repenser les programmes. Les calendriers ne sont pas synchrones, l'ampleur des réformes est inégale, les conflits et les résistances diffèrent selon les traditions nationales. Rien d'étonnant : le rapport à l'école n'est pas le même en France, en Finlande, au Mexique ou en Australie… Cependant, presque partout, il s'agit de réorienter le *curriculum* vers une meilleure préparation à la vie.

On pense le faire en développant dès l'école des compétences et des attitudes, qui n'ont pas vocation à remplacer les connaissances scolaires traditionnelles, mais à s'y adosser pour les rendre plus « mobilisables ». L'ampleur de ce mouvement varie, du « tout compétence » allant du préscolaire à l'université (Belgique ou Québec par exemple) à des changements limités à la scolarité obligatoire et laissant aux connaissances disciplinaires la part du lion (France ou Suisse par exemple). Les concepts clés varient (compétences, ressources, situations) comme les méthodes de construction des nouveaux programmes.

Les professeurs qui souhaitent des textes clairs et cohérents en disposent-ils, en particulier s'agissant des programmes orientés vers le développement de compétences ?

Pas toujours. En France, la référence est **le socle commun de connaissances et de compétences**. Mais ce texte a été produit de façon précipitée, sans vrai débat, par un ministre en partance. Ses successeurs de droite n'ont pas clairement assumé cet héritage. On ne sait pas encore ce que la gauche va en faire, entre remaniements superficiels et profonde remise sur le métier.

Le rapport entre socle et programmes n'est pas clair. Le ministère annonçait juste après les élections de 2012 : *« La future loi d'orientation comportera une redéfinition du socle commun de connaissances et de compétences et de son évaluation, conformément aux engagements du ministre de l'Éducation nationale et aux premières conclusions de la concertation sur la refondation de l'école. Cette rénovation permettra de mieux articuler le socle commun avec les programmes et favorisera une meilleure appropriation par les enseignants, les familles et les élèves. »*

Or, début 2014, rien n'est joué ! La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République adoptée en 2013 dit : *« Le socle commun actuel, introduit par la loi du 25 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école est cependant trop complexe et sa mise en œuvre*

n'a pas été satisfaisante. La conception et les composantes du socle commun seront donc réexaminées par le conseil supérieur des programmes, afin qu'il devienne le principe organisateur de l'enseignement obligatoire dont l'acquisition doit être garantie à tous. »

Se donner du temps est raisonnable, ces questions sont hypercomplexes et fortement conflictuelles. Le problème est-il au moins correctement posé ?

De quoi parle-t-on ?

Le concept de compétence reste ambigu. À quoi sert une compétence ? Si elle est suffisamment intelligente et si elle dispose de connaissances et d'habiletés, une personne peut résoudre un problème qu'elle n'a jamais rencontré, à condition qu'on lui en laisse le temps. Dans le monde du travail et en général dans la vie d'adulte, il faut aller vite, être « productif », on n'a pas le temps d'apprendre, de tâtonner. Un employeur n'a que faire d'une personne qui n'a pas été entraînée à mettre ses ressources en synergie pour accomplir une tâche, résoudre des problèmes ou prendre des décisions, car elle reste paralysée ou agit de façon hésitante, lente, inefficace.

> **Le concept de compétence reste ambigu. À quoi sert une compétence ?**

La compétence est l'ensemble des schèmes qui permettent de combiner raisonnements, connaissances et habiletés de manière sûre et rapide, sans trop d'erreurs, d'hésitations, d'angoisses. C'est une forme routinisée, « cristallisée » de l'intelligence, qui permet d'agir à la fois vite et bien.

On peut la définir comme un pouvoir d'agir efficacement dans une famille de situations semblables, en mobilisant et en combinant, en temps réel et de manière pertinente, des ressources intellectuelles et émotionnelles. Il y a donc compétence si l'acteur :
- maîtrise régulièrement les situations appartenant à cette famille,
- mobilise et combine à cette fin diverses ressources : savoirs, habiletés, attitudes,
- développe au besoin des ressources nouvelles et invente des solutions.

Les ressources évoquées sont diverses. On peut en distinguer de trois types :

Des savoirs
- des savoirs déclaratifs, des modèles de la réalité,
- des savoirs procéduraux (savoir comment faire), méthodes, techniques,
- des savoirs conditionnels (savoir quand intervenir de telle ou telle manière),
- des informations, des « savoirs locaux ».

Des capacités (ou habiletés)
- des schèmes de perception, d'évaluation, d'action,
- des enchaînements de schèmes.

D'autres ressources
- des attitudes, des postures,
- des valeurs, des principes, des normes,
- des rapports au savoir, à l'action, à l'autre, au pouvoir,
- des ressources « émotionnelles » et relationnelles.

Les compétences dans le socle commun

Retrouve-t-on cette conception des compétences dans le socle commun français ? Pas vraiment. Il retient sept compétences :
- la maîtrise de la langue française,
- la pratique d'une langue vivante étrangère,
- les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique,
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication,
- la culture humaniste,
- les compétences sociales et civiques,
- l'autonomie et l'initiative.

Chacun de ces intitulés recouvre de multiples familles de situations, donc renvoie en réalité à de nombreuses compétences différentes, qui ne sont pas explicitées dans le socle. Qu'un tel socle énonce sept grands « domaines de compétence » n'est pas dénué de sens : cela met de l'ordre dans les représentations et permet une vue d'ensemble. De plus, il y a un profit politique à s'en tenir à ce niveau d'abstraction : ces sept domaines font aisément l'unanimité.

Mais, du coup, la question de la préparation à la vie n'est pas vraiment posée, faute d'une représentation précise des situations auxquelles les élèves actuels seront confrontés à l'âge adulte, donc des compétences spécifiques et multiples dont ils auront besoin pour faire face à ces situations. Le risque de se perdre dans le détail doit-il l'emporter sur celui de rester dans la stratosphère ? Entre sept grands domaines et 777 compétences spécifiques, peut-être pourrait-on trouver un moyen terme. À défaut, ce sont les programmes qui vont spécifier ce qu'il faut enseigner et évaluer, essentiellement des connaissances, les compétences visées restant un horizon lointain et abstrait.

Préparer à la vie ?

L'accent mis sur les compétences est justifié par le souci de mieux préparer les jeunes à la vie. Toutefois, dans la plupart des pays, les nouveaux programmes ont souvent été rédigés très vite, sans enquête, sans analyse précise de ce qui attend les jeunes, disons à l'horizon 2030-2040. C'est pourquoi les *curricula* orientés vers les compétences, faute de référence à des pratiques sociales identifiées, reprennent très largement les contenus antérieurs des programmes. Les disciplines instituées sont « simplement » invitées à se soucier davantage de la mobilisation des savoirs qu'elles transmettent ou à faire un peu de place à des compétences dites « transversales ».

Ce compromis n'est pas satisfaisant. Insister sur l'usage des savoirs scolaires, sans mettre en doute leur place dans l'école, minimise les résistances, ce qui est certes un avantage stratégique. Cela satisfait les lobbies disciplinaires, dont la préoccupation est de maintenir voire d'agrandir leur place dans le *curriculum*. Cela rassure les parents et les élèves des classes supérieures et moyennes, pour lesquels la préparation des concours, centrés sur les connaissances, est prioritaire. Mais n'est-ce pas au prix d'un renoncement inavoué à l'objectif déclaré, mieux préparer à la vie ?

Prenons l'exemple du théorème de Pythagore : « *Dans un triangle rectangle, le carré de l'hypothénuse est égal à la somme des carrés des côtés de l'angle droit.* » Quel sens y aurait-il à insister pour que ce théorème devienne mobilisable dans la vie quotidienne de chacun, quel que soit son métier ? On utilise ce théorème dans quelques métiers techniques et scientifiques. Certains artisans, à l'exemple des charpentiers, utilisent des procédures fondées sur le théorème de Pythagore, par exemple pour vérifier que deux poutres forment un angle droit. Mais paradoxalement, ils n'ont pas besoin de connaître ce théorème pour que cela marche ! Quant aux autres adultes, le théorème de Pythagore leur est utile à un seul moment de leur vie : lorsque leurs enfants l'étudient à l'école…

Je n'en conclus pas qu'il faut renoncer à enseigner ce théorème, qui a sans doute d'autres vertus, mais qu'il n'est pas sérieux d'inviter les professeurs de mathématiques à entraîner leurs élèves à le mobiliser dans leur vie quotidienne présente ou future.

Alors que c'est sa raison d'être, pourquoi l'école ne se soucie-t-elle pas au quotidien de préparer à la vie ? Parce qu'elle pense le faire, parce que les programmes sont censés y pourvoir. Préparer à la vie n'est pas une initiative personnelle de chaque professeur : le socle et les programmes sont censés avoir été pensés dans le sens d'une préparation adéquate à la vie d'adulte, les professeurs n'ont qu'à respecter les textes… La réécriture des objectifs en termes de compétences, dès lors qu'elle a force de loi, appelle les professeurs à faire confiance aux nouveaux textes et à les mettre en œuvre, qu'ils y adhèrent ou non.

Du coup, d'autres logiques prennent le pas. La vie après l'école devient lointaine et abstraite lorsque la scolarité s'allonge, s'étend sur neuf ou douze ans de la vie des jeunes. La référence à la future vie d'adultes de ses élèves n'est pas l'horizon de chaque professeur. Nombre d'entre eux laissent le système éducatif s'en soucier. Au quotidien, leur préoccupation de professeurs est de préparer les élèves à réussir des examens ou à faire bonne figure au cycle d'étude suivant, abandonnant à la formation professionnelle le soin de préparer à la vie, la réduisant du coup au travail.

> **Alors que c'est sa raison d'être, pourquoi l'école ne se soucie-t-elle pas au quotidien de préparer à la vie ?**

Les chantiers principaux restent ouverts

Dans de nombreux pays, les réformes curriculaires orientées vers les compétences sont en cours, voire réalisées. On peut regretter qu'elles aient été souvent trop rapides, qu'elles aient abrégé le débat de fond pour passer très vite, trop vite, à la réécriture des programmes dans le langage des compétences. L'enjeu n'est pas cependant de dévaloriser ces réformes, mais de préparer les suivantes.

Les savoirs enseignés traditionnellement à l'école primaire et secondaire sont-ils à la fois nécessaires et suffisants pour la vie ? Dans une société pluraliste, complexe, souvent en crise, il est difficile de débattre rationnellement et sereinement de cette question. Elle relève des finalités de l'école, donc de choix politiques et idéologiques qui ne font pas consensus. Le débat porte aussi sur les implications de ce choix en matière didactique et d'évaluation, sur ses incidences sur la formation des professeurs, les inégalités devant l'école et le coût de l'éducation scolaire.

Créer un consensus sans rester dans le flou est le défi de toute démocratie. Le débat n'est donc jamais clos. Pour le reprendre et l'approfondir, il conviendrait d'ouvrir ou de rouvrir trois chantiers :

- (re)définir les contenus à privilégier dans les disciplines scolaires traditionnelles dans la perspective d'une préparation à la vie,
- interroger le rôle et la cohérence des « éducations à… »,
- identifier des savoirs pertinents qui ne sont pratiquement pas enseignés durant l'éducation de base : psychologie, économie, droit notamment.

Chacun contribue à sa manière à interroger le système éducatif actuel sous l'angle de la préparation à la vie. Quelles sont les intentions ? Sont-elles mises en œuvre ? Sont-elles suivies d'effets ?

Les disciplines scolaires préparent-elles à la vie ?

Cela peut sembler une drôle de question, puisque toutes les disciplines scolaires prétendent préparer à la vie ! Mais en réalité, si l'on analyse les contenus enseignés, on s'aperçoit qu'ils préparent très souvent à la suite des études, en accordant une place privilégiée aux études longues et aux concours d'entrée dans les cursus les plus exigeants. Il y a, dans toutes les disciplines, une tension entre ce qui prépare aux études longues et spécialisées et ce qui prépare aux situations de l'existence dans le travail et hors du travail, indépendamment d'un métier spécifique.

Il est impossible ici d'examiner sous cet angle toutes les disciplines. Prenons l'exemple de la biologie, en proposant des questions sur ses rapports à la vie.

Sous l'angle des rapports entre biologie et vie quotidienne, il importerait de se demander si la biologie scolaire donne aux adolescents et aux jeunes adultes les moyens de comprendre les aspects biologiques :
- des modes de vie et de leurs incidences sur la santé,
- de la sexualité et de la reproduction humaines,
- du sommeil, de la fatigue, des rythmes,
- du développement et du vieillissement,
- du fonctionnement psychique (émotions, angoisse, dépression, stress, burn-out, mémoire, apprentissage),
- du travail, du sport, de toute activité mettant le corps à rude épreuve,
- des toxicomanies et d'autres dépendances (alcool, tabac, médicaments).

> **« Il y a, dans toutes les disciplines, une tension entre ce qui prépare aux études longues et spécialisées et ce qui prépare aux situations de l'existence.**

Sous l'angle de la compréhension des rapports entre biologie et citoyenneté, il conviendrait de s'assurer que la biologie scolaire donne des clés d'intelligibilité des enjeux collectifs contemporains :
- l'évolution des espèces, la biodiversité,
- les armes biologiques (anthrax, neurotoxiques, etc.),
- les effets des transformations du climat et autres phénomènes,
- l'ingénierie génétique (procréation, greffes, eugénisme, etc.),
- les risques pour l'être humain du développement des industries pharmaceutiques, cosmétiques, agroalimentaires,
- le fonctionnement de la chaîne alimentaire et du rôle des produits issus de la biologie et de l'ingénierie génétique,
- le développement de la médecine, des vaccins, des antibiotiques et d'autres produits de prévention ou de thérapie,
- le développement des biotechnologies et des nanotechnologies appliquées aux systèmes vivants.

On peut se poser des questions équivalentes pour toutes les disciplines centrées sur des savoirs : les mathématiques, la chimie, la physique, la géographie, l'histoire. Pour chacune, il importe de distinguer ce qui prépare à la vie de tous les jours et ce qui permet de participer, comme citoyen, aux débats qui engagent l'avenir de la société.

Il s'agit, dans tous les cas, de trouver un équilibre entre deux fonctions de ces enseignements : servir de base aux études longues et donner des armes pour l'existence, en se souvenant d'une évidence que les spécialistes oublient volontiers : à l'école obligatoire, le professeur d'histoire ne s'adresse pas prioritairement à de futurs historiens, le professeur de chimie à de futurs chimistes, etc. Le rôle des disciplines est de donner à chacun les moyens de comprendre le monde, quel que soit son orientation professionnelle et de choisir une orientation.

Ces questions concernent bien entendu les professeurs, mais les disciplines ne peuvent prétendre définir unilatéralement leur contribution à l'éducation scolaire et notamment à la préparation des élèves à la vie, au-delà des formations professionnelles. C'est au parlement et au gouvernement, et au-delà à la société civile, qu'il appartient de dire ce qu'il faut enseigner et pourquoi, en dialoguant avec les disciplines, mais sans leur déléguer le pouvoir de décision.

Les « éducations à… » préparent-elles à la vie ?

Toutes les disciplines scolaires instituées ne sont pas centrées sur des savoirs. Aux langues et aux éducations traditionnelles (éducation physique et sportive, musicale, artistique, civique) se sont ajoutées au fil des décennies de nouvelles « éducations à » : éducation à la citoyenneté, éducation sexuelle, éducation à la santé, éducation interculturelle, éducation au monde numérique, éducation non sexiste, éducation à la consommation, au choix, aux médias, au développement durable, au fait religieux.

Ces éducations transmettent des savoirs, mais aussi des valeurs. Elles développent des attitudes et certaines

compétences. Elles sont souvent soutenues par des lobbies qui proposent ou exigent que l'école se préoccupe en priorité de…

Préparent-elles à la vie ? C'est leur vocation déclarée. On soulignera cependant quelques limites :

- les « éducations à » ont souvent une dimension militante, elles ne partent pas des problèmes que les gens rencontrent au quotidien, mais de valeurs à promouvoir au nom d'une noble cause (développement durable, égalité des genres, respect des différences entre cultures par exemple),
- elles sont apparues à des époques diverses, elles font rarement front commun, elles ne sont pas l'expression d'une conception cohérente et globale des « éducations à… », expression d'ailleurs récente qui insiste sur leurs parentés alors que chacune se croit unique,
- elles ont un statut mineur dans le *curriculum* : chacune a peu d'heures, leur poids dans la sélection est faible,
- elles ne sont jamais assurées de leur pérennité,
- elles représentent, ensemble, moins du quart du temps scolaire, les langues mises à part.

On ne saurait donc leur confier la totalité de la préparation à la vie.

Il importe aussi de réfléchir sur les relations entre les « éducations à… » et les savoirs disciplinaires. Quels rapports entre biologie et éducation à la santé ou éducation sexuelle ? Entre histoire et éducation à la citoyenneté ? Entre géographie, écologie, sociologie, économie et éducation au développement durable ? Entre éducation interculturelle et anthropologie, biologie ou psychologie sociale ? Entre littérature et psychologie ? Entre philosophie et sociologie ?

Il se peut que certaines sciences sociales et humaines entrent dans l'école « en contrebande », par le biais de certaines « éducations à ». Est-ce suffisant ?

Les savoirs quasi absents de l'éducation de base

Je vais passer rapidement en revue les disciplines présentes à l'université et parfois dans la scolarité post obligatoire, mais quasiment absentes de la scolarité obligatoire : le droit, la psychologie, les sciences sociales. Certaines sont abordées au niveau du lycée ou des formations professionnelles spécialisées, certaines sont présentes « en contrebande » dans les enseignements de littérature, de philosophie, de géographie et d'histoire, parfois de sciences dures. Mais leur place est marginale et souvent clandestine.

Le droit

Nous vivons dans une société régie par le droit. Or cette discipline reste quasi absente des programmes de l'enseignement obligatoire et même souvent du lycée.

Le rôle de l'école ne saurait être de former des juristes, mais elle pourrait et devrait donner à chacun les moyens de dialoguer avec les juristes, de ne pas se mettre dans leur totale dépendance à propos d'un divorce, d'une infraction, d'un licenciement, d'un héritage, d'un logement, d'un terrain, d'un accident. Si personne n'apprend la législation par cœur, il faut savoir la consulter et la comprendre en cas de problème.

Il ne serait pas inutile que chacun se familiarise avec quelques principes fondateurs et organisateurs du droit constitutionnel, du droit pénal, du droit civil, du droit du travail, du droit commercial.

La psychologie

Nombre de nos contemporains paraissent de plus en plus soucieux de réussir leur vie d'un point de vue relationnel, émotionnel, spirituel. Les rayonnages des librairies croulent sous les ouvrages de « psychologie humaniste » censés aider le lecteur à découvrir et affirmer son identité, plaire, séduire, se faire des amis, résister à la manipulation, réussir son couple ou l'éducation de ses enfants. Or cette dimension de l'existence est absente du *curriculum* de l'éducation de base.

Ici encore, pas question de former des psychologues, mais de donner à chacun quelques connaissances de base sur la psyché humaine, la conscience, le jugement moral, l'angoisse, la mémoire, l'inconscient, les émotions, les relations à autrui, le développement, l'apprentissage, l'intelligence par exemple.

La sociologie

Les êtres humains modernes vivent de moins en moins dans la nature. Ils vivent, étudient, travaillent, militent, se soignent, s'amusent, demandent justice dans des organisations, elles-mêmes inscrites dans des sociétés de plus en plus complexes, pluralistes, globalisées, souvent en crise. Or ni la psychosociologie des organisations, ni la sociologie des champs sociaux, du droit, du travail, des médias, de la consommation ne font la moindre apparition dans l'éducation de base. Notre compréhension des pouvoirs, des conflits, des ségrégations, de la culture, des normes et de la déviance ne doit rien à l'école.

L'école n'a pas vocation à former des sociologues, mais pourrait et devrait donner à chacun quelques clés pour rendre intelligibles les systèmes d'action collective.

Les sciences politiques

Guerres civiles ou régionales, coups d'États, épurations ethniques, catastrophes écologiques, famines, menaces terroristes ou nucléaires, flux de réfugiés, immigration, rapports Nord-Sud, crime organisé, géopolitique de l'énergie, de l'eau et d'autres ressources naturelles sont au cœur de l'actualité médiatique. Où

apprend-on à décoder ces phénomènes sociopolitiques planétaires dont dépend notre avenir ? Même question pour ce qui se joue à l'échelle de chaque continent et de chaque pays.

L'éducation civique, si elle se centre sur le droit constitutionnel, passe à côté de l'essentiel du fonctionnement politique : les partis comme machines électorales, les lobbies, les rapports entre la politique et l'argent, entre la politique et les médias. Comment prétendre former des citoyens s'ils n'ont pas les moyens intellectuels de comprendre les rapports de force, de distinguer les discours des actes ?

L'économie

Le marché règle notre accès à la consommation. Le petit crédit, le leasing, les prêts hypothécaires nous permettent de vivre au-dessus de nos moyens. Notre vie dépend du bon vouloir des banques, chacun est menacé de perdre son emploi à un moment ou un autre de sa vie. La mondialisation transforme le travail. Les médias parlent chaque jour de l'inflation, de la balance des paiements, de la dette des États, de la fiscalité, des retraites.

Où apprend-on le minimum vital pour se débrouiller dans cette jungle ? Pourquoi l'école nous aide-t-elle si peu à comprendre l'économie, qui régit pourtant nos emplois, nos revenus, notre épargne, nos impôts, l'éducation de nos enfants, notre accès à la propriété, bref, notre vie ?

La démographie

L'évolution de la population mondiale, sa répartition, ses mouvements sont des facteurs déterminants de notre passé et le resteront dans l'avenir. Depuis 1840, l'espérance de vie à la naissance s'accroît de trois mois chaque année, donc d'un an tous les quatre ans. À ce rythme, l'accroissement et le vieillissement de la population auront des effets considérables sur les retraites, le coût de la santé, la famille, le logement et bien d'autres dimensions de notre vie.

Au sortir de la scolarité obligatoire, les adolescents ont-ils appris ce qu'est l'espérance de vie, ce qui la fait augmenter, quelles sont ses variations selon les pays et les classes sociales. Savent-il ce qu'est une pyramide des âges, un taux de mortalité, un taux de fécondité ?

L'urbanisme et l'architecture

La population se concentre dans des villes et parfois des villes immenses, des mégapoles. Ce qui engendre des problèmes de pollution, de circulation, d'insécurité, d'hygiène, de bruit. L'explosion urbaine doit davantage au hasard, à la spéculation immobilière et aux arrangements politiques qu'à la prise en compte des besoins des habitants. Il en va de même des immeubles et des logements : l'architecture est dominée par des contraintes spatiales et des calculs d'intérêts.

L'école ne nous prépare en rien à exercer un certain contrôle sur notre cadre de vie et sur la politique de la ville.

Un décalage inquiétant

Il y a un décalage croissant entre les savoirs dont chacun a besoin pour comprendre la société contemporaine et ceux qui, dans les programmes scolaires, se taillent la part du lion, parce qu'ils sont installés depuis longtemps.

Cela ne signifie pas qu'il faut remplacer la physique par l'économie, les mathématiques par le droit, etc. Évidemment non ! Mais chercher un plus grand équilibre serait cohérent si l'on prétend que l'éducation fondamentale doit préparer à la vie et pas seulement aux études supérieures. C'est un thème sensible, conflictuel, passionnel, parce qu'il y a des pouvoirs, des territoires, des emplois à la clé, mais aussi des visions du monde, de l'avenir, de la vie, de l'école. D'où l'importance de recourir à des enquêtes !

Veut-on vraiment chercher un nouvel équilibre entre les disciplines scolaires installées et celles qui sont aujourd'hui quasi absentes ? Donner des connaissances juridiques, économiques, sociologiques, politologiques à tous changerait les rapports de force, donnerait aux citoyens plus de moyens intellectuels de comprendre et d'agir dans les organisations et dans la cité. Les possédants, les dominants, les banques, les multinationales et tous ceux qui tirent profit de l'ignorance et de la naïveté du plus grand nombre n'ont pas intérêt à ce que l'éducation fondamentale prépare à la vie, du moins si cela veut dire donner des armes aux pauvres et aux dominés, donc modifier les rapports de force. La fermeture de l'école au droit et aux sciences humaines et sociales s'explique aussi par le souci de conserver un ordre établi et injuste.

Développer des compétences ou donner les moyens d'en construire au gré des besoins ?

Toute compétence utile dans la vie met en synergie des connaissances, des habiletés, des attitudes dont l'école peut prendre en charge l'appropriation. Le développement de ces compétences elles-mêmes, est-ce l'affaire de l'école ? Non, disent ceux qui craignent que ce nouvel objectif n'amenuise l'importance des savoirs ou asservisse l'école au monde économique. Ceux qui n'ont pas ces craintes peuvent néanmoins se poser la question : dans une société pluraliste et dont l'avenir est imprévisible, quelles sont les compétences à développer dès l'école chez tous les jeunes ?

Développer des compétences pour affronter les situations de travail est l'affaire de la formation professionnelle.

L'éducation de base devrait donc se concentrer sur la vie personnelle, familiale et sociale, la santé, la consommation, la citoyenneté, les droits, la formation, les loisirs. Compte tenu de la diversité des modes et des conditions de vie, des parcours, des intérêts, les compétences qui ont cours dans une société complexe sont très nombreuses, mais la plupart ne concernent qu'un sous-ensemble d'habitants d'un pays ou d'une région. Comment limiter les ambitions du système éducatif ?

La formation scolaire ne peut préparer qu'aux situations qui concerneront la plupart des jeunes entre 15 et 35 ans ! Soit parce qu'elles sont très fréquentes dans la vie de chacun, soit parce qu'elles sont à hauts risques si on les aborde sans préparation.

Aucune formation scolaire ne saurait développer toutes les compétences dont un adulte aura besoin au cours de sa vie. Il importe donc que chacun apprenne à l'école à construire de nouvelles compétences au gré des circonstances et des projets, bref, selon ses besoins du moment. « Apprendre à apprendre » : l'idée n'est pas neuve, mais est-elle vraiment mise en œuvre à l'école ?

