



# SOMMAIRE

Le projet éducatif territorial (PEdT), outil d'une dynamique au service d'une ambition citoyenne et démocratique pour l'éducation sur les territoires

## OUVERTURE

- 3 ... François Cuillandre, maire de Brest
- 5 ... Maurice Corond, membre du Conseil fédéral des Francas, animateur du Conseil national d'orientation des Rencontres des PEL

## INTRODUCTION

- 7 ... Problématique des Rencontres nationales des PEL
- 13 ... L'institutionnalisation des PEdT : quelles évolutions sur les territoires ?  
Françoise Pétreault, sous-directrice de la vie scolaire, des établissements et des actions socio-éducatives, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

## CONFÉRENCE D'OUVERTURE

- 15 ... Éducation et démocratie  
Philippe Foray, philosophe, professeur en sciences de l'éducation, université Jean Monnet de Saint-Étienne

## MICRO-CONFÉRENCES

- 20 ... Territorialiser une gouvernance démocratique  
Pierre Champollion, inspecteur d'académie, professeur en sciences de l'éducation à l'université Joseph Fourier de Grenoble (Espé de l'académie de Grenoble)  
Régis Cortesero, sociologue, chargé d'études et de recherche à l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (Injep)
- 25 ... Favoriser la participation citoyenne des parents, des enfants et des adolescents  
Virginie Pujol, ethnopsychologue, directrice du Leris, membre du Conseil scientifique des Francas

## 29 ... Concevoir des parcours éducatifs de qualité

Julien Netter, doctorant en sciences de l'éducation à l'université Paris 8, équipe Circeft-Escol  
Catherine Reverdy, chargée d'étude et de recherche au service Veille et analyses de l'Institut français de l'éducation (Ifé), ENS de Lyon

## 33 ... Partager des espaces de formation

Jacques Ginesté, directeur de l'Espé d'Aix-Marseille et président du Réseau national des Espé  
Francis Lebon, sociologue, maître de conférences en sciences de l'éducation, université de Paris 12

## RESTITUTION DES TRAVAUX

### 40 ... Les préconisations des sixièmes Rencontres nationales des PEL

Quelles conditions de réussite pour des dynamiques éducatives au service d'une ambition citoyenne et démocratique ?  
Territorialiser une gouvernance démocratique  
Favoriser la participation citoyenne des parents, des enfants et des adolescents  
Concevoir des parcours éducatifs de qualité  
Partager des espaces de formation

### 46 ... Les réactions d'un grand témoin

Choukri Ben Ayed, professeur de sociologie à l'université de Limoges

## CLÔTURE

- 50 ... Catherine Lapoix, sous-directrice de la Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (DJEPVA)
- 52 ... Didier Jacquemain, délégué général de la Fédération nationale des Francas
- 54 ... Marc Sawicki, adjoint à l'Éducation de la ville de Brest

Et sur le web, <https://storify.com/francasfede/getting-started>





# OUVERTURE



## François Cuillandre, maire de Brest

Madame, Monsieur,

Je suis très heureux de vous accueillir pour ces nouvelles Rencontres nationales des Projets éducatifs locaux (PEL). Je vous souhaite la bienvenue et, avant d'entrer dans le vif des sujets éducatifs, je vous invite à saisir cette occasion pour découvrir notre cité, devenue métropole depuis le 1<sup>er</sup> janvier dernier. Pour nombre d'entre vous, c'est aussi l'occasion de nous retrouver tous les deux ans pour partager l'actualité des Projets éducatifs locaux, pour échanger sur nos engagements éducatifs...

Ces rencontres, nous les organisons une fois encore avec les Francas, en partenariat avec le Réseau français des villes éducatrices (RFVE) et l'Association nationale des directeurs de l'éducation des villes (Andev). Merci à vous d'être à nos côtés.

La préparation de ces rencontres nécessite un engagement fort et je remercie toutes celles et ceux qui y ont pris part, qu'il s'agisse des travaux des membres du Comité d'orientation ou de vous qui avez pris en charge les aspects plus matériels de ces rencontres, une action indispensable à la réussite de ces trois jours.

En vous retrouvant ici nombreux, une fois encore aujourd'hui à Brest, quelles que soient nos fonctions et responsabilités, le premier message que nous affirmons ensemble, c'est notre ambition éducative. Cette ambition, qui partout en France, nous voit nous unir, travailler ensemble, nous mobiliser pour tous les jeunes de nos territoires, pour les familles, dans la richesse de leur diversité. Cette ambition, nous la faisons vivre partout, qu'il s'agisse de la France métropolitaine ou la France d'outre-mer, qu'il s'agisse des quartiers de nos villes comme des territoires ruraux, avec une même énergie.

Cette ambition éducative repose sur un socle dont elle se nourrit : la République et les valeurs qu'elle

promeut pour unir tous les citoyens. Pour unir et non pour diviser, pour accueillir et non pas pour rejeter, pour permettre à tous de vivre libre, ensemble.

Le second message que nous portons c'est que cette ambition éducative n'a de sens que si elle est partagée à l'échelle d'un territoire de vie ; que celui-ci soit un quartier, une ville moyenne ou une métropole. En donnant une nouvelle dimension à nos PEL, le Gouvernement, par les projets éducatifs de territoire (PEdT), nous conforte dans ce qui était pour nombre d'entre nous depuis longtemps un engagement fort : construire avec tous une offre éducative de qualité dans tous nos territoires, pour tous les jeunes. Cela nous le faisons bien sûr avec l'Éducation nationale,

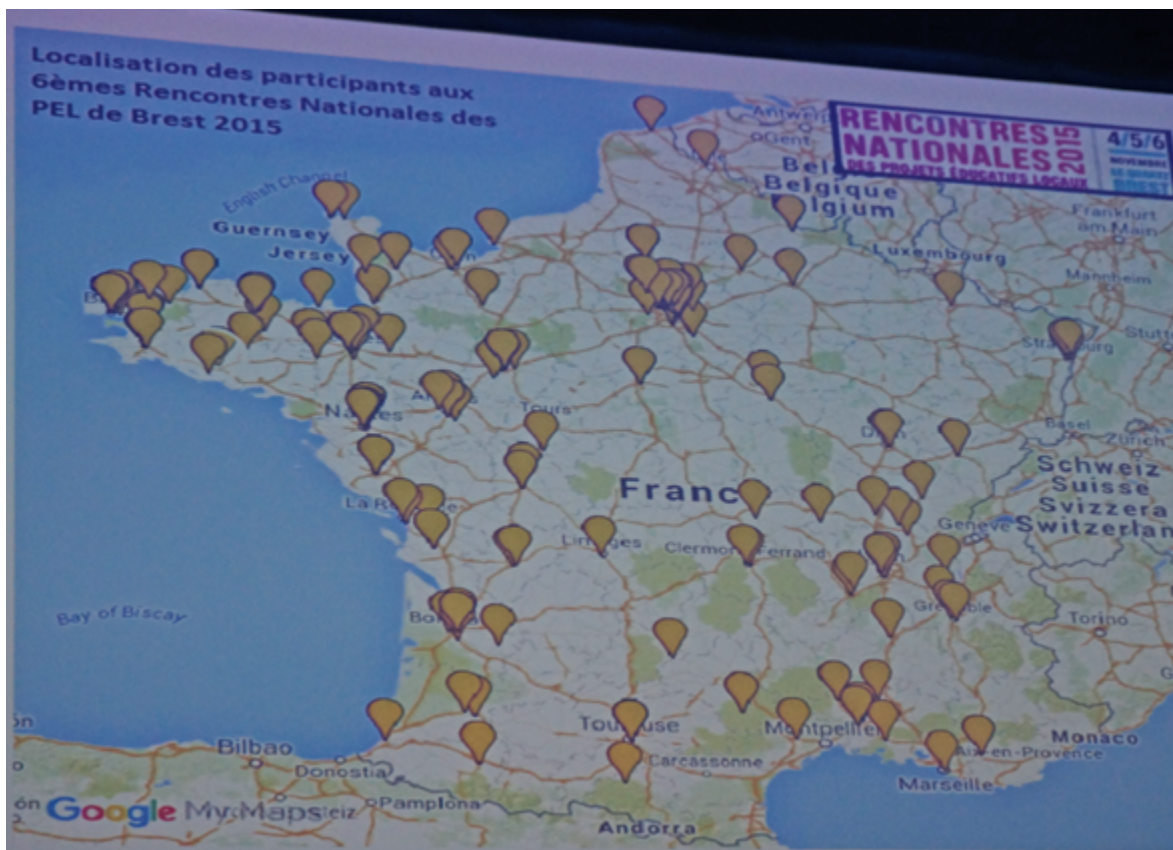
avec les acteurs locaux, avec les parents... Agir ainsi ne se décrète pas vous le savez. Cela se construit et cela nécessite des choix, qui, dans le contexte financier où nos communes prennent leur nécessaire part à la réduction des déficits publics, seront plus complexes encore à faire. Mais ce seront aussi de vrais choix. Car cette participation à la réduction

des déficits publics, même si elle est douloureuse, n'est-elle pas aussi un choix en faveur de la jeunesse : celui de ne pas leur transmettre un pays croulant sous le poids des dettes, un pays qui n'aurait plus la capacité d'innover et d'investir demain.

Dans les mois et années à venir, le choix de l'éducation, le choix de l'enfance et de la jeunesse, tous les enfants et tous les jeunes, seront au cœur des décisions financières que nous devons prendre. Cela nous obligera tous à repenser certaines de nos manières de faire, à penser autrement notre mobilisation. Cela interrogera notre fonctionnement à nous, collectivités locales... Cela devra aussi être une préoccupation et un enjeu partagé par tous nos partenaires.

Certaines villes feront des choix autres que celui d'une politique éducative locale ambitieuse. Ces villes ne sont pas ici aujourd'hui. Certaines villes feront des choix qui, plutôt que de renforcer la République, le vivre

**En vous retrouvant ici nombreux, une fois encore aujourd'hui à Brest, quelles que soient nos fonctions et responsabilités, le premier message que nous affirmons ensemble, c'est notre ambition éducative.**



ensemble, renforceront la confrontation entre habitants, la confrontation entre jeunes, entre territoires, renforceront l'exclusion et le rejet. Ces choix seront tout sauf des choix d'avenir. Et nous le savons depuis mars 2014 malheureusement, certains ont déjà fait de tels choix.

Par notre présence ici, nous disons que ces choix ne sont pas les nôtres. Le programme qui vous a été préparé est particulièrement dense. Soyons fiers de ce que nous faisons, soyons fiers de cette éducation partagée que nous construisons au quotidien, qui nous mobilise et pour laquelle nous investissons en énergie et en financement public. Soyons fiers de notre engagement, car il renforce la République, une République où chacun a sa place, une République qui accueille, une République qui nous fait vivre ensemble en harmonie.

Marc Sawicki, adjoint à l'Éducation de la ville de Brest, sera avec vous tout au long de ces rencontres. Vous y croiserez beaucoup d'élus et d'acteurs éducatifs brestois car pour nous, le PEL, les projets éducatifs de territoire, font sens. Échangeons ensemble, réfléchissons ensemble, travaillons ensemble.

Je vous remercie.



**Maurice Corond, membre du Conseil fédéral des Francas, animateur du Conseil national d'orientation des Rencontres des PEL**

Mesdames, Messieurs,  
chers amis,

Josiane Ricard, présidente de la Fédération nationale des Francas, empêchée au dernier moment, m'a demandé d'ouvrir cette sixième édition des Rencontres nationales des Projets éducatifs locaux, ce que j'ai accepté avec plaisir.

Depuis 2006, animateur du Conseil national d'orientation des Rencontres qui prépare depuis de nombreux mois cette manifestation, j'ai vu, au fil des ans, évoluer les contenus vers des échanges plus nombreux et une mise en perspective plus précise. En partenariat avec la ville de Brest, la Fédération nationale des Francas, en alternance avec les rencontres de Rennes à l'initiative de nos amis de la Ligue de l'enseignement, vous propose cette année de faire un point de situation deux ans après la promulgation de la loi instituant les projets éducatifs de territoire (PEdT). Ce sera notre travail de l'après-midi. La journée de jeudi et la matinée de vendredi seront consacrées aux perspectives ouvertes par les nombreuses personnes qui ont accepté de témoigner. Ces perspectives ont été préparées en amont de nos Rencontres par des groupes thématiques composés d'institution et d'une diversité d'acteurs éducatifs – mouvements d'éducation, mouvement pédagogique, syndicats d'enseignants, parents d'élèves. Nous serons alors tous mis à contribution pour élaborer ensemble des propositions, aidés par notre grand témoin Choukri Ben Ayed.

Comment avons-nous travaillé ? Pour les Francas, l'éducation est première. En direction des enfants, elle est, pour nous, toujours au service de la démocratie, car réhabiliter le rapport de l'éducation à la démocratie et à la République, c'est s'inscrire résolument dans la formation du citoyen. L'action éducative doit permettre aux enfants et aux adolescents d'apprendre à vivre et agir au quotidien, avec les autres. Nous en mesurons depuis quelques mois l'enjeu actuel et les enjeux d'avenir.

Permettre aux enfants et adolescents de se comprendre et de comprendre les autres, comprendre le monde et les sociétés contemporaines – complexes –,

apprendre à créer de la connaissance, à hiérarchiser la valeur des savoirs, cultiver ses choix par l'argumentation, développer le plaisir de la curiosité, apprendre à s'approprier un territoire et pouvoir poser des repères dans un environnement, voilà les raisons d'être de notre engagement de longue date dans les Projets éducatifs locaux et notre présence ici, à Brest.

Avec les PEdT, la gouvernance du champ que recouvre l'éducation évolue. On doit aujourd'hui mieux articuler service public national d'éducation et service éducatif local. On doit traduire en actes des principes partagés dans les différents espaces éducatifs accueillant des enfants et des élèves, des adolescents et des collégiens, des jeunes et des lycéens. Il faut donc réunir toutes les parties prenantes impliquées dans la réalisation des projets. C'est ce que nous avons fait pour préparer ces rencontres. Le Conseil national d'orientation a élaboré les contenus avec la participation d'un représentant du ministère de

l'Éducation nationale, d'une représentante du ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports, d'une représentante de la Cnaf, d'un représentant des élus des grandes villes et bien sûr, avec nos partenaires de toujours que sont la Ligue de l'enseignement, le RFVE<sup>1</sup>, l'Andev<sup>2</sup>, l'Ifé<sup>3</sup> et l'Injep<sup>4</sup>.