L'impossibilité de préparer les jeunes à tous les avenirs possibles conduit à se demander si le rôle de l'école est vraiment de développer quelques compétences essentielles ou « simplement » de donner les moyens d'en construire en formation professionnelle puis, au long de la vie ?

> **« Apprendre à apprendre » : l'idée n'est pas neuve, mais est-elle vraiment mise en œuvre à l'école ?**

Si l'on n'écarte pas le développement de certaines compétences dès l'école, il reste à en choisir un nombre limité et, pour le reste, à donner aux futurs adultes les moyens d'en construire d'autres, tout au long de leur vie.

Encore une fois, je ne parle pas ici d'habiletés fondamentales, comme la lecture, mais de la préparation à affronter certaines familles de situations, par exemple savoir se défendre lorsqu'on est spolié, accusé, harcelé ou victime d'une ségrégation. J'ai, dans *Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?*, tenté l'exercice en proposant une douzaine de compétences ou plutôt de domaines de compétences, chacun en réunissant plusieurs :

- savoir se défendre contre les dépendances, que ce soit à l'égard de substances (alcool, tabac, drogue, médicaments), de technologies, de personnes, de croyances, de mouvements sectaires ou des médias de propagande ou de publicité,
- savoir construire, faire évoluer des relations de tous genres avec d'autres personnes, semblables ou différentes ; savoir y mettre fin, s'il y a lieu, de manière « civilisée »,
- savoir préserver son « capital santé » en mesurant les risques liés à un mode d'alimentation, un mode de vie, à la pratique intensive de certains sports, à l'exposition à des maladies contagieuses, dont les maladies sexuellement transmissibles,
- savoir s'orienter dans le monde du travail, sur le marché de l'emploi, mais aussi à l'intérieur des entreprises et dans diverses communautés de pratique,
- savoir défendre ses droits, dans tous les domaines où ils sont menacés, savoir se protéger de l'exploitation, de la spoliation, des injustices, du harcèlement, de la discrimination, des pressions, des chantages, des ingérences dans sa vie privée,
- savoir trouver sa place dans une action collective, savoir se faire entendre, négocier des compromis, construire des stratégies ; savoir prendre et assumer des responsabilités, un *leadership*,
- savoir identifier les lois, les valeurs, les principes éthiques, les règles, les coutumes en vigueur là où on vit, travaille et agit, savoir trouver la bonne distance à cet univers normatif, le juste compromis entre son intérêt personnel et le bien commun,
- savoir préserver son autonomie (physique, pratique, psychologique, intellectuelle, praxéologique, spirituelle, morale) dans divers cadres, la faire reconnaître, la maintenir sans la payer au prix fort de la marginalisation ou du conflit permanent avec les autres ou les institutions,
- savoir apprendre comment se comporter face aux administrations, à la justice, aux assurances, au système bancaire, aux instances régissant le logement et l'emploi,
- savoir anticiper, construire des projets et des stratégies, se donner une représentation de ce qu'on voudrait devenir et de la manière d'y parvenir,
- savoir prendre une position personnelle dans les grands débats contemporains, qu'il s'agisse de rapports Nord-Sud, de mondialisation, de développement durable, d'énergie, de contrôle des institutions financières, des industries agroalimentaires ou pharmaceutiques, d'ingénierie génétique, de fiscalité, de droit de la famille,
- savoir construire du sens, une identité, une appartenance, une métaphysique, des valeurs personnelles sans avoir besoin de mépriser les autres.

Cette liste donne à voir quelques compétences qui auraient du sens pour la plupart des jeunes adultes. On peut débattre de cette liste, mais en se souvenant que prendre au sérieux la notion de compétence, c'est limiter leur nombre, c'est privilégier celles qui s'adressent à des situations soit très fréquentes, soit à hauts risques pour la plupart des jeunes adultes. C'est ce qu'on fait en

formation professionnelle. C'est ce qu'il reste à faire pour l'éducation de base.

Or le socle commun actuel ne répond absolument pas à la nécessité de dessiner de telles priorités. Sa remise sur le métier gagnerait certainement à distinguer deux types d'objectifs :

- identifier un nombre restreint de compétences utiles à tous les jeunes adultes et qui doivent être acquises dès l'école,
- donner aux futurs adultes les moyens (connaissances, habiletés, méthodes, identité, attitudes, rapport au savoir) de construire au fil de leur vie toutes celles dont ils auront besoin, dans le travail et hors du travail.

Ces deux types d'objectifs appellent des didactiques différentes. Développer des compétences durant la scolarité de base exige un entraînement pratique qui confronte à des situations complexes. Les compétences ne s'enseignent pas directement, elles doivent être exercées.

Une culture scolaire favorisant le développement de compétences ?

Puisque tous les jeunes de la même génération n'éprouveront pas le besoin de construire les mêmes compétences, encore moins au même âge, il faut leur permettre de puiser des matériaux dans une culture assez large pour que chacun y trouve, un jour ou l'autre, son compte. Préparer à acquérir de nouvelles compétences tout au long de la vie, c'est pourvoir les élèves de ressources, et notamment de connaissances, qui ne les laisseront pas entièrement démunis le jour où ils devront faire face de manière récurrente à de nouvelles familles de situations, qu'elles soient nouvelles dans la vie d'une personne particulière ou qu'elles résultent des évolutions de la société.

Dans cette perspective, de quelles ressources (connaissances, habiletés, attitudes) l'école doit-elle favoriser l'acquisition ? On pourrait penser que la culture scolaire est justement une culture **générale**, dans laquelle chacun puisera des ressources à mettre au service de compétences à construire « le jour venu ». Est-ce bien vrai ? La culture scolaire est-elle pensée dans cet esprit ? On peut en douter ! Dans une large mesure, elle prépare aux études supérieures, soit en amorçant les apprentissages disciplinaires, soit en donnant matière à une sélection par le niveau. Elle fait une place congrue au droit, à la psychologie, à l'économie, aux sciences sociales alors que nombre de compétences des adultes exigent des connaissances relevant de ces disciplines. Elle est connectée essentiellement à des problèmes disciplinaires. Or, la vie n'est pas disciplinaire !

Les disciplines ne sont pas centrées sur l'appropriation d'une matrice de base permettant d'acquérir rapidement des connaissances plus pointues au fil de l'existence. Ce sont des prérequis des apprentissages scolaires situés en aval dans le cursus, mais aussi des critères de sélection.

Ne pas oublier les inégalités !

Il se peut que les compétences soient plus liées aux pratiques sociales et aux situations de la vie, donc donnent plus de sens aux apprentissages scolaires. Cela n'affaiblira pas de manière spectaculaire l'inégalité sociale devant l'acquisition des habiletés fondamentales, à commencer par la lecture.

Aucun socle, aucune réforme du *curriculum* ne dispense donc de pratiquer une pédagogie différenciée. Le développement de compétences devrait l'imposer plus encore que l'enseignement de connaissances.

> **Dans un système éducatif tout entier tendu vers la formation des élites, la préparation aux concours l'emporte sur la préparation à la vie.**

Mais cette réforme sera démocratique en un autre sens, si elle prépare à la vie plus qu'aux études longues… Dans un système éducatif tout entier tendu vers la formation des élites, la préparation aux concours l'emporte sur la préparation à la vie. On favorise donc, délibérément ou non, les élèves qui suivront la voie royale des études longues, au détriment de ceux qui « entreront dans la vie active » à 15 ans.

Pour poursuivre la réflexion

Ce texte reprend en les résumant une partie du propos tenu dans : Perrenoud, Ph. (2011), *Quand l'école prétend préparer à la vie… Des compétences ou d'autres savoirs ?* Paris : ESF.

Je renvoie donc à cet ouvrage et à ses nombreuses références bibliographiques.

« LES PROJETS ÉDUCATIFS TERRITORIAUX, UNE OPPORTUNITÉ POUR L'ÉDUCATION ET L'ACTION ÉDUCATIVE DU XXIe SIÈCLE »

Roger Sue, professeur à la faculté des sciences humaines et sociales, université Paris Descartes, Sorbonne Paris Cité

Philippe Perrenoud a situé son propos du côté de l'école, je me place du côté des associations pour exposer les implications de la transformation de notre société vers une **société de la connaissance** et interroger la transformation corrélative du rôle des associations dans cette société de la connaissance.

Qu'est-ce que la société de la connaissance ?

Il faut d'emblée situer les transformations qu'induit le terme de « société de la connaissance » qui est souvent mal compris. Dans son acception ordinaire, on entend « plus d'école, de recherche, d'universités, de professeurs » ; ce faisant, on rate l'essentiel. Ce qui fait aujourd'hui la société de la connaissance, c'est la collaboration des individus à cette société. C'est la manière dont les individus eux-mêmes peuvent apporter leur propre savoir, leur propre expérience à nulle autre pareille et incommensurable dans un jeu cumulable de ce que certains appellent « un cerveau planétaire ». Savoirs qui, se conjuguant, dépassent de très loin ce que l'on entend généralement par « éducation » ou « formation ».

Une représentation renouvelée de la connaissance

Notre représentation de ce qu'est la connaissance suivant celle des Lumières avec la représentation dominante de la science et de l'école (sa courroie de transmission) se transforme aujourd'hui. Pas seulement quantitativement, tout le monde aurait plus d'accès à la science et au savoir, mais **qualitativement** : c'est le sens de la connaissance et du savoir qui se transforme et qui entraîne une réflexion sur l'objet même de la connaissance. Par ses extensions multiples *via* les réseaux, le savoir devient un objet de la démocratie. Il n'est plus seulement question de démocratisation du savoir, mais du savoir comme démocratie, d'une démocratie cognitive si l'on préfère.

À travers l'histoire, la représentation de la connaissance se déplace et se traduit dans de grands livres. Chaque période de l'histoire est symbolisée par un grand livre représentant son rapport au savoir. Les papyrus des sociétés primitives représentaient déjà le legs et la transmission du savoir aux futures générations. Objet de connaissance ultime et de tant d'interprétations à la fois, la *Bible* a dominé toute la représentation de la connaissance pendant le Moyen Âge. Lui succède, à l'âge des Lumières, l'encyclopédie de Diderot et d'Alembert. Aujourd'hui, notre nouveau grand livre s'incarne dans Wikipédia. Wikipédia symbolise le déplacement contemporain de notre rapport à la connaissance vers le numérique et la multitude. Bien que critiquable, il représente 24 000 000 d'entrées contre 6 à 7 000 000 pour les grandes encyclopédies Universalis ou Britanica et comporte certes des erreurs. L'avantage de sa forme est que l'on peut revenir sur ces erreurs et les corriger. Il y a une forme de babélisation du savoir qui s'opère et ce sont les individus eux-mêmes qui décident de ce qui fait connaissance. Dans ce grand réseau des savoirs, les *anonymous* sont alors aussi présents que les savants.

Récemment, la Nasa bloquait sur un problème de bouclier thermique. Pour résoudre ce problème sur lequel butaient les meilleurs ingénieurs, elle entreprend une démarche de *crowdsourcing* en soumettant la question aux internautes. Il ne s'agit pas de savoir s'il existe un « petit malin » plus malin que les ingénieurs de la Nasa, mais de se dire que l'« intelligence collective » est plus performante que l'intelligence de quelques savants. De plus, quand on babélise des millions de personnes, cela augmente la pluralité des modalités de cadrage de la question ; or on sait bien qu'une question bien posée est à moitié résolue.

Un lien social d'association

La transformation qui s'opère aujourd'hui dans la représentation de la connaissance est centrale et ne peut plus être monopolisée par quelques institutions. Cette transformation émerge parce que les rapports sociaux que les individus entretiennent entre eux se modifient, les types de liens sociaux qu'ils tissent changent de forme. Ces liens se sont aujourd'hui horizontalisés et les individus, *anonymous* ou savants, se sentent **tous autorisés à dire**.

Les sociétés ont des technologies qui leur ressemblent et qui métaphorisent leur rapport au savoir, en

particulier dans les domaines touchant à l'éducation et à la représentation de la connaissance. Internet existait depuis trente ans dans les cartons du Pentagone et des universités américaines, mais il doit sa diffusion massive à l'émergence de nouveaux rapports sociaux et à l'intensité relationnelle des individus sous forme de réseaux. Impossible, par exemple, de penser Internet dans une société totalitaire axée sur un savoir unique.

Les sciences de l'éducation, et notamment M. Tremblay, l'affirment depuis longtemps : *« 85 à 90 % de ce que nous savons nous vient de l'autre »* et la part de l'école a évidemment tendance à se réduire avec la montée de la société de la connaissance qui investit d'autres temps éducatifs. Philippe Perrenoud l'a dit, *« l'école ne prépare pas à la vie »*. Le savoir de l'école est nécessaire, mais pas suffisant.

En quoi l'émergence de la société de la connaissance transforme-t-elle l'éducation ?

La représentation de la connaissance change et s'appuie sur un lien social qui se transforme et transforme notre rapport au monde. Quelles sont les qualités que l'on peut attendre de la connaissance aujourd'hui ?

> **« La connaissance n'est plus un stock, mais un flux.**

Construire des capabilités

La connaissance n'est plus un stock, mais un flux. Il ne sert à rien de connaître tous les chefs-lieux des départements par cœur alors que l'information est aujourd'hui au bout de nos doigts avec Internet. La question n'est donc plus de savoir, mais d'aménager le savoir singulièrement pour créer et creuser de nouveaux savoirs.

Les universités danoises autorisent l'accès à Internet pendant les examens. Ce que le professeur évalue alors n'est plus le stock de savoir accumulé, mais la façon dont le savoir est incarné : nous sommes alors dans la dimension de l'être plutôt que de l'avoir. Il s'agit donc, pour les acteurs éducatifs, de développer les capabilités des individus comme le propose Amartya Sen et de mettre l'accent sur la personne elle-même pour qu'elle développe son propre talent et son originalité.

Les entreprises se sont aperçues qu'il est aujourd'hui indispensable de permettre aux individus de mettre en avant leur capital humain, c'est-à-dire leurs qualités relationnelles et leurs compétences dans l'art de communiquer et de se lier, en un mot leurs capabilités. En effet, les entreprises les plus performantes sont construites comme des réseaux associatifs et fonctionnent moins sur le travail que sur le capital humain.

Ainsi, le travail n'a plus grand-chose à voir avec la durée du travail, il s'agit aujourd'hui de cultiver son employabilité et de faire un travail sur soi et sur ses compétences. Nous sortons de la société du travail articulée à une école durkheimienne des qualifications et du savoir scolaire.

Gabriel Tarde (1843-1904) nous avait prévenu de longue date : *« l'ouvrier sera remplacé soit par la machine soit par l'artiste »* et de fait, les travailleurs tendent à devenir des artistes, littéralement des « intermittents du spectacle ». Si le travailleur devient un artiste dont les compétences sont construites en dehors du travail il faut, en conséquence, rénover les mécanismes de prélèvement et de redistribution des richesses. Les entreprises doivent investir sur ce qui crée leur véritable richesse : les capabilités des individus, donc leur employabilité.

De fait, s'impose aux acteurs éducatifs de former aujourd'hui moins des travailleurs conçus sur le modèle de l'école ferryste que des artistes. L'éducation est en crise parce que la société est en crise et qu'elle ne sait plus ce qu'il faut reproduire. Le tissu associatif, producteur incontournable de la richesse des hommes, doit prendre sa place non plus dans le hors-école, dans le péri-scolaire : ces termes sont piégés, mais en tant qu'acteur éducatif à parité avec l'école et les autres partenaires de l'éducation.

Construire un nouveau rapport au savoir

Quatre mots-étapes me paraissent jalonner le chemin des associations dans cette transformation de la représentation de la connaissance : reconnaissance, valorisation, validation, modélisation.

Reconnaissance

La reconnaissance du pouvoir formateur des associations n'est plus à prouver ni auprès des parents, ni auprès des enseignants, ni auprès des pouvoirs publics. Certaines entreprises également l'ont bien compris, la SNCF notamment : le mécénat de compétences est aujourd'hui considéré par un patron comme Guillaume Pepy comme une ressource formidable. L'université elle aussi l'a compris : grâce à la réforme LMD[1], les étudiants, et ils sont de plus en plus nombreux, peuvent présenter à la validation des crédits[2] de formation en réalisant des dossiers au titre de leur engagement associatif.

Valorisation

Nous sommes en train de vivre cette valorisation avec les projets éducatifs territoriaux. Ce n'est plus seulement l'école qui s'ouvre, ce sont les associations qui entrent

1 – Licence, master, doctorat.

2 – Crédits : ECTS : European credits transfer system *définissant une charge de travail de l'étudiant, un nombre d'heures « de cours » ou d'engagement et des objectifs de formation.*

dans l'école : c'est un pas décisif dans la représentation des apports des associations à l'éducation, vers un partenariat qui induit un changement en permettant que l'on ne discute plus seulement des contenants de l'éducation, les activités, mais aussi des contenus : qu'apprendre ?

Ce qui se discute à travers les « rythmes scolaires » n'est pas seulement un réaménagement du temps. C'est un réaménagement des activités et donc une valorisation de telle ou telle activité par rapport à d'autres dans le *curriculum* formel des élèves. Cette réforme ne change que peu de choses sur le terrain parce que les autres temps éducatifs ne sont pas considérés à parité avec le temps scolaire. On aboutit à un empilement parce que l'on a évité la question fondamentale du choix éducatif nouveau qu'implique, de fait, la société de la connaissance. La valorisation du rôle des associations dans l'éducation des enfants est restée à mi-chemin dans la réforme Peillon.

Validation

La reconnaissance et la valorisation des associations en tant qu'acteur éducatif paritaire passe par une autre étape, celle de la validation. Il existe de nombreux référentiels des compétences acquises dans les associations. Il est incompréhensible que ces référentiels n'entrent pas dans le *curriculum* des élèves à parité avec les autres savoirs. Cette étape de la validation et de la reconnaissance de la formation dispensée par les associations est un point nodal. Elle doit faire appel à des jurys paritaires où sont représentés l'ensemble des acteurs, notamment les animateurs des associations. On conçoit le chemin qu'il reste à parcourir, que bien d'autres pays, comme le Canada, ont depuis longtemps mis en œuvre dans leur conception de l'évaluation des élèves.

Modélisation

L'étape suivante, c'est le renversement de la situation : comment la relation d'association dans le rapport à la connaissance va investir l'école et devenir sa fonction centrale ? L'école sera le lieu du partage, de la réflexivité, de l'agencement et de l'agrégation des savoirs à partir d'apports qui lui seront de plus en plus extérieurs. Le rôle de l'enseignant sera alors considérablement modifié et évoluera vers celui d'animateur des savoirs plutôt que de transmetteur.

> **L'école sera le lieu du partage, de la réflexivité, de l'agencement et de l'agrégation des savoirs à partir d'apports qui lui seront de plus en plus extérieurs.**

Devenir des acteurs éducatifs puissants

« Le pouvoir ne se donne pas, il se prend » et si les associations veulent un pouvoir en matière d'éducation, en somme un pouvoir sur le savoir, elles doivent l'affirmer et le conquérir.

D'abord, il faut mettre en place d'autres types de financements pour les associations que les subventions provenant de l'État ou des collectivités territoriales. Si l'on veut entrer de plain-pied dans la société de la connaissance au sein de laquelle la question n'est plus tant celle de l'emploi que de l'employabilité, il faudra que les entreprises qui bénéficient de la production du capital humain le reconnaissent et le rétribuent à qui de droit.

Cela ne peut se faire que si les associations ne sont pas seulement importantes, mais puissantes. En tant que mouvements de la société civile, les associations sont les « syndicats » du XXIe siècle. Elles doivent s'associer et se doter de statuts qui garantissent leur autonomie. La question d'un **statut d'intérêt général des associations**, qui organiserait le dialogue avec l'État sous la forme d'une haute autorité est indispensable.

Il s'agit pour les associations de mutualiser et de s'unir pour former un **acteur collectif puissant**, porteur d'un savoir qui puisse s'ancrer résolument dans une forme de pouvoir. Pouvoir et savoir n'ont jamais été séparés et aujourd'hui moins que jamais. La société de la connaissance appelle une nouvelle démocratie cognitive.

1

METTRE EN ŒUVRE UN PROJET ÉDUCATIF TERRITORIAL, QUELS ENJEUX ?

ÉDUCATION ET DÉMOCRATIE

Valérie Pugin, directrice du pôle éducation à Trajectoires Groupe Reflex

Chaque type de système politique, en tant que porteur d'une certaine vision du monde, des rapports sociaux, de la place des individus, est aussi porteur d'une certaine vision de l'éducation.

Si chaque type d'organisation politique se préoccupe d'éducation, cette question se pose plus encore pour la démocratie pour au moins deux raisons :

- en tant que *« gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple »*[1], la démocratie confère un rôle sans précédent au peuple : le pouvoir de prendre des décisions par l'exercice de la parole, et non plus par la force ou la violence. Ce système politique pose la question de la compétence : tous les citoyens sont-ils en capacité de comprendre et d'énoncer une argumentation, de se former un jugement, de participer à la prise de décision ? Est-on naturellement citoyen ou le devient-on par le biais d'un apprentissage ? Si tel est le cas, quelles sont les compétences à maîtriser pour être un « bon citoyen » ?
- dès lors que le système politique n'est plus fondé sur une autorité venue d'en haut qui impose par la force la cohésion entre les individus, se pose la question du vivre ensemble. Qu'est-ce qui, dans une démocratie, lie les individus libres et égaux, les uns avec les autres ? Des liens s'imposent-ils ou peut-on se contenter de viser une société composée d'individus vivant les uns à côté des autres ? Pour permettre à la démocratie de bien fonctionner, n'y a-t-il pas un enjeu à éduquer les enfants à se mobiliser pour le collectif ? Si oui, quelles compétences, quels savoir-faire leur transmettre, et comment ?

Pourquoi l'éducation est un enjeu majeur pour la démocratie ?

De profondes mutations qui interrogent le lien social et le vivre ensemble

La société devient une société d'individus

En 1987, le sociologue allemand, Norbert Elias, dans son ouvrage *La société des individus*, évoque comme caractéristique de la structure des sociétés évoluées, le fait d'accorder une plus grande valeur à ce par quoi les hommes se différencient les uns des autres, à leur *« identité du je »*, qu'à ce qu'ils ont en commun, leur *« identité du nous »*[2].

Cette évolution, largement constatée par de nombreux sociologues et politologues, pose une question : comment donner encore sens à la contrainte collective et au « vivre ensemble » dans nos sociétés où l'individu est devenu la valeur suprême ? (Marcel Gauchet)

L'individu se doit d'être autonome et « l'entrepreneur de lui-même »

En l'absence de cadres collectifs structurant, Norbert Elias évoque l'autonomie encouragée par le processus d'individualisation. Mais il souligne également son caractère obligatoire : *« Les individus peuvent bien plus librement décider de leur sort ; mais aussi doivent-ils décider de leur sort. Non seulement, ils peuvent devenir plus autonomes, mais ils le doivent. À cet égard, ils n'ont pas le choix. »* En évoquant l'autonomie subie, nous rejoignons la notion de « fatigue d'être soi » développée par la suite par Alain Ehrenberg. Le principe d'individualisation peut fragiliser les plus démunis.

Le lien social est une résultante, il n'est plus une responsabilité

Marcel Gauchet évoque « *le grand paradoxe du moment où nous sommes, le triomphe cadré de l'État qui rend possible le triomphe ostensible de l'individu libéral. Car c'est le monopole conquis par l'État en matière d'établissement et d'entretien du lien social qui procure à l'individu la liberté de n'avoir pas à penser qu'il est en société. »*[3]

Des transformations qui bouleversent l'ensemble des cadres collectifs de la société

C'est la société tout entière qui est traversée par ce mouvement et de fait l'ensemble de ses composantes qui, jusqu'à une époque récente, garantissaient une cohérence au sein de l'État-nation.

Des vecteurs en panne

Pierre Rosanvallon souligne le problème des corps intermédiaires : *« La France se trouve entre des systèmes de représentation archaïques qui ne fonctionnent plus et une absence de systèmes de représentations modernes*[4]*. »* À travers les corps intermédiaires, ce sont les partis politiques, les syndicats, les confessions religieuses, les associations d'éducation populaire (etc.) qui sont touchés de plein fouet.

1 – Formule de Périclès, reprise le 19 novembre 1863 par Abraham Lincoln.

2 – Norbert Elias, La société des individus*, coll. Agora, 1997.*

3 – Marcel Gauchet, La démocratie contre elle-même*, Gallimard, 2002.*

4 – Pierre Rosanvallon, Quelle crise des banlieues ?*, débat publié dans le journal* Libération*, 21 novembre 2005.*

L'éducation populaire en question

Fondée sur des bases politiques ou religieuses qui avaient en commun d'agir en faveur de l'éducation de la jeunesse en complément de celle apportée par l'école, l'éducation populaire était encore considérée durant les Trente Glorieuses comme un acteur à part entière de l'éducation. Or, les associations d'éducation populaire, comme toutes les structures collectives, ne constituent plus autant de cadres de formation collective pour les jeunes, autour de valeurs et d'un projet commun.

L'école : l'un des lieux privilégiés d'expression de la crise

La légitimité de l'école comme formation d'un collectif s'est effacée au profit de la légitimité de l'individu

L'école républicaine a d'abord été construite pour former des citoyens, défenseurs des valeurs de la République, contre la monarchie et l'Église.

Aujourd'hui, *« la démocratie est, pour ainsi dire, un état naturel de l'humanité »*. Ainsi, l'idée de former des citoyens spécifiquement pour l'exercice démocratique paraît incongrue.