Avec la ville de Brest, nous ne pouvons que nous réjouir de cette large participation, assidue et constructive, préfiguration de ce qui doit se passer au local, aujourd'hui et demain.

Au fil des ans, la mise en application de nos idées sur l'éducation nous conforte dans la justesse de nos points de vue. Il est parfois des esprits chagrins pour contester nos propos. Bien sûr que les questions d'éducation ne peuvent pas s'évaluer sur le court terme. Nous nous sommes donc tournés vers les scientifiques pour savoir si nos observations empiriques pouvaient trouver une validité scientifique.

Avec la Ligue de l'enseignement et les Ceméa, nous avons embauché, sous la direction de l'Ifé, une doctorante qui s'engage dans une thèse autour des PEL.

1 – Réseau français des villes éducatrices.

2 – Association nationale des directeurs de l'éducation des villes.

3 – Institut français de l'éducation.

4 – Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire.



## OUVERTURE

La lecture du dernier *bulletin de l'Observatoire de la jeunesse* de l'Injep – septembre 2015 – nous apprend, je cite :

« *Les travaux récents d'économistes de l'éducation ont mis en exergue le rôle des compétences dites "non cognitives" lors des apprentissages scolaires et à plus long terme.*

*Les compétences prosociales, par exemple la capacité à s'intégrer à un groupe, l'aptitude au travail en équipe, les comportements coopératifs et d'entraide, ou les habiletés liées à la résolution de conflits, relèvent de cette catégorie. Une étude de 2014 montre qu'une intervention menée auprès de jeunes enfants pour renforcer leurs aptitudes prosociales et leur contrôle de soi favorise la réussite scolaire et leur vie future, notamment la réduction des comportements déviants, une meilleure insertion sur le marché du travail, un engagement collectif plus fréquent. »*

Si l'on ajoute à ces constats les avancées des neurosciences qui corroborent de nombreuses observations faites par les pédagogues de l'éducation nouvelle depuis longtemps, nous pouvons affirmer sans hésiter que ce qui nous rassemble aujourd'hui est porteur de l'espoir d'un monde plus démocratique auquel nous aurons contribué efficacement.

Forts de ces avancées, nous constatons que les contraintes économiques peuvent amener les collectivités

locales à réduire les budgets éducatifs. C'est pourquoi, notre dernière assemblée générale à Belfort a appelé les collectivités territoriales, même confrontées au poids des contraintes budgétaires, à faire de l'éducation et de l'action éducative une priorité en sachant que la qualité de l'action éducative locale qu'encouragent les Francas, repose sur une large mobilisation des acteurs – au premier rang desquels les parents, la participation des enfants et des adolescents eux-mêmes, la reconnaissance de la contribution du temps libre dans le processus d'éducation, la formation des professionnels et des volontaires dans le champ de l'action éducative, une gouvernance démocratique associant l'ensemble des acteurs et des citoyens.

Les quatre demi-journées qui nous réunissent devraient déboucher sur des propositions centrées sur la qualité des PEdT – puisque l'aspect quantitatif est là. C'est à un travail collectif auquel je vous convie tous. Pour être vraiment dans le XXI<sup>e</sup> siècle, la production de vendredi matin fera appel à la fois au numérique et aux participants, pour que toutes les chances soient de notre côté, de repartir avec des idées à mettre en pratique dans les semaines qui viennent.

Bons travaux à tous, je vous remercie.





# INTRODUCTION

## PROBLÉMATIQUE DES RENCONTRES NATIONALES DES PEL

**D**epuis près de vingt ans, chaque année, les collectivités territoriales qui cherchent à mettre en synergie les différents acteurs éducatifs voient leur nombre s'accroître, au point de se compter désormais par milliers. Elles réalisent ce travail en mettant en place des Projets éducatifs locaux (PEL). Le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche s'est inspiré de ce concept pour contribuer à la modification des rythmes scolaires, en instituant les projets éducatifs territoriaux (PEdT).

« Nous rêvions [...] d'une reconnaissance de l'État voire d'une implication de celui-ci, et voilà que nos PEL apparaissent dans un texte de loi. »<sup>1</sup> Le PEL n'est pas le terme retenu par le législateur, mais le projet éducatif territorial existe.

Depuis mars 2013, les collectivités locales et, au-delà, les acteurs éducatifs, se sont focalisés, pour nombre d'entre eux, sur la question de l'aménagement des temps scolaires ou des temps éducatifs. En novembre 2014, l'État lie le versement des fonds d'accompagnement à la mise en œuvre de PEdT, incitant ainsi les collectivités locales et les établissements publics de coopération intercommunale (EPCI) à la généralisation de ceux-ci.

Ainsi que le souligne le courrier de la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et du ministre de la Ville, de la Jeunesse et des Sports, adressé aux maires<sup>2</sup> : le projet éducatif territorial est un « dispositif équilibré [qui] constitue pour toutes les communes et intercommunalités compétentes, une opportunité pour sécuriser et approfondir la qualité des activités périscolaires proposées aux enfants et pour répondre en partenariat avec les autres acteurs du territoire aux demandes des parents ».

Le PEdT est d'abord affirmé en tant qu'outil favorisant l'aménagement des temps périscolaires à l'école primaire. Cette approche, fonctionnant sur le registre de la contractualisation, suffira-t-elle à concrétiser une ambition citoyenne et démocratique pour l'éducation ?

Au-delà du cadre institué du PEdT, avec le Projet local d'éducation<sup>3</sup>, il s'agit d'initier des démarches facilitant la prise d'initiative, l'œuvre collective, et de concrétiser ainsi une ambition citoyenne et démocratique pour l'éducation.

L'ambition est en effet de réaffirmer voire de **réhabiliter le rapport de l'éducation à la démocratie et à la République, donc à la formation du citoyen**. L'attente d'une éducation qui prépare à un vivre ensemble le plus civique possible et à l'exercice d'une citoyenneté associant repères conceptuels et actions, une citoyenneté en actes, constitue une exigence qui nous interpelle, avec force, notamment à la suite des tragiques événements de janvier 2015.

L'éducation subit les conséquences de « la panne démocratique » qui caractérise nos sociétés, mais elle constitue un levier pour la dépasser. **L'éducation peut servir la démocratie**<sup>4</sup>.

L'action éducative<sup>5</sup> s'appuyant sur des principes

3 – Les Francas, dans le cadre de leur projet 2015-2020 « Avec les enfants et les jeunes, ensemble pour l'éducation ! » entendent accompagner la création de Projets locaux d'éducation, afin de dépasser les logiques contractuelles, incitatives, existantes, que les responsables locaux utilisent, sans viser toujours la coproduction d'une politique éducative.

4 – « Une démocratie est une société qui se considère comme fondamentalement divisée et qui se donne pour tâche essentielle d'exprimer les contradictions, de les analyser et de les arbitrer en associant toujours le plus largement possible chacun de ses membres, à égalité de droits, à ce travail d'expression, d'analyse et d'arbitrage des contradictions », d'après Paul Ricoeur.

5 – « L'éducation, c'est l'ensemble des influences d'origines et de natures diverses qui s'exercent volontairement ou non sur l'individu et que l'individu exerce sur son environnement et qui, en se conjuguant, contribue au développement de la personne. De ce fait, l'éducation est globale et continue ». - D'après les travaux de Roger Gal et Gaston Mialaret.

L'action éducative est le domaine des influences volontairement éducatrices, constituée d'un ensemble d'actions et d'activités à visées éducatives et sociales.

1 – Marc Sawicki, adjoint à l'Éducation de la ville de Brest, concluait ainsi les dernières Rencontres nationales des PEL, en novembre 2013.

2 – Courrier du 7 novembre 2014.





## INTRODUCTION

démocratiques tels que l'éducabilité de tous, l'accès pour tous à l'éducation, préparera chacun à l'exercice de sa responsabilité de citoyen pour le développement de notre société démocratique, laïque et républicaine. L'éducation est un « *facteur d'intégration sociale, comme instrument de la promesse républicaine : celle d'un égal accès au savoir, un savoir qui [...] émancipe* »<sup>6</sup> et permet l'intégration de tous dans la société, parce qu'elle s'attache à porter une égale attention à tous et une attention particulière à ceux qui ont moins. Elle est un levier pour former des « esprits libres » selon la formule du philosophe Alain, capables d'écouter, d'analyser, de débattre et d'agir dans des espaces et des démarches de démocratie participative.

Pour ce faire, l'éducation doit disposer d'une place plus ample au sein de la société. Du plan national au plan local, il s'agit de donner à l'éducation un dessein d'ensemble.

Ceci appelle, en premier lieu, un discours national ne se limitant pas à évoquer l'éducation dans la seule dimension portée par l'école – dont le statut et le rôle stratégique ne sont pas en cause –, surtout lorsque les collectivités locales développent, et financent, maintes initiatives pour répondre aux besoins éducatifs<sup>7</sup>. Il y va de la cohérence et de la cohésion des pouvoirs publics.

En second lieu, eu égard aux enjeux du rôle de l'éducation dans les champs politique, social, culturel et économique, il convient, au-delà du professionnel et du parent, du spécialiste ou du représentant d'intérêts spécifiques, que le citoyen soit concerné. Il s'agit donc d'initier des démarches facilitant la prise d'initiatives, l'œuvre collective.

Certes les Projets éducatifs locaux et territoriaux offrent, avec leurs comités de pilotage, des opportunités de délibérations. Mais le plus souvent elles restent centrées sur les nécessités opérationnelles et ne concernent plus, au fil du temps, que les professionnels. Si l'alchimie complexe de la mise en œuvre d'une politique éducative locale réussit à associer le plus grand nombre de citoyens d'un territoire, alors elle contribuera, avec tous les acteurs de l'éducation, au développement social, culturel, économique et durable de ce territoire. Elle assurera une cohésion sociale garante de la vie démocratique et de la logique émancipatrice décrites ci-dessus.

6 – Rapport « Refondons l'école de la République », octobre 2012.

7 – Près de 25 % des dépenses d'éducation sont prises en charge par les collectivités locales – Source ministère Éducation nationale, Repères et références statistiques, édition 2014.

**Pour renforcer le lien entre la démocratie, la République et leurs valeurs, une autre « gouvernance » de l'éducation doit donc être envisagée. Permettre aux citoyens d'en délibérer constituerait une première contribution<sup>8</sup>.**

Le Comité local pour l'éducation est la manifestation d'une mobilisation citoyenne à l'échelle d'un quartier, d'une commune, d'une communauté de communes, d'une agglomération. Il procède d'une dynamique d'éducation populaire. C'est un espace d'échange, de confrontation, de contribution qui va nourrir les travaux des espaces institutionnels en charge des politiques institutionnelles et les collectifs en charge de leurs mises en œuvre.

Installer un Comité local pour l'éducation, c'est reconnaître que l'éducation est l'affaire de tous et présumer, à juste titre, que tous les citoyens peuvent avoir sur l'éducation un dialogue permanent et constructif et que les habitants ont un pouvoir à exercer.

### **▼ Pérenniser une gouvernance territoriale articulant service public national et local**

## **|| La loi d'orientation et de programmation pour l'École de la République reconnaît l'existence et l'intérêt d'une gouvernance partagée de l'éducation.**

La loi d'orientation et de programmation pour l'École de la République reconnaît l'existence et l'intérêt d'une gouvernance partagée de l'éducation. La décentralisation et sans doute les évolutions des demandes sociétales, mais aussi la dégradation de la situation

socioéconomique, ont depuis quelques années, incité les collectivités locales à amplifier leur action en matière d'éducation.

La réforme territoriale en cours va sans nul doute renforcer le rôle de ces collectivités et peut-être modifier les compétences de certaines d'entre elles.

**La gouvernance du champ que recouvre l'éducation évolue donc, permettant de mieux articuler service public national d'éducation et service éducatif local,** de traduire en actes des principes partagés dans les différents espaces éducatifs accueillant des enfants et des élèves (espaces scolaires ou espaces éducatifs des temps

8 – « ...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. », Philippe Breton, L'incompétence démocratique : la crise de la parole aux sources du malaise (dans la) politique, 2006.



de loisirs). Il n'est pas question de renoncer au cadrage national qui définit les priorités de la Nation pour son École, mais les politiques éducatives locales ne se réduisent pas au traitement de la dimension locale des politiques de l'Éducation nationale.

**C'est donc au local que les différents acteurs éducatifs, représentants de l'État et des collectivités peuvent dialoguer. Ensemble, ils peuvent analyser les besoins éducatifs, sociaux et culturels des enfants et des adolescents et à partir de ce travail conjoint, définir les contenus et modes de mise en œuvre de l'action éducative.** Identifier des priorités d'action, les partager, les mettre en œuvre, au plus près des populations, des citoyens, c'est tout l'intérêt d'une territorialisation de l'action publique. En outre, cette approche territoriale oblige à dépasser des réponses centrées sur les publics, pour préférer une réflexion s'intéressant aux contextes territoriaux.

Inviter les différents acteurs éducatifs à définir conjointement les contours de l'action éducative locale, nécessite de repenser la gouvernance de celle-ci, de ne pas la réduire au seul pilotage d'actions. *« La notion de politique éducative sanctionne le passage de la contribution des collectivités à l'effort éducatif défini par l'État, à celui de l'adhésion à un projet co-construit entre plusieurs acteurs au niveau territorial. »*<sup>9</sup>

Le partage d'un diagnostic entre acteurs publics et privés (recueil des informations, des points de vue et analyses) passant par l'expression des diverses représentations du territoire, ainsi que l'appropriation de la complexité des problématiques éducatives permet l'émergence d'une ambition partagée.

**Les nouvelles modalités de gouvernance impliquent une modification de l'équilibre traditionnel entre le pouvoir local et la société civile.** Le concept de gouvernance induit que l'intérêt général n'est plus la seule propriété de l'État ou du pouvoir local. Le débat et la construction de la décision sont élargis à d'autres acteurs que les techniciens des administrations et les élus.

La gouvernance doit en outre favoriser les conditions d'une convergence des actions éducatives. Une gouvernance harmonieuse et pérenne consiste à négocier, co-construire, coopérer, pour rendre les « frontières éducatives » plus perméables, pour qu'émerge un patrimoine commun à tous les acteurs éducatifs, un territoire éducatif.

- Comment faire émerger et porter des ambitions éducatives partagées, entre système éducatif national et action éducative locale ?

- Comment et pourquoi inviter tous les citoyens à s'emparer des questions éducatives et à en débattre démocratiquement dans des espaces pérennes ?
- Comment mettre en vie une gouvernance qui ne se confonde pas avec le pilotage du projet et qui favorise des allers-retours entre identification des besoins et réalisation, entre action et évaluation ?

### 👉 Favoriser la participation citoyenne des parents, des enfants et des adolescents

L'éducation est faite de complémentarités. Elles sont d'évidence ; même si les adultes ne s'en préoccupent pas, l'enfant en fait la synthèse. Mais lorsque les adultes s'y intéressent, il s'agit de ne pas la limiter à une division sociale du travail éducatif, une partition entre travail scolaire, travail éducatif des familles et celui réalisé par le milieu associatif ou d'autres acteurs des politiques publiques.

Une acception globale de l'éducation ne vise pas à gommer les spécificités de chacune de ces interventions, ni à les fondre en un tout. Il est clair **qu'une éducation démocratique nécessite des intervenants aux statuts et aux rôles différenciés.** Cette approche de l'éducation doit donc conforter chacun des acteurs afin que l'éducation de l'enfant et de l'adolescent soit elle-même davantage pertinente. Elle doit en particulier conforter les parents qui, placés à la croisée des influences et cheminements éducatifs divers qu'empruntent leurs enfants, assurent en quelque sorte une « supervision » éducative sans que pour autant ils connaissent toujours les enjeux des processus à l'œuvre qui restent, pour nombre d'entre eux, opaques.

**Les parents sont considérés comme usagers, premiers éducateurs, co-éducateurs, moins souvent en tant que citoyens, ayant droit de cité sur les questions éducatives.**

Les parents ont besoin d'exprimer leur propre projet éducatif et de trouver des réponses à celui-ci. Simultanément, les « parents-citoyens » attendent des réponses en termes d'action publique, réponses priorisant les enjeux repérés. Il s'agit donc de permettre aux parents, aux parents-citoyens, de partager les enjeux de l'éducation et de l'action éducative.

- Comment faire en sorte que les parents-citoyens puissent conquérir une puissance d'agir sur leur territoire de vie, dans un territoire éducatif ?
- Comment favoriser l'expression et la participation de tous les parents ? *« Comment si l'on pense un débat à égalité dans l'espace public, dans une "éthique de la discussion" (J. Habermas), reconnaître aussi les formes d'expression de ceux qui n'ont pas la maîtrise des formes*

<sup>9</sup> – Dossier de l'Ifé – « Décentralisation et politiques éducatives », avril 2013.



## INTRODUCTION

*discursives ? Comment entendre à égalité la voix des acteurs faibles »<sup>10</sup> ?*

- Comment animer des espaces de participation permettant un accueil de chacun, favorisant débat et confrontation des points de vue et intérêts individuels, vers l'élaboration d'une posture d'intérêt général ?

**« La participation des enfants et des adolescents acteurs de leur propre éducation et de celle de leurs pairs s'impose. Toutes les formes de participation doivent être encouragées, animées, prises en compte pour que ce qui s'élabore pour eux, s'élabore avec eux. »<sup>11</sup>**

Les enfants et les adolescents sont des habitants, acteurs du territoire et peuvent, de fait, participer à l'élaboration de projets qui les concernent, projets des espaces éducatifs (école, établissement scolaire), mais aussi des projets territoriaux. Il s'agit donc d'inscrire les enfants et les adolescents dans des démarches citoyennes en leur permettant d'imaginer des projets ou de formuler des avis sur des projets, des politiques ou des dispositifs menés, voire d'en initier. Le Projet local d'éducation est, parmi ces projets territoriaux, un objet incontournable auquel associer les enfants et adolescents, de la définition des objectifs du projet à leur mise en œuvre et à leur évaluation.

Cependant, la mise en place d'espaces de participation associant les enfants et les adolescents, demande aux adultes de partager, voire d'abandonner, une partie de leur pouvoir. En effet, la participation des enfants et des adolescents interpelle nombre d'adultes. Certains sont en difficulté vis-à-vis de cette place de l'enfant, d'autres empêchent une participation à hauteur d'enfants. **Animer des espaces de participation des enfants et des adolescents, nécessite de concevoir des démarches certes accompagnées, sécurisées, mais également légitimées.** *« La visibilité, aux yeux des jeunes, du travail des adultes, l'inscription des enfants dans des débats impliquant les représentants des institutions, la négociation du collectif adulte sur la base des propositions des adolescents, tout cela conditionne et enrichit les effets de la coopération engagée par les adultes. Au collectif adulte, pour atteindre ce but, d'échafauder parallèlement à leurs propres dispositifs de concertation, des espaces à même d'accueillir la parole des enfants et des jeunes. »<sup>12</sup>*

10 – Bernard Bier, Les actions éducatives et sociales territorialisées : pour quoi ? par qui ? comment ? Question de maux, juillet 2009.

11 – Josiane Ricard, présidente de la Fédération nationale des Francas – Rencontres nationales des PEL, Brest, 5-6 novembre 2013.

12 – Sébastien Pesce, L'éducation partagée : quelques repères, Intervention aux assises départementales de l'éducation, conseil général de Meurthe-et-Moselle, 2007.

Installer la participation des enfants et des adolescents dans le cadre de l'élaboration et du suivi d'un Projet local d'éducation revient à poser notamment les questions suivantes :

- Comment, où, quand, sur quoi associer les enfants et les adolescents ?
- Quels espaces, quelles démarches de participation développer sur le territoire et dans les espaces accueillant les enfants et les adolescents pour qu'ils conduisent des projets, agissent dans et sur leur territoire de vie ?

### Concevoir des parcours éducatifs convergents

*« L'action éducative, dans sa diversité, doit non seulement être volontaire et consciente mais elle doit être finalisée. Choisir des finalités n'est simple qu'en apparence, surtout quand il s'agit d'un choix collectif. L'éducation doit-elle préparer les individus à accompagner les évolutions et à en subir les effets ? Ou doit-elle plutôt préparer les individus à comprendre ces évolutions, à agir sur elles et sur leurs effets ? »<sup>13</sup>*

L'action éducative est un moment collectif d'explicitation des nombreux implicites que l'on a tous intériorisés<sup>14</sup>. Penser l'action éducative, c'est d'abord analyser les influences à l'œuvre. Et pour ce faire, les acteurs éducatifs ont une question centrale à traiter : quelles influences de l'environnement importe-t-il de dynamiser, de renforcer et/ou de contrebalancer ? Partager cette analyse avec le plus grand nombre d'acteurs éducatifs, dans un processus démocratique, est une façon de favoriser la cohérence et la continuité éducative.

Nous passons ainsi de la seule existence d'influences éducatives diverses et disparates s'exerçant sur les enfants et les adolescents, à la définition d'une ambition éducative et d'un premier niveau de complémentarité éducative.

**Concrétiser cette complémentarité éducative grâce à la construction de parcours éducatifs, c'est d'abord favoriser la construction de l'identité** des enfants et des adolescents. Construire son identité nécessite des relations à un environnement, à l'autre, aux autres, ceci dans des dynamiques, ou parcours, qui vont permettre d'expérimenter différentes places et différents espaces de réussite, où se joue y compris l'incertitude. Pour les enfants, pour les adolescents, il est nécessaire

13 – Pierre de Rosa, extrait de la conférence « La face cachée de l'éducation », Rencontres départementales Place de l'enfant, 1998.

14 – Patricia Loncle (sous la dir.), Coopération et Éducation populaire, L'Harmattan, 2012.



d'expérimenter différentes places et appartenances à divers collectifs<sup>15</sup>.

La complémentarité éducative n'est donc pas synonyme d'uniformité. À vouloir être – trop – cohérents, on risque en effet de glisser vers des actions éducatives homogènes voire uniformes et les conflits de pouvoir entre acteurs peuvent s'en trouver renforcés. Les co-éducateurs, avec leur approche spécifique, chacun dans leur responsabilité, vont rechercher une complémentarité de l'action territoriale favorisant un croisement d'approches éducatives différentes.

**Concevoir un *continuum* éducatif, c'est prendre en compte le fait que les compétences se construisent dans l'école et hors de l'école.**<sup>16</sup> L'école a un rôle éducatif central, mais elle ne le réalise pas seule. « *L'éducation sort de l'école d'une manière inédite.* »<sup>17</sup> Ce mouvement est amplifié par la montée en puissance d'une société de la connaissance qui permet une accessibilité aux savoirs de façon quasi immédiate et qui « *favorise la collaboration des individus* »<sup>18</sup>.

**Les parcours éducatifs peuvent** ouvrir des possibles avec et après l'école, ils contribuent à l'acquisition de connaissances et de compétences puisque « *leur acquisition suppose de prendre en compte dans le processus d'apprentissage les vécus et les représentations des élèves, pour les mettre en perspective, enrichir et faire évoluer leur expérience du monde* »<sup>19</sup>. Il ne s'agit pas de scolariser le temps libre, pas plus que de proposer des activités de compensation aux perdants de la compétition scolaire, ni de concevoir des réponses consuméristes face à certaines demandes familiales. Les pratiques ludiques favorisent, renforcent, permettent les apprentissages.

Les parcours éducatifs vont mailler les projets des temps scolaire, périscolaire et extrascolaire, des temps entre pairs et des temps familiaux. Les Projets locaux

15 – « Nous avons un seul "je", une seule identité, par contre nous avons une multiplicité d'appartenances (religieuse, sociales, ethnique...). La discrimination, c'est identifier l'autre à travers une seule de ses appartenances, c'est le réduire à une partie de son identité », Michel Serres.

16 – « L'apprentissage formel est celui qui est dispensé dans un contexte organisé et structuré et qui est explicitement désigné comme apprentissage. L'apprentissage informel découle des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. L'apprentissage non-formel est intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme activités d'apprentissage. », *Définition de la Commission européenne.*

17 – Anne Barrere, *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*, 2011.

18 – Roger Sue, *Rencontres nationales des PEL*, Brest, 2013.

19 – Décret du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

d'éducation y contribuent en favorisant la continuité entre les projets d'école et d'établissement, ceux des structures des temps de loisirs, ceux des familles... et ceux des enfants et des adolescents, en mettant en œuvre des parcours citoyens, des parcours d'éducation artistique et culturelle...

Comment l'État peut-il assurer une fonction d'incitation dans ces processus et être garant de l'existence de politiques éducatives des temps périscolaires ?

Quelles cohérences et passerelles concevoir afin de penser et mettre en œuvre des *continuum*s éducatifs entre les différents espaces éducatifs, scolaires, péri et extrascolaires, dans les écoles et les établissements et hors de ceux-ci ?

Comment les parcours éducatifs sont-ils pensés dans une logique qui ne reproduise pas la forme scolaire ? Comment ne sont-ils pas « tracés » par les adultes ou les institutions ?

Quel rapport aux savoirs notamment lorsque le numérique est un outil pour communiquer, mais aussi pour apprendre ? Comment concevoir les apprentissages dans un environnement où les connaissances sont accessibles à tous ? Quelle relation aux adultes en charge d'apprendre ou de transmettre lorsque l'École n'a plus le monopole de la transmission du savoir<sup>20</sup> ? Et quid des relations entre pairs ou de l'apprentissage par les pairs ?

## Partager des espaces de formation

La réforme des temps éducatifs a conduit les collectivités et les associations à rechercher des intervenants pour les nouveaux temps périscolaires. C'est d'abord en termes quantitatifs que s'est exprimée la problématique, puis en termes qualitatifs.

Si l'intervention d'animateurs dans les temps périscolaires n'est pas une nouveauté, la réorganisation des temps scolaires a révélé la spécificité de l'exercice de leur fonction dans des temps de loisirs courts, et simultanément la contribution éducative de leur intervention.

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 des emplois à l'œuvre et celles attendues renforcent les besoins de formation et qualification, tant initiale que continue.

Contribuer à donner sens à un projet éducatif de territoire, conduire une action éducative dans un contexte partenarial, situer son action dans une équipe projet qui peut parfois associer des intervenants bénévoles : les compétences attendues pour proposer une action éducative de qualité sont complexes et variées.

20 – Voir l'ouvrage de François Durpaire et Béatrice Mabilon Bonfils, *La fin de l'école. L'ère du savoir relation*, 2014.



## INTRODUCTION

La formation professionnelle devient ici un levier pour l'action ; la reconnaissance de l'importance de temps de préparation, d'échanges, de concertation, en est un autre tout aussi puissant.

Créer les conditions pour développer la qualité de l'acte éducatif passe par l'accès de tous les acteurs éducatifs professionnels à la formation professionnelle tout au long de leur parcours.

Au-delà, la nécessité d'instituer des espaces de formation partagée avec tous les professionnels des temps éducatifs s'installe. La construction collective d'un projet commun des temps et des parcours éducatifs interroge les professionnalités, celles des différents intervenants des temps éducatifs, salariés de l'Éducation nationale, des collectivités locales et des associations.

L'ambition de promouvoir des parcours éducatifs cohérents sera facilitée par le fait que toutes les formations aux métiers de l'éducation comporteront un tronc commun.

La loi de refondation de l'école de la République intègre la création des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation. Ces « Écoles de l'Éducation » devraient former les professionnels de l'Éducation nationale et d'autres personnels de l'éducation dont les animateurs assurant des fonctions d'encadrement.

Cette ambition se concrétisera sans doute dans le temps. Mais d'ores et déjà, au niveau local, il est possible de penser des temps de formation continue partagés. La formation continue est en effet un élément incontournable pour enrichir les Projets locaux d'éducatifs. Il s'agit de « passer d'une logique de travail collectif à une logique de 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... »<sup>21</sup>

Chaque Projet local d'éducation doit donc comprendre un volet formation des intervenants éducatifs qui aura à susciter des réponses innovantes.

Comment articuler les finalités éducatives et les intentions éducatrices visées par le Projet local d'éducation et les compétences et qualifications nécessaires pour tendre à leur réalisation ?