« L'école cesse d'être avant tout le vecteur de l'avenir et de la progressive victoire de la raison humaine, pour devenir le lieu où la communauté des citoyens donne aux individus les moyens de développer leur individualité. »

> **La responsabilité des réussites et des échecs incombe désormais aux individus eux-mêmes.**

D'une école en charge de la répartition sociale des individus à des individus responsables de leur trajectoire scolaire et sociale

L'école de Jules Ferry était à l'image de l'élitisme républicain : les enfants du peuple allaient à l'école élémentaire, les enfants de bourgeois allaient au lycée et seuls les meilleurs des enfants du peuple pouvaient rejoindre les élites. L'exigence n'était pas d'éduquer tous les Français de manière égale, mais de permettre des « offres » scolaires appropriées aux publics relativement homogènes et nettement séparés et de créer une intégration sociale.

Depuis les années 1950, ce système a volé en éclats avec la massification de la scolarité répondant à une volonté politique d'égalité des chances. Progressivement, l'école, le collège et le lycée se sont ouverts à tous. Désormais, la sélection s'effectue à partir des résultats scolaires. Elle ne se fait plus en amont par un tri social préalable à l'inscription même des études, mais elle se réalise dans le flux même des parcours scolaires.

La responsabilité des réussites et des échecs incombe désormais aux individus eux-mêmes (enfant et parents) plus qu'au système qui permet, en théorie, à tous d'accéder à la même offre scolaire.

Une école aux multiples principes de justification, jusqu'aux plus individuels

Or l'école ne permet pas une égale réussite de tous et la sociologie révèle qu'il existe des différences de réussite fortement liées aux conditions socio culturelles des familles.

L'école n'est donc plus l'institution de la République, elle est devenue *« un appareil qui est destiné à remplir une fonction, mais une fonction dont le sens regarde les individus qui en sont les usagers, ce qui est une complète inversion du sens de cette institution par rapport à sa philosophie d'origine. »*[5]

L'actuel enjeu d'éducation pour la démocratie

Des évolutions qui ne signifient pas pour autant qu'il n'y a plus de liens de sociabilité ou de formes d'engagement

Le fait que les liens soient aujourd'hui choisis plutôt que subis n'empêche pas l'existence d'engagements individuels, pluriels, avec une implication personnelle et des apprentissages mutuels, mais à la différence d'autres périodes, sur des temps cernés, pour une durée déterminée.

Pour autant, une nécessité de réinvestir la dimension collective

L'enjeu d'éducation est fort pour que le citoyen s'approprie son rôle et qu'au-delà des intérêts qu'il défend pour lui-même, pour sa communauté, pour son groupe de pairs… il réinvestit la notion de société à laquelle chacun appartient, de « cohésion sociale » et de « vivre ensemble ».

Pour Marcel Gauchet, la mutation vers « la société des individus » s'est faite au détriment du sens « collectif », de l'intérêt général et de la volonté de construire une communauté de destin. Nous sommes certes sortis de l'âge totalitaire, mais le principal danger est désormais l'affirmation sans limite d'individus qui estiment ne rien devoir à la société et exigent tout d'elle. L'enjeu aujourd'hui est d'abord de prendre conscience de nous-mêmes et de ce qui menace notre démocratie.

Quelle éducation pour permettre l'exercice démocratique ?

Si l'on s'accorde alors sur la nécessité d'éduquer à la démocratie, quels savoirs et quelles compétences est-il nécessaire de maîtriser pour pouvoir mettre en œuvre cette démocratie ?

5 – Marcel Gauchet, La République d'aujourd'hui*, entretien publié dans la revue de l'inspection générale* École et République.

Les savoirs fondamentaux et les principaux mécanismes qui régissent le monde dans lequel on vit

Comprendre et connaître le monde dans lequel on vit

L'appropriation des savoirs fondamentaux et la connaissance et la compréhension par le citoyen des principaux mécanismes démographiques, économiques, politiques, scientifiques (etc.) du monde dans lequel il vit sont des éléments importants pour l'exercice de la démocratie.

Une partie des citoyens encore exclue de l'accès à ces savoirs

L'exigence de formation serait bien moins prégnante aujourd'hui qu'au moment de l'instauration du suffrage universel en France, mais il importe de rester vigilant et de promouvoir l'accès aux savoirs pour ceux qui en sont encore exclus.

« C'est parce qu'ils ne comprennent pas ce qui leur arrive que les dominés et les défavorisés subissent leur sort. Les femmes et les enfants battus, les travailleurs exploités, les chômeurs de longue durée, les immigrés privés de droit, les malades brinquebalés dans les circuits hospitaliers, les petits épargnants broyés par les groupes financiers ont un point commun : leur capital culturel n'est pas assez important et pertinent pour leur donner les moyens de se défendre, ni même de comprendre les mécanismes qui les font souffrir ou précipitent leur exclusion. »[6]

« La maîtrise de ces savoirs et connaissances fondamentaux ne suffit pas à garantir l'exercice démocratique. »

Pour autant qu'elle doit toujours rester l'objet d'un combat de tous les instants, la maîtrise de ces savoirs et connaissances fondamentaux ne suffit pas à garantir l'exercice démocratique.

Ce n'est pas parce que certains citoyens sont porteurs de ces savoirs et de ces connaissances qu'ils vivent mieux en harmonie avec les autres, participent activement au débat public, s'engagent dans la société.

D'autres compétences et valeurs sont indispensables pour favoriser la mise en œuvre de la démocratie.

Le « parler démocratique » : un impératif pour mettre en œuvre la démocratie

Selon Philippe Breton, *« avant d'être une question de pertinence des institutions ou d'adhésion à des valeurs, la démocratie est une affaire de savoir-faire et de compétences pratiques dans les domaines de la parole et des relations avec autrui. Sans ces compétences pratiques chez ceux qui sont censés en être les acteurs, à tous les niveaux, nous avons des démocraties sans démocrates, des citoyens sans parole, et donc un processus stoppé dans son élan. »*[7]

La parole au cœur de la démocratie

La démocratie, dès ses origines grecques, est une démocratie en acte qui s'exerce de manière concrète par la parole, avant d'être un système d'institutions et de valeurs. Cela se traduit concrètement par l'établissement d'un nouveau rapport à la parole.

Selon Hannah Arendt, la démocratie en Grèce antique a d'abord été un espace de pratiques avant d'être un système d'institutions et de valeurs[8]. *« En somme, la démocratie a d'abord été une nouvelle manière de distribuer concrètement la parole, notamment pour délibérer en vue de prendre des décisions à tous les niveaux, une nouvelle manière de savoir la prendre en public, mais aussi un nouveau rapport à l'écoute de l'autre. »*[9]

L'exercice de cette parole est lié à des compétences particulières : elle s'est d'ailleurs accompagnée dès les origines d'un enseignement spécifique : la rhétorique.

Quatre compétences sont requises pour exercer cette parole démocratique :
- l'objectivation,
- l'empathie cognitive,
- la formation des opinions : *« C'est une compétence spécifique : la capacité à examiner les arguments en faveur de tel ou tel point de vue, de les tester mentalement et de les évaluer, afin de se les approprier. »*,
- la promotion des règles qui permettent le débat démocratique : *« prendre la parole, argumenter un point de vue, écouter celui des autres »*[10].

6 – *Philippe Perrenoud,* L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ? *Chronique sociale, Lyon, 2003.*

7 – *Philippe Breton,* L'incompétence démocratique : la crise de la parole aux sources du malaise (dans la) politique, *La Découverte, Paris, 2006, p11.*

8 – *Hannah Arendt,* La condition de l'homme moderne, *Pocket, Paris, 1992, p259.*

9 – *Philippe Breton, Op.cit. p18, p26-27.*

10 – *Philippe Breton, Op.cit. p18, p90-92.*

Philippe Breton identifie au moins deux compétences qui font cruellement défaut aux citoyens et qui entravent ainsi leur participation au débat démocratique :
- la peur qu'éprouve une majorité d'individus à prendre la parole en public,
- la difficulté à se former des opinions et à les défendre de façon argumentée.

La désaffection du politique ou la violence comme réponse à cette incompétence

Toujours selon Philippe Breton, ce déficit de compétences à exercer la parole démocratique explique la crise de la démocratie ; plus que la désaffection des valeurs démocratiques, qui semble toute relative – il y aurait plutôt consensus sur celles-ci ; plus que la soi-disant absence de cadres démocratiques d'expression, ils existent à tous les niveaux, mais les citoyens ont du mal à se les approprier.

Le vivre ensemble, une priorité pour la démocratie

Le passage de la société de corps à la société des individus précédemment décrit se traduit par des évolutions très concrètes qui font apparaître la nécessité d'éduquer au vivre ensemble.

N'y a-t-il pas d'abord un risque pour que chacun préfère, plutôt que se « frotter à la différence », rester au contact de ses semblables ?

N'y a-t-il pas non plus une tendance forte à ce que les individus poursuivent leurs intérêts propres sans plus se soucier de l'intérêt général, ni s'engager au service des autres ?

N'y a-t-il pas enfin de réelles difficultés à élaborer un sens commun, une visée commune qui pourrait donner du sens à la société dans laquelle on vit et rassembler les individus au-delà de ce qui les distingue ? La construction d'un « monde commun » n'est-il pas indispensable, au-delà des particularités de chacun ?

Ainsi, sous le terme « vivre ensemble », on voit apparaître trois ensembles sur lesquels il est essentiel d'éduquer pour que la démocratie fonctionne :
- le fait d'être en capacité de vivre en paix avec d'autres individus que soi, parfois porteurs d'autres valeurs, d'autres objectifs, d'autres idéaux que soi,
- le fait de s'impliquer dans la société dans laquelle on vit, de s'engager pour les autres, d'y prendre des responsabilités,
- le fait de pouvoir construire et partager avec les autres un univers commun qui puisse nous rassembler.

Conclusion : les moyens à mettre en œuvre, des pistes de réflexion

L'école, une institution mise en avant

L'école est d'abord interrogée dans ses capacités à développer ces savoirs et ces compétences chez les enfants et les jeunes :
- car elle a, parmi ses objectifs, celui de former des futurs citoyens responsables,
- car elle accueille au quotidien des enfants, des jeunes et des adultes censés former une « petite société ».

Elle a pourtant des difficultés à le faire[11] :
- sur les savoirs enseignés aux élèves, on constate souvent une déconnexion entre ces savoirs et les sujets de questionnement des élèves plus souvent liés à leur environnement proche, à l'actualité,
- sur la parole, il n'y a guère d'apprentissage, ou à la marge, à débattre, argumenter, se former une opinion,
- sur le vivre ensemble : l'école, lieu de vie des enfants, offre peu d'espaces collectifs, d'échanges, et rien d'adapté pour les parents, les partenaires, etc.

L'école valorise très peu l'engagement des jeunes dans des associations liées au collège, le fait d'être délégué, etc.

La réforme des rythmes et le PEdT, une occasion à ne pas manquer pour travailler sur ces questions

La question des savoirs

C'est l'occasion aussi de développer des activités favorisant l'estime de soi, le bien-être, etc., très importantes du point de vue du développement individuel.

La question du vivre ensemble

L'école pourrait devenir le lieu d'une éducation partagée.

La mise en place des rythmes induira nécessairement :
- les rencontres, les échanges pouvant déboucher sur une réelle concertation,
- le fait de parler projet, objectifs communs, peut déboucher sur une réelle éducation partagée.

Toute la communauté éducative pourrait trouver, à travers cette démarche concrète, l'occasion de donner du sens.

11 – Colette Crémieux, La citoyenneté à l'école, *Syros, 1998.*

ÉDUQUER, APPRENDRE AU XXIe SIÈCLE, POUR QUELLE RÉUSSITE ?

Françoise Clerc, professeur en sciences de l'éducation

Pour introduire les débats de l'atelier, je vous proposerai quatre séries de remarques.

« Rien de ce qui est humain ne m'est étranger »

Tout d'abord, il convient de se méfier des envolées plus ou moins contrôlées du langage et des facilités qu'offrent les expressions toutes faites : révolution numérique, refondation sociale, homme nouveau… Plus prosaïquement, regardons la réalité. À l'échelle de quelques générations, nous ne pouvons que constater la continuité fondamentale des caractères humains :

- des structures mentales identiques font que *« rien de ce qui est humain ne m'est étranger »* et, en tant qu'éducateurs, nous pouvons comprendre les enfants et les adolescents, même si les comportements évoluent de génération en génération,
- des principes et des valeurs éducatifs peuvent être partagés au-delà des différences culturelles que, pour des raisons circonstancielles liées à l'ébranlement des frontières – géographiques et symboliques – l'opinion a trop tendance à considérer comme intangibles.

> **L'individualisme est triomphant au détriment de l'apprentissage par la coopération et la solidarité.**

Mais au cours des soixante dernières années, des changements considérables ont eu lieu dans la représentation de l'environnement de l'homme et dans les contextes sociaux. Le rapport au monde s'est sensiblement modifié : un monde plus vaste, des frontières plus floues et poreuses, une responsabilité de l'homme accrue face aux évolutions de la Terre. Parallèlement, les sociétés ont tendance à se replier, apeurées et frileuses. Le nombre et la complexité des savoirs se sont considérablement accrus, leur nature a changé, entraînant de forts clivages entre les savoirs savants, par définition universels, et les savoirs vernaculaires en usage dans les différents groupes sociaux. Les nouveaux usages de ces savoirs, les techniques qui en facilitent l'accès et la diffusion modifient de façon importante les modes de communication. Les représentations de la société et des normes qui la régissent, les rapports au politique, les modes de vie, changent sous la pression de plusieurs facteurs : affaiblissement des conceptions traditionnelles de l'État, multiculturalité, nouveaux agencements des familles… Les actions éducatives prennent sens dans des champs profondément remaniés, ce qui implique nécessairement des ajustements dans les stratégies des éducateurs.

Le constat est double : des changements certes dans les contextes de l'éducation, mais des ressources pour comprendre et agir de façon pérenne.

Sortir des archaïsmes des pratiques éducatives

Nous assistons à un déplacement étrange. La croyance affichée que l'homme doit se réinventer va de pair avec un archaïsme des pratiques pédagogiques et éducatives. Tout se passe comme si les connaissances n'avaient pas (ou peu) d'impact sur les pratiques. Quelques exemples :

- depuis le début du XXe siècle, les travaux de Claparède et la conception du développement de la personnalité de Freud, on sait que le rythme du développement de l'enfant, s'il obéit à des repères communs (notion de stade), peut différer considérablement d'un enfant à l'autre. Or le découpage des cursus et la conception des programmes, l'idéalisation de la précocité continuent à enfermer les progressions dans le carcan de l'année scolaire, entraînant la mise en échec de nombreux enfants,
- les représentations du fonctionnement de l'intelligence ne tiennent pas compte des avancées des sciences cognitives (notamment sur le fonctionnement de la mémoire) ou le font de façon erronée en laissant croire que l'on peut déduire la pédagogie (cf. la neuropédagogie) ou l'action éducative de la modélisation du système des neurones,
- la société n'a pas intégré l'idée que l'apprentissage est d'abord une socialisation de l'esprit et que l'éducation par l'injonction est globalement inefficace. L'individualisme est triomphant au détriment de l'apprentissage par la coopération et la solidarité. Or, des pratiques actuellement encore marginales reposant sur la responsabilité collective, l'apprentissage de la coopération et la vie en société, alliant apprentissage et socialisation, ont fait leurs preuves depuis longtemps : pédagogie coopérative, institutionnelle, pédagogie Freinet, etc.

Préparer la coopération entre les éducateurs professionnels et non professionnels

Il est donc vital que les éducateurs, toutes professions confondues, disposent de références solides pour orienter leur action. La formation initiale doit organiser l'apprentissage de ces références. Elle doit aussi être l'occasion pour tous les futurs professionnels d'apprendre et de travailler ensemble afin de faciliter et préparer des coopérations ultérieures. Ce qui implique des moments de formation communs, des compétences partagées, des collaborations mises en œuvre dès avant la prise effective de fonction.

> **Depuis toujours, l'un des facteurs déterminants de l'éducation reste l'exemple.**

Les problèmes éducatifs sont complexes et leurs solutions ne relèvent pas du seul champ de l'éducation. La « mixité sociale » est aussi un problème d'urbanisme, les « rythmes scolaires » posent la question de l'adaptation de l'architecture à des activités plus variées que l'enseignement, de l'économie locale et de la vie des quartiers ou des zones rurales (transports scolaires, travail des parents, offre éducative locale…). Cette complexité exige que les acteurs des différentes institutions coopèrent, mais aussi développent une forme d'expertise concertée vis-à-vis des usagers et des décideurs. Le développement d'une expertise collective devrait permettre de réguler les effets d'influences par lesquelles les institutions (d'État, associations, collectivités, etc.) tentent d'infléchir les politiques éducatives en fonction d'un point de vue partiel.

Vivre et faire vivre aux enfants la démocratie

Il s'agit de (re)donner du sens à une démocratie locale par l'apprentissage du travail en commun. Celle-ci se révèle d'autant plus importante que les enfants se trouvent confrontés à des situations bien plus variées qu'autrefois. La cohérence des principes éducatifs ne peut résulter que d'un travail en profondeur des adultes concernés (professionnels, bénévoles, familles). Les variations dans les situations et dans les comportements doivent être questionnées, élucidées et explicitées aux enfants. Dans une société multiculturelle, il importe que les jeunes se préparent à ne pas subir les effets de la diversité comme un fardeau. Bien au contraire, ils doivent apprendre à en tirer toute la richesse avec une conscience aiguë des valeurs du vivre ensemble.

Outre la formation des professionnels et la création de structures de travail communes aux acteurs de l'éducation, nous disposons de ressources techniques nouvelles (audiovisuel, numérique). Que nous apportent-elles ? Leur valeur éducative n'est pas donnée *a priori*. Elle dépend de l'usage qui en est fait. Le projet éducatif prime sur les moyens. Ces outils élargissent considérablement l'éventail des situations éducatives et accroissent les possibilités formatives : conscience de soi, communication, accès aux sources du savoir… Mais elles constituent en elles-mêmes de nouveaux objets à propos desquels les jeunes doivent être éduqués. Il est trop facile d'accuser le baladeur, Internet ou le mobile d'engendrer des comportements critiquables. C'est aux adultes d'éduquer à la maîtrise de ces outils, d'en montrer les avantages et les inconvénients.

Nous savons que les apprentissages par imprégnation sont très puissants. Depuis toujours, l'un des facteurs déterminants de l'éducation reste l'exemple. Dans ce domaine comme dans tous les autres, c'est le comportement des adultes qui se révèle décisif.

POLITIQUE ÉDUCATIVE NATIONALE ET POLITIQUE ÉDUCATIVE LOCALE

Fabienne Messica, sociologue et philosophe, consultante dans le domaine des politiques éducatives

Cohérence éducative : une nécessaire « multi-gouvernance »

La mise en cohérence de politiques éducatives qui mobilisent plusieurs ministères[1] et les services déconcentrés de l'État, les écoles, collèges et lycées, les associations, les collectivités qui détiennent un certain nombre de compétences (bâti, restauration scolaire, péri et extrascolaire), pose de manière centrale la question de la gouvernance. Cette question renvoie non seulement aux légitimités politiques et professionnelles dans le domaine de l'éducation, mais aussi à la place des « publics » (parents et enfants), véritable enjeu démocratique qui interroge fortement la question des « expertises » et de leur hiérarchie dans le domaine de l'éducation. Comment promouvoir une véritable éducation démocratique, comment construire une expertise « croisée » s'inspirant des savoirs, des expériences et des « compétences » de toutes et tous ? Comment penser et mettre en œuvre les complémentarités, les mutualisations des contenus, des espaces et des temps ? Comment passer d'un intérêt de l'enfant disputé à un intérêt, sinon consensuel, du moins discuté ?

Ce débat, en réalité assez large, se cristallise sur la relation entre collectivités et Éducation nationale. Il oppose schématiquement une échelle nationale (l'Éducation nationale) légitime politiquement et professionnellement et « égalitaire », à des échelles territoriales (collectivités). La légitimité des collectivités à intervenir dans le domaine d'une politique nationale est mise en cause avec trois arguments principaux :

- inégalité des moyens financiers des collectivités,
- risque de « clientélisme »,
- « incompétence » professionnelle dans le domaine éducatif.

Ce débat a ressurgi avec force avec la mise en œuvre d'une réforme « du temps de travail » à l'école, faisant reposer sur les collectivités la prise en charge de trois heures supplémentaires par semaine de temps périscolaire dans l'école et pendant les jours d'école. Débat autour des champs d'intervention, des périmètres d'action, des espaces d'intervention, qui montre que la question des légitimités est au cœur de toute réflexion sur la cohérence des politiques éducatives. Débat qui fait aussi ressurgir les questions de représentations des parents, pris en otage par les discours des professionnels : « *L'école d'abord !* » clament quelques banderoles au-dessus des écoles parisiennes quant on aurait pu s'attendre à « l'enfant d'abord »[2].

Quant à l'émergence d'un questionnement sur la légitimité d'une politique éducative de la ville, elle est consubstantielle à l'affirmation de cette dernière. Au terme d'une évolution relativement récente, on l'a vue passer d'une politique circonscrite dans les années 1980 à la prévention de la délinquance (dispositifs ville/vie/vacances) et à l'intégration des primo-arrivants (Contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS), destinés à l'origine aux enfants de parents migrants), à une politique éducative au sens large (Contrats éducatifs locaux (CEL), accompagnement à la scolarité ouvert à toutes et tous, veille éducative), puis à une politique socio-éducative avec, en 2005, le Programme de réussite éducative (PRE) qui a connu le succès que l'on sait. La thématique de la réussite éducative étant reprise par l'Éducation nationale pour ses propres dispositifs (parcours personnalisés de réussite éducative par exemple).

Un système multi-acteurs mais où la relation entre l'Éducation nationale et les collectivités territoriales reste déterminante

Ces coopérations s'inscrivent dans un contexte de brouillage des frontières entre les responsabilités des acteurs de l'Éducation nationale et des collectivités – relatif aux temps scolaires et autres temps de l'enfant et du jeune, mais aussi aux objectifs poursuivis – qui a accentué l'interdépendance des acteurs et des projets. La participation de la Caisse d'allocations familiales, des services déconcentrés de l'État, de l'éducation populaire, mobilise une approche multi-partenariale qui a l'avantage, même si elle complexifie ces politiques, de dépasser un rapport duel entre les collectivités et l'Éducation nationale dont l'expérience des contrat éducatifs locaux a montré qu'elle les conduisait souvent

1 – Éducation nationale, Jeunesse, Culture, Enfance, Famille, acteurs de l'État, délégation à la Réussite éducative, Sports, Jeunesse, Éducation populaire et Vie associative, Égalité des territoires et du Logement, Affaires sociales et de la Santé et de la Famille.

2 – Ou comme si, pour reprendre l'expression d'Anne Chantéry : « chaque école était une petite nation menacée par des hordes barbares. »

à « camper » sur des positions plus ou moins revendicatives, à tout le moins peu constructives.

Ajoutons que, comme l'ont montré plusieurs évaluations, compte tenu de la faiblesse et de la disparité des crédits supplémentaires et dotations horaires globales affectés aux anciennes Zones éducatives prioritaires (Zep)[3] devenues Réseaux d'éducation prioritaire (REP) et, pour une part, autour des collèges, réseaux « ambition réussite[4] », les collectivités ont été amenées dès la création des Zep à contribuer aux projets développés dans les établissements scolaires. Qu'il s'agisse de l'ensemble des écoles ou de celles qui sont socialement défavorisées, les coopérations sont donc anciennes – comme en témoignent par exemple les contrats d'objectifs signés entre l'Éducation nationale et les collectivités – mais le rapprochement s'est fortement accentué au cours des dernières années.

On peut donc observer l'ancienneté de ce mouvement – la charte interministérielle de l'accompagnement à la scolarité qui date de 2001 concerne le temps libre et s'inscrit déjà dans une approche interministérielle[5]. Dans le même temps, on peut constater son accélération (par exemple avec la mise en place de l'accompagnement éducatif, le Programme de réussite éducative, etc.) et se demander jusqu'à quel point cette accélération n'en modifie pas la nature[6].

« En tout état de cause, de nombreux dispositifs de l'Éducation nationale, comme l'école ouverte, sont complémentaires des dispositifs « politique de la ville » et de nombreuses démarches sont interdépendantes.

En tout état de cause, de nombreux dispositifs de l'Éducation nationale, comme l'école ouverte, sont complémentaires des dispositifs « politique de la ville » (dispositif ville-vie-vacances par exemple) et de nombreuses démarches sont interdépendantes : repérage et prévention des ruptures scolaires et/ou éducatives par l'Éducation nationale, offre de parcours de réussite éducative). Enfin, les collectivités interviennent en appui aux projets pédagogiques et financent l'intervention des enseignants dans le temps périscolaire (études surveillées, autres).

Notons enfin que l'accent a été mis au cours des deux dernières années sur la prévention et la lutte contre le décrochage scolaire, qui mobilisent des partenariats avec l'Éducation nationale, et la prévention spécialisée en se situant à la croisée de l'éducation et de la prévention (cf. les cellules de veille éducative mises en œuvre par les collectivités locales, les plates-formes de suivi et de lutte contre le décrochage scolaire (2009), les dispositifs d'accueil des élèves exclus au collège (collectivités, associations, Éducation nationale, etc.).

Une approche globale qui suppose une mise en cohérence accrue

Ce bref rappel qui n'épuise pas l'ensemble de l'offre développée par les collectivités, ni l'historique de cette offre (Contrats enfance et jeunesse avec la Caf, Contrats éducatifs locaux, projet éducatifs locaux, offre culturelle et artistique, animations, activités, voyages, accompagnement à la scolarité hors Contrat local d'accompagnement à la scolarité, accès à des équipements), témoigne de la complexité des politiques éducatives. Elles mobilisent des champs de plus en plus vastes (éducation, enseignement, social, santé mais aussi développement culturel, artistique, sportif), elles s'imposent dans tous les champs (il n'y a pas un loisir qui ne soit aussi, voire principalement, « éducatif »), elles visent à la fois des catégories de publics et des territoires, des individus et des groupes, l'individu au sein de sa famille ou bien la famille. Par ailleurs, l'éducation s'adresse à une tranche d'âge de plus en plus large avec l'allongement de la période de « jeunesse » (entrée plus tardive en autonomie, allongement des études).

Les politiques éducatives actuelles déployées par et dans les collectivités locales témoignent, en somme, d'une forme d'hybridation[7] née des différents dispositifs qui se sont succédé, prolongés, transformés et

3 – Les changements sémantiques correspondent à un passage à une logique de réseaux et en même temps de concentration (Rar).

4 – Le réseau structure la nouvelle organisation de l'éducation prioritaire. Piloté localement par un comité exécutif, il fédère les établissements scolaires et ses partenaires autour d'un projet formalisé par un contrat passé avec les autorités académiques, afin d'assurer la réussite scolaire de tous les élèves. C'est un réseau à la structure et au pilotage simplifiés. Pour l'ensemble de l'éducation prioritaire, il convient qu'un collège devienne l'unité de référence du réseau qu'il crée avec les écoles élémentaires et maternelles d'où proviennent ses élèves. Sur ce modèle, en lieu et place des réseaux existants dans l'éducation prioritaire, se structurent les 249 réseaux « ambition réussite » et les autres réseaux dits « de réussite scolaire ». Circulaire n° 2006-058 DU 30-3-2006.

5 – Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, ministère de l'Éducation nationale, ministère de la Jeunesse et des Sports, ministère délégué à la Famille, à l'Enfance et aux Personnes handicapées, ministère délégué à la Ville.

6 – Le rapport 2009 de la Cour des comptes conclut sur une réaffirmation des champs et des compétences de chacun : l'observation au plus près des territoires donne à voir des réalités plus nuancées.

7 – Recherches en éducation. Les politiques d'éducation et de formation à l'épreuve des changements institutionnels, n° 7, juin 2009. Centre de recherches en éducation de Nantes. Art : « Un référentiel nouveau de gestion de la chose publique éducative française ». Michel Warren p.7.

entremêlés en montrant à la fois une relative continuité[8] dans les champs investis et une tendance à l'expansion (avec la progression de certaines approches comme « l'individualisation » ou la « personnalisation » ou encore l'ouverture sur les problématiques de santé).

La mobilisation des parents et « l'individualisation »

Comme l'indique David Pioli[9], le soutien à la fonction parentale a évolué, de la création des pouponnières à la fin du XIXe siècle et des perspectives hygiénistes et natalistes, en passant par le « contrôle des familles » dénoncé par Jacques Donzelot dans son célèbre *La police des familles*[10], jusqu'à une conception plus centrée sur l'intérêt de l'enfant et affirmant d'une part l'indissolubilité des liens de parentalité, et d'autre part la légitimité forte de ces derniers en tant que « premiers éducateurs de l'enfant » (et ce, dans un contexte d'affaiblissement de l'institution familiale parfois évoqué pour justifier ce soutien). Sans entrer dans les débats sur la manière dont peuvent cohabiter des conceptions et pratiques différentes voire contradictoires, force est de constater que dans l'énoncé des objectifs et dans les pratiques, la meilleure prise en compte de l'enfant et du jeune en tant qu'individu et personne s'est accompagnée d'une volonté d'aborder les parents moins sous le prisme de la « défaillance » que de la ressource. Ainsi, la question de la place des parents dans les dispositifs et les offres destinées à leurs enfants apparaît-elle, aujourd'hui, comme un axe de réflexion sur la cohérence par la différenciation de l'offre avec des dispositifs comme la réussite éducative (politique de la ville) ou encore la politique d'accompagnement à la scolarité (Clas) qui met fortement l'accent sur l'accompagnement des parents, et ce dans la prolongation de la création du comité national de soutien à la parentalité[11]. Du côté de l'Éducation nationale, l'ouverture aux parents est également devenue un *leitmotiv* avec des dispositifs tels que l'école ouverte aux parents ou la mise à disposition de locaux dans les établissements scolaires, etc.

Au final, on observe à la fois des convergences et des parallélismes, collectivités et Éducation nationale développant chacun leurs dispositifs.

Entre territorialisation de programmes nationaux et développement de politiques territoriales locales coordonnées et partenariales

Dans ce contexte, on observera que l'échelon local est à la fois un des échelons de la politique nationale et un lieu autonome de développement d'une politique locale éducative ; ce qui en fait un véritable enjeu stratégique. La cohérence, ou mise en cohérence, renvoie en effet autant à des questions d'efficacité, de couverture des publics, de non recouvrement de l'offre, de dialectique entre droit commun et offre financée par des crédits spécifiques, qu'à un enjeu politique. Qui est porteur de la cohérence, qui en est le garant ? À l'évidence, même si les définitions (et les redéfinitions) de la répartition des compétences[12] sont souvent posées comme facteur mécanique de « cohérence », la construction des politiques éducatives locales obéit à des logiques plus complexes, historiques, culturelles, idéologiques, politiques, d'adaptation aux politiques nationales[13] mais aussi de traductions propres de ces dernières, d'adaptation aux « besoins » locaux, dépendantes des coopérations entre les partenaires institutionnels et enfin, des liens qui se tissent entre les professionnels de terrain. Ce sont aussi – à travers les compétences – des

> **« L'échelon local est à la fois un des échelons de la politique nationale et un lieu autonome de développement d'une politique locale éducative.**

8 – L'idée d'un changement de paradigme, passage du collectif à l'individuel et d'une approche territoriale à une approche par public, ne rend en effet pas compte de la cohabitation des approches même si elle reflète des tendances.

9 – David Pioli, « Le soutien à la parentalité : entre émancipation et contrôle », Sociétés et jeunesses en difficulté, n° 1, printemps 2006.

10 – Jacques Donzelot, La police des familles*, éditions de Minuit, 1977.*

11 – Circulaire interministérielle DGCS/SD2C/DGESCO/SCCIV/2011/220 du 8 juin 2011 relative à la mise en œuvre de la politique d'accompagnement à la scolarité pour l'année scolaire 2011-2012 ; décret n° 2010-1308 du 2 novembre 2010 portant création du comité national de soutien à la parentalité ; circulaire n° 2011-071 du 2 mai 2011 relative à la préparation de la rentrée scolaire 2012.

12 – Derrière la notion de répartition des compétences, on sent poindre d'ailleurs celle de la répartition de savoirs (donc des autorités), les problématiques de mise en transparence de ces savoirs et de jugement sur les pratiques qu'elles fondent.

13 – Ces dernières ont des impacts différents selon les territoires : ainsi, on a pu voir que, dans certains territoires, l'irruption du Programme de réussite éducative (PRE) avait pour conséquence de lancer ou relancer une dynamique de Projet éducatif local justement visant la mise en cohérence, mais dans d'autres territoires au contraire, le PRE a mis fin à cette dynamique en se substituant au Projet éducatif local.

légitimités qui sont en jeu. Ainsi, par le recours à des professionnels de mieux en mieux formés ou issus de l'Éducation nationale, les collectivités développent des stratégies de rapprochement et de reconnaissance par les partenaires de l'Éducation nationale. Autres stratégies : les méthodes de diagnostic et d'évaluation permettant aux différents acteurs de l'éducation de partager des objectifs et de travailler ensemble.

Si le portage politique national de la cohérence est souvent défaillant et se défausse sur les collectivités et le local, c'est que cette question renvoie aux problématiques de gouvernance de chaque catégorie d'acteurs : Éducation nationale avec ses strates et ses difficultés à impulser des logiques de partenariats, collectivités avec les différentes strates de compétences, services déconcentrés de l'État disposant de peu de moyens pour suivre ce qui se passe sur le terrain.

Aussi, si le portage politique à l'échelle de l'État et si les logiques interministérielles devaient fournir le cadre nécessaire aux coopérations locales, c'est en impulsant et accompagnant le passage :

- d'une logique pyramidale à une logique plus horizontale qui est celle des réseaux, des partenariats, des coopérations,
- d'une logique de répartition des compétences selon les niveaux et classes d'âge à une continuité éducative fondée sur une vision prospective du futur adulte qu'il s'agit de former,
- d'une logique de mutualisation plutôt que de répartition étanche des compétences,
- d'une gouvernance éducative locale laissant toute leur place aux « publics », enfants, jeunes et parents,
- et *in fine*, d'une inscription de la refondation de l'école dans une refondation de l'éducation avec l'ensemble des adultes éducateurs.

Ainsi, la réforme des rythmes scolaires et éducatifs – même si elle fait émerger les antagonismes et dénis de légitimité au sein de la « communauté » éducative – apparaît comme une invitation forte à relever l'enjeu d'une refondation de l'éducation coopérative, ancrée dans le présent et tournée vers l'avenir.

« La réforme des rythmes scolaires et éducatifs apparaît comme une invitation forte à relever l'enjeu d'une refondation de l'éducation coopérative, ancrée dans le présent et tournée vers l'avenir.

ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT LOCAL

Joël Roman, philosophe et éditeur, membre du comité de rédaction de la revue *Esprit*.
Avec l'efficace concours de Marianne Laroze

L'attractivité d'une ville réside dans la cohabitation harmonieuse entre urbanisme et humain, à travers un projet éducatif de territoire qui traite les questions de santé, d'économie, de transport.

Comment convaincre de l'efficience éducative pour le développement local ?

L'idée de développement local désigne des choses différentes d'un endroit à un autre, en termes économiques, sociaux, culturels.

En quoi l'éducation peut-elle être un vecteur privilégié de développement local ?

L'enjeu éducatif permet, dans un premier temps, de mettre autour de la table différents acteurs, le projet éducatif étant le cadre d'élaboration permettant d'associer tout le monde, assurant une participation de tous. On décide alors, par exemple, de l'égalité d'accès, de gratuité des activités ou de modulation des coûts. Il est essentiel de *« se sentir avoir le droit de »*, que chacun trouve sa place (avoir le droit d'être parent d'élève sans avoir les codes). L'enjeu du développement local est avant tout de permettre la parole de tous, de reconnaître les « capabilités » des gens. Le local est un objet à construire et à développer ensemble et suppose une mobilisation collective sur un territoire donné. Organiser collectivement le vivre ensemble suppose qu'on va rencontrer des problèmes, mais aussi des solutions. Comment faire en sorte que les enfants soient épanouis ? Il ne faut laisser personne à la porte de l'école (exemple, exclusion d'une mère voilée dans les sorties scolaires…).

Le projet éducatif de territoire permet de construire du développement local à partir des enjeux éducatifs. Autour de l'éducation, on peut obtenir une adhésion collective au développement local, et cette puissance sociale, plus collective, se rapproche de l'éducation populaire. Il s'agit, sur un territoire, de bien naître, bien vivre et bien vieillir. Le pouvoir appartient aux gens qui font ensemble et qui construisent ensemble.

> **Le pouvoir appartient aux gens qui font ensemble et qui construisent ensemble.**

Comment, sur un territoire, construire avec des divergences, dans le long terme ?

Tout dépend des situations locales et de l'enchevêtrement, parfois, des collectivités. Mais il suffit d'un déclic, d'un sujet fédérateur, pour permettre aux gens de discuter. Par exemple, la problématique des transports en commun gratuits oblige à se concerter. Toute la question est de mobiliser, mais on peut se saisir de la question de l'éducation qui constitue une ressource et non pas un obstacle, une préoccupation partagée qui peut cristalliser une démarche collective. Il ne faut pas faire confiance seulement aux institutions, cela ne fonctionne pas.

En milieu rural, éducation et développement local sont très liés. Dans tous les cas, il faut arrêter le mythe de l'objectif commun en assumant les confrontations d'idées, sans forcément aboutir à un consensus. Tout le monde ne veut pas la même chose, mais tout le monde veut pouvoir nommer son territoire, le qualifier. Une fois encore, il est primordial que les gens sentent qu'ils ont le droit de « prendre part à… », surtout s'ils ne sont pas d'accord. Pour le promouvoir, les habitants doivent se réapproprier leur territoire.

Ces questions ne se limitent pas aux seuls problèmes d'organisation : il faut aussi porter attention aux contenus des enseignements. Autour d'un restaurant scolaire, il est possible de créer une dynamique locale qui associe les producteurs locaux, une préoccupation diététique, le souci de bien manger, et des connaissances concernant les aliments, leur histoire et leur mode de production : il s'agit bien là d'un enjeu éducatif.

ÉDUCATION ET GOUVERNANCE TERRITORIALE

François Rousseau, consultant senior et directeur de FR Consultants

L'objet de mon propos consistera, dans un premier temps, à poser un ensemble de repères concernant la notion de gouvernance.

Dans un second temps, j'essayerai d'expliquer en quoi cette notion est importante pour ce qui nous préoccupe : l'éducation. Nous chercherons à identifier ensemble les principaux enjeux de la gouvernance dans le champ des politiques éducatives, plus spécifiquement en lien à la « chose éducative » elle-même.

Enfin, et pour lancer le débat, je vous ferai part de ce qui me semble être les priorités de la gouvernance dans la mise en œuvre des Projets éducatifs territoriaux (PEdT), et notamment en vue de favoriser la participation du plus grand nombre à l'éducation des enfants et à une mise en œuvre réussie de la réforme des rythmes.

Pourquoi parler de gouvernance ?

Cette notion a pris de si nombreuses acceptions et a été appliquée à tellement de domaines qu'il n'est pas facile d'en identifier les composantes. La juste appréhension de la notion est d'autant plus difficile qu'elle a tout d'abord été utilisée dans le champ de l'entreprise et dans le domaine de l'économie avant d'être appliquée dans le domaine politique. C'est ainsi qu'au nom d'un principe de bonne gouvernance, le « *new management* » a pu justifier dans les années 1980 un désengagement des États de leurs missions régaliennes, ceux-ci étant incités à se recentrer sur leurs fonctions stratégiques et à déléguer leurs autres missions à d'autres échelles de gestion et de décision.

> **Le premier principe de la gouvernance est précisément qu'il n'existe pas de modèle de la bonne gouvernance.**

Par-delà les effets de mode qui ont amené à utiliser cette notion tous azimuts et à des fins idéologiques plus ou moins acceptables, il me semble qu'il sera approprié de parler de gouvernance si au moins quatre ingrédients du « bien gouverner » sont réunis :

- la multiplicité d'échelles, de lieux et d'acteurs impliqués dans la construction, la mise en œuvre, le pilotage, et l'évaluation d'un projet,
- l'intérêt à effectuer un décentrement de la prise de décision,
- le respect d'un certain nombre de principes comme celui de responsabilité, de transparence, d'optimisation et de gestion durable des ressources,
- une visée stratégique, et concomitamment, l'existence de démarches de régulation.

On le voit, cette notion n'est pas sans lien avec la prise de conscience, à laquelle les travaux d'Edgar Morin nous ont particulièrement aidés, du caractère complexe du monde dans lequel nous agissons et avons à mettre en œuvre nos politiques : la diversité des acteurs concernés, l'illusion dans ce cadre d'une gestion exclusivement centralisée, l'intérêt de démarches multipliant les regards et les points de vue, la modestie requise dans la conduite de toute action individuelle ou collective, la nécessité d'approches et de méthodes permettant peu à peu d'intégrer les différentes composantes du réel.

De même, cette idée du bien gouverner renvoie à l'idée de coopération entre les différents acteurs du système.

Pourquoi parlons-nous de gouvernance dans le champ éducatif ?

Quels sont les enjeux de la gouvernance dans le domaine des politiques éducatives ? Cette question est importante puisque le premier principe de la gouvernance est précisément qu'il n'existe pas de modèle de la bonne gouvernance, n'en déplaise à ceux qui, au nom de cette notion, tentent de justifier le modèle qu'ils entendent imposer. Dit autrement, le mode de gouvernance à retenir est inséparable de « ce qu'il y a à gouverner », c'est-à-dire, pour ce qui nous concerne, la chose éducative.

Ce sont à n'en pas douter des raisons de contexte qui nous amènent à parler de gouvernance dans le champ éducatif.

Les trois actes de décentralisation et la réforme de l'État se sont traduits par un décentrage des lieux de décision et par un désengagement de l'État des missions qu'il avait exercées jusque-là. Plus récemment, en 2010, la Réforme de l'administration territoriale de l'État (Réate) s'est traduite par une réduction conséquente du nombre de services déconcentrés de l'État. Dans le même temps, on constate un accroissement considérable du nombre d'institutions et d'organisations parties prenantes des politiques éducatives, et plus récemment reconnues par la loi comme devant l'être en complément de l'Éducation nationale : les collectivités, les associations, les

mouvements d'éducation populaire, les directions départementales de la jeunesse et de la cohésion sociale, les caisses d'allocations familiales, les parents d'élèves...

Par ailleurs, la refondation réussie de l'école de la République suppose de traiter simultanément différentes questions : les programmes, l'organisation du temps de l'enfant, le devenir du collège, la carte scolaire et l'éducation prioritaire, le rôle des collectivités locales, le métier d'enseignant, sa formation...

La mise en œuvre de la réforme des rythmes dans les communes est une assez bonne illustration des enjeux de gouvernance qui sont à l'œuvre dans le champ éducatif. Cette réforme suppose, certes, de définir une nouvelle organisation du temps scolaire, mais aussi, et plus fondamentalement, de réinterroger le projet éducatif du territoire, conduire une réflexion pédagogique, mesurer les impacts organisationnels, financiers et concernant les ressources humaines de l'organisation envisagée… Bref, d'animer un vaste processus de concertation et de construire les conditions de la coopération au sein de la communauté éducative. Dans les accompagnements que nous réalisons avec ma collaboratrice Eva Jordan auprès de différentes communes d'Île-de-France et d'autres régions, nous mesurons combien la mise en œuvre réussie de cette réforme suppose de construire et d'animer localement, en relation avec l'administration centrale, un véritable processus de changement, ce qui suppose d'activer les quatre ingrédients de la gouvernance pointés ci-dessus.

« C'est la « chose éducative » elle-même qui doit nous inciter à imaginer et à construire les conditions de sa bonne gouvernance.

Le contexte nous appelle en outre à articuler projet éducatif national et projet éducatif territorial, et à en construire les convergences et les complémentarités. Cependant, ce serait faire peu de cas du projet éducatif territorial, de ses acteurs et spécificités, et des attendus qui sont les nôtres en termes de participation de tous, que de réduire l'enjeu de cette articulation au fait de devoir « décliner » le projet éducatif national (d'autant plus qu'il est également en chantier). Non, le contexte ne nous amène pas, dans une logique de bonne gouvernance, à décliner, mais plutôt à composer, à mettre en interaction et en résonnance ce qui se construit au national et au local.

Cependant, il serait dommageable que ces raisons de contexte masquent le fait que c'est la « chose éducative » elle-même qui doit nous inciter à imaginer et à construire les conditions de sa bonne gouvernance. À défaut de cette prise de conscience, la soi-disant bonne gouvernance des politiques éducatives ne créera pas d'effets significatifs sur l'évolution du système éducatif – sinon en complexifiant pour le meilleur et pour le pire sa gestion – et *a fortiori* sur le bien-être et la réussite de tous les enfants.

En effet, la « chose éducative » n'a pas attendu les lois de décentralisation et l'inscription dans la loi du rôle des collectivités locales et des associations, et plus récemment de la coopération avec les parents dans les territoires[1], pour mettre en jeu et concerner *de facto* une diversité d'espaces éducatifs plus ou moins cohérents et structurés : l'école, la famille, le temps libre… Les Francas, en portant haut et fort au cours des cinquante dernières années une définition de l'éducation qui considère celle-ci comme l'ensemble des influences qui s'exercent sur l'enfant – ou que l'enfant exerce sur son environnement – dans ses différents temps et lieux de vie, n'ont pas manqué d'insister sur le caractère global de l'éducation, et sur les impasses éducatives qui découlent du fait de l'ignorer : gaspillage des ressources éducatives, inégalités devant l'éducation, défauts ou pertes de repères, décrochage et évitement scolaire, exclusions, souffrance…

La prise en compte de la diversité des espaces où se joue l'éducation de l'enfant incite à poser les principes d'une gouvernance partagée. Nous passerions néanmoins à côté d'une grande partie du problème si nous pensions réussir à mettre en place une bonne gouvernance de la chose éducative simplement en mettant autour de la table, et au sein d'instances de consultation, de concertation et de co-construction, l'ensemble des acteurs qui agissent en direction de l'enfant. Il ne suffit pas de rechercher avec ces derniers, au travers par exemple de la mise en cohérence des projets d'école et des projets des centres de loisirs, les conditions de plus de convergence des influences exercées sur l'enfant. Cette approche organisationnelle et « managériale » est importante, mais loin d'être suffisante : car elle part des institutions et organisations, de leurs projets et légitimités, et non pas de l'enfant. Cette approche peut même « tourner à vide », et ne pas avoir d'impacts significatifs sur la réussite éducative des enfants.

Paradoxalement, une bonne gouvernance éducative suppose que nous nous décentrions des missions des « institutions éducatives » vis-à-vis de l'enfant. Certes les enfants passent beaucoup de temps à l'école, nettement moins dans leur famille, et, pour la plupart d'entre eux, beaucoup plus de temps au centre de loisirs. Mais que vivent-ils et quelles sont les influences réelles

1 – Cf. circulaire n° 2013-142 du 15-10-2013 « Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires ».

qui s'exercent sur eux ? Il convient sur ce point de se départir d'un certain nombre d'illusions et de promouvoir de nouvelles approches de gouvernance éducative.

Ainsi, l'enseignant ou l'animateur n'est pas seulement face à une juxtaposition d'individus, mais il est face aussi à un groupe : l'acte éducatif a lieu dans un espace social et du bon fonctionnement de celui-ci dépend l'impact de l'acte éducatif. Comme le montrent différentes expériences menées au Canada sur le bien-être de l'enfant à l'école, la réussite des enfants, de tous les enfants, passe par le fait que le groupe ait un fonctionnement inclusif : que chacun ait l'occasion d'y exercer son autonomie, d'y exprimer et d'y voir reconnues ses habiletés, mais aussi de voir son appartenance au groupe effective et reconnue. Le groupe et son fonctionnement ont une fonction pédagogique et font partie des influences qui sont à construire et à réguler.

L'acte éducatif a lieu sur un territoire où, par-delà la composante institutionnelle, il existe d'autres composantes tout à fait essentielles : la composante collective (le lien social, la manière de vivre ensemble le territoire), et la composante individuelle. Une bonne gouvernance éducative suppose de prendre en compte ces trois composantes. Il convient certes de travailler à faire évoluer le fonctionnement des institutions éducatives, mais aussi, et simultanément, de travailler à améliorer le vivre ensemble au sein des établissements et sur le territoire, d'intégrer chacun dans le processus éducatif, et notamment les parents : en les aidant à comprendre le fonctionnement des institutions éducatives, à se positionner dans l'accompagnement scolaire de leur enfant, en les rendant acteurs de son orientation… Dit autrement, la mise en œuvre d'une politique éducative passe par la mise en place de démarches de développement social local. Plus il y aura de convergences entre ce que l'enfant vit dans sa famille, dans son environnement social et au sein des institutions éducatives, plus les influences que l'on cherche à exercer sur l'enfant au sein de ces dernières auront de l'effet.

« Dit autrement, la mise en œuvre d'une politique éducative passe par la mise en place de démarches de développement social local.

Plus encore, l'acte éducatif ne se déroule pas dans un espace clos (les institutions éducatives ou le territoire), mais dans un espace ouvert, espace dans lequel s'exercent des influences externes, influences par rapport auxquelles l'acte éducatif prend sens pour l'enfant. À défaut de dresser un inventaire exhaustif de ces influences, nous insisterons sur le fait qu'une part croissante d'entre elles n'est pas liée aux institutions éducatives ou au territoire, mais à la société de l'information. Portée par les développements techniques liés aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, cette société a fait en outre émerger ce que l'on appelle maintenant la société de la connaissance, où, à travers l'agrégation et la comparaison des données, émergent peu à peu de nouvelles croyances, des savoirs, s'échafaudent et se partagent de nouvelles connaissances. La gouvernance de l'acte éducatif s'en trouve profondément modifiée : l'enjeu n'est plus de transmettre des connaissances et au passage d'aider l'enfant à déconstruire les prénotions qu'il a pu acquérir dans son milieu social et familial, mais de l'aider à devenir partie prenante de cette société de la connaissance. Cela suppose qu'il apprenne à rechercher et à décrypter l'information, à en évaluer la fiabilité, à discerner la valeur épistémologique et sociale des savoirs exposés et des connaissances produites, à savoir les hiérarchiser et les partager, à être partie prenante de leur évolution et de leur production collective. Les institutions éducatives, qui étaient premières en tant que lieux du savoir et dans la diffusion de connaissances encyclopédiques ou de pratiques sociales, sont repositionnées en accompagnement de la société de l'information et de la connaissance et dans l'*empowerment* des enfants à pouvoir les intégrer.

On l'aura compris : l'acte éducatif ne se joue pas à deux, dans un vis-à-vis rassurant des éducateurs avec l'enfant. Il se joue à trois : les éducateurs, l'enfant et son environnement social. C'est en prenant en compte ce dernier, quand bien même il est diffus, opaque et incertain, que peut s'organiser une bonne gouvernance. Les membres d'équipage, comme les bons apprenants ou les bons gouvernants, n'ignorent pas la vague, et encore moins la méprisent, la dénoncent ou s'y opposent, mais font avec, s'y adaptent, puis en jouent, au profit des objectifs poursuivis en commun.

Quelles priorités de gouvernance dans la mise en œuvre des Projets éducatifs de territoire (PEdT) ?