Quelles occasions et espaces proposer et installer afin que les différentes professionnalités entrent dans des processus contribuant à l'émergence d'une culture partagée respectueuse des identités professionnelles ?

Au regard des ambitions posées pour l'éducation, comment professionnaliser les emplois et quelles formations proposer en fonction des niveaux d'intervention ?



21 – Extrait des Actes des Rencontres nationales des Projets éducatifs locaux, Brest, 2013.



## L'INSTITUTIONNALISATION DES PEDT : QUELLES ÉVOLUTIONS SUR LES TERRITOIRES ?



► **Françoise Pétreault, sous-directrice de la vie scolaire, des établissements et des actions socio-éducatives, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche**

La loi de refondation de l'École pose un cadre et une volonté politique forte : celle d'une **École exigeante**, qui fait réussir tous les élèves, d'une **École plus juste**, qui ne laisse aucun enfant au bord du chemin, et d'une **École qui transmet** avec fierté et détermination les **valeurs de la République**.

Le budget de l'Éducation nationale est le premier budget de la Nation ; l'effort financier consacré à l'enseignement primaire est conséquent et à cet effort vient s'ajouter le fonds d'aide créé en 2014-2015 – 372 millions d'euros pour l'École publique et 8 millions pour l'École privée, donc un total de 380 millions d'euros.

Les projets éducatifs de territoire (PEdT) se développent. Les derniers chiffres font état de 84,90 % des communes concernées par un PEdT ; cela représente 91,31 % des élèves, soit une réelle dynamique. Celle-ci est le fruit de l'engagement de tous – collectivités, acteurs sociaux et éducatifs, services de l'État – pour le développement de projets éducatifs ambitieux sur tous les territoires.

Au-delà des éléments quantitatifs, l'État est attentif aux aspects qualitatifs. Cette attention est à la fois collective et générale, c'est-à-dire qu'elle se construit au niveau national dans une collaboration entre le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, celui de la Ville, de la Jeunesse et des Sports, la Caisse nationale des allocations familiales (Cnaf) et les mouvements d'éducation populaire. Cette dynamique se réécrit, s'enrichit et se poursuit au niveau des territoires dans les académies et les départements.

### ▼ **Quelles évolutions dans la façon de concevoir l'action éducative locale ?**

Toute évolution interroge. Les envies des uns et des autres – élus, parents, équipes d'écoles, associations – de développer des projets dans le cadre de politiques

éducatives locales se confrontent à la réalité, au contexte. Lorsque ces obstacles sont posés de manière constructive, ils conduisent à réfléchir, à analyser, à dresser des bilans pour coopérer et définir des plans de travail et de développement.

Les niveaux d'aboutissement des PEdT sont différenciés : premier temps de travail à certains endroits, phase de premier bilan ailleurs. Cette situation rend d'autant plus nécessaire l'échange et la mutualisation.

De façon générale, on note une évolution dans les prises de conscience, dans l'émergence de projets et dans les méthodes de travail.

|| **La redéfinition du socle commun, voulue par le ministère, et celle des contenus d'enseignement favorisent, sans confondre, les différents temps éducatifs et mettent en exergue des ambitions communes et des objectifs qui se complètent.**

La redéfinition du socle commun, voulue par le ministère, et celle des contenus d'enseignement favorisent, sans confondre, les différents temps éducatifs et mettent en exergue des ambitions communes et des objectifs qui se complètent. La structure même du socle de connaissances, de compétences et de culture, avec, par exemple, la formation de la personne et

du citoyen, des méthodes et outils pour apprendre, les parcours citoyens ou d'éducation artistiques et culturelles, sans oublier la notion même de compétence, ouvrent le champ d'une éducation partagée entre les différents temps de l'enfant.

### ▼ **Des dynamiques pertinentes qui méritent notre attention et des formes de vigilance**

Il s'agit de :

- Renforcer l'accompagnement pédagogique de la réforme. Une nouvelle organisation du temps et des PEdT plus respectueux des rythmes naturels des enfants et de leurs temps de vigilance conduit à (re)penser la diversité des modes de sollicitations des enfants, notamment en maternelle et au-delà en école élémentaire. En outre, les évolutions des programmes



## INTRODUCTION

dans leur contenu, leurs enseignements et dans les démarches qu'ils appellent, nécessitent de nouvelles approches des temps d'apprentissages et des modalités de travail avec les élèves.

- Poursuivre la réflexion sur l'articulation entre les temps scolaires et périscolaires. Plusieurs aspects méritent d'être approfondis sur chaque territoire :

- **une volonté** : la généralisation des PEdT doit ancrer des ambitions partagées en termes éducatifs pour des enfants, sur un territoire. On ne doit pas occulter le fait que les situations locales sont très variées. Pour autant, souvent, on ne part pas de rien. Cette diversité de l'existant doit être prise en compte et conduire les partenaires institutionnels et les acteurs associatifs à accompagner chaque territoire avec détermination tout en tenant compte des rythmes d'évolutions qui doivent être maîtrisés, c'est-à-dire compris en termes d'enjeux, intégrés en termes de processus, et opérationnels en termes de ressources ;

- **des principes** : la notion d'**éducation partagée** doit s'appuyer sur la connaissance et la (re)connaissance de ce que chaque acteur fait, le rôle joué par chacun dans le développement des enfants, le respect des compétences des uns et des autres. La confrontation d'expertises reconnues doit s'installer dans un climat de confiance ; il est possible alors de partager des objectifs et d'identifier comment, ensemble, on peut concourir à la réussite du projet. Les programmes de l'école maternelle font valoir la nécessité de croiser ce qui se fait à l'école, ce que les parents peuvent apporter ou ce qui peut être vécu dans les moments périscolaires.

Les parcours éducatifs peuvent bénéficier de différentes expériences vécues par les enfants en tant qu'élèves, en tant que participants à une sortie ou engagés dans un projet conduit sur le temps périscolaire.

C'est ainsi que le lien entre des connaissances ou des compétences finit par faire sens et que les enfants en verront la finalité et s'empareront de connaissances quels que soient les contextes, y compris lorsqu'on est en dehors de l'école. La notion d'emboîtement, plus que celle de juxtaposition, entre des dispositifs contractuels existants est importante à cet endroit (Contrat local d'éducation artistique – CLEA ; Contrat éducatif local – CEL, volet éducatif des contrats de ville) ;

- **des processus et des instances** : il est nécessaire d'installer des temps et des lieux d'échanges, d'analyses, de mises à distance, de réflexion, d'élaboration. Le comité de suivi doit jouer de ce point de vue un rôle d'accompagnement, de régulation. Le groupe d'appui départemental doit aussi être un lieu de mise en valeur, de partage de ressources, d'expériences, d'aide. Après la phase de généralisation, la phase de consolidation commence. Celle-ci doit interroger le fonctionnement même des groupes d'appui départementaux (GAD), des comités de pilotage des PEdT, ainsi que les liens qui peuvent être établis entre ces instances. D'une dynamique d'impulsion, on doit en venir à une dynamique de suivi, d'aide à l'analyse et au bilan pour conforter certains points et en faire évoluer d'autres.

**Les PEdT, en fédérant l'engagement de l'ensemble des communautés éducatives porteuses de valeurs républicaines, installent une belle perspective éducative. Ils témoignent de la détermination collective des acteurs éducatifs à créer toutes les conditions d'une pleine réussite des enfants.**





# CONFÉRENCE D'OUVERTURE

## ÉDUCATION ET DÉMOCRATIE



► **Philippe Foray, philosophe, professeur en sciences de l'éducation, université Jean Monnet de Saint-Étienne**

Toute société a besoin d'éducation. Toute société a besoin d'éducation parce que toute société a besoin de se renouveler elle-même.

Comme l'a noté la philosophe Hannah Arendt (1958), les nouvelles générations jouent à cet égard un rôle central. Les sociétés ont besoin d'elles pour se renouveler. Les enfants doivent faire l'apprentissage du monde humain. Ils doivent être préparés à y prendre place pour, le moment venu, œuvrer à sa perpétuation et à son renouvellement.

Les sociétés démocratiques n'échappent pas à cette règle. L'importance de l'éducation y est même plus grande qu'ailleurs. On peut le constater en remarquant que l'éducation y est **universelle** : nul n'en est exclu. L'histoire de l'éducation dans un pays comme la France peut être décrite en ce sens comme un processus progressif d'extension de l'accès à l'éducation scolaire. Si les garçons sont déjà presque tous scolarisés à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la loi Ferry de 1881 sur la gratuité et l'obligation scolaire permet la scolarisation des filles. Cette scolarisation va s'étendre tout au long du XX<sup>e</sup> siècle et s'appliquer à des groupes de personnes qui en restaient exclues ou étaient éduquées « à part ». Dernière en date, la loi de 2005 reconnaît aux enfants en situation de handicap le droit de bénéficier d'une scolarisation en milieu ordinaire.

En second lieu, on remarquera aussi que l'éducation démocratique est, pour une grande part, une éducation **commune**. Elle veut rassembler les nouvelles générations et leur dispenser une même éducation. Et cela, en dépit des différences qui subsistent (par exemple entre le secteur public et le secteur privé confessionnel), ainsi qu'en dépit des inégalités qui s'y maintiennent, en particulier les inégalités de réussite et d'échec corrélées aux différences d'appartenance familiales et sociales. Si nous sommes sensibles à ces différences et à ces inégalités, n'est-ce pas précisément parce que nous pensons qu'une démocratie a besoin de rassembler l'ensemble des nouvelles générations dans des institutions éducatives communes et de leur donner à tous une éducation comparable ?

D'où vient ce besoin ? D'où vient que les démocraties aient plus que d'autres régimes politiques un

tel besoin d'éducation ? À cette question, le philosophe Paul Ricœur (1996) a donné une réponse qui me semble particulièrement claire : au contraire d'autres régimes qui se réclament d'un fondement transcendant (les régimes théocratiques) ou historique (les régimes monarchiques...) ou militaire (les dictatures), une démocratie est un régime fiduciaire : autrement dit, c'est un régime fondé sur la confiance que les citoyens lui donnent. La fragilité des démocraties est liée à cette importance de la confiance ; si elle disparaît, la démocratie risque de disparaître et d'être remplacée par des régimes qui seront beaucoup moins démocratiques, voire plus du tout. L'histoire européenne du XX<sup>e</sup> siècle nous en a donné plusieurs exemples. Les démocraties ont donc besoin du soutien des citoyens qui les composent. Par voie de conséquence, elles ont besoin d'éduquer les futurs citoyens. Elles ont besoin d'éduquer des citoyens conscients de l'importance de la démocratie, mais aussi de ses faiblesses.

### ◊ Quelle citoyenneté démocratique ?

Il faut d'abord s'arrêter sur les termes. De quelle citoyenneté parle-t-on quand on dit qu'une démocratie a besoin de former des citoyens ? S'il faut poser cette question, c'est parce que le terme de citoyenneté n'est pas simple. Il y a par exemple la citoyenneté comme statut, c'est-à-dire le fait de disposer d'un ensemble de droits liés à une appartenance (ou à une nationalité) et la citoyenneté comme engagement, engagement dans l'espace public, sous diverses formes (appartenance à des mouvements sociaux et politiques, manifestations sur la voie publique, usage de la liberté d'expression, etc.).

Mais je voudrais souligner une autre distinction entre deux formes d'engagement ou d'attitudes citoyennes : - d'une part, une **citoyenneté sociale**, citoyenneté de la vie ordinaire, dans nos relations quotidiennes avec les autres, dans les transports publics, sur les lieux de travail, les lieux associatifs, sur les routes et la voie publique ; soit tout ce que nous résumons aujourd'hui sous le terme de « civilité », tout ce qui concerne le respect des personnes, des biens, de l'environnement. Cette citoyenneté sociale est une condition de notre « vivre-ensemble » quotidien, une condition du profit et de l'agrément que nous pouvons avoir à vivre avec les autres ;





- d'autre part, une **citoyenneté politique**, qui ne concerne plus tant notre existence sociale que notre existence politique, qui ne concerne plus tant l'obligation de respect des biens et des personnes que l'importance que nous accordons à ce qui est juste et à ce qui est injuste.

Il ne s'agit pas de choisir une forme de citoyenneté contre une autre. Mais si elles sont toutes deux nécessaires, il faut comprendre qu'elles n'ont pas la même signification qu'elles n'impliquent pas les mêmes attitudes et donc, par voie de conséquence, pas les mêmes pratiques éducatives.

La citoyenneté sociale est en grande partie faite de conventions (les codes de civilité et de politesse) et d'acceptation d'une part de conformisme. Pour vivre avec les autres au quotidien, il faut accepter de se conformer aux usages. Comme l'écrit Majo Hansotte<sup>1</sup>, citoyenneté est ici « *synonyme de bonne intégration, bonne étant à entendre au sens de non problématique : bien s'intégrer dans sa classe, son groupe, son école, son club de foot* ». Et elle ajoute : « *cette bonne intégration implique aussi de bonnes manières : savoir négocier, bien gérer les conflits, savoir communiquer, connaître les autres cultures et bien les tolérer, etc.* ». L'éducation à la citoyenneté sociale signifie donc apprendre à s'intégrer, à vivre avec les autres de façon pacifique, à acquérir des qualités de sociabilité qui font de vous une personne agréable à vivre et appréciée.

Cette citoyenneté importe sans doute, mais si l'éducation des citoyens se limitait à cet aspect, il lui manquerait une part importante, celle que j'ai appelée plus haut la citoyenneté politique, celle qui implique une sensibilité à la justice et à l'injustice. Or l'exercice de la citoyenneté politique implique des attitudes très différentes, à savoir l'affirmation de certains désaccords, l'acceptation de discussions non-consensuelles, de certains conflits, bref un exercice de l'esprit critique à l'opposé du conformisme requis par la citoyenneté sociale. Dans ce deuxième cas, les buts de l'éducation des citoyens ne sont plus formulables en termes de « bonne intégration » ou encore de « socialisation non-problématique ». Pour sensibiliser au juste et à l'injuste, il est nécessaire de :

- donner une connaissance des droits (et des devoirs) ;
- munir les futurs citoyens de capacités d'analyses du monde actuel et d'analyses de leurs propres conditions d'existence au sein de ce monde ;
- donner des occasions de faire l'expérience du juste et de l'injuste, ce qui implique sans doute des occasions de s'allier à d'autres pour agir et mener à bien des projets (François Galichet, 1998).

Si l'on adopte ce second point de vue, je pense que l'on sera d'accord pour considérer qu'une éducation des citoyens qui serait « *ournée exclusivement vers la socialisation et la paix sociale* » au détriment du sens du juste et de l'injuste et de la formation de l'esprit critique, serait amputée d'une part importante d'elle-même. Malheureusement, il se peut que cette amputation ne soit pas rare dans certaines structures éducatives (écoles, mais peut-être pas seulement), en raison :

- de l'âge : on pense que certains enfants sont trop jeunes pour être sensibles à l'éducation à la citoyenneté au deuxième sens que j'ai indiqué ;
- de l'exigence de neutralité qui oblige les éducateurs à un « devoir de réserve » (religieuse, mais aussi politique) face aux enfants ;
- des difficultés rencontrées avec certains élèves ou certaines populations d'élèves, difficultés qui font que dans certains secteurs ou sur certains territoires, l'exigence de « paix sociale » semble revêtir un tel caractère d'urgence qu'elle tend à prendre toute la place.

Il se peut aussi que cette amplification de la citoyenneté sociale (au détriment de la citoyenneté politique) corresponde parfois aux souhaits de ceux qui occupent des places de pouvoir et qui préfèrent des populations bien intégrées et paisibles à des citoyens critiques. Mais, que nous

occupions ou non des postes de responsabilité, nous savons que nous avons tort de penser ainsi. Car le conformisme et l'absence de pensée critique désarment les démocraties et les fragilisent face à leurs adversaires, tandis qu'au contraire, l'habitude de la réflexion et l'exercice de l'esprit critique les renforcent. Les démocraties, disait le philosophe Alain, ont besoin de citoyens incommodes.

Il ne s'agit évidemment pas de minimiser l'importance d'un vivre-ensemble qui permette la paix sociale, mais on ne pourra s'empêcher de remarquer que le fait de se polariser sur ce seul objectif conduit à une sorte d'éducation à deux vitesses : une éducation à la participation, à la réflexion et à l'esprit critique pour les enfants « faciles » pendant que leurs camarades des quartiers « sensibles » ou « difficiles » devraient surtout apprendre à se tenir tranquilles. Il serait dommage que les choses évoluent de cette façon.

### 🕒 Former des citoyens

Si l'on adopte l'objectif d'une citoyenneté politique, informée et critique, on peut, avec Paul Ricœur, distinguer trois dimensions de l'éducation des citoyens. Chacune de ces dimensions répond à une fragilité spécifique des démocraties.

|| Les démocraties, disait le philosophe Alain, ont besoin de citoyens incommodes.

<sup>1</sup> – M. Hansotte, dans De Proost & Ferry, 2003, p.53-4.



## 🕒 Trois dimensions de l'éducation des citoyens

### Apprendre à discuter

La première fragilité démocratique est celle de la parole. Le discours politique n'est pas un discours scientifique solidement fondé sur la preuve ou sur l'expérience. Dans la mesure où il est lié aux passions et au pouvoir, il risque plus que d'autres de sombrer dans les travers de la séduction, de l'intimidation, bref de la manipulation. L'éducation des citoyens suppose donc un apprentissage de la discussion. Cet apprentissage ne peut pas se contenter de permettre à chacun d'exprimer ses opinions ; il ne peut pas non plus prétendre à la rigueur scientifique. À mi-chemin entre opinion et science, l'éducation à la discussion démocratique, nous dit Ricœur, devrait viser l'apprentissage d'une pratique argumentative, réglée par une éthique de la discussion, visant à remplacer autant que possible les rapports de force et de manipulation par un échange d'arguments rationnels. La discussion est un instrument permettant d'affronter la conflictualité démocratique, en remplaçant les rapports de force par l'échange des paroles. Elle permet de se mettre d'accord, mais pas toujours. L'enjeu de la discussion peut être aussi – pour utiliser certaines formules du philosophe américain John Rawls – de chercher à établir :

- des « désaccords raisonnables » : on constate que l'on est en désaccord, mais l'on est d'accord sur ce constat et sur la procédure de discussion qui conduit à ce constat (on est d'accord sur l'importance de la discussion elle-même) ;
- des « consensus par recoupement », autrement dit des consensus partiels, qui peuvent recouvrir des désaccords de fond, mais qui permettent à des gens qui ont des convictions différentes de vivre et d'agir ensemble. La tolérance, cette vertu qui est l'une des premières vertus historiques de la démocratie, est l'exemple même du consensus par recoupement.

### Apprendre les procédures démocratiques

Une seconde fragilité démocratique, écrit Ricœur, est celle des valeurs. Les valeurs, en effet, sont multiples : entre liberté et sécurité, quelle est la priorité ? Pour l'éducation publique, la défense nationale, la politique de la culture, la politique de santé publique, nous souhaiterions tous des budgets abondants, mais nous savons que des arbitrages sont faits : comment arbitrer ? Le propre des démocraties est qu'il n'y a pas à ces questions une seule réponse qui pourrait prétendre s'imposer à tous, de façon définitive. Les démocraties sont des sociétés pluralistes ; autrement dit, ce sont des régimes de division :

- division des visions du monde : certains privilégient les libertés individuelles. D'autres sont prêts à accepter des restrictions de libertés au nom de la sécurité ;

- division des intérêts : les jeunes adultes voudraient que les budgets de l'éducation soient prioritaires. Les plus âgés souhaitent que ceux de la santé publique ne soient pas négligés ;

- division des priorités sociales et politiques : certains pensent d'abord à la justice sociale, d'autres à la préservation des libertés, etc.

C'est pourquoi une démocratie est un régime procédural. Ces procédures (par exemple l'élection, mais pas seulement) permettent de :

- prendre des décisions qui engagent la collectivité ;
- former des majorités et reconnaître des minorités ;
- rechercher des compromis ;
- remplacer les rapports de force par la discussion et par le droit.

Ces procédures doivent être apprises. Elles peuvent l'être abstraitement sous forme d'enseignement, mais elles peuvent l'être aussi de façon concrète, par le biais de l'expérience, dans tous les cas où les jeunes peuvent être associés à la prise de décision démocratique.

### Apprendre les sources vivantes de la démocratie

La troisième et dernière fragilité démocratique est celle du fondement. Je l'ai indiqué plus haut : les démocraties reposent d'abord sur la confiance que les citoyens lui témoignent. Cela justifie, pour Ricœur, une éducation culturelle dont l'enjeu est de faire prendre conscience aux futurs citoyens des sources vivantes et des valeurs qui sont à l'origine des démocraties :

- la tolérance, mise en avant par l'État et par les Églises pour mettre fin aux guerres de religion ;
- la raison et la rationalité (scientifique) mises en avant au XVIII<sup>e</sup> siècle par le courant des Lumières ;
- les Droits de l'homme et du citoyen qui ont accompagné le développement des états de droit ;
- les valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité attachées au républicanisme ;
- la valorisation de la nature issue du romantisme, dont la défense contemporaine de l'environnement est aujourd'hui l'héritière.

## 🕒 Quels acteurs ?

Résumons-nous. Voici trois axes de l'éducation à la citoyenneté : apprendre la discussion ; apprendre les procédures démocratiques ; apprendre les valeurs fondatrices des démocraties. Quels acteurs sont requis pour cette éducation ? Ricœur pensait certainement à l'École en exposant ses idées. Il n'est pas le seul. Il existe, particulièrement en France, un discours ancien et régulièrement réactualisé sur le rôle que doit jouer l'École pour former les citoyens de la République. Jusqu'à quel point ce discours est-il crédible ? L'École est-elle le meilleur



lieu pour apprendre la discussion, les procédures et les valeurs démocratiques ? On peut en douter, pour au moins deux raisons. Par définition, les écoles ne sont pas des lieux démocratiques et quoiqu'on pense, elles ne peuvent le devenir que de façon limitée. Comme le rappelle M. Hansotte, dans les écoles, les élèves « *sont soumis à des rapports structurés et hiérarchisés, nécessaires par ailleurs au développement de leur apprentissage* » (op. cit. p. 56). En dépit des discours, les écoles rencontrent assez vite des limites du côté de la citoyenneté.

Les écoles sont aussi des lieux de différenciation entre les élèves. Elles ont un rôle économique, lié à la reproduction de la division du travail et ce rôle est, je l'ai rappelé plus haut, responsable d'inégalités sociales fortes. Les écoles sont aujourd'hui des lieux d'épreuves (François Dubet) et même, dans une certaine mesure, de concurrence pour l'obtention des filières de formation les plus valorisées. Une éducation démocratique doit lutter contre ces inégalités et cette lutte constitue l'un des axes des politiques éducatives depuis une trentaine d'années. Elle se traduit par exemple par les politiques d'éducation prioritaire et par l'ensemble des mesures visant à rassembler tous les partenaires de l'éducation dans des actions communes en vue de la réussite. Les Projets éducatifs locaux font partie de ces dispositifs.

Tout cela n'empêche pas de se demander s'il n'y a pas, en dehors des écoles, des lieux propices à l'éducation des citoyens. Pourquoi pas les familles ? Un rappel : quand les jeunes sont interrogés sur la question de savoir d'où leur viennent leurs convictions politiques et leurs engagements associatifs, c'est la famille et les pairs qui sont cités en premier et non l'École (Laurence Loeffel). Il y a aussi le secteur associatif et l'éducation populaire. Ne peut-on affirmer que l'éducation à la citoyenneté est quelque chose que l'éducation populaire peut faire mieux que l'École ? Les contraintes y sont moins fortes, la souplesse et la liberté plus grande. En outre, ce secteur a derrière lui une longue tradition d'action éducative associant les jeunes à la prise de décision collective, une tradition de pédagogie de la participation et de la responsabilisation, tradition qui, mieux que les rapports inévitablement hiérarchiques des établissements scolaires, peut permettre de réaliser les ambitions sociales et civiques de l'éducation démocratique.

### 🔗 L'éducation à la démocratie a besoin de la démocratie

#### L'éducation est-elle la solution ?

Derrière ce titre il y a la question suivante : qu'est-ce qu'une société démocratique peut raisonnablement attendre de l'éducation ? S'il me semble nécessaire de poser la question, c'est que souvent, on en attend beaucoup ; à mon avis, on en attend trop.

Je partirai de trois citations significatives :

- Guy Coq : « *en cette époque où la politique, l'homme politique sont dévalorisés, il revient à l'école de restaurer la dignité du politique* » (Obin, 2000, p. 60) ;
- Robert Ballion : l'apprentissage de la citoyenneté est « *une commande forte à laquelle l'école ne peut pas se soustraire, car elle reste l'institution mère, celle qui instaure le seul lieu où la population jeune est captive et aussi le seul endroit, dans notre société, où l'on se permet de tenir aux jeunes le langage des valeurs* » (Obin, 2000, p. 180).
- Fernando Savater : l'éducation est un moyen pour régler les problèmes du monde (*Le Monde*, 20/06/2003).

Quelle que soit la générosité de ces déclarations, elles me semblent illusoire et contreproductives. La raison en est simple : si les vertus civiques ne sont pas pratiquées d'abord par les adultes eux-mêmes, l'éducation ne servira à rien. J'ai cité Hannah Arendt au début de cette conférence. Jusqu'à l'âge de cinquante ans, elle ne s'est pas préoccupée d'éducation. Sa spécialité, c'était les théories politiques, en particulier l'analyse du totalitarisme. Ce qui l'a incité à s'intéresser à l'éducation, c'est la photo parue aux États-Unis, d'une petite fille noire conduite à l'école par des adultes la protégeant contre les menaces d'écoliers blancs, en pleine période de discussion publique sur les politiques volontaristes de mixité scolaire (dite *busing*) conçues comme des réponses au problème de la « mixité raciale<sup>2</sup> ». Il va de soi qu'Hannah Arendt, en tant que juive ayant fui l'Allemagne nazie, ne pouvait que condamner toute ségrégation. Et pourtant ce n'est pas ce sur quoi elle insiste dans ses articles sur l'éducation, mais sur le point suivant : les enfants devraient avoir le droit de ne pas être mêlés à ces problèmes. Le problème de la mixité raciale ne concerne pas d'abord les enfants, mais les adultes. Comme l'écrit Hannah Arendt, les enfants ne devraient pas être chargés « *de résoudre un problème que les adultes, durant des générations ont avoué n'être pas capables d'affronter eux-mêmes*<sup>3</sup> ». Si les démocraties ne sont pas vertueuses, si elles ne sont pas elles-mêmes civiques, l'éducation à la démocratie ne servira pas à grand-chose.

#### Le national et le local

Malheureusement, nous connaissons tous l'expérience ordinaire qui est celle des adultes dans les régimes démocratiques. C'est d'abord l'expérience d'une dépossession. Les citoyens ont le sentiment de n'être pas écoutés. Ils ont le sentiment que le monde politique vit en vase clos, que les dirigeants politiques font de plus en plus passer la recherche du pouvoir et leurs propres intérêts avant l'intérêt général... On pourrait continuer cette énumération. Notre expérience ordinaire est celle d'un éloignement par rapport aux centres de décision, de responsabilité et de pouvoir,

2 – H. Arendt, 1989, p. 239-240.

3 – H. Arendt, 1989, p. 239.



éloignement dû à la taille de nos sociétés et sans doute inévitable, mais générateur d'un sentiment d'impuissance. En dépit de l'étymologie qui nous rappelle que la démocratie est le pouvoir du peuple, nous savons que dans leur fonctionnement quotidien, nos démocraties sont en grande partie des aristocraties.

Mais nous savons aussi que ces considérations pessimistes ne doivent pas être radicalisées. On ne peut en conclure que le peuple serait impuissant face aux élites (comme le répète le discours populiste actuel). En effet :

- nombre de responsables politiques exercent leur mandat, quel qu'il soit, pour le bien commun (en dépit des difficultés) ;
- il existe des mécanismes de limitation et de contrôle du pouvoir : le contrôle régulier par l'élection ; la séparation des pouvoirs – l'indépendance de la justice est, par exemple, un critère d'une bonne démocratie ; l'existence de contre-pouvoir : une opposition libre, le multipartisme, la liberté de la presse, l'indépendance de l'École, etc. ;
- nous jouissons de libertés fondamentales : liberté d'expression (droit de grève, de manifestation...) ;
- il existe des mécanismes de démocratie participative : les mandats électifs, le militantisme et l'action collective (grève, revendication, manifestation), les engagements associatifs, syndicaux, politiques...