Sur cette base, se dégagent selon nous un certain nombre de priorités pour la gouvernance des projets éducatifs de territoire et notamment :

- le recours à une ingénierie du projet stratégique et intégré[2] : il convient de raisonner en termes d'impacts

2 – Ces démarches, expérimentées de longue date en partenariat avec les Francas au titre de la mise en œuvre de Projets éducatifs locaux, ont également été expérimentées au cours des quatre dernières années dans le cadre de la politique de la ville sur des villes comme Lyon et Bayonne. Nous les travaillons à ce jour sur les communes d'Ivry-sur-Seine, Malakoff, sur la communauté de communes des Essarts et dans l'archipel de Saint-Pierre-et-Miquelon.

collectivement recherchés, de travailler par priorités, de ne pas imaginer tout mettre en œuvre à la rentrée 2014 (ou d'imaginer avoir déjà tout fait au travers du seul projet d'organisation de la semaine scolaire), mais plutôt d'enclencher au cours du premier semestre 2014 un processus évolutif qui permettra, peu à peu et dans la durée, d'associer les différents acteurs concernés, d'adapter et de perfectionner les réponses mises en œuvre au regard des impacts recherchés et objectifs poursuivis, de prendre en compte les nouveaux programmes, d'intégrer l'ensemble des composantes du territoire, de faire évoluer les pratiques...,

- la définition d'un sens commun et de références partagées, mais plus largement d'un projet prospectif de société. Ce n'est en effet qu'en regardant en face les influences éducatives qui s'exercent sur l'enfant et les évolutions qui sont en cours, en interrogeant le vivre ensemble du territoire et au sein des institutions éducatives, et en définissant, sur cette base, les futurs souhaitables et les pratiques qui peuvent les faire émerger, qu'une gouvernance sensée peut se mettre en place,
- la recherche d'un mieux être pour chacun des acteurs éducatifs, avec une attention particulière pour l'enfant, mais aussi pour l'ensemble des éducateurs qui interviennent à ses côtés : enseignants, directeurs d'établissements, animateurs, agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (Atsem), parents,
- une approche coopérative des complémentarités éducatives. Ainsi, il convient par exemple que les contenus des Nouvelles activités périscolaires (Nap) soient définis conjointement entre la ville, l'Éducation nationale et les associations, et que les nouvelles activités soient « co-portées » auprès des parents et des enfants,
- la participation du plus grand nombre.

Tout reste à faire sur ce dernier point et de nombreux changements de paradigmes et de pratiques sont nécessaires. En vue d'une participation du plus grand nombre, la situation de départ est préoccupante. Les constats que nous faisons sur les territoires d'intervention qui sont les nôtres nous amènent très souvent à nous demander s'il n'y a pas, aujourd'hui en France, malgré les déclarations de principe, un véritable désintérêt pour l'éducation de l'enfant. Trop souvent les prises de position portent plus sur les seules conséquences pour les adultes de tel ou tel scénario d'organisation du temps scolaire, plutôt que sur les opportunités qu'il offre en termes d'amélioration des rythmes de vie de l'enfant, de ses conditions d'apprentissage, de construction de complémentarités éducatives.

On peut également se demander s'il ne serait pas nécessaire que nous, adultes, nous apprenions à être citoyens avant d'éduquer, quand on voit la faible habileté qui est la nôtre à nous engager dans des processus coopératifs et à y être acteurs dans le respect des compétences de chacun.

Cette situation de départ est d'autant plus préoccupante que nous sommes manifestement et collectivement dans un profond manque de repères. Ces repères seraient pourtant indispensables pour construire la participation de tous : repères historiques, sur la démocratie, le rôle propre de chaque institution, l'intérêt collectif, la laïcité, la pédagogie...

Construire la participation du plus grand nombre supposerait également une volonté politique pour que l'école et le temps libre répondent à des enjeux collectifs. Ne sommes-nous pas, volontairement ou non, sur un paradigme profondément individualiste, qui accepte que nos systèmes excluent, qu'ils se préoccupent alternativement de l'élite ou de ceux qui sont en difficulté, mais qui jamais ne visent et n'intègrent tous les enfants, dans une logique empathique, inclusive et responsabilisante ?

« L'acte éducatif ne se joue pas à deux, dans un vis-à-vis rassurant des éducateurs avec l'enfant. Il se joue à trois : les éducateurs, l'enfant et son environnement social.

Cette participation supposerait par ailleurs que toutes les collectivités, loin de simplement essayer de coller, *via* des sondages, et sans véritable échange ni débat, à l'opinion dominante, s'occupent de construire notre avenir, sollicitent la créativité de tous, misent sur la construction collective, la coopération, s'engagent dans des démarches de prospective territoriale.

Cette participation supposerait au final que l'éducation, en se territorialisant, devienne, tant pour les adultes que pour les enfants, une véritable terre d'accueil, où chacun puisse prendre sa place, s'engager dans un processus d'apprentissage collectif, de construction et d'innovation sociale.

ÉDUCATION ET ACTION ÉDUCATIVE

Véronique Laforets, doctorante en sociologie, rattachée au laboratoire de Langues, littératures et sciences humaines de l'université de Savoie

Tout le monde sait que l'éducation n'est pas une entreprise qui consiste à remplir une personnalité vide, ou à substituer chez les enfants et les jeunes une influence à celle des autres. Une intention éducative prend toujours place parmi d'autres influences, liées à l'environnement social, humain, naturel, mais aussi historique, économique. On ne grandit pas de la même manière quand on a l'eau au robinet ou quand il faut faire cinq kilomètres à pied pour en trouver un filet, dans une période où l'on a confiance dans le progrès ou quand on s'inquiète pour l'avenir de la planète, quand on vit la pauvreté ou quand on ne fait que la voir à la télé.

On est donc bien obligé de considérer l'éducation non pas comme le fruit de l'action volontaire des adultes, mais comme la résultante d'un ensemble d'influences qui peuvent être ponctuelles ou permanentes, acceptées ou subies, voulues ou fortuites. Nous sommes dès lors contraints de faire acte d'humilité en acceptant l'idée que notre rôle se « limite » à proposer, mettre en œuvre des actions éducatives, nécessairement complémentaires. Et dans le même temps, contraints d'accepter que les enfants et les jeunes soient seuls à avoir le monopole de leur propre éducation, même s'il est nécessaire de les aider, de les soutenir, de les accompagner dans cette construction.

> **Si un fond commun éducatif est indispensable à toute vie en société, la diversité est tout aussi importante.**

Les enfants et les jeunes traversent, au cours de la semaine, de la journée, ou de l'année, des univers sociaux différents, dans lesquels les enjeux ne sont pas identiques, dans lesquels les règles du jeu ne sont pas les mêmes, univers sociaux qui ont chacun leur importance pour eux : l'école, le club sportif, la maison de l'enfance, etc. Si un fond commun éducatif est indispensable à toute vie en société, la diversité est tout aussi importante. Les enfants ont besoin d'intérioriser que les principes éducatifs, ou leur mise en vie, ne sont pas les mêmes selon les espaces, selon les moments, selon ce que l'on fait dans ces espaces. C'est avec et à travers ces différences qu'ils se construisent et appréhendent le monde social. Il se pourrait donc bien que la cohérence éducative la plus féconde pour les enfants soit de cultiver la différenciation des influences éducatives.

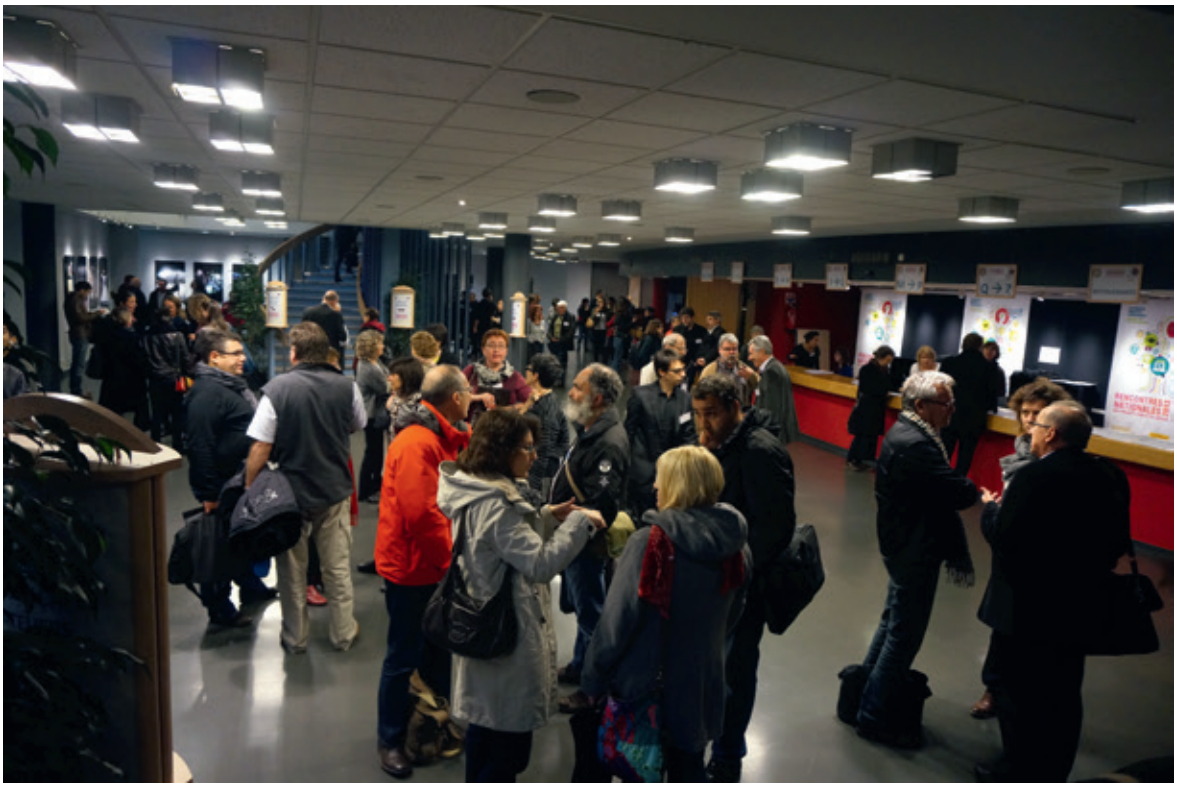
Quelles pourraient être les spécificités des actions éducatives qui trouvent place aux côtés de l'école et des familles ?

La première, qui ne peut se jouer que localement, est d'observer ensemble le fonctionnement des **complémentarités éducatives** sur un territoire. Veiller à ce que tous les quartiers, tous les publics, et si possible tous les enfants disposent d'aides et d'appuis suffisants pour s'éduquer. Que chacun d'eux, à toutes les étapes de son développement, puisse trouver un adulte, une structure, un accueil.

Le second point concerne un enjeu de **socialisation**. L'individualisation des pratiques éducatives correspond à l'évolution globale de la demande des familles. Mais elle est largement reprise à leur compte par les acteurs éducatifs que nous sommes, avec la valorisation des petits groupes, la notion de parcours éducatif, etc. Sans en nier ni l'intérêt, ni la réalité (l'enfant a bien un parcours singulier), il semble que nous ayons la responsabilité de promouvoir des collectifs éducatifs en-dehors de l'école. Il s'agit bien de collectifs, et pas seulement de collectivités. Des collectifs qui favorisent les expressions et les expériences, qui sont porteurs d'identités, dans et par lesquels on apprend la délibération collective, à se donner collectivement des objectifs, à partager des responsabilités, à s'approprier des espaces. Des collectifs variés qui permettent aux enfants et aux jeunes de démultiplier l'expérience des rôles et des places sociales. Tout cela passe par un travail sur les pratiques pédagogiques et pas seulement sur les programmes d'activités.

Enfin, une spécificité du temps libre concerne ce qui ne pourra jamais être fait à l'école, c'est-à-dire **ne rien faire**. Et ne rien faire, ce n'est pas faire rien, c'est apprendre à ne pas consommer, à écouter, s'écouter, revenir sur des expériences et les intégrer, apprendre à être seul, à attendre, prendre le temps de se poser des questions ou de mûrir une idée, une envie… Quand tout le monde constate que les enfants et les jeunes zappent, apprendre à ne rien faire, c'est très important, c'est gagner de la maîtrise sur soi et sur son temps, c'est s'appartenir.

Alors, on a probablement beaucoup de travail à ce sujet, et notamment à s'interroger sur ce qu'on appelle une « activité de qualité » et sur ce que peuvent être la « cohérence » et la « complémentarité éducative » dans les projets de territoire.



SYNTHÈSE DES ÉCHANGES

Il est fondamental de mettre l'enfant au centre de nos réflexions. Cette affirmation, qui n'est pas nouvelle, est parfois supplantée par des préoccupations pratiques. L'enfant est au confluent d'influences hétérogènes, il décidera de toute façon de s'approprier certaines d'entre elles plutôt que d'autres, il devra de toute façon faire la synthèse de l'ensemble de ces influences. L'action éducative a pour ambition de faciliter cette synthèse et de privilégier certaines influences.

L'action éducative doit être conçue selon des principes démocratiques, notamment avec des formes d'action qui favorisent la participation des enfants. Apprendre à parler, à débattre, à se forger une opinion sont des éléments fondamentaux d'une éducation démocratique. On peut donner la parole aux enfants : ils savent se saisir de cette possibilité.

Les enjeux de l'éducation à la démocratie ne sont pas explicites pour tous les participants.

En effet, l'action éducative se centre surtout sur l'apprentissage à la prise de parole, sur les apprentissages des savoirs fondamentaux pour comprendre le monde et omet souvent qu'elle contribue à l'éducation de citoyens.

En outre, les acteurs éducatifs partagent peu les conséquences du phénomène moderne d'individuation et le prennent peu en compte dans la construction de l'action éducative. Ils le perçoivent comme un phénomène empêchant l'éducation à la démocratie, plutôt que d'en retenir une posture à intégrer pour construire une perspective démocratique.

Notre société, du point de vue de nombre de participants, considère que le travail éducatif reste d'abord le fait de l'école, du temps scolaire. Dans ce contexte, les attributions des acteurs génèrent des concurrences.

Il n'est pas aisé de faire abstraction de la division du travail éducatif, encore moins de briser celle-ci. Du point de vue de nombre d'acteurs éducatifs des temps de loisirs, les blocages ou impositions de frontières ne viendraient que de l'école, ce système éducatif « sanctuarisé ». Ces acteurs de l'action éducative dans les temps de loisirs semblent parfois peu mobilisés par les politiques éducatives nationales.

Quelques participants estiment que les parents seraient démissionnaires. Dans ces conditions, il sera délicat de ne pas les instrumentaliser ; ce travers est pourtant dénoncé lors des ateliers.

Enfin, les acteurs économiques sont exclus de l'élaboration du projet éducatif territorial. Ils ont pourtant une place dans cette dynamique, même si les inviter contribue à multiplier les parties prenantes.

La question des conflits entre acteurs éducatifs, conflits qui entravent la construction d'un projet territorial, n'apparaît pas autant que lors de précédentes éditions des rencontres des PEL. Il n'y a pas, en effet, unanimité sur cette question ; une preuve sans doute que des dynamiques positives sont à l'œuvre sur nombre de territoires. Les conflits d'appropriation de moyens, notamment, ne sont pas le quotidien de tous.

« La pratique de la coproduction, de la co-construction, voire de la coopération est déterminante pour les PEL.

Toutefois, il semble nécessaire de dépasser des inhibitions face à la perspective du travail en mode coopératif. Il n'est pas seulement question d'une appréhension des échanges avec d'autres professionnalités, mais aussi d'une résistance face à un travail collaboratif, résistance sans doute liée à un fonctionnement singulier dans un environnement sociétal de plus en plus fondé sur la concurrence.

La pratique de la coproduction, de la co-construction, voire de la coopération est pourtant déterminante pour les PEL. Les participants le soulignent malgré les freins précédemment cités.

La construction démocratique d'un projet éducatif territorial oblige les acteurs à dépasser les enjeux de pouvoir, territoriaux notamment.

Qui décide du projet éducatif territorial : les élus, les habitants, les citoyens ? Celui qui paie, soit le contribuable, ou les parents ?

Le lien entre PEL et projet politique communal n'est pas toujours perçu de la même façon par tous les acteurs. Il y a parfois confusion entre les deux termes ; là ou d'aucuns distinguent bien l'un de l'autre, d'autres les confondent.

Et l'apparition du PEdT amène certains acteurs à poser la question de l'articulation avec le PEL. D'autres estiment que le PEL est plus global que le PEdT, ce dernier n'étant sans doute qu'un dispositif.

Comment créer des dynamiques pérennes ?

Un débat sur l'*empowerment* – ou puissance sociale – suscité par les démarches territoriales autour de l'éducation, s'est installé.

Des participants ont insisté sur la nécessité de clarifier les notions de consultation et de participation, cette dernière s'avérant plus mobilisatrice. En fait, la question posée est à la fois celle de la distinction entre « capabilité » – puissance d'agir individuelle – et « puissance sociale » – puissance d'agir collective. Il s'agit de les distinguer et de les mobiliser simultanément afin d'impliquer chacun et tous les acteurs, de façon pérenne.

Comment concevoir des modes de gouvernance coopératifs dans un système d'organisation ouvert ?

Porter un projet éducatif territorial recèle un enjeu fort en termes de gouvernance et contraint à définir ce que sous-tend le concept de gouvernance, à distinguer pilotage, gouvernement et gouvernance. Il s'agit tout particulièrement de dissocier la gouvernance de la conception du projet, ainsi que la gouvernance de la mise en œuvre du projet.

Le concept de gouvernance, malgré son origine libérale, implique une notion de transparence et de décentralisation des décisions.

La participation d'une multiplicité d'acteurs est un facteur de démocratie et d'efficacité (intelligence collective, expertise citoyenne). Plusieurs interventions ont affirmé l'enjeu sociétal d'une gouvernance partagée : lutte contre le consumérisme en matière éducative, dimension citoyenne (on peut agir plutôt que subir), opposition coopération/concurrence, prévalence de l'expérimentation collective sur la volonté de maîtrise.

D'un point de vue stratégique enfin, une gouvernance partagée limite les résistances au changement.

Il ne peut exister de projet éducatif territorial sans projet de société explicite et partagé, sans référence à des valeurs et des finalités partagées.

> **Porter un projet éducatif territorial recèle un enjeu fort en termes de gouvernance et contraint à définir ce que sous-tend le concept de gouvernance, à distinguer pilotage, gouvernement et gouvernance.**

Les concepts de « développement local », de « projet éducatif », de « vivre ensemble », méritent d'être précisés, ils sont en effet employés alternativement sans qu'une définition partagée émerge. Il est pourtant nécessaire de conjuguer éducation et développement local, éducation et vivre ensemble.

Certains participants se sont interrogés sur la nature des termes de « vivre ensemble » et de « développement local » : relèvent-ils d'une question politique ? Pour d'autres, ces notions sont à la fois politiques et pédagogiques : d'une part, l'éducation est un vecteur du développement local, d'autre part, le développement local constitue un objet d'éducation.

Quelle est l'échelle pertinente pour un projet éducatif territorial judicieux ?

Celle du « territoire de vie », du « bassin de vie », du « territoire vécu », ou de « l'échelle déterminée par les citoyens eux-mêmes » ?

Des participants remarquent que « l'ultra local » est un espace de travail pertinent ; d'autres, dans cette même logique de proximité, vont jusqu'à parler de « village projet ».

Cette question de la recherche du territoire adéquat ne doit pas gommer la pertinence de synergies avec les territoires voisins, sans quoi « l'enfermement local » pourrait installer une forme d'insularité.

Y a-t-il une spécificité du milieu rural ?

Les réponses ne sont pas unanimes. Par contre, il semble nécessaire de porter une attention particulière aux territoires de relégation – qui ne sont pas à confondre avec les territoires ruraux. Le développement de l'action éducative locale est sans doute un moyen de lutter, voire de prévenir cette relégation.

La question du temps, si elle est effectivement prise en compte, amène de fait à inventer de nouvelles articulations entre les échéances politiques, administratives et celles de la mise en œuvre du projet.

Un travail de réflexion doit être mené de façon pointue et très large sur la conduite du changement.

Construire la coopération nécessite de prendre du temps, le temps notamment de la définition des notions. Prendre le temps nécessaire à la prise de parole de chacun est une voie formidable pour que les citoyens retrouvent une place dans l'espace public et fasse ensemble société !

RÉACTIONS D'UN GRAND TÉMOIN

Nathalie Mons, professeur de sociologie à l'université de Cergy-Pontoise et membre du comité de pilotage de la concertation « Refondons l'école de la République »

Je veux vous dire d'abord le plaisir que j'ai à être avec vous pour expérimenter ce rôle de grand témoin ; c'est assez rare pour des universitaires d'être interpellé à ce titre. On nous sollicite plutôt pour apporter des ressources, là c'est vous qui êtes les ressources. J'observe avec beaucoup d'intérêt tout ce qui peut se dire ici parce qu'on y parle d'une réforme qui est centrale et cruciale pour l'avenir de ce pays.

J'ai décidé ce matin de commencer par une thématique que j'ai trouvée extrêmement présente en plénière et dans les ateliers, une thématique qui est celle du **temps**. La dimension temporelle est rarement évoquée lorsqu'on traite de politiques publiques en France. Il me semblait donc intéressant de balayer cette thématique : le temps à la fois comme **objet** central puisqu'on parle des projets éducatifs territoriaux et des rythmes et donc du temps, mais aussi, le temps comme **expérience** et comme **dimension essentielle du processus du changement**.

> **Au-delà du temps comme objet, ce qui est revenu c'est le temps comme durée des expériences, notamment celle des activités pédagogiques, c'est l'idée de continuité dans les projets.**

Le temps comme objet

Lorsqu'on travaille sur les rythmes scolaires, on parle de temps, de temps scolaire, de temps éducatifs, des temps de l'enfant. Vous avez en outre insisté sur l'ambition de continuité et d'articulation de ces temps.

Il me semble important de souligner un point qui est apparu lors de la table ronde. Vous avez parlé de la personne qui doit maîtriser l'enchaînement des temps – elle pourrait être appelée « le maître du temps », même si c'est un peu exagéré ! Mais lorsqu'on est le fil conducteur d'une journée, ne maîtrise-t-on pas finalement une bonne partie de l'organisation de cette journée ? Apparemment, cette question n'est pas suffisamment traitée au regard des remontées que j'ai pu saisir. C'est sans doute un premier point à travailler.

Ce qui m'a fortement intéressée lorsque l'on prend le temps comme objet, ce sont les interventions à la fois en plénière et en ateliers autour du temps libre, c'est-à-dire autour du fait de donner du temps libre aux enfants.

Je suis souvent dans des contextes scolaro-centrés : avec les acteurs traditionnels de l'école, cette notion de temps libre est évidemment très peu présente.

Je ne suis pas pédagogue, mais lorsqu'on est attentif aux contenus de contes comme *La belle au bois dormant*, on voit bien que le temps libre, le sommeil, le rêve, laissent cette disponibilité aux enfants, ce n'est finalement pas nouveau.

Par contre, le revendiquer dans notre société de l'immédiateté, de la « suractivité », c'est quelque chose de nouveau. On peut le revendiquer haut et fort, mais il est nécessaire de communiquer sur le sujet. Il ne vous a pas échappé que, parmi les réactions des parents face à la réforme des rythmes – réactions valorisées notamment lorsqu'il s'agit de parents issus des milieux les plus favorisés – est mis en avant le fait que les activités qui ne sont pas celles de l'école, mais celles autour des rythmes, ne permettraient pas les apprentissages.

Il faut donc expliquer à ces détracteurs l'importance des temps libres ! Il y a, en effet, une réelle disjonction entre les représentations des parents, qui peuvent être parfois conservatrices, et votre projet, qui me semble novateur et qui doit être poussé, d'où la nécessité de communiquer votre ambition.

Le temps comme expérience

Au-delà du temps comme objet, ce qui est revenu c'est le temps comme durée des expériences, notamment celle des activités pédagogiques, c'est l'idée de continuité dans les projets. Cette idée est revenue à la fois en plénière et en ateliers, à travers des exemples concrets. Une collègue qui intervient en Gironde, expliquait que certaines activités étaient faites par les Francas depuis vingt-cinq ans, ce qui expliquait que face aux rythmes, on avait pu trouver facilement les solutions.

Vous avez aussi parlé de l'antériorité des PEL, au moins des décennies d'expérimentation. Donc finalement, les différentes interventions ont valorisé l'expérience qui se construit dans la durée.

Tout ceci me paraît extrêmement positif, parce qu'en tant que sociologue de l'action publique, je me rends compte, avec le regard que j'ai pu poser sur les politiques publiques, qu'en général, là où ça fonctionne, il y avait antérieurement des innovations lancées, des expérimentations pratiquées, des acteurs en capacité d'apporter une expérience et des acteurs disposant d'une perspective en termes de continuité dans le temps de leurs projets. Donc évidemment, je crois que c'est central, d'autant plus que les réformes ont une dimension pédagogique et lorsqu'on se retrouve sur un terrain où il n'y a rien eu de fait, c'est extrêmement compliqué.

Cette expérience doit être mise en avant.

À travers vos commentaires, il y avait tout de même deux éléments qui m'ont questionnée :

- dans certains cas, cette expérience était mise en avant comme une défense : *« Nous, on est déjà très avancés sur les PEL. Pourquoi finalement on reculerait pour rentrer dans un cadre qui serait moins porteur que ce qu'on a pu faire avant ? »*. Ici, l'expérience devient une défense, en opposition à ce qui est proposé aujourd'hui. Les politistes voient très souvent ce type de résistance. Il est clair qu'on essaie de mettre en avant une institution qui est proche d'une institution passée : les PEdT sont proches des PEL. Les acteurs ont du mal à s'emparer de ces nouvelles institutions. C'est ce que l'on appelle « les sentiers de dépendance ». Je crois qu'il y a vraiment un travail de pédagogie à faire sur l'intérêt des deux solutions – PEL *vs* PEdT – et vous avez commencé à le faire en plénière hier,
- deuxième élément, la valorisation de cette expérience ou plutôt l'absence de valorisation de celle-ci. C'est intéressant de voir comme il y a un flou sur le sujet. Dans une partie des interventions, on citait cette expérience, mais finalement pour s'en excuser : *« Bonne nouvelle, chez nous ça fonctionne bien, mais on a dix ans d'expérience sur le sujet… »*. Cette expérience doit être valorisée, Roger Sue en parlait ; si elle n'est pas d'abord valorisée par les acteurs eux-mêmes, pourquoi est-ce que des acteurs extérieurs le feraient ? Or lorsqu'on regarde les associations, il y a des années d'expérience et c'est à faire valoir !