C'est ici qu'il faut insister sur l'**utilité de l'échelon local**. La démocratie locale, la participation des personnes – par exemple dans les « Comités locaux pour l'éducation » – sont des réponses concrètes aux limites de la démocratie représentative à l'échelon national. Ce sont des réponses efficaces, parce qu'elles ne se contentent pas de formuler des injonctions du type « *il faudrait que tout le monde s'y mette* », mais qu'elles inventent des structures de prise de parole et d'action ouvertes à tous, y compris les familles les plus éloignées de l'éducation publique. Ce sont aussi des réponses démocratiques qui s'efforcent d'associer l'ensemble des personnes concernées par l'éducation, l'ensemble de la « communauté éducative », permettant une mise en commun des forces et des ressources disponibles.

Les discours sont toujours plus faciles que les actes. La difficulté des actes tient en particulier au fait que la réalité dans laquelle ils s'insèrent n'est pas harmonieuse, mais tissée de problèmes et de contradictions : contradictions entre contraintes de gestion et exigence de valeur, entre besoin de compétences professionnelles et besoin de convictions militantes, entre restriction des finances publiques et accroissement des demandes adressées

aux structures, entre citoyenneté commune et affirmation des particularismes, etc. Nous ne sommes plus dans une période de l'histoire où nous pourrions avoir la conviction que ces contradictions seraient appelées à trouver une résolution harmonieuse dans un avenir proche. Nous sommes plutôt dans l'obligation de vivre avec elles en cherchant des solutions, parfois provisoires, souvent insatisfaisantes.

Les tensions entre l'échelon local et l'échelon national font partie de ces contradictions. Comme le remarque le philosophe canadien contemporain Charles Taylor, les sociétés démocratiques ne sont pas des sociétés inactives et dépourvues d'énergie. Au contraire, elles fourmillent d'initiatives. Mais le risque qu'elles courent est un risque de fragmentation, c'est-à-dire un risque d'enfermement dans le local, un risque de repli des actions sur des intérêts simplement individuels, simplement particuliers (Taylor). On manifeste pour que la déchetterie ne soit pas installée sur le territoire de notre commune ou que l'autoroute ne la traverse pas, mais le sort de la commune voisine nous indiffère. Pour Taylor, l'enjeu n'est évidemment pas de renoncer à ces initiatives qui font la richesse des démocraties, parce qu'elles concrétisent

l'engagement des individus. Il importe aussi de rappeler qu'elles ont besoin d'ampleur, qu'elles ont besoin de se penser dans un mouvement d'ensemble, de s'articuler à un cadre national, c'est-à-dire à des visions de l'intérêt général.

C'est, me semble-t-il, ce qui se passe dans des rencontres nationales comme celle qui nous rassemblent aujourd'hui.

## Bibliographie

- Arendt, H. (1958). *La crise de la culture*. Traduction, Paris : Gallimard, 1972.
- Arendt, H. (1989). *Penser l'événement*. Traduction, Paris : Belin.
- De Proost Séverine & Ferry Jean-Marc (2003). *L'école au défi de l'Europe. Médias, éducation et citoyenneté post-nationale*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Galichet François (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Anthropos.
- Loeffel Laurence (2009). *Enseigner la démocratie*. Paris : Armand Colin.
- Obin Jean-Pierre (coord.) (2000). *Questions pour l'éducation civique*. Paris : Hachette.
- Ricoeur Paul (1996). « Entretien » dans A. Hocquard, *Éduquer à quoi bon ?* Paris : Puf, p. 95-108.
- Taylor Charles (1991). *Le malaise de la modernité*. Traduction Paris, Cerf, 2002.

**|| (Les initiatives) ont besoin de se penser dans un mouvement d'ensemble, de s'articuler à un cadre national, c'est-à-dire à des visions de l'intérêt général.**



# MICRO-CONFÉRENCES

## TERRITORIALISER UNE GOUVERNANCE DÉMOCRATIQUE

**Pierre Champollion, inspecteur d'académie, professeur en sciences de l'éducation à l'université Joseph Fourier de Grenoble (Espé de l'académie de Grenoble)<sup>1</sup>**

Territorialiser une gouvernance démocratique, *a priori* quelle gageure ! Gouverner de façon vraiment démocratique représente déjà à l'échelle nationale un pari de première grandeur qui n'est jamais fini d'être gagné. Mais transposer à une plus grande échelle<sup>2</sup> ce pari initialement jacobin, qui plus est dans le si complexe jardin éducatif, ne simplifie pas la donne...

### **La question du territoire**

Territorialiser une gouvernance, territorialiser une politique<sup>3</sup>, c'est-à-dire prendre en compte l'échelle et, au-delà, l'ensemble des données territoriales, suppose à l'évidence de questionner le territoire pour comprendre ce qu'il est, ce qu'il fait, ce qu'il représente... donc d'interroger le contexte global – « construit social » – qu'il est... et non pas le seul « cadre physique » qu'il fournirait aux actions et aux projets des habitants, des acteurs et des organisations.

#### **Des contextes aux territoires...**

La notion générale de contexte, que celui-ci relève de l'administratif, du pédagogique, du social, etc., ou du territorial, est donc absolument indispensable à préciser avant d'aborder les concepts de territoire et de territorialité. « *Nulle notion n'est autant indispensable... au raisonnement des sciences humaines et sociales... ni aussi négligée !* » écrivait Bernard Lahire en 2012 dans *Monde pluriel* en reprenant ce qu'avait constaté, en travaillant sur l'insertion professionnelle des élèves, Jean-Jacques Arrighi en 2004 : « *le territoire est une variable d'analyse utile, bien que notoirement sous-développée, à la compréhension des phénomènes sociaux complexes* ». Il s'agit en effet d'identifier ici « tout ce que l'école et le monde tissent ensemble » (Coleno, 1996).

1 – Pierre Champollion travaille au sein des laboratoires : Éducation, Cultures, Politiques/ECP Espaces et sociétés/ESO-Caen Observatoire éducation et territoires/OET.

2 – Rappelons que plus l'échelle est grande – se rapproche de l'unité – plus le territoire représenté est petit...

3 – Exemple : la politique d'éducation prioritaire initiée au début des années 1980.

Le contexte n'est donc pas une réalité extérieure à l'élément que l'on cherche à comprendre...

#### **Territoires ?**

Le concept multidimensionnel de territoire (bien des définitions en ont été données<sup>4</sup>) peut se décliner de multiples façons. Une des manières les plus efficaces de l'aborder est de l'approcher par ses trois principales composantes mises en évidence par le sociologue Bernard Lahire dans les années 1990 dans le cadre du Groupe de recherche sur la socialisation (GRS) :

- **Territoires « prescrits » ou territoires institutionnels** : ce sont les découpages et segmentations institutionnels bien connus, par exemple, dans le domaine éducatif, la circonscription pour le premier degré ou le secteur de recrutement d'un collège pour le second degré, ou encore sur un plan plus général l'académie, qui les délimitent.
- **Territoires « vécus » ou territoires d'action** : il s'agit des territoires dans lesquels s'exerce principalement le « jeu » (les actions, les projets, etc.) des différents acteurs sociaux qui s'y inscrivent et/ou qui les construisent progressivement.
- **Territoires « rêvés » ou territoires symboliques** : le domaine concerné par ces types de territoire relève d'abord des « représentations sociales » qui les instituent.

Dimensions auxquelles il convient vraisemblablement d'ajouter les territoires « intériorisés »<sup>5</sup> qui renvoient aux ancrages territoriaux dont sont porteurs, sans en être pleinement conscients, les individus et les groupes.

#### **Territorialités ?**

La notion de « territorialité »<sup>6</sup> s'est développée plus tardivement que le concept de territoire à partir de ce dernier. Elle renvoie, suivant les auteurs, potentiellement à... :

4 – Plus de 200 définitions différentes ont été recensées en 2009 par le géographe Horacio Bozzano !

5 – Merton, 1949 ; Champollion, 2013.

6 – Sack, 1986 ; Le Berre, 1992 ; Gumuchian, 2001...



- une territorialisation des esprits (Bozonnet, 1992) ;
- une connaissance subjective des lieux (Ferrié, 1995) ;
- une représentation symbolique des lieux (Vanier, 2007, 2009) ;
- une conscience collective (Caillouette, 2007)...

c'est-à-dire à un « habitus »<sup>7</sup> territorial, qui s'appuie sur la construction appropriative d'un système socio-spatial symbolique contextualisé.

### Des rapports territoire – territorialité...

Pour le dire vite, mais sans simplification outrancière, la territorialité renvoie d'abord à la dimension symbolique du territoire qui, lui, correspond *grosso modo* à une « territorialité activée » (Vanier, 2007)... et partagée (Aldhuy, 2008). La métaphore filée par Martin Vanier – bien que comparaison ne vaille pas raison ! – peut être rapprochée, afin d'en percevoir toute la potentialité, d'autres couples sémantiques : compétence et performance en linguistique, personnalité et comportement en psychologie.

### L'impact du territoire

Comme les autres grands facteurs contextuels (social, institutionnel), le territoire est lui aussi susceptible d'impacter l'éducation à différents niveaux : organisation, transports, offre de formation bien sûr, mais encore réussite scolaire et orientation des élèves (Champollion, 2013). Il peut l'impacter soit en tant que contexte pesant sur tel ou tel facteur scolaire, par exemple sur les différentes formes de regroupement scolaire<sup>8</sup>, soit en tant qu'acteur, par exemple comme « village éducateur » (Feu, 2004). D'où l'importance – évidente – de s'en préoccuper...

## 🌀 Pilotage et gouvernance

Ces deux notions – fondamentales – doivent être quelque peu précisées avant d'approcher la territorialisation de l'action démocratique en matière d'éducation à partir de l'« intelligence territoriale ».

### Définitions rapides

#### Le pilotage

Il renvoie plutôt ici à l'action stratégique de l'État qui définit à court, moyen et long terme, les grands objectifs et les cadres d'action de l'action publique censée représenter l'intérêt général.

#### La gouvernance

Elle correspond ici, non seulement à la mise en œuvre collective, *via* de multiples acteurs, d'objectifs nationaux

adaptés aux publics et contextes locaux, mais encore à l'élaboration de politiques éducatives territorialisées, répondant aux besoins recensés collectivement de façon coopérative par les acteurs de terrain.

### Un outil pour l'action participative : l'intelligence territoriale

L'intelligence territoriale a pour objectif principal d'assurer un développement équitable et soutenable des territoires (Girardot, 2004). Pour ce faire, elle s'appuie sur un « diagnostic » territorial, indispensable fondement de tout projet territorialisé, co-construit par acteurs et chercheurs, ce qui en soi relève plutôt de l'inhabituel dans un monde régi unilatéralement par l'expertise des savants ou des possédants, en vue de développer des actions éducatives fondées sur des méthodes participatives de transformation et de partage des connaissances<sup>9</sup>. Ce faisant, elle poursuit généralement différents objectifs opérationnels dont voici quelques exemples :

- Éclairer les enjeux et les modalités de mise en œuvre des « nouveaux » dispositifs techniques institutionnalisés successifs que constituent les Projets éducatifs locaux (PEL), les Contrats éducatifs locaux (CEL) et les projets éducatifs de territoire (PEdT) qui « couronnent » les deux premiers dispositifs cités.
- Redonner du sens, sortant ainsi du formalisme institutionnel, aux « anciens » projets d'école et aux projets d'établissement en tant qu'outils d'adaptation partenariaux des cadrages institutionnels nationaux aux spécificités locales des publics et des contextes.
- Favoriser l'auto-construction d'identités « citoyennes » collectives fondées sur la notion de participation dans le cadre d'un projet global – multidimensionnel – d'éducation territorialisé.
- Dépasser l'identité « patrimoniale » pour se tourner vers l'avenir en tant que forces participatives de propositions, d'actions et de projets collectifs partenariaux visant, au-delà de la réduction des inégalités éducatives, la réussite de tous les élèves.

### Du diagnostic territorial co-construit à la compréhension contextualisée partagée et à l'action territorialisée participative

Cette élaboration d'une séquence intégrée diagnostic-projet-réalisation peut, dans l'idéal, se dérouler selon les trois étapes successives et coordonnées suivantes :

- Caractériser et comprendre le territoire – pris à « bonne » échelle pour agir dans toutes ses dimensions (spatiale, institutionnelle, symbolique, de vie et d'action) dans une démarche investigatrice collective.
- Élaborer collectivement (usagers, professionnels, partenaires) de façon coopérative des actions et des projets

7 – Pour reprendre le concept forgé par Pierre Bourdieu (1964, 1970).

8 – « Regroupements pédagogiques intercommunaux » (RPI) dispersés ou concentrés.

9 – Champollion & Legardez, 2008 ; Bozzano, 2009.



## MICRO-CONFÉRENCES

opérationnels répondant aux besoins recensés des publics et des contextes.

- Intégrer ces actions dans des projets structurants, ou institutionnels ou bien, si nécessaire, relevant d'initiative locale, sans – si possible – opposer ni local et national, ni acteurs, collectivités et État.

### Des usagers aux acteurs...

Territorialisée ainsi par la co-construction, le partage et la coopération, l'action éducative locale permet, d'une part, de transformer les usagers de l'institution scolaire, trop souvent « consommateurs d'école », en véritables acteurs<sup>10</sup> éducatifs et, d'autre part, de regrouper dans des actions collectives, collaboratives et concertées, élèves et parents d'élèves, professionnels de l'éducation<sup>11</sup> représentants des collectivités territoriales de tutelle et partenaires de l'Éducation nationale (associations, organisations, réseaux, etc.).

### Deux exemples de mise en œuvre de l'Intelligence territoriale dans le champ éducatif (formel comme non formel)

Deux exemples, pris parmi d'autres, de coopération acteurs-chercheurs dans le domaine de l'éducation, l'Observatoire de l'école rurale (OER)<sup>12</sup> et l'Observatoire des quartiers sud de Marseille (OQSM), illustrent l'intérêt de la démarche d'intelligence territoriale brièvement présentée ci-dessus (Champollion & Floro, 2015). L'article cité, référencé dans la bibliographie, permet de s'en faire une idée plus précise.