Le temps comme dimension essentielle d'un processus de changement

Et puis je terminerai sur le temps comme dimension essentielle d'un processus de changement. Ça été dit de nombreuses fois. Vous avez parlé de dynamiques, vous avez dit : *« la réforme est un point de départ, il faut travailler dans la durée. »*

C'est un élément positif pour une sociologue de l'action publique puisque vous savez qu'en France, on demeure très attaché à une vision enchantée de l'action publique, c'est-à-dire que l'on pense que l'on va produire la réforme idéale et qu'elle va s'appliquer sans problème sur le terrain. Nos élites sont attachées à ce modèle de l'action publique ; on est toujours dans la tradition du grand soir et puis *« le changement c'est maintenant ! »* C'est un slogan qui va dans le sens de cette vision enchantée de l'action publique.

Or vous avez insisté sur le fait que les choses se construisent dans la durée. Je reviendrai certainement sur ce point lors des propos de conclusions, parce que comprendre ceci, c'est déjà un début pour solutionner tous les blocages qui sont mis en avant dans la société française et dans l'éducation en particulier.

Si on attend que tout soit parfait dès le début, rien ne va se passer. Par contre, si on se dit, comme c'est le cas à l'étranger, que l'on pose pierre après pierre et que finalement une politique publique, c'est un processus de décision et un processus mis en œuvre avec des avancées, des retours, des interrogations, des incertitudes, mais aussi des victoires, je crois que là on tient le bon bout. Lorsque je pose un regard sur les expériences à l'étranger, je me rends compte que les pays qui ont réussi dans certains domaines – par exemple la Finlande et sa formation des enseignants – ont débuté il y a quelques années. Les premières pierres ont été posées en Finlande il y a trente ans.

Ce que certains perçoivent aujourd'hui comme un modèle, un idéal, a abouti suite à une série de décisions prises sur trois décennies. En outre, il ne faut pas oublier que l'éducation et les effets de l'éducation se vérifient sur le long terme, et s'inscrire sur le long terme est évidemment difficile parce que ça veut dire qu'on fait le deuil de cette tradition du grand soir ! S'inscrire dans la durée, c'est aussi une bonne façon de traiter le diktat de la société de l'immédiateté : on peut ne pas faire tout, tout de suite !

2

COMMENT MOBILISER LES ACTEURS ÉDUCATIFS ET INSTALLER COHÉRENCE DE L'ACTION ET CONTINUITÉ ÉDUCATIVE POUR LE BIEN-ÊTRE ET LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DES ENFANTS ?

COMMENT CONJUGUER AMBITION POLITIQUE, DÉMARCHE CITOYENNE ET OUTILS DE PILOTAGE ?

INSTAURER UNE GOUVERNANCE FAVORISANT LA MOBILISATION DE TOUS LES ACTEURS ÉDUCATIFS ET DES CITOYENS

Frédérik Bernard, maire de Poissy

J'avais envie, en préambule, de faire un panorama de l'ensemble des acteurs. Aborder la problématique de la gouvernance nécessite de situer les acteurs de celle-ci.

Nous vivons dans un pays où, de mon point de vue, les collectivités territoriales sont presque le dernier lieu de la République qui fonctionne de manière démocratique, avec des espaces de débats. Le fait d'être dans une commune et d'avoir un projet de vie et un projet de vivre ensemble oblige en permanence à échanger avec les acteurs économiques, les acteurs de l'éducation, etc., dans une vraie dynamique de développement durable. Chaque collectivité territoriale a envie d'inscrire sa ville, sa communauté de communes ou d'agglomération, son département, dans une logique et une dynamique locale de qualité.

Localement, les équipes municipales qui vont préparer leur projet municipal, leur projet de vie pour les six ans à venir, ont la chance, avec les projets éducatifs territoriaux, de s'approprier une perspective et de transmettre des discours forts : de quelle manière pourra-t-on vivre ensemble et comment chacun va trouver sa place.

Mais, les collectivités locales ont construit de manière verticale des services – service enfance, service jeunesse, service culturel – qui mettent souvent les adjoints ou les élus territoriaux en position de ne pas travailler ensemble. Donc, il faut déjà, pour parler de gouvernance, arriver à faire en sorte que les feuilles de route, les dynamiques communales, puissent être bien ciblées, bien cadrées, avec des perspectives claires pour que chaque élu, demain et dans les six prochaines années, s'approprie ce projet éducatif territorial, travaille réellement avec ses collègues. Ceci n'est pas généralisé. Dans un certain nombre de villes de France, on voit bien ces oppositions.

> **Le rôle d'un maire, c'est de parvenir à faire travailler tout le monde ensemble.**

Le rôle et la fonction du maire est de coordonner tout cela et de donner du sens. Avant de parler de gouvernance, il faudrait former les élus locaux, dont le maire, afin de leur permettre d'expliciter dans quelles dynamiques ils inscrivent leur action.

Les agents territoriaux sont tous de qualité, mais ils sont aussi dans ces logiques de compétition. De plus, pour complexifier les choses, on a mis des Contrats urbains de cohésion sociale (Cucs), des Zones urbaines sensibles (Zus), des Programmes de réussite éducative (PRE), on a inventé des dispositifs verticaux. Le rôle d'un maire, c'est de parvenir à faire travailler tout le monde ensemble, ce qui est complexe du fait du chevauchement des dispositifs, et c'est une autre difficulté de la gouvernance pour l'avenir. Il faudrait qu'on finisse par harmoniser ces dispositifs par un projet éducatif territorial, et dans tous les cas qu'on leur donne du sens… On l'oublie un peu.

La gouvernance dans l'Éducation nationale relève encore d'une autre logique. En effet, cette institution traite peu, en son sein, de la dimension des ressources humaines.

Un directeur d'école, par exemple, n'a pas d'autorité sur l'ensemble des professeurs des écoles. Des enseignants sont nommés dans des endroits où ils n'ont pas forcément envie de travailler. Or nous leur demandons de se projeter dans un projet éducatif territorial, de partager ses objectifs. Tant qu'on n'aura pas collectivement apporté une réponse à ce sujet, cela restera compliqué. Sur ma ville notamment, je constate que les directeurs d'école qui sont partie prenante du projet s'inscrivent sans problème dans la dynamique territoriale ; ceux qui veulent mettre des freins ont tout pouvoir.

Je pointe une autre difficulté avec les fédérations de parents d'élèves. Dans ma ville, elles ne sont pas représentatives des parents. Même si je les respecte beaucoup, d'autant plus que j'ai moi-même été président d'une fédération de parents d'élèves, en l'occurrence la Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE), j'ai été obligé de constater qu'aujourd'hui, des parents peuvent être dans une fédération sans savoir pourquoi. Il y a de plus en plus de représentants autonomes. On est en train de perdre une culture de la transformation de la société, et une partie de ce qui faisait lien entre les parents et l'école.

Il faudrait, pour mettre en vie la gouvernance, permettre à ces fédérations de reprendre du poids.

Je vais plus loin en posant la question des instances qui représentent les enfants. On a un conseil municipal des enfants. On les consulte et c'est souvent très intéressant. Mais sont-ils eux-mêmes représentatifs, même s'ils ont été élus, de l'ensemble des enfants ?

Or il me semble qu'en termes de gouvernance du projet éducatif territorial, il faudrait trouver un système pour que les enfants puissent, dans l'évaluation au moins, faire entendre leur parole.

En ce qui concerne le monde associatif, et sans vouloir faire de la provocation parce qu'avec les Francas, depuis vingt-cinq ans, on se bat pour la « place de l'enfant », je ne suis pas sûr que les associations d'éducation populaire aujourd'hui soient en grande forme. Même si avec les projets éducatifs territoriaux, ces associations vont pouvoir retrouver leur place, elles ont encore un combat à mener. Si on regarde la formation des hommes politiques, il y a quelques années, il n'y en avait pas un qui n'était pas passé par les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (Ceméa), les Francas, la Ligue de l'enseignement. On peut presque parler d'un parcours initiatique qui a permis à des générations d'élus locaux d'arriver en responsabilité avec un discours et qui pouvait initier une dynamique de PEL.

Aujourd'hui, des élus locaux arrivent parfois un peu par hasard, par bonne volonté, par envie ; ils ont aussi un manque de formation.

> **Le premier axe de la gouvernance doit parvenir à inscrire les acteurs et leurs choix dans une stratégie d'intérêt général.**

Dans cette société, comment animer une gouvernance avec des acteurs effectivement représentatifs de nos concitoyens ?

Je suis élu depuis 2008. On a mis en place tout de suite un certain nombre de dispositifs : un conseil municipal des enfants, un conseil local de la jeunesse, une maison des associations, une maison de la parentalité. Il nous paraissait très important qu'on puisse aujourd'hui soutenir les parents. Mais, il a fallu plus d'un an et demi pour que la maison de la parentalité, qui se préoccupait des modes de garde des jeunes enfants, installe des relations avec le service jeunesse pour permettre aux jeunes de notre ville de travailler un peu en gardant des enfants le soir, alors que c'est logiquement simple à mettre en place.

Dans les villes, la gouvernance devient très complexe entre les services, alors comment réussir une gouvernance avec l'Éducation nationale, les associations, mais aussi les citoyens et les parents ?

Il me semblait important de poser ce panorama, parce que je suis convaincu que les projets éducatifs territoriaux vont se développer quantitativement et qualitativement à condition que les différents acteurs éducatifs parviennent à trouver des modalités, des moyens et une organisation de la gouvernance.

Une des conditions de cette réussite réside dans l'implication des maires dans cette démarche, dans le fait qu'ils ne donnent pas l'impression à leurs concitoyens qu'ils ont laissé ce projet à un adjoint. De vraies délégations peuvent être données, mais il faut affirmer l'importance que le maire attache à cette question.

Dans notre bulletin municipal, on a fait le choix d'avoir une page qui s'appelle « Le bien grandir à Poissy », l'idée étant d'envoyer un message fort sur toutes nos actions.

Nous avons une inspectrice de l'Éducation nationale qui ne croit pas du tout au projet éducatif territorial. Comment travailler dans ces conditions ? Il ne faut pas s'opposer à elle, il faut pouvoir en permanence l'associer, lui renvoyer des choses. Ce parti pris commence à porter ses fruits.

Dans un certain nombre de nos écoles, des directeurs et des enseignants sont partie prenante. Toutefois, en fonction des lieux, les retours sont difficiles dans l'aménagement des rythmes, mais en même temps on n'a pas non plus de représentants de parents d'élèves. J'ai attendu les élections, je vais les réunir à la fin de la semaine, mais je me suis rendu compte qu'ils ne sont pas, eux non plus, formés, et qu'ils défendent souvent d'abord leurs enfants.

Le premier axe de la gouvernance doit parvenir à inscrire les acteurs et leurs choix dans une stratégie d'intérêt général ; c'est un gage de réussite.

Il faut ensuite organiser le fonctionnement des services territoriaux, avec peut-être un directeur général du projet éducatif territorial qui ne sera pas forcément le délégué général des services de la ville. Il ne s'agit pas d'un chef de projet, mais d'une personne qui porte le projet, qui flèche une direction, qui incarne l'expression de la dynamique que je décrivais précédemment et qui invite au rassemblement de l'ensemble des acteurs.

Pour conclure, je pense que la refondation de l'école peut permettre à des collectivités de reposer la

question du vivre ensemble. On ne porte pas un projet éducatif mais un projet global, un projet territorial, ce qui n'est pas simple.

Je crois que c'est une histoire de rythme, et qu'il nous faut apprendre ensemble à avancer, à petits pas, et pas à pas. Il s'agit de penser une gouvernance qui permette à chaque acteur de se reconnaître, de s'accepter, de ne pas empiéter sur la démarche de l'autre, et en même temps de construire ensemble…

Je pense que c'est une aventure, et je me dis que dans vingt ou trente ans, tous nos rêves vont se réaliser. Ce combat-là vaut vraiment le détour !

Les ateliers

Définir un espace de gouvernance et le périmètre du projet éducatif territorial

Dominique Faure, chef d'établissement, Syndicat national des personnels de direction de l'Éducation nationale (SNPDEN)
Alain Thirel, chargé de mission Projet éducatif global départemental (PEGD) au conseil général du Nord
Jérôme Abellaneda, Francas du Gard

Piloter et évaluer le projet éducatif territorial

Paul Bron, adjoint au maire de Grenoble, chargé de l'éducation et de l'université
Christelle Pouliquen, sociologue consultante, cabinet Concerto pour la ville de Brest
Marianne Fillère, directrice générale adjointe de la ville d'Ivry-sur-Seine

Conduire le changement

Stéphane Bizeau, animateur des Francas de l'Aisne et Hedwige Habrylo, directrice éducation, jeunesse, sports pour la ville d'Hirson
Christine Savantré, conseillère nationale au Syndicat des enseignants – Union nationale des syndicats autonomes (SE-Unsa)

LÉGITIMER ET ASSOCIER L'ENSEMBLE DES MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE

Arnaud Tiercelin, responsable du secteur éducation, Ligue de l'enseignement

Vers la création d'une réelle communauté éducative

À l'heure où le débat sur la réforme des rythmes s'enferre dans le conflit autour de l'organisation du seul temps scolaire, il est sans doute urgent de repenser les dynamiques de communauté éducative locale, afin de relancer une ambition partagée pour la transformation de l'ensemble des temps éducatifs.

La loi d'orientation pour l'école de 1989 l'instituait déjà, il y a vingt-quatre ans : l'éducation est une responsabilité partagée, et elle suppose la reconnaissance d'une réelle « communauté éducative ». C'est en effet parce que l'enfant se constitue en personnalité autonome et responsable par le jeu d'influences diverses et parfois contradictoires (de la famille, de l'école, du groupe de pairs, des loisirs organisés, des médias…), qu'il importe de constituer des lieux où cette diversité éducative se pense et se régule. En effet, si les acteurs renonçaient à penser ces interactions comme constitutives des parcours, les jeunes et leurs familles auraient alors seuls la charge d'en penser les continuités et les ruptures. Et on sait à quel point les familles les plus fragiles seraient d'abord victimes des inégalités générées par cette absence de régulation publique et collective de l'accès à l'éducation dans les différents temps de vie des jeunes.

Cette logique d'élargissement des questions éducatives se heurte pourtant à la tradition centralisatrice de la méritocratie républicaine qui imprègne encore profondément notre système éducatif.

Si l'école publique a remporté, selon ce principe, de grandes victoires au service de la démocratisation et de l'égalité, à une époque où elle avait un quasi monopole de diffusion du savoir émancipateur et de la culture pour tous, force est de constater que, d'une part, elle est de plus en plus questionnée voire concurrencée dans l'espace social (profusion des espaces de diffusion de savoirs et représentations, multiplication des offres privées…), et que, d'autre part, la démocratisation scolaire est en panne depuis près de vingt ans. Les résultats de comparaisons internationales le montrent : notre système éducatif semble en panne. Il fait de moins en moins réussir les plus faibles, voire aggrave les inégalités sociales et culturelles de départ, avec une logique de tri social qui s'exacerbe.

C'est toute la tension évoquée par Philippe Perrenoud dans son intervention lorsqu'il aborde, au sujet des finalités, la tradition historique de l'école française autour de l'émancipation par les savoirs, en contradiction souvent avec une institution qui viserait à la « préparation à la vie ».

Tel est le constat qui pourrait à lui seul justifier une refondation : l'école peine à revisiter ses finalités et ses contenus pour s'adapter aux mutations sociales et culturelles extrêmement rapides qui, de plus en plus, questionnent voire contestent son rôle, pourtant essentiel pour lutter contre les séparatismes et les assignations sociales, territoriales et culturelles qui progressent. L'école ne peut seule relever ce défi social, politique et culturel, au risque de voir se développer des réponses éducatives privées et concurrentielles qui prétendront mieux armer les enfants à la compétition généralisée.

Élargir l'ambition publique en matière éducative

Il est donc urgent de requestionner l'intérêt et l'organisation de la globalité éducative, dans le même temps qu'on ambitionne de refonder une école au service d'une République plus démocratique, laïque, sociale et solidaire.

Peut-on former communauté autour d'une telle ambition ? Telle est sans doute la question fondamentale qui devrait être abordée, notamment à l'occasion de la réforme de la semaine scolaire. **L'enjeu n'est en effet pas seulement de rééquilibrer le travail scolaire des enfants sur la semaine : il s'agit bien de penser un élargissement de l'obligation publique en matière éducative (et non seulement scolaire), en reposant la question de l'accès des enfants à des temps éducatifs non scolaires de qualité et sur tous les territoires.** Et de le faire en mobilisant tous les acteurs éducatifs autour d'un projet partagé, selon la logique déjà ancienne des Projets éducatifs locaux. Le Projet éducatif territorial (PEdT), mis en avant actuellement, devrait viser une même ambition si on veut constituer une communauté d'action au service de la transformation éducative et sociale dont l'école a urgemment besoin. Le PEdT n'aura ainsi ce sens politique que s'il dépasse la logique d'arbitrage des mandats administratifs entre État et collectivités, pour constituer cet horizon commun nécessaire à la mobilisation de tous les acteurs au service de l'intérêt collectif et de l'avenir de tous les enfants d'un territoire.

Une des grandes avancées de la loi sur la refondation de l'école est sans doute déjà de reconnaître l'importance et de généraliser cette démarche de questionnement à

tous les territoires, alors que l'école a souvent peiné à s'intéresser à un « périscolaire » pourtant vecteur d'inégalités, et alors même que les choix libres des collectivités en la matière ont souvent été des thématiques très secondaires des enjeux de la démocratie locale. Il est donc essentiel de constituer sans tarder des espaces locaux de croisement et d'appropriation des questions éducatives, bien au-delà du seul « périscolaire », intégrant progressivement toutes les dimensions de l'éducation tout au long de la vie (extrascolaire, continuité de toutes les étapes de la scolarité initiale, voire au-delà, insertion sociale et professionnelle des jeunes). À défaut, on n'arrivera pas à dépasser l'affrontement d'intérêts particuliers ou de mandats institutionnels, qui peinent aujourd'hui à s'arbitrer par le seul rapport de force.

C'est à la condition que le PEdT aborde ces finalités globales qu'il constituera un espace politique et une communauté d'action qui sont essentiels pour organiser différemment l'ensemble des temps éducatifs.

Reconnaître la légitimité de tous les acteurs

Si on reconnaît cette dimension politique et démocratique d'une réflexion partagée sur les finalités du projet, c'est finalement la question de la légitimité des différents acteurs à intégrer ces communautés éducatives locales qui est un des enjeux les plus décisifs à aborder actuellement. Qui, hormis l'école bien sûr, est « autorisé » à parler d'éducation sur un territoire, et qui est « mobilisable » ?

Il convient d'abord de reconnaître la place croissante d'acteurs institutionnels majeurs aux côtés de l'institution scolaire dans l'organisation des temps éducatifs. Depuis plus de trente ans, dans la logique de la déconcentration/décentralisation de l'action publique qui renforce continûment le rôle des collectivités, le pari est fait que les réponses aux besoins collectifs (éducatifs ou autres) sont à trouver à l'échelle locale, afin de s'adapter au mieux aux besoins et ressources des territoires, avec le souci de l'égalité et de l'approfondissement démocratique. Penser et agir donc au local avec le souci du global. On retrouve évidemment le rôle croissant des collectivités locales qui sont allées pour beaucoup bien au-delà de leurs compétences obligatoires, pour favoriser une offre éducative locale, souvent dans une logique de projet partagé.

Mais par-delà cette logique institutionnelle, il convient de penser la mobilisation et la légitimation de tous les acteurs, qu'ils soient ou non professionnels.

Quelle place pour les enseignants, qui ne se résume pas à la prescription de travail scolaire après l'école ? Il faudra notamment envisager une articulation concrète des projets d'école ou d'établissement avec le projet de territoire, en approfondissant les liens entre conseils d'école, conseils d'administration d'établissements publics locaux d'enseignement, comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté, conseils primaire-collège (etc.) avec les dispositifs ou espaces partenariaux initiés par les collectivités et les associations. Par exemple autour des enjeux de réussite éducative, accompagnement éducatif de la scolarité, activités pédagogiques complémentaires, etc.

Quelle place pour les animateurs, par-delà les caricatures actuelles ? Si la professionnalisation des métiers de l'animation date d'il y a plus de quarante ans, on leur conteste encore la possibilité de proposer des activités de qualité, à l'interface entre l'école et la famille, à cheval entre la citoyenneté active et l'ouverture culturelle. Et c'est sans doute le défaut d'investissement public dans ces temps éducatifs qui explique la précarité et le défaut de formation que, paradoxalement, on peut leur reprocher sur certains territoires.

Quelle place, de manière plus générale, pour des acteurs aux savoir-faire ou professionnalités relevant du champ artistique, culturel ou sportif ? Il faudra là aussi progresser dans la reconnaissance de pratiques anciennes au service de l'enrichissement des parcours artistiques, culturels ou sportifs des jeunes.

Quelle place pour les associations, notamment d'éducation populaire, qui ne soit pas que dans la simple prestation d'activités en sous-traitance de la commande publique, ou d'externalisation des prescriptions scolaires ? Il faudra sans doute pleinement leur reconnaître une fonction singulière d'initiative et de mobilisation au service de la cohésion sociale et intergénérationnelle, pour voir qu'elles sont vectrices d'innovation sociale et de mobilisation citoyenne, ne serait-ce que par une logique bénévole ou volontaire qui ne se substitue pas aux approches professionnelles, mais les complète.

Quelle place pour les familles ? Il faudra enfin accepter de prendre la mesure de leur rôle éducatif premier pour les impliquer pleinement dans l'action éducative commune et sortir d'une défiance systématique qui peine à reconnaître leurs potentialités et leurs apports, et les cantonne souvent aux marges des institutions.

Quelle place enfin pour les jeunes eux-mêmes ? Il faudra là considérer la dimension « politique » du choix pédagogique qui consiste à les rendre pleinement acteurs de leur parcours, à travailler des temps et des pratiques qui visent l'apprentissage de l'autonomie solidaire, l'éducation au choix, à la mobilité et à la rencontre, le décentrement de soi dans l'expérience vécue de la citoyenneté active.

Comment donc s'y prendre pour dépasser les *a priori* souvent négatifs et stéréotypés qui isolent les acteurs ? Il s'agit en fait de dépasser la seule logique de représentation ou de mobilisation institutionnelle formelle, afin de promouvoir une réelle implication de tous

les acteurs dans le partenariat. Comment penser donc l'invitation que nous fait Roger Sue d'avoir une approche « associationniste » de l'intelligence collective locale ?

Constituer une communauté locale par la consultation et la concertation

Force est de constater qu'il faut du temps pour dépasser les quant-à-soi institutionnels et constituer une telle communauté, pour peu qu'on en ait l'ambition. Les villes qui travaillent depuis des années sur les espaces de partenariats que constituent les Projets éducatifs locaux le savent : le partage en éducation ne se décrète pas d'en haut et suppose de prendre le temps d'échanger sur les finalités et les pratiques de chacun. Une démarche de cette ampleur suppose de se projeter sur le moyen et long terme. Si la réforme du calendrier scolaire semble laisser peu de temps, c'est bien la logique de PEdT réellement ambitieux qui permettra d'institutionnaliser des dynamiques inscrites dans le temps (sur plusieurs mois, voire années) nécessaires à ces transformations, dynamiques nourries d'un processus continu d'évaluation partagée et se nourrissant du renforcement d'une culture partagée entre acteurs à partir de regards croisés.

Pour ce faire, il s'agit d'abord d'organiser la « consultation » des acteurs autour des valeurs, des finalités et du diagnostic des besoins, et ce à l'échelle la plus locale pour s'assurer de l'appropriation par tous de ce questionnement, par la constitution d'une culture partagée identifiant la diversité des représentations et pratiques de chacun. Cela suppose notamment de sortir du simple questionnaire d'attentes qui, paradoxalement, peut renforcer non l'adhésion, mais la logique consumériste que l'on peut par ailleurs reprocher à certaines familles, alors que c'est parfois le seul espace qu'on leur laisse.

Mais il faudra aussi, dans un second temps, constituer et animer des espaces de « concertation », c'est-à-dire de mobilisation autour des choix, voire des créations d'actions, autour de projets co-construits, afin de renforcer la capacité « d'agir collectif ». À ce titre, l'entrée par les parcours personnels de réussite éducative des jeunes est sans doute une expérience intéressante de mutualisation des regards et savoir-faire entre acteurs, tant du champ éducatif que du champ social.

Enfin, des temps institués de formations-informations communes, axes incontournables du projet local, pourront accompagner la transformation progressive des rapports de défiance en « envie de faire » avec tous les acteurs.

S'il est donc urgent d'initier cette dynamique à l'occasion de la modification des calendriers scolaires, il est tout aussi essentiel de se donner le temps de créer et consolider progressivement des espaces locaux de mobilisation et de régulation, autour de finalités et projets partagés qui sont avant tout des choix de société et d'avenir communs. L'enjeu est ainsi que la communauté éducative se place au cœur des enjeux du développement humain de tous les territoires.

Les ateliers

Faire émerger une culture partagée chez les acteurs éducatifs

Bernard Maillard, directeur éducation de la ville d'Éragny-sur-Oise
Anne Sabatini, responsable du secteur école aux Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (Ceméa)
Laurent Bernardi, secteur éducatif et ASH du Syndicat national unitaire des instituteurs professeurs des écoles – Fédération syndicale unitaire (SNUIpp-FSU)

Qualifier et former les acteurs des temps péri et extra scolaires

Virginie Grillot, formatrice auprès des Francas de Bourgogne
Valérie Debroye, responsable de la cellule de développement des territoires à la Caisse d'allocations familiales du Cher

Animer la participation des parents et « au-delà » de tous les citoyens

Madame Leleup, adjointe au maire de Belfort, déléguée à l'éducation
Pierre Rossignol, association des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs (RERS)

Animer la participation des enfants et des adolescents

Marie-Agnès Chopin, directrice éducation pour la ville de Saint-Herblain
François Chaine, responsable enfance jeunesse pour la commune de Buxerolles

DÉFINIR SIMULTANÉMENT LES TEMPS, ESPACES ET CONTENUS ÉDUCATIFS

Yann Renault, délégué national des Francas

La question de la définition simultanée des contenus, des espaces et des temps est souvent réduite, au départ, à une double nécessité. Double nécessité qu'il est difficile d'éviter et qui peut se résumer ainsi :

- la recherche d'une complémentarité organisationnelle, impliquant des éléments relatifs à la prise en charge et à la sécurité des enfants, aux horaires des différents temps ou encore à l'utilisation des locaux et du matériel ;
- l'engagement d'un premier travail collectif entre tous les acteurs éducatifs sur un territoire (les enseignants, les parents, les animateurs, les travailleurs sociaux, les intervenants sportifs et culturels…) centré sur ces aspects organisationnels et qui permet à chacun, souvent pour la première fois, de s'intéresser à la mission des autres, à leur rôle, leurs responsabilités et leur professionnalité, de comprendre les projets qui les animent… qui ouvre à la connaissance réciproque, à la reconnaissance, à la confiance…

Cette double nécessité, même si elle peut être parfois évitée, est très souvent un passage obligé pour aller plus loin et passer à une définition concertée et partagée des contenus, des espaces et des temps.

Pourquoi dire cela ?

D'une part pour rassurer tous ceux qui sont ici et qui rencontrent des difficultés pour construire aujourd'hui leur PEdT ou leur PEL

D'autre part, pour se redire que toute construction collective demande du temps, des étapes. L'étape que nous souhaitons franchir, celle qui consiste à élaborer, ensemble – décideurs, institutions, acteurs éducatifs, parents, citoyens – des parcours éducatifs cohérents et de qualité pour tous les enfants et les adolescents nécessite d'identifier les conditions à réunir au préalable et de les traiter. Il s'agit en fait d'accompagner le changement, d'accompagner les changements…

La définition des contenus, des espaces et des temps est une question complexe pour deux raisons qui sont souvent les points d'achoppement des dynamiques :

- parce qu'elle renvoie à notre conception de l'éducation, à son caractère global et continu, et à notre conception de l'action éducative,
- parce qu'elle renvoie à la notion de parcours éducatif, concept tout aussi complexe à appréhender.

Tout d'abord : notre conception de l'éducation et de l'action éducative

La question de la définition simultanée des contenus, des espaces et des temps nécessite dans un premier temps d'expliciter collectivement et simultanément :

- une conception de l'action éducative : est-elle partagée ? Reconnaît-on qu'il existe d'autres acteurs éducatifs, qu'ils jouent un rôle dans le parcours éducatif d'un enfant ou d'un adolescent ? Cette conception pourrait être la plus simple à construire. En effet, les acteurs éducatifs ont beaucoup évolué ces dernières années dans la prise en compte de l'environnement éducatif des enfants et des adolescents et reconnaissent le rôle éducatif des autres acteurs,
- une conception partagée de l'éducation : pensons-nous que l'éducation a un caractère global et continu ? Partageons-nous les enjeux d'éducation, les finalités de l'éducation ? Pensons-nous que l'éducation est un moteur de développement démocratique, de progrès de la condition humaine… ? Il est sans doute plus difficile de mettre des personnes autour de la table afin de définir ensemble une conception partagée de l'éducation et de ses enjeux. Cela nécessite en effet de partager le pouvoir, de définir les enjeux de l'éducation,
- une conception des enfants, de l'enfance, des enfants du territoire : qu'est-ce qu'un enfant, un adolescent, un jeune ? Que souhaitons-nous pour les enfants ? Quelle place souhaitons-nous que les enfants aient dans la société, dans les espaces éducatifs ? Quels sont les besoins éducatifs sociaux et culturels des enfants et des adolescents de notre territoire… ? À quel(s) public(s) devons-nous nous adresser ? Cette réflexion est encore plus difficile à conduire que les deux précédentes, mais elle est indispensable pour partager les finalités éducatrices d'un projet,
- une perspective de société dans laquelle s'inscrivent l'éducation et sa concrétisation, l'action éducative. Quelle société souhaitons nous construire ? Se poser collectivement cette question, c'est réaffirmer que l'éducation est un enjeu de société et qu'elle a un ferment politique. Certains pourraient penser qu'aller jusque-là, c'est aller trop loin ! Cependant, une société que nous souhaiterions coopérative, s'inscrivant dans une démarche de développement durable, ne concevra pas l'éducation et l'action éducative de la même manière qu'une société de la

concurrence, de la compétition, souhaitant satisfaire les demandes d'aujourd'hui au risque de réduire les capacités des générations futures à répondre à leurs propres besoins.

Le concept de parcours éducatif

Répondre de but en blanc à ces quatre questions peut créer plus de freins que générer de véritables dynamiques territoriales… Le concept de parcours éducatif peut nous aider à dépasser ces points d'achoppement.

Pourquoi peut-il permettre cela ?

Parce qu'il peut parler à chacun : chacun peut se faire une image de la notion de parcours éducatif…

Parce qu'il permet d'articuler les quatre dimensions que je viens de vous présenter, de manière très opérationnelle. Le concept de parcours éducatif donne les moyens de conjuguer théorie et pratique, par :

- la création de convergences éducatives en projets et en actes,
- la prise en compte, de fait, de la question des contenus éducatifs, mais aussi des questions temporelles et des questions d'espace en s'intéressant à la question des rythmes de vie biologique et psychologique des enfants et des adolescents ; des rythmes sociaux des enfants et des adolescents ; des rythmes d'apprentissage et d'acquisition de compétences.

> **Le CV est souvent réduit au seul parcours scolaire, les autres expériences éducatives étant reléguées au chapitre « autres » ou « hobbies ».**

Instituée à la fois dans le cadre de la circulaire sur les projets éducatifs territoriaux et par la circulaire sur les parcours d'éducation artistique et culturelle, le parcours éducatif reste un levier fort pour agir malgré toutes les imperfections des circulaires citées.

Cependant, même si le concept de parcours éducatif est un levier intéressant pour définir simultanément les contenus, les temps et les espaces, il recèle en lui-même des freins qu'il faut lever dans un premier temps. Ils viennent du fait que chaque acteur éducatif ne met pas la même image sous le terme de parcours éducatif et que le parcours éducatif qui intéresse chacun diffère.

Je vous propose, dans un premier temps, d'éclairer ces éléments à partir de trois définitions du parcours éducatif, avant de revenir sur quelques leviers pour construire ensemble au plan local.

Définitions du concept

Le concept de parcours éducatif peut être défini de plusieurs manières et renvoyer à des approches qui, loin d'être antinomiques, se conjuguent et doivent être articulées. Le parcours éducatif peut être vu comme :

- un récit,
- une évolution,
- un réseau.

Le récit

Adulte, chacun peut jeter un œil, faire le récit de son parcours éducatif. En fait, chacun peut être amené à le décrire rétrospectivement. Le parcours éducatif est ici l'ensemble des espaces éducatifs, des pratiques éducatives qu'un individu a fréquenté ou pratiqué et qui lui ont permis, selon lui, selon ses proches, selon d'autres adultes… de grandir, d'acquérir des compétences, de se construire. C'est celui du *curriculum vitæ* que chacun décline lors de son premier entretien d'embauche. Celui-ci est d'ailleurs souvent réduit au seul parcours scolaire, les autres expériences éducatives étant reléguées au chapitre « autres » ou « hobbies ». Ce parcours est très souvent décrit par les diplômes et certifications acquis.

C'est le parcours éducatif qu'un individu, qu'une société, juge réussi ou raté… Que l'on peut juger raté à un moment de sa vie et réussi à d'autres.

Ce parcours est celui qui préoccupe d'abord les parents, voire les enfants. Qu'est-ce que mon enfant marquera demain sur son CV ? Comment lui permettre d'obtenir les diplômes pour qu'il trouve un travail ? Cette question préoccupe bien entendu les autres acteurs éducatifs, mais elle est une source d'angoisse permanente pour les parents.

L'évolution

Le parcours éducatif est ici vu comme l'ensemble des capacités (intellectuelle, physique, sociale, politique…) qu'un enfant développe sur une période et qui marque le fait qu'il grandit. Ce parcours peut être très normatif, en cela qu'il est sans cesse référé à des normes établies définissant ce que les enfants devraient connaître, notamment en fin de scolarité obligatoire.

À l'école, ce parcours est souvent sanctionné par des examens et des notes censés traduire l'acquisition de ces capacités. Ce processus de contrôle peut se retrouver aussi dans des écoles de musique ou de danse. Ce parcours est décrit de manière très affective par les parents : il sait marcher tout seul, prendre le bus tout seul, etc.

C'est, en fait, le parcours curriculaire.

Le réseau

Le parcours éducatif est décrit dans cette approche par l'ensemble des espaces éducatifs et des pratiques éducatives qu'un territoire va proposer aux enfants et aux adolescents, dans lesquels ils vont pouvoir vivre des situations d'apprentissage. Le parcours éducatif est vu ici comme la possibilité de vivre un enchaînement d'espaces-temps et d'abord d'espaces-temps familiaux, scolaires et de loisirs dans lesquels l'enfant va pouvoir apprendre, développer des compétences, vivre des projets…

Ce parcours éducatif interpelle les institutions éducatives – État, collectivités territoriales, associations – qui se demandent ce qu'il faut proposer aux enfants et aux adolescents d'un territoire, si l'offre sera suffisante et comment organiser l'ensemble des propositions pour assurer une continuité dans la prise en charge éducative.

Ces trois approches des parcours éducatifs sont en tension parce que :

- elles mettent les acteurs en tension, chaque acteur étant souvent plus préoccupé par une des approches que par les autres,
- elles sont intrinsèquement liées. Tous les espaces éducatifs, qu'ils soient scolaires, familiaux, d'éducation populaire, ont une influence sur l'individu, son évolution et sa capacité à se satisfaire rétrospectivement de son évolution.

Définir simultanément les contenus, les temps et les espaces nécessite en fait de conjuguer ces trois approches du parcours éducatif, c'est-à-dire :

- élaborer, décrire, envisager, rêver un référentiel d'un parcours éducatif « réussi » selon les acteurs éducatifs, les décideurs, les parents, les citoyens, et ceci, tant en termes de « récit » qu'en termes « curriculaire ». Penser les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être que les enfants et les adolescents doivent acquérir, au regard des enjeux du XXIe siècle,
- analyser les besoins éducatifs, sociaux et culturels des enfants et des adolescents au regard de ce référentiel **et** analyser les influences éducatives en jeu sur le territoire qui confortent, qui dynamisent l'acquisition de savoir, savoir-être et savoir-faire, mais aussi qui freinent l'accès de tous les enfants à ce parcours éducatif défini par les coéducateurs comme réussi,
- décrire les capacités, les valeurs, les compétences, la culture que les enfants doivent acquérir et les compétences qu'ils doivent pouvoir valider tout au long de leur parcours éducatif dans une démarche curriculaire (non normative),
- définir les objectifs éducatifs poursuivis, les pratiques éducatives et démarches pédagogiques à mettre en œuvre, en identifiant les contenus spécifiques à proposer dans chaque espace-temps éducatif,
- construire le réseau, autrement dit identifier les ressources, les espaces éducatifs et les pratiques éducatives à l'œuvre, leur adéquation avec les objectifs fixés en commun et les espaces éducatifs et pratiques éducatives à mettre en œuvre.
- définir le rôle, les responsabilités spécifiques de chaque espace éducatif, dans la mise en œuvre de ces objectifs. Ils agiront parfois seul, parfois ensemble, sachant que la mission des uns est définie nationalement (les enseignants), des autres territorialement : à l'échelle régionale (les agents des lycées par exemple), départementale (les travailleurs sociaux) ou à l'échelle d'une commune ou d'une intercommunalité (les animateurs…),
- animer tout au long du processus la mobilisation, des institutions éducatives, des acteurs éducatifs, des enfants et des adolescents, et plus largement des citoyens.

Ayant décrit ces différentes dynamiques – ce ne sont pas à proprement parler des étapes qui se succèdent, mais des dynamiques qui s'entrecroisent, qui nécessitent un aller-retour permanent entre chacune d'elles car elles se nourrissent les unes des autres – il nous faut poser quelques exigences sur le long terme.

Une proposition d'ambition qualitative

Il s'agit de permettre à tous les enfants et les adolescents d'accéder à des ressources éducatives, sociales et culturelles sur tous leurs temps de vie pour construire, accompagnés d'adultes ou avec leurs pairs, un (des) parcours(s) éducatif(s) riche(s) et choisi(s).

Les leviers pour agir, pour créer des parcours éducatifs transversaux aux différents espaces éducatifs

Des leviers institutionnels

- le socle commun de connaissances, de compétences et de culture,
- les différentes politiques publiques et dispositifs institutionnels de l'Éducation nationale, dont la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, mais aussi celle du ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative, de la Caisse nationale des allocations familiales (Cnaf), des conseils régionaux ou conseils généraux,
- le projet d'école (qui peut prendre en compte les activités éducatives hors du temps d'école) et le conseil d'école,
- les activités pédagogiques complémentaires qui sont inscrites au projet d'école et peuvent être conçues en relation avec les activités éducatives des temps périscolaires.

Des leviers éducatifs et pédagogiques

- partir des éducations relatives à… la citoyenneté, l'environnement vers un développement durable, aux arts, aux sciences et technologie…,
- structurer un projet éducatif et pédagogique global des temps périscolaires autour d'un centre de loisirs éducatif des temps périscolaires, espace éducatif reconnu.

La formation partagée territorialisée

La formation associe tous les acteurs éducatifs sur un territoire. Il me semble essentiel, dans le cadre de ces formations, de partir d'un sujet « très concret » qui les préoccupe et qui les décentre des seules questions d'apprentissage : l'accueil des parents, l'accueil des enfants en situation de handicap, « les situations de violence, les gérer ensemble »…

Des leviers humains

- la mutualisation des emplois et des compétences avec les emplois du service à la personne ou des services publics locaux,
- la mobilisation et la formation de bénévoles, de retraités, de passionnés.

Quelques exigences sur le long terme

Revenons sur notre double nécessité du début pour la transformer en double exigence sur le long terme :

- passer d'un travail sur les complémentarités à un travail sur la continuité et les convergences par la recherche d'articulation entre les projets éducatifs et pédagogiques des différentes institutions éducatives et espaces éducatifs, autrement dit par l'articulation du projet de l'Éducation nationale et du projet d'école ou d'établissement avec le projet éducatif et pédagogique du centre de loisirs des temps périscolaires ou des vacances et les projets éducatifs familiaux,
- passer d'un travail collectif à un travail coopératif entre tous les acteurs de l'éducation sur un territoire : les enseignants, les parents, les animateurs, les travailleurs sociaux, les intervenants sportifs et culturels… Ce travail coopératif engage chacun à dépasser la nature même de sa mission, de son rôle, de ses responsabilités, de sa professionnalité…

Conclusion

La démarche de conduite du changement décrite ici relève d'une approche visant à mettre les acteurs et les institutions au travail en partant de questions susceptibles de les mobiliser.

Sans obérer notre ambition éducative et politique, accompagner le changement nécessite sans nul doute de considérer les acteurs éducatifs et les institutions éducatives tels qu'ils sont, plutôt que de les projeter tels que nous voudrions qu'ils soient.

Les ateliers

Projet éducatif territorial, projets éducatifs des espaces, des structures éducatives et des acteurs éducatifs

Yves Bourgarel, premier adjoint au maire de la ville de Schiltigheim, chargé des finances et des affaires scolaires
Jérémie Morfoisse, chargé de mission rythmes éducatifs aux Francas du Gard – territoire de Sommières
Claudie Paillette, secrétaire nationale du Syndicat général de l'Éducation nationale – Confédération française démocratique du travail (SGEN-CFDT), secteur politique éducative

Parcours éducatif et pratiques éducatives et éducation à…

Gwenaëlle Hamon, adjointe au maire de Rennes, déléguée à l'éducation et à la jeunesse
Stéphane Oger, coordinateur de l'action culturelle à l'Association pour la réalisation d'activités éducatives sociales et culturelles de la ville de Nantes (Accoord)
Hervé Paugam, directeur des Francas de Gironde

Des espaces éducatifs et des pédagogies : comment parler de pédagogie(s) des temps de loisirs ?

Guy Lavrilleux, association Crap – *Cahiers pédagogiques*
Marc Charrel, directeur du centre de loisirs de Bron

CLE et CLAE, deuxième structure d'accueil des enfants sur le territoire

Claude Loisy, président du Centre de loisirs associé à l'école (Clae) de la Garde (83)
Michaël Ramalhosa, directeur de l'association Comité pour l'enfance, communauté de communes Mâconnais-Val-de-Saône

SYNTHÈSE DES ÉCHANGES

Dans les grandes villes, il semble pertinent de décliner le PEL par secteurs, espaces de vie, quartiers, pour jouer la proximité tout en ayant soin d'affirmer « un socle commun » de valeurs et d'objectifs à l'échelle de la ville. Ce mode de fonctionnement est peut-être une façon de contourner la difficulté constatée dans la recherche d'une continuité entre toutes les étapes d'un parcours éducatif, de l'école primaire jusqu'au lycée.
La légitimité à travailler sur la complémentarité des temps et des espaces, pour les structures du temps de loisirs, se construit dans la proximité, notamment dans celle de l'école.

Des approches différentes du parcours éducatif ont été exprimées dans un atelier

L'approche des parcours éducatifs conçus comme un ensemble de temps et de contenus éducatifs est constitutive, pour la majorité des participants, d'un levier de lutte contre les inégalités. Les parcours éducatifs, culturels, sont des leviers de lutte contre les inégalités.

Il est cependant difficile d'évaluer l'impact des parcours éducatifs et, en règle générale, de la qualité éducative.

Des participants insistent sur le fait que cette volonté de promouvoir des parcours éducatifs, des activités de découverte, de sensibilisation ou de perfectionnement, ne doit pas gommer le fait que les espaces éducatifs des temps de loisirs ont aussi la latitude d'initier des « activités libres », de proposer d'apprendre à ne rien faire et que les démarches pédagogiques, cessant de penser le temps périscolaire sur le modèle du temps scolaire, doivent être développées et valorisées.

> **« Il est indispensable de repenser la formation des enseignants et de développer celle des animateurs. Des formations communes inter-acteurs ou pluri-acteurs sont sans nul doute des outils à promouvoir.**

La formation est indispensable pour se connaître, se reconnaître et travailler ensemble

La formation des professionnels de l'action éducative, et au-delà de l'ensemble des acteurs éducatifs, semble être, de l'avis général, un levier fondamental du projet éducatif territorial.

Il est important de concevoir la formation des élus locaux, celle des parents d'élèves, car on peut accompagner ces acteurs à parler d'éducation.

Il est indispensable de repenser la formation des enseignants et de développer celle des animateurs. Des formations communes inter-acteurs ou pluri-acteurs sont sans nul doute des outils à promouvoir ; les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) pourraient être des espaces contribuant à cette dynamique.

Il s'agit de faire émerger une culture partagée, mais aussi de penser à la construction de compétences transversales, sans pour autant rechercher systématiquement des formations certifiantes.

Les enjeux de la formation des animateurs professionnels méritent d'être explicités et communiquer à ce propos serait une façon de lever certaines réticences. La construction de la reconnaissance de la compétence éducative des acteurs péri et extrascolaires semble être un préalable à la légitimité des centres de loisirs éducatifs à initier des démarches permettant l'élaboration d'un projet partagé autour des temps périscolaires avec l'école.

Il est nécessaire d'installer une fonction pérenne de coordination du PEL, qui prenne également en charge le fait d'être « ressource » pour tous les acteurs éducatifs du territoire. Ce coordonateur doit être formé.

Créer les conditions du dialogue ne suffit pas. Celui-ci sera installé et pérenne si les conditions de la disponibilité des acteurs éducatifs existent, notamment celles des intervenants professionnels.

Les temps de réunion, de concertation et « du faire ensemble » sont essentiels pour travailler un projet commun efficient. Les participants d'un atelier estiment que la prise en charge conjointe des activités périscolaires et des activités pédagogiques complémentaires (APC) peut être constitutive de ce « faire ensemble » et contribuer à l'émergence de cette culture partagée souhaitée.

Il est nécessaire de se mettre d'accord sur les enjeux et formes de la participation. Il s'agit de penser et d'animer une démarche de définition, de portage et d'évaluation du projet qui soit participative.

ATELIERS

La participation des familles reste un objet à travailler en permanence pour rendre celle-ci effective. De ce point de vue, il semble opportun d'inviter les acteurs professionnels à rechercher une posture permettant aux familles d'investir les espaces et les temps où se réfléchit et s'évalue le projet, ceci sans oublier que cette participation ne pourra s'inscrire dans la durée qu'à la condition de proposer également des actions : événements, ateliers à quatre mains, etc.

La participation des enfants et des adolescents est une autre condition de réussite de la mise en œuvre, de l'appropriation, de l'évaluation des PEL. La donner à vivre, c'est concevoir des espaces accompagnés, sécurisés et légitimés. En effet, la participation des enfants est sujette à nombre de représentations chez les adultes : certains sont en difficulté pour partager leur pouvoir, d'autres empêchent une participation « à hauteur d'enfants », au sens où le temps des adultes et celui des enfants ne parviennent pas à être synchrones. Les participants font notamment référence à la distance entre le temps de réflexion et le temps de décision, voire à l'absence de retour sur les décisions prises.

CONFÉRENCE DE CLÔTURE : RÉACTIONS D'UN GRAND TÉMOIN

Nathalie Mons, professeur de sociologie à l'université de Cergy-Pontoise et membre du comité de pilotage de la concertation « Refondons l'école de la République »

Ce qui me marque d'abord, c'est le succès de ces journées, ne serait-ce qu'en termes quantitatif, puisque vous avez été beaucoup plus nombreux que les années précédentes.

On voit bien qu'il y a une attente. Elle est sans doute liée à l'enthousiasme, aux difficultés, aux volontés d'échanger, certainement un peu de tout cela à la fois. Dans tous les cas, ces rencontres constituent un espace d'échanges, même s'il demeure quelque peu déséquilibré. Le monde des associations d'éducation populaire est bien représenté, celui des collectivités territoriales également et il y a quelques aventuriers de l'Éducation nationale qui se sont risqués dans les débats de ces deux journées. Bravo à eux ! Qu'ils soient les relais de l'information, c'est peut-être un début de communication. Il faudrait certainement aller un peu plus loin dans ce sens pour permettre un échange et vous avez vu que, lorsque l'on parle de partenariat, on parle d'abord de discussions. Ces rencontres peuvent être un lieu de discussion privilégiée, encore faut-il avoir tous les acteurs représentés…

Ce qui me marque ensuite, c'est l'ensemble de ce qui a été exposé comme expérience – j'en parlais ce matin – comme **réussite**, comme capital déjà investi dans l'ensemble de ces projets locaux. Lors de ces journées, vous avez fait part de très beaux exemples de projets qui fonctionnent. Hier, lors de la table ronde, un des interlocuteurs disait : *« Il y a des choses qui marchent, mais on en parle peu. »* Je crois que ces rencontres permettent de témoigner de cet existant positif.

Ce qui est ressorti aussi, c'est qu'avec la loi de refondation, il s'est passé quelque chose, inscrit clairement dans la lignée de l'appel de Bobigny : **la reconnaissance d'une coéducation**, **la reconnaissance de la place des associations et des collectivités territoriales**. Ceci n'est pas mineur dans un pays comme la France qui, comme vous le savez, met l'accent et privilégie la loi comme construction du politique. Donc le fait que ces aspects soient intégrés dans une loi, ce n'est pas un évènement qui doit être lu comme mineur.

Pour autant, lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre la loi, les difficultés commencent ; lorsqu'il s'agit, à partir de ces belles expériences de pionniers, de généraliser, c'est là que se posent les problèmes, problèmes traditionnels face à une réforme d'envergure. Car il s'agit d'une réforme d'envergure, pour les enfants et les professionnels impliqués. Je crois qu'il nous faut prendre la mesure de cette tâche immense et de ce que cela signifie en termes de changement.

Lorsque nous avons fait le bilan de la première journée, nous avions surtout des éléments qui portaient sur les difficultés. Les expressions de ce point de vue sont toujours les mêmes. Effectivement, des difficultés immenses apparaissent, puisqu'il s'agit de construire des projets locaux avec une multiplicité d'acteurs ayant des cultures différentes, des intérêts différents. En outre, même si ce n'est pas explicite, **il s'agit de redistribuer des parts de pouvoir entre l'ensemble de ces différents acteurs, sur des sujets extrêmement sensibles, qui sont liés à la pédagogie.** C'est ceci que vous exprimez à travers ce terme récurrent de difficulté.

Il me semble, par contre, qu'une autre nature de difficulté – de premier ordre – a émergé à propos de cette réforme des rythmes, qui cristallise les mécontentements. Je pense à des formes de violence symbolique beaucoup plus fortes qu'auparavant autour de la création des projets territoriaux.

Mais lorsque l'on plonge dans du concret, au moment des ateliers de ce matin, on voit apparaître des réflexions sur les leviers du changement. Je vais essayer de les récapituler.

« Se donner du temps en avançant »

Je parlais ce matin du temps, de se donner du temps pour mettre en œuvre cette réforme. Cette idée est de nouveau apparue dans l'ensemble des projets présentés.

C'est un point qui paraît fondamental. J'ai toutefois entendu quelques hésitations ou questions dans les ateliers.

« Se donner du temps ? Est-ce que c'est démarrer le processus et ensuite se donner du temps pour la discussion ? Ou est-ce reculer le début de la réforme pour se donner du temps ? ».