Au bout du compte, l'on peut clairement voir que, si les difficultés restent à l'évidence nombreuses et parfois redoutables – choix des « bons » objectifs, de la « bonne » échelle territoriale, des « bons » partenaires, financement, etc. – pour développer dans le cadre centralisé français, sans s'opposer à ce dernier, des Projets éducatifs locaux structurants visant la réduction des inégalités d'éducation et reposant sur une gouvernance territorialisée démocratique, à tout le moins participative, rien ne s'y oppose véritablement institutionnellement parlant, même si les pratiques en la matière ne sont pas encore légion... Il est même « envisageable » d'utiliser, en les prenant au mot, certains dispositifs institutionnels existants, même s'ils sont de portée limitée !

10 – Au sens de la sociologie des organisations (« analyse stratégique »).

11 – Directeurs d'école et chefs d'établissement, professeurs des écoles, professeurs de collèges et de lycées disciplinaires, conseillers principaux d'éducation, documentalistes, conseillers d'orientation, médecins scolaires, auxiliaires de vie scolaire, etc.

12 – Voir également le site web de l'OER-OET : <http://observatoire-education-territoires.com>.

### Bibliographie

- Bozzano, H. (2009). *Territorios, Actores, Gobernanza : a project of territorial intelligence for the Mercosur*. Colloque CAENTI : Université de Salerno.
- Champollion, P. (2013). *Des inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale*. Paris : L'harmattan.
- Champollion, P. & Floro, M. (2015). « Du diagnostic territorial à la prise en compte du territoire. La démarche d'"intelligence territoriale" ». In *Diversité*, hors série n° 16, *École, territoires et partenariats*. Paris : Canopé.
- Champollion, P. & Legardez, A. (2008). « L'intelligence territoriale à l'œuvre: une démarche coopérative et partenariale de diagnostic territorial rassemblant acteurs et chercheurs ». In ISDM, *Actes de la troisième conférence internationale CAENTI sur l'intelligence territoriale*, Besançon.
- Herbaux, P. (2007). *Intelligence territoriale, repères théoriques*. Paris : L'Harmattan.

**|| Territorialisée ainsi par la co-construction, le partage et la coopération, l'action éducative locale permet, d'une part, de transformer les usagers de l'institution scolaire, trop souvent « consommateurs d'école », en véritables acteurs éducatifs (...)**





## ■ Régis Cortesero, sociologue, chargé d'études et de recherche à l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (Injep)

### 🔗 Alliances éducatives, alliances politiques : renouer les liens de confiance rompus des catégories populaires et de l'école

Grâce aux vagues successives des enquêtes PISA<sup>1</sup>, on le sait, la France figure parmi les pays les plus inégaux en matière éducative : l'École y fonctionne même comme un véritable amplificateur d'inégalité sociale<sup>2</sup>. Mais les conséquences outrepassent la seule question de la distribution sociale des individus. Les inégalités scolaires affectent également la fonction éducative de l'École, notamment pour les faibles, en sapant la crédibilité du projet d'émancipation, individuelle et collective, au cœur de l'image traditionnelle de « l'école libératrice ».

Le rapport entre École et société a été profondément transformé par les grandes vagues de massification scolaire des années 1960-1970 et 1980-1990. Alors que l'École de la République reproduisait les inégalités sociales en excluant les enfants du peuple des formations longues, c'est désormais à l'intérieur même d'une population presque entièrement scolarisée que les inégalités se dessinent et que la sélection opère<sup>3</sup>. Les inégalités distinguent aujourd'hui des sous-groupes à l'intérieur d'une population globalement plus éduquée, bénéficiaire d'une extension sans précédent de la scolarisation, initiée dès les années d'après-guerre<sup>4</sup>.

Dans cette situation, la fonction visible et palpable de l'École, pour les catégories les plus faibles et pour les victimes des inégalités qu'elle génère, s'en trouve totalement transformée. Naguère perçue comme un levier d'intégration à la citoyenneté et à une culture nationale assimilée au Progrès et à la Raison, l'École leur apparaît aujourd'hui comme un instrument d'exclusion, d'humiliation, de stigmatisation, scellant l'infortune de leurs destins sociaux dans le marbre du diplôme (et surtout de son absence !)<sup>5</sup>. L'ambition de l'instruction publique était politique et symbolique : former un citoyen émancipé, apte à l'usage du suffrage universel. La fonction

de sélection et de tri passe désormais au premier plan dans l'expérience des jeunes, alors même que l'institution continue de revendiquer son ambition émancipatrice. Difficile, d'ailleurs, de renvoyer ces représentations à de pures illusions idéologiques, lorsqu'on sait le poids écrasant du diplôme dans l'accès à l'emploi et aux positions sociales aujourd'hui.

L'École cesse alors d'apparaître comme un levier crédible d'émancipation et de construction de soi. Les savoirs scolaires sont désinvestis, et même discrédités, en tant que savoirs « à vivre », capables, notamment, d'étayer un sens critique permettant de résister, individuellement ou collectivement, aux nouvelles formes de domination qui façonnent désormais, dans le travail, la consommation, les industries culturelles, ou encore les politiques publiques, la condition sociale des plus faibles. La culture scolaire devient celle des « autres », de ceux qui trient et éliminent de la course en son nom. C'est pourquoi, lorsque ces populations se révoltent, elles n'hésitent pas à brûler écoles et bibliothèques de quartier, alors même que les agents de ces institutions sont sincèrement convaincus de compter parmi leurs alliés les plus précieux<sup>6</sup>.

Conclure de ces comportements qu'ils manifestent un refus du savoir et de la culture reviendrait cependant à commettre un contresens majeur. Car, à côté de l'institution scolaire, ces mêmes jeunes développent toute une série de pratiques culturelles et « auto-» éducatives. L'éducation devient « buissonnière », elle prend place dans la sphère des activités « électives » de la culture adolescente, précisément parce que l'École a perdu la capacité de proposer un projet crédible de formation du caractère<sup>7</sup>. Plus encore, on constate, chez ceux qui sont le plus souvent exclus par l'École, la force et le développement de pratiques culturelles éminemment « scolaires », contribuant à l'émergence de nouvelles formes de cultures populaire et à la formation « d'élites lettrées », notamment dans les quartiers populaires. C'est le cas de la culture hip-hop, où l'écrit joue un rôle central et donne lieu à des pratiques d'apprentissages collectifs selon des formes « sauvages » qui doivent cependant beaucoup à la forme scolaire<sup>8</sup>. Toute une nouvelle « littérature » populaire s'est aujourd'hui constituée autour de

1 – Program for International Student Assessment. Ensemble d'études statistiques conduites par l'OCDE, comparant les performances des systèmes éducatifs des pays membres et non-membres.

2 – Pour une courte synthèse des principaux travaux sur les inégalités scolaires, cf. Régis Cortesero, « École et inégalités », Les fiches repères, Injep Téléchargeable sur [injep.fr](http://injep.fr) et [refusechechscolaire.org](http://refusechechscolaire.org)

3 – François Dubet, Danilo Martuccelli, À l'école, Seuil, 1996.

4 – Eric Maurin, La nouvelle question scolaire, Seuil, 2007.

5 – François Dubet, Danilo Martuccelli, ibid.

6 – Denis Merklen, Pourquoi brûle-t-on des bibliothèques ?, Presses de l'enssib (École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques), 2013.

7 – Anne Barrère, L'éducation buissonnière, Armand Colin, 2011.

8 – Sami Zegnani, Dans le monde des cités, PUR, 2013.





## MICRO-CONFÉRENCES

pratiques d'écritures relevant du monde des communications électroniques (blogs, forums en ligne), des textes de hip-hop, et même de la littérature « officielle » avec la publication d'auteurs issus des quartiers populaires, dont les narrations mettent en avant le contexte social des « cités »<sup>9</sup>. Le rapport à la culture légitime et à l'École est fortement ambivalent dans cette culture, qui oscille entre un écrit « réinventé » contre celui, légitime, de la culture lettrée (le « style texto »), et des tentatives de réappropriation de la culture scolaire pour y narrer l'expérience populaire d'une jeunesse en révolte et sans perspective (romans « de banlieue », textes de certains artistes de rap adoptant les canons littéraires les plus classiques etc.). La même connotation scolaire et « savante » traverse également les nouvelles formes de religiosité des jeunes « perdants » de la compétition scolaire. Celle-ci privilégie désormais un rapport « érudit » à la religion, articulé à une connaissance poussée des textes sacrés et des travaux de leurs exégètes et à l'ambition d'approfondir toujours davantage, par l'étude et la lecture, cette connaissance<sup>10</sup>. Comme pour le hip-hop, elle donne lieu à des pratiques d'apprentissage entre pairs qui reconduisent très largement la forme scolaire chez ceux qui ont pourtant connu des scolarités souvent chaotiques<sup>11</sup>. Les jeunes font ainsi l'expérience d'une requalification scolaire et intellectuelle, en accédant à un statut de « lettré », contredisant des sanctions scolaires vécues sur le registre du déni d'intellectualité<sup>12</sup>. Au final, tout se passe comme si l'élévation générale du niveau d'éducation et la centralité de l'École dans notre société conduisaient ceux qu'elle écarte ou déçoit à réinventer des formes scolaires « sauvages » dans leurs pratiques culturelles et auto-éducatives.

L'un des effets paradoxaux des inégalités scolaires aujourd'hui est de décrédibiliser l'ambition éducative dont, pourtant, l'École ne cesse de se prévaloir. La lutte contre les inégalités générées par le système scolaire est donc un enjeu majeur pour redonner toute sa place à l'institution scolaire dans notre société. Mais cette reconquête ne peut s'accommoder du modèle de l'institution sanctuarisée au cœur du mythe républicain. Au contraire, il est urgent d'inventer de nouvelles alliances éducatives entre l'École et la société, entre l'École et les jeunes, les territoires où ils évoluent, leurs expressions culturelles et leur propre effort pour inscrire leur expérience et leurs aspirations dans le registre réflexif de l'écrit et du savoir. À cette condition seulement, l'institution et l'expérience scolaire pourront faire ressource pour ceux qui sont

maintenus au bas et au pourtour de la vie sociale et de la citoyenneté. Car ce sont eux qui ont le plus grand besoin d'outils intellectuels et cognitifs pour décrypter leur condition sociale et faire entendre leur voix. Alors, ils pourront redevenir acteurs de la vie sociale, appelant par eux-mêmes aux changements collectifs nécessaires à l'amélioration de leur condition. L'idée « d'alliances éducatives » ne sera pleinement pertinente que si elle dépasse le simple « croisement des professionnalités », pour assumer une dimension proprement sociale et politique. Renouer les liens de confiance distendus, voire rompus, des catégories populaires (les élèves, les familles...) avec l'École, c'est construire une alliance politique entre les « éducateurs » et les catégories populaires, une alliance visant à remettre l'École à leur service, à leur restituer cet outil de promotion et d'émancipation sociales.

**|| Il est urgent d'inventer de nouvelles alliances éducatives entre l'École et la société, entre l'École et les jeunes, les territoires où ils évoluent, leurs expressions culturelles (...)**

9 – Denis Merklen, *ibid.*

10 – Gilles Kepel, *Quarte-vingt-treize, Gallimard, 2012.*

11 – Zegnani, *op. cit.*

12 – Nathalie Kakpo, *L'islam, un recours pour les jeunes, Presses de Science Po, 2007.*



## FAVORISER LA PARTICIPATION CITOYENNE DES PARENTS, DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS

🗨️ **Virginie Pujol, ethnosociologue, directrice du Leris, membre du Conseil scientifique des Francas**

« Il est difficile d'expliquer à quelqu'un qui a les idées étroites qu'être "éduqué" ne signifie pas seulement savoir lire et écrire et avoir une licence, mais qu'un illettré peut être un électeur bien plus "éduqué" que quelqu'un qui possède des diplômes. »

*Un long chemin vers la liberté, 1996, Nelson Mandela*

### 🔗 Qu'est-ce que la participation : pourquoi la participation ?

La question de la participation a été renouvelée à partir des années 1970 avec les questionnements qui ressurgissent sur l'autogestion, mais également par une volonté de modernisation des politiques publiques face au déclin de la mobilisation de la démocratie représentative, et enfin, en raison d'une remise en cause des discours scientifiques et politiques qui remettent en avant l'expertise des citoyens par les citoyens eux-mêmes.

La participation est aujourd'hui un enjeu pour de nombreuses institutions et associations. Faut-il encore s'entendre sur le type de participation attendue, et surtout sur les finalités de cette participation. Depuis la loi 2002-2<sup>1</sup>, de nombreuses critiques et limites de la participation des usagers ont été émises, de nombreux rapports ont été rédigés à ce propos, mais tout cela reste sans changements significatifs sur le fond. Le rapport de Marie-Hélène Bacqué et Mohamed Mechmache « Ça ne se fera plus sans nous, Citoyenneté et pouvoir d'agir dans les quartiers populaires » propose plusieurs pistes permettant de donner plus de pouvoirs d'agir à l'ensemble des citoyens. Une de ces pistes est la formation des agents : « *Les freins à la participation des citoyens, de façon générale et dans les quartiers populaires en particulier, sont liés à des cultures politiques et professionnelles et à des fonctionnements hiérarchiques au sein des institutions. La formation des professionnels et des élus, l'ouverture d'espaces de dialogue et de co-formation aux échelles locale, régionale et nationale, constituent autant de leviers indispensables pour transformer en profondeur les pratiques.* » (2013, p. 46).

En effet, on observe, comme vont en témoigner les exemples ci-dessous, que bien souvent la place de chacun n'est pas claire, et qu'il existe une ambiguïté entre « participation » et « éducation » ou « formation » : s'agit-il

de construire ensemble des savoirs ? Ou s'agit-il de les inculquer ? De former à quoi ? S'agit-il d'être un « bon citoyen modèle » (D'Iribarne, 1996), ou de développer son esprit critique et de prendre part à la construction de la société ? Est-ce qu'on les considère uniquement comme parents ou comme citoyens ? Les personnes qui n'ont pas ou plus d'enfants n'ont-elles pas aussi leur mot à dire ?