Je crois qu'il y a encore des choses à clarifier sur ce sujet. Si on attend d'être totalement certain que l'on détient la vérité, que l'on a tout le cadre législatif et règlementaire, des bulletins officiels parfaits, avec des personnels qui sont totalement formés à toutes ces activités nouvelles que l'on veut développer, on risque de se donner beaucoup de temps.

> **Donc, il faut résolument se donner du temps, mais se donner du temps en avançant et en anticipant certains risques.**

Or, je crois que l'on n'insiste pas assez sur l'urgence dans laquelle nous sommes. On parle d'un pays, la France, dont les résultats éducatifs sont assez moyens, marqué par des inégalités scolaires qui se sont largement creusées depuis dix ans. Or une grande partie de ces résultats, il faut le répéter, s'explique tout simplement par la durée du temps scolaire utile. On sait que le mercredi matin peut être un temps utile pour les apprentissages, notamment des élèves issus des milieux sociaux les plus en difficulté. Donc chaque année perdue à ne pas investir dans ce mercredi matin, à ne pas donner cette matinée d'apprentissage utile, c'est un handicap de plus pour nos enfants. Finalement, je crois que la grande inégalité entre les élèves, au-delà du fait d'avoir accès ou pas à des activités périscolaires, réside dans le fait de bénéficier ou pas de cette demi-journée supplémentaire.

Donc, il faut résolument se donner du temps, mais se donner du temps en avançant et en anticipant certains risques.

Il me semble, en effet, qu'il y a toujours un risque à entamer un processus quand on n'est pas dans une perfection idéale et le risque majeur, c'est celui du délitement. On commence sur de mauvaises bases et au fur et à mesure évidemment, le projet se délite.

Les forces de rappel ont alors toute leur importance.

Le suivi, l'accompagnement

Un atelier était consacré à l'évaluation et au suivi. N'utilisons peut-être pas toujours ces termes qui peuvent bloquer… Le suivi, l'accompagnement me semblent majeurs. Il s'agit de faire des points, à partir de ce qui semble intéressant, important aux acteurs qui sont en charge du projet. L'évaluation part aussi des besoins exprimés par les acteurs eux-mêmes.

Le politique

Une autre force de rappel, c'est évidemment le politique. Pour avoir analysé différentes réformes sur des durées assez longues, on se rend compte qu'on assiste à un délitement des réformes quand il n'y a pas un rappel, de la part du politique, sur l'enjeu et son insistance à vouloir conduire des réformes. Vous avez souligné, dans certains ateliers, qu'un intérêt pérenne du politique, pour certaines réformes, est tout à fait central. J'ai souvent entendu cette remarque lors de la concertation, qui était beaucoup plus scolaro centrée, bien entendu, que les journées qui nous rassemblent ici. C'est *in fine* la demande de tous les professionnels d'une continuité dans l'intérêt du politique et dans le traitement de certaines thématiques. Il y a là aussi des dialogues à instaurer avec le politique sur les continuités et les conditions de cette continuité.

La formation des personnels

La deuxième condition d'une généralisation de ces réformes dans de bonnes conditions, je crois que celle-ci a été très souvent citée – c'est peut-être un *deus es machina* à interroger – c'est la formation des personnels à la gestion de ces nouvelles activités et vous l'avez bien souligné dans les ateliers, la formation à une culture commune.

La formation doit viser l'acquisition de nouvelles compétences, l'acquisition d'une nouvelle culture. Elle doit donc être un lieu d'échanges. Mais vous avez aussi souligné qu'elle légitime la place des acteurs dans le dispositif. De fait, on attend aussi de la formation qu'elle puisse permettre à des acteurs qui sont aujourd'hui à des niveaux de formation très différents de se reconnaître. Si l'on considère, par exemple, la très grande majorité des animateurs, *vs* les enseignants – qui sont en plus maintenant titulaires d'un niveau master – on a un décrochage.

Enfin, parce que la formation initiale ne sera pas la seule réponse adaptée, lors de l'atelier traitant de formation, l'idée de parcours de formation a été évoquée. Il s'agit encore une fois de travailler dans une logique de processus. On ne va pas pouvoir envoyer tout le monde dans les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) pendant deux ans et se retrouver dans trois ans en disant : *« On va pouvoir commencer la réforme, maintenant que tous les gens sont formés »*.

En outre, ces parcours de formation permettent l'adaptation. Aujourd'hui on a besoin de tel type de formation, mais demain, à la pratique de la réforme, au retour

d'usage qu'on va avoir, on va se rendre compte qu'il y a des points auxquels on n'avait pas pensé et c'est tant mieux. C'est ainsi que fonctionne un changement pensé, évalué, dans une logique dynamique.

Cette formation ne va pas sans poser de problème, notamment de ressources, vous l'avez souligné et cela renvoie entre autre au politique. Beaucoup de questions qui sont adressées, en creux, au politique : Qu'est-ce qu'on veut comme formation ? Qu'est-ce qu'on donne comme moyen à cette formation ?

La question du statut

Au-delà de la seule question de la formation, un autre sujet m'a étonnée. La première journée, j'avais placé cette question comme un point qui n'était pas du tout porté par l'assemblée, ni en plénière, ni en atelier : c'est la question du statut, notamment celui des animateurs. Mais ce sujet est clairement ressorti, ce matin, des ateliers, j'en suis heureuse. Cette question doit faire l'objet d'un travail : il s'agit de poser un regard sur la précarité, les statuts donnés, les salaires.
En effet, on ne peut pas avoir de décrochages aussi évidents entre les attentes que l'on place dans certains professionnels, les formations qu'on pourrait leur délivrer et leurs statuts, leurs conditions de travail.

> **J'ai trouvé vraiment pertinente cette idée d'ultra local et cette référence très forte portée à la proximité en lien avec des organisations de vie.**

La notion d'espaces

Une autre condition pour une généralisation réussie, c'est une réflexion qui me semble tout à fait pertinente sur la notion d'espaces. Ce matin, j'ai beaucoup parlé de temps, mais évidemment puisqu'on est dans des projets territoriaux, la réflexion sur le périmètre de ceux-ci, et donc sur l'espace, est tout à fait cruciale. À travers différents exemples, sont apparues des notions intéressantes : celle de l'ultra local et celle de la proximité. Il est nécessaire de poser une réflexion sur le périmètre d'action, mais aussi sur les espaces institutionnalisés : ceux de la réflexion de l'Éducation nationale, ceux de l'organisation territoriale classique, qu'elle soit celle des collectivités territoriales ou celle de l'administration avec ses différents niveaux, départementaux, académiques, etc. Il faut réfléchir à l'adéquation entre ces formes institutionnalisées d'organisation de l'espace et un espace réellement opérationnel et efficace pour la construction de ces nouveaux dispositifs.

J'ai trouvé vraiment pertinente cette idée d'ultra local et cette référence très forte portée à la proximité en lien avec des organisations de vie. Par exemple, dans un des ateliers, on a souligné le fait qu'on pouvait concevoir – ça existe déjà au niveau des bassins de l'Éducation nationale – un espace de proximité associant les collèges et les écoles, parce que c'est là que se jouent les actes d'éducation.

Il y a aussi à réfléchir sur les capacités que nous donnent aujourd'hui les formes très institutionnalisées de travail. C'est intéressant parce que lorsque dans différents ateliers ou en plénière, on se demande quels sont les leviers du changement, personne n'évoque les PEL ou les nouveaux PEdT. Par contre, ont été cités les dispositifs concrets permettant le travail, c'est-à-dire les parcours éducatifs ou le socle commun qui permettent, à travers la définition d'objectifs pédagogiques, le travail sur des projets concrets. Donc je crois qu'aujourd'hui, **il faut vraiment se poser la question de ce qu'apporte, en termes de ressources, une entrée institutionnelle, ou une entrée passant par la construction d'objets de travail communs. Je place ces deux entrées comme des alternatives, mais il ne s'agit peut-être pas d'alternatives.** Il faut peut-être commencer par des objets concrets et après mettre tout ça dans un cadre institutionnalisé. C'est à voir, mais je pense qu'il faut réfléchir sur le sujet, d'autant plus que pour avoir mené des enquêtes sur la décentralisation dans des cadres européens, j'ai toujours été étonnée de voir combien ces notions de contrats, de plans, de programmes étaient des notions très latines. On les retrouve en France, en Italie, au Portugal, mais on ne les retrouve pas en Europe centrale, ni en Europe nordique. Dans ces pays-là, on n'a pas besoin d'embarquer toutes ces « couches institutionnelles », on se met à réfléchir autour d'un projet concret et on avance comme ça.

Simultanément, je suis tout de même consciente que ces formes institutionnalisent et procurent des ressources.

Vous voyez, je pose autant de questions que j'amène de réponses, mais c'est l'objet de ces rencontres.

Conclusion

Je voulais souligner en conclusion les points qui n'ont pas été abordés durant ces rencontres. J'aime beaucoup pratiquer une **sociologie du vide**. Il me semble que ce qui est intéressant quand on fait une recherche, c'est autant de voir ce que les gens nous disent, ce que les gens font, que ce que les gens ne nous disent pas et ce que les gens ne font pas.

Il y a même certaines politiques publiques qui consistent en des « non actions ». C'est une autre forme de changement. Quand on ne change pas les institutions

alors qu'elles devraient l'être, c'est une forme de choix politique et donc le vide, l'absence d'action, l'absence de réflexion sur certaines thématiques me semblent aussi tout à fait intéressants pour avancer.

Parmi les points qui, à mon avis, auraient pu être traités ou l'ont été assez marginalement, il y a d'abord la question de **la régulation nationale**. Comment on articule ces constructions locales, dont certaines sont déjà très avancées, avec une antériorité, une capacité de réflexion sur l'éducatif, le pédagogique, et l'offre qui est faite, aujourd'hui, d'aller vers une forme d'acte III de la décentralisation – un acte III régulé nationalement, où l'État serait finalement plus présent ? C'était un peu le dialogue qui s'est établi lors de la table ronde d'hier, avec un jeu de ping-pong…

> **Nous avons tous une responsabilité en termes de communication !**

Ceci est perçu d'un côté comme une forme de reprise en main, de contrôle social et d'un autre comme une avancée pertinente, si l'État s'intéresse à ce qui se fait localement. C'est bien tout le problème de la régulation nationale.

Ce que je trouve tout à fait étonnant, quand je regarde le cas français par rapport à ce qui se pratique à l'étranger, et notamment dans des pays qui ont voulu aller vers des décentralisations beaucoup plus volontaristes, c'est de voir combien **il y a, en France, un impensé sur la régulation nationale.** Je crois que c'est vraiment une thématique qui est à penser, d'autant plus que, ça ne vous a pas échappé, c'est une thématique qui est développée par les résistants aux réformes qui craignent que l'on déconstruise l'Éducation nationale. Si on n'apporte pas de réponse à cette question, si on ne décrit pas comment tout cela doit fonctionner ensemble, on ne pourra pas lever les résistances.

Autre point qui n'a pas, à mon avis, été traité et qui doit l'être, car là encore il s'agit de répondre aux attaques qui sont faites à cette nouvelle forme de décentralisation, **c'est la thématique des inégalités**. Elle a été mise en avant par la vice-présidente de la Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE) hier, mais souvent ce thème a été repris pour expliquer que les inégalités sont de la responsabilité de l'Éducation nationale, mais pas de la nôtre. Je crois que c'est un sujet sur lequel on ne peut pas faire l'impasse intellectuellement. Il pose la question de l'école inclusive, thématique qui est travaillée dans tous les projets des collectivités territoriales, évidemment dans la grande tradition de l'éducation populaire. Il pose également le problème des inégalités dans l'offre intercollectivités territoriales. Il pose dans le même temps le problème des inégalités d'accès à cette future offre, que je vais appeler « parascolaire ».

Je terminerai par un dernier point, c'est celui de **la communication**. On parle beaucoup de la façon d'associer les parents, de la façon de communiquer, mais on parle finalement assez peu de programme de communication. Je crois que la gauche a en fait un problème à ce sujet. On est sorti d'un quinquennat « tout communiquant », où le fond pouvait souvent passer en arrière-plan face à une communication politique de haut niveau, et aujourd'hui, sous la gauche, on a un problème de ce point de vue.

Or certains politistes nous disent : *« Les politiques publiques, c'est travailler sur les représentations des acteurs, c'est plus important que la loi, c'est plus important que ce qui peut ressembler à une politique au sens traditionnel. »* On commence, en fait, à faire de la politique quand on a commencé à faire bouger les gens dans leurs têtes, et la communication n'est pas neutre à cette fin.

Il est donc essentiel de promouvoir des actions de communication, d'autant plus que la gauche travaille sur **des idées qui sont tout à fait contre-intuitives, qui sont progressistes et qui heurtent donc les représentations sociales traditionnelles.** Quand on parle de faire évoluer la notation, il faut faire changer les parents aussi. Quand on parle de mixité sociale qui pourrait être positive pour tout le monde, là encore on heurte les représentations conservatrices de beaucoup de parents, voire de certains enseignants, parce que les bénéfices de la mixité sociale que la recherche a pu mettre en évidence ne sont pas connus et ne vont pas de soi. Donc la gauche a vraiment intérêt à réfléchir en termes d'action de communication.

Et, je crois que cela a été souligné dans un atelier et j'en terminerai là, cette communication est aussi du rôle de chacun : une communication de proximité est une communication redoutablement efficace. Pourquoi, aujourd'hui, face aux rythmes scolaires, des parents sont dans beaucoup de collectivités passés de l'autre côté, alors que la réforme va dans l'intérêt des enfants ? Parce que dans de nombreux territoires, on a une armée de communicants de proximité – des opposants politiques, certains enseignants qui sont contre la réforme – redoutablement efficaces. Nous avons tous une responsabilité en termes de communication !

CONCLUSIONS

Didier Jacquemain, délégué général de la Fédération nationale des Francas

Trois mots pour clore ces rencontres :

Conviction

Il en aura fallu aux Francas qui portent depuis soixante-dix ans le caractère global et continu de l'éducation.

Il en aura fallu ces dix dernières années pour installer l'impérieuse nécessité des Projets éducatifs locaux.

Il en faut pour garder le cap face aux difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de la réforme des temps éducatifs.

Il en faut quand on se préoccupe d'Éducation.

Il en faudra encore ! Car il faudra du **temps**.

Temps

Pour se situer dans une approche globale des temps éducatifs.

Parce que les réflexions partagées réinterrogent des concepts – celui du temps libre, celui du temps libéré.

Parce que le temps est, nous l'avons entendu, un élément déterminant dans la conduite des Projets éducatifs locaux, temps de la concertation, de l'action, de la formalisation…

Parce qu'il faudra du temps pour refonder l'**Éducation**.

Éducation

Le dernier mot, que je compléterai par **populaire.**

L'Éducation populaire présente lors de ces deux journées, sans être forcément citée, présente dans sa modernité.

Présente dans son rapport affirmé à l'« éducation scolaire ».

Avec ses savoir-faire à mobiliser, à valoriser.

Et sa contribution à préserver de l'institutionnalisation.

Des remerciements

À vous tous, pour votre présence et votre enthousiasme.

Aux intervenants, animateurs, secrétaires.

À Nathalie Mons, qui a accepté d'être notre grand témoin.

À tous ceux, militants des Francas, du Finistère, de la région Bretagne, personnels de la ville de Brest, qui ont assuré la qualité de l'accueil de ces rencontres.

Aux membres du Comité d'orientation.

À Sophie et Paul, les chevilles ouvrières.

À Marc et à la ville pour la confiance accordée dans ce projet partagé que sont ces Rencontres.

« L'Éducation populaire présente dans son rapport affirmé à l'« éducation scolaire ».

Marc Sawicki, adjoint au maire de Brest, chargé de la politique éducative locale

Bonjour à toutes et tous,

C'est donc à moi de clôturer ces cinquièmes rencontres des PEL de Brest.

Celles qui ont eu le plus gros succès depuis leur démarrage, puisque près de 600 personnes s'étaient inscrites et que près de 150 villes étaient représentées.

Ces rencontres avaient symboliquement une grande importance. Dès le départ de notre réflexion avec Didier Jacquemain et toute l'équipe du Comité national d'orientation, qui nous accompagne depuis de nombreuses années pour leur mise en œuvre, nous avions bien noté qu'elles revêtaient à plusieurs égards un positionnement symbolique important. C'est ce que j'avais appelé le « +2, -5 et -10 ».

Nous sommes à deux mois de la rentrée des classes qui a vu la première mise en œuvre des nouveaux rythmes scolaires ; dans cinq mois auront lieu les élections municipales et il est évident que les politiques éducatives apparaîtront, plus qu'elles ne l'ont jamais été, dans un grand nombre de programmes électoraux ; et enfin à dix mois de la prochaine rentrée lors de laquelle la totalité des communes de France modifieront leurs rythmes scolaires.

Et même si ces rythmes n'apparaissaient pas à proprement parler dans le programme de ces rencontres, leur aura était perceptible dans quasiment chaque intervention, chaque atelier, et évidemment lors des nombreux échanges que nous avons eu pendant ces deux journées.

Parce que, bien évidemment, la mise en place des nouveaux rythmes scolaires est l'exemple parfait de la nécessité de nos PEL. La réussite d'une telle réforme dépend avant tout de la force des liens qui unissent tous les acteurs de l'éducation. Et la machine qui tisse ces liens, les maintient et les renforce, ce sont nos projets éducatifs. Alors qu'ils se nomment PEL, PEG, PEdT, peu importe. Ils sont nés sur nos territoires, ont grandi sur nos territoires, et ne cessent de s'alimenter sur nos territoires.

J'entends par-ci par-là parler du risque de la mainmise de l'État sur nos projets. Sincèrement, je n'ai pas de crainte là-dessus. Et de plus, ne nous plaignons pas, nous rêvions ici même de la prise en compte de nos projets par l'État, et aujourd'hui, celui-ci les reconnaît, les inscrit dans une loi, et nous incite à poursuivre notre travail.

« Parce que, bien évidemment, la mise en place des nouveaux rythmes scolaires est l'exemple parfait de la nécessité de nos PEL.

D'ailleurs j'en profite ici pour vous faire remarquer que si nous reprenons les conclusions de nos précédentes rencontres et que je regarde où nous en sommes aujourd'hui, le constat n'est pas dénué d'intérêt…

Nous rêvions de convaincre de nombreux territoires de se lancer dans l'aventure des PEL, et voilà qu'aujourd'hui nous estimons à plusieurs milliers leur nombre en France.

Nous rêvions de voir s'impliquer tous les acteurs de l'éducation autour de nos projets, et voilà qu'au-delà, on entend même de nouveaux partenaires apparaître : des architectes, des paysagistes, des scientifiques, des médecins…

Nous rêvions, je le disais, d'une reconnaissance de l'État voire d'une implication de celui-ci, et voilà que nos PEL apparaissent dans un texte de loi.

Nous rêvions de voir un ministre venir ici, échanger avec nous, et là… Bon là, j'admets, on a eu une première étape en deux dimensions… Monsieur le ministre, nous espérons vous avoir en 3D pour les sixièmes rencontres de Brest en 2015 !

Je ne reviendrai pas sur les très nombreux échanges qui ont eu lieu pendant ces deux journées, tant sur le « in » que sur le « off ».

Mais je tenais à vous faire part d'un ressenti. Une impression de malaise voire, pour certains, de pessimisme, particulièrement suite aux récents déferlements médiatiques sur la mise en place de la semaine à quatre jours et demi. J'ai entendu par-ci par-là des : « *Peillon va partir et la réforme avec ; ils vont repousser la réforme d'une ou deux années pour calmer le jeu ; ils vont annoncer que seules les villes volontaires pourront changer leurs rythmes scolaires, mais que d'autres pourront rester à quatre jours.* »

Moi qui étais tellement content de vous voir si nombreux à Brest, j'étais mal. Alors je suis allé voir, sur les conseils de Roger Sue, la définition de pessimisme sur Wikipédia. Et là j'ai trouvé :

Pessimisme : du mot latin *pessimus,* superlatif de *malus*, signifiant « mauvais » (ça c'est pour le côté éducatif), désigne un état d'esprit dans lequel un individu perçoit négativement la vie. En particulier, d'après cette doctrine, la vie humaine est une perpétuelle douleur (Schopenhauer), parce que notre destination est d'agir, et qu'agir consiste à obtenir ce que nous n'avons pas. Le pessimisme nie le progrès de la civilisation et de la nature humaine.

Là je me dis que l'on ne pouvait pas se quitter comme ça. Quand on prépare pendant deux années ces rencontres avec Didier, Sophie, Paul et tous les membres du Comité national d'orientation, bon… j'admets… on ne rigole pas à chaque instant, mais nous sommes avant tout guidés par des bouffées d'espoir et d'optimisme.

Alors… Optimisme… Wikipédia…

Une personne **optimiste** a tendance à voir « le bon côté des choses », à penser du bien des gens, à considérer que des événements, même fâcheux, prendront quoi qu'il arrive une tournure positive en fin de compte, dans la mesure où l'on trouve toujours une solution aux problèmes. L'optimisme est le contraire du pessimisme. Cette opposition est métaphoriquement illustrée par la question de savoir si un verre donné doit être considéré à moitié plein (vision optimiste) ou à moitié vide (vision pessimiste). L'optimisme est un sentiment positif en tant que moteur de l'initiative. Toutefois, le suroptimisme (ou surconfiance) est un biais cognitif (et émotionnel) pouvant conduire à des prévisions hasardeuses, un excès de confiance et des comportements dangereux.

Alors tant pis. Je prends le risque et je vous annonce mon suroptimisme.

Oui, c'est difficile, oui, on va galérer, et nous devrons croiser la route d'individualistes et de gens de mauvaise foi. Mais je n'imagine pas une seconde que nous puissions retourner en arrière, quand nous avons goûté à nos démarches basées avant tout sur le « faire ensemble ».

« Je n'imagine pas une seconde que nous puissions retourner en arrière, quand nous avons goûté à nos démarches basées avant tout sur le « faire ensemble ».

Pour terminer, je voudrais vous lire un petit texte que je lis aux futurs mariés que j'unis en tant qu'élu.

Depuis treize ans, j'ai choisi un texte de Jacques Brel. D'abord parce qu'il est court, et que les quasi mariés n'ont pas que ça à faire, et ensuite parce qu'il résume sincèrement en quelques phrases ce que je leur souhaite (tout en sachant qu'il y a 50 % de chance qu'ils soient séparés dans les cinq ans à venir, mais ça je ne leur dis pas…).

« Je vous souhaite des rêves à n'en plus finir,
et l'envie furieuse d'en réaliser quelques-uns.

Je vous souhaite d'aimer ce qu'il faut aimer,
et d'oublier ce qu'il faut oublier.

Je vous souhaite des passions.

Je vous souhaite des silences.

Je vous souhaite des chants d'oiseaux au réveil
et des rires d'enfants.

Je vous souhaite de résister à l'enlisement,
à l'indifférence,
aux vertus négatives de notre époque.

Je vous souhaite surtout d'être vous. »

Alors, voilà également ce que je vous souhaite à vous toutes et tous ici.

Un véritable et sincère grand merci à toutes celles et ceux qui ont construit ces deux journées, je ne vais pas les citer, la liste est longue, ils se reconnaîtront.

À nouveau un clin d'œil appuyé à pépé Allain Jouis, fondateur avec les Francas, de ces journées, mais de beaucoup plus encore.

Merci à tous, et rendez-vous aux sixièmes rencontres des PEL à Brest.

REMERCIEMENTS

Cette manifestation a été soutenue par :
- le ministère de l'Éducation nationale,
- le conseil régional de Bretagne,
- le conseil général du Finistère,
- la direction départementale de la Cohésion sociale du Finistère.

Elle a été également organisée en relation avec la *Gazette des communes*.

Nos remerciements vont aussi à toutes les personnes,
membres de l'équipe de direction de la Fédération nationale des Francas
et cadres territoriaux de la ville de Brest et de Brest Métropole Océane
qui ont assuré l'animation et le secrétariat des ateliers de ces journées :
Karine Amblard, Patrice Arnoux, Michelle Bureau, Judith Cartier, Michel Cassé, Flore Chaussier,
Philippe Deplanque, Alice Desprez, Anne-Sophie Ferelloc, Loïc Frenay, Johann Guerard,
Hajni Kiss Agostini, Clément Laheurte, Christine Pellen, Sylvie Rab, Loïc Ribeiro, Ségolène Trognon.

les francas
L'éducation en mouvement !

Directeur de la publication : Didier Jacquemain
Responsable de la publication : Sophie Dargelos
Contributeurs : Frédérik Bernard, Françoise Clerc, François Cuillandre, Sophie Dargelos, Didier Jacquemain, Véronique Laforets, Fabienne Messica, Nathalie Mons, Philippe Perrenoud, Valérie Pugin, Yann Renault, Josiane Ricard, Joël Roman, François Rousseau, Marc Sawicki, Roger Sue, Arnaud Tiercelin
Crédits photos : Les Francas et la ville de Brest
Visuel © couverture : hippocampe.com
Maquette-Réalisation-Fabrication : Chromatiques éditions – 47-49, rue du Docteur Arnold-Netter – 75012 Paris
Imprimé sur papier issu de forêts durablement gérées et par un imprimeur certifié Imprim'Vert.
Les Francas – 10-14, rue Tolain – 75980 Paris CEDEX 20 – Tél. : **01 44 64 21 27**
www.francas.asso.fr
Dépôt légal : février 2014 – ISBN : 978-2-906487-53-6 – Reproduction interdite

La cinquième édition des rencontres nationales des Projets éducatifs locaux a été organisée par la ville de Brest et la Fédération nationale des Francas, l'union régionale des Francas de Bretagne et l'association départementale des Francas du Finistère, en partenariat avec le Réseau français des villes éducatrices (RFVE) et l'Association nationale des directeurs de l'éducation des villes (Andev).

les francas
L'éducation en mouvement !

VILLE DE Brest