Autant pour les enfants que pour les parents, les faire participer consiste donc à **réunir les conditions favorables** à l'expression de leurs compétences sociales, en plus de leur permettre d'**acquérir la puissance sociale** qui fera d'eux les acteurs principaux de la résolution des difficultés qu'ils rencontrent. Il s'agit donc de passer de la prise en charge à la prise en compte citoyenne.

La participation on le voit, **renvoie à la notion de pouvoir**. En effet, elle peut être vue comme « *un pouvoir fondé sur la possibilité d'influer sur les aspects sociaux et économiques de la vie dans la communauté élargie* »<sup>2</sup>, dans une démarche qui cherche à associer l'ensemble des participants dans une posture « d'égaux volontaires », qui sont reconnus pour leurs compétences selon leur expérience.

### 🔗 Des freins à la participation

Un premier élément freine l'association des parents notamment à l'élaboration de projet. Les parents sont souvent vus dans leurs défaillances, par exemple dans certaines situations « d'éducation à la parentalité ». Leur participation se traduit par une sollicitation à s'exprimer sur des sujets que l'on peut considérer comme mineurs (sur les horaires par exemple) ou bien pour évaluer des projets dont ils ne détiennent ni les tenants ni les aboutissants. Ces modes d'interventions présupposent leur incompétence sur ces sujets, et induisent un niveau de participation qui relève plutôt de l'éducation, mais qui place, de fait, les familles dans une posture de passivité.

1 – La loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico sociale, introduisant la nécessité de remettre « l'usager » au centre des dispositifs et de favoriser leur participation par la mise en place, notamment, des conseils de la vie sociale.

2 – Boukobza (Éric), Clés pour la participation, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1998.



## MICRO-CONFÉRENCES

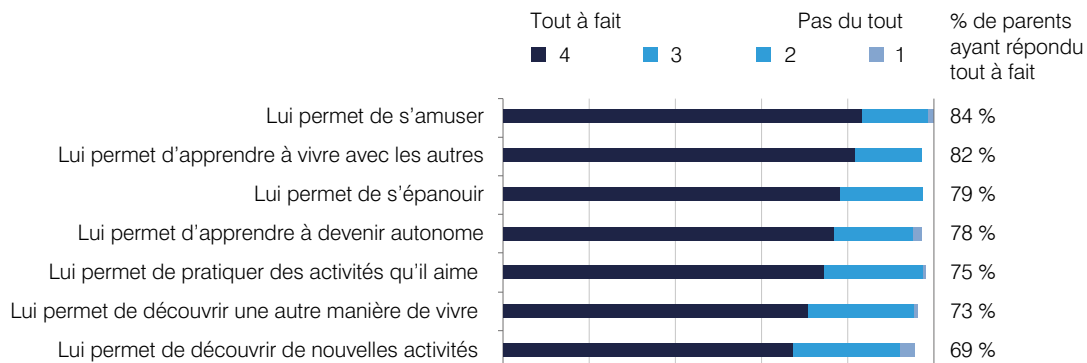
L'échelle de Scherry R. Arnstein (1969) précise différents niveaux de participation et permet d'interroger les finalités de cette participation.

Niveaux	Qualification	Définition
1	Manipulation	Ces niveaux supposent un public à qui on fournit des informations pouvant être partiales et partielles.
2	Éducation	
3	Information	Le public est informé sur ce qui va se produire, sur ce qui est en train de se produire et sur ce qui s'est déjà produit.
4	Consultation	Le public a la parole mais n'a aucun pouvoir dans la prise en compte de leur point de vue.
5	Implication	Les opinions du public ont quelques influences mais ce sont encore les détenteurs du pouvoir qui prennent les décisions.
6	Partenariat	Le public peut commencer à négocier avec les décideurs, incluant un accord sur les rôles, les responsabilités et les niveaux de contrôle.
7	Délégation de pouvoirs	Délégation partielle des pouvoirs.
8	Contrôle des citoyens	Délégation totale dans la prise de décision et de l'action.

Associer les parents ou les enfants peut se faire sur des questions plus ambitieuses qui relèvent de l'organisation du territoire et d'une conception partagée de l'Éducation, par exemple la question de la réussite (voir le rapport : « Associer les parents aux questions éducatives : une question politique<sup>3</sup> »), ou sur les normes éducatives... Mais avant cela, il est nécessaire de procéder à une **clarification des attentes politiques** de cette participation, d'explicitier les rôles et responsabilités des uns et des autres. Cette étape fait bien souvent défaut et rend difficile l'exercice de la citoyenneté pour les familles, mais également pour les professionnels.

Par ailleurs, un autre élément freine l'association des parents à l'élaboration des projets : il s'agit de leur **désintérêt supposé des questions de fond**. Or, loin de cette image répandue, quand on les interroge, les études montrent que leurs motivations sont liées à des préoccupations d'apprentissage de l'autonomie et de leur émancipation. Plaisir, socialisation, ouverture aux autres et au monde sont les trois thématiques centrales des attentes des parents.

### Pour quelle(s) raison(s) votre enfant est-il parti en colonie, camp, séjour linguistique l'an dernier ? (% parmi les parents d'enfants et d'adolescents partis en séjours collectifs en 2011)



3 – Voir : <http://www.prisme-asso.org/en-associant-leurs-parents-tous-les-enfants-peuvent-reussir-le-chantier-projet-21-quartiers-in-en-associant-leurs-parents/>

Source : Observatoire des vacances et des loisirs des enfants et des jeunes (OVLEJ), n° 163, mai 2013



Comme nous l'avons dit, les parents sont très rarement associés à l'élaboration des projets qui concernent les enfants. Quand les animateurs réfléchissent à comment rentrer en relation avec eux, **on est souvent sur le registre de la communication** ; mais de quelle communication parle-t-on ? On se pose la question de la communication sur la forme, mais pas sur le fond, avec le présupposé que si on parle du fond, des valeurs, ça ne va pas intéresser les gens. Or, souvent, c'est cela qui intéresse les parents et qui permet d'explicitier le choix des actions qui vont être proposées. L'exemple de la démarche « En associant les parents tous les enfants peuvent réussir »<sup>4</sup> est à ce titre intéressant : quand on s'en donne les moyens, cela produit des résultats probants. Il serait d'ailleurs pertinent d'étudier les parcours de ces parents qui sont passés par cette recherche-action. Les sciences sociales suivent les parcours des jeunes étant passés par des organisations de jeunesse pour mesurer leur niveau d'implication suite à ces expériences. Il serait tout à fait intéressant de suivre également le parcours des parents, car la société mise tout sur les jeunes en termes de renouvellement démocratique, mais la place de l'ensemble des citoyens dans leur globalité est nécessaire pour celui-ci, travailler avec les parents peut être une piste.

### Participer à quelque chose ou exercer sa citoyenneté ?

Partons d'un exemple parmi d'autres : les femmes du Petit-Bard à Montpellier. Qu'observe-t-on de leur mouvement ?

Elles s'appuient sur **l'interconnaissance et partagent leur expérience**. Ces mères se connaissent et vivent les mêmes choses. Elles partagent leur vécu et expérience, mettent des mots sur ce qu'elles vivent.

Elles partent de **l'analyse du terrain et font un diagnostic local** de leur situation. Les écoles du Petit-Bard Pergola subissent durement les effets de la ségrégation sociale : conditions socioéconomiques défavorables, taux de chômage cinq fois plus élevé que dans le reste de la ville, quartier en réhabilitation depuis dix ans, plus aucune aire de jeu pour les enfants dans le quartier, même origine sociale et ethnique des enfants durant toute leur scolarité.

Elles vont **chercher des réponses pour augmenter leur compréhension de ce qui se passe**. Elles rencontrent les enseignants et les acteurs locaux, mais aussi des chercheurs en sciences sociales et en sciences de l'éducation pour mieux comprendre ce qu'elles vivent.



4 – *Idem.*



## MICRO-CONFÉRENCES

Elles **définissent un plan d'action** et décident collectivement d'un ensemble d'actions pour revendiquer une modification de la carte scolaire qui permette une plus grande mixité.

Elles **agissent** et envoient des courriers, occupent les écoles, font des marches citoyennes...

Elles **évaluent** leur action et font le bilan. Ces mères se sont réunies, ont adapté leurs modes d'action, ont connecté leur problème avec de nouvelles problématiques liées à l'habitat...

Dans cet exemple, la préoccupation de l'intérêt général surgit de suite. En observant des initiatives de jeunes, on s'aperçoit qu'ils suivent le même cheminement et ce parcours de conscientisation et d'action, on pourrait parler ici d'émancipation, s'effectue de manière tout à fait informelle.

Bien souvent, les animateurs et professionnels sollicitent les jeunes ou les familles au mieux à l'étape 4 et 5, **ce qui est totalement insuffisant pour la formation citoyenne et la création d'une dynamique collective.**

Qu'est-ce que les animateurs et les professionnels mettent en place pour former, accompagner les parents ou les enfants et jeunes dans des démarches citoyennes ? Quelles questions doit-on se poser pour accompagner ces démarches ?

- Comment travaille-t-on avec les parents ou les enfants à toutes les étapes décrites plus haut et pas seulement aux trois dernières ?

- Avons-nous pris en compte l'évolution des sociabilités et des rythmes de vie actuels des enfants et des parents ?

- Quels espaces pour eux aujourd'hui pour vivre de telles démarches ?

- Les considère-t-on comme des ressources pour le territoire et pour les autres ?

- A-t-on diversifié les lieux et les modalités d'animation pour les faire participer ?

- A-t-on pensé à tous les aspects pratiques ? Garde d'enfants, garderie solidaire...

- ...

Favoriser la citoyenneté des parents autour des questions éducatives, plutôt que la participation qui induit que l'on « participe à quelque chose qui serait extérieur à soi », permet également de développer une citoyenneté active dans d'autres domaines de la vie sociale en créant une conscience citoyenne globale.

Pour avoir testé et analysé différentes modalités de participation, notre expérience nous a conduits à développer une méthodologie qui cherche à associer l'ensemble des participants dans une posture « **d'égaux volontaires** », qui sont reconnus pour leurs compétences et selon leur expérience. Il ne s'agit pas ici de nier les différences de connaissances sur le sujet et les différentes expertises, mais plutôt de considérer que chacun, de sa place, peut contribuer, sous réserve qu'il soit outillé pour, à l'élaboration des politiques publiques et du développement de son territoire.

Cette démarche repositionne l'ensemble des acteurs de cette chaîne de la participation, dans la co-construction d'un projet ou d'une action déterminés par tous, chacun nourrissant l'analyse et définissant les actions les plus adaptées pour changer une situation qui ne convient pas.

La participation vue sous cet angle permet aux participants d'être reconnus comme des citoyens actifs, donc de prendre confiance en eux, de comprendre la société, pour pouvoir y être véritablement acteurs, acteurs de transformation sociale comme acteur de

transformation de sa propre vie et enfin de faire des choix. C'est en effet « *resituer l'action dans une compréhension de la société, des institutions, replacer les responsabilités, aider à retrouver de la dignité et de la force collective*<sup>5</sup> ».

Cette démarche est exigeante et nécessite une forte mobilisation, mais elle est la condition pour que la participation n'en reste pas à des injonctions sans lendemain, qui outre leur coût, conduit à des effets de démobilité et de perte de confiance des personnes dans les institutions. En effet, les jeunes, mais aussi les citoyens et les parents, peuvent se mobiliser et ils le prouvent régulièrement. Quand cette mobilisation n'est pas prise en compte, n'est pas entendue, quand il n'y a pas de retour, notamment des institutions, les effets pervers peuvent être destructeurs. En effet, s'il y a beaucoup de jeunes et de moins jeunes qui ne veulent pas prendre de responsabilités, notamment dans les associations, c'est parce qu'ils ont l'impression que ça ne sert à rien ou que la proposition relève de l'alibi pédagogique...

5 – Bourrieau Jean, « Jeunesse et éducation populaire, Quelles perspectives pour les universités populaires ? », colloque de l'Association des Universités Populaires de France (AUPF), 2012.



## CONCEVOIR DES PARCOURS ÉDUCATIFS DE QUALITÉ

Julien Netter, doctorant en sciences de l'éducation à l'université Paris 8,  
équipe Circeft-Escol

**Parcours éducatifs et apprentissages,  
quels enseignements de la recherche  
en éducation ?  
Quels critères pour apprécier la qualité  
d'un parcours éducatif ?**

L'intervention est appuyée sur une recherche, menée au sein de l'équipe ESCOL<sup>1</sup> de l'université Paris 8, analysant l'articulation entre temps scolaires et périscolaires dans les écoles élémentaires parisiennes. Elle vise à interroger la notion de « parcours » éducatif et à construire quelques repères pour évaluer la qualité de l'articulation entre les différentes activités des enfants dans l'École, qu'elles soient mises en œuvre sur les temps scolaires ou périscolaires.

**La question des finalités de l'École**

L'école contemporaine offre, si l'on en croit les encadrants qui y interviennent, une multiplicité de finalités. Ces encadrants, eux-mêmes très divers, conduisent les enfants à la mise en œuvre d'activités hétérogènes. Ils déploient des pratiques professionnelles contrastées référées à des cultures essentiellement héritées de l'Éducation nationale et de l'éducation populaire. Ainsi, pour certains, l'essentiel à l'École est d'apprendre des savoirs quand il s'agit pour d'autres de s'épanouir, de réussir, de coopérer... Il est difficile sur le terrain de concilier ces finalités et l'on doit pour dégager un point de vue plus global prendre un peu de recul et s'interroger sur le problème majeur de l'École.

La sociologie de la reproduction engage à penser que ce problème réside dans la moindre réussite globale des enfants de milieux populaires, connue depuis les années 1950. Les enquêtes plus récentes montrent que les changements dans l'École (pédagogie renouvelée, projets, ouverture de l'École, nouveaux acteurs) n'ont

pas modifié fondamentalement ce constat. Au contraire, PISA<sup>2</sup> 2012 avance que l'inégalité sociale d'accès à la réussite scolaire tend à augmenter. Et les quelques recherches quantitatives menées sur les activités périscolaires soulignent la difficulté à en mesurer un impact décisif. Aujourd'hui, cela se traduit par un risque important de délitement de la cohésion sociale. Certains enfants, souvent issus de milieux populaires, sont exclus dès le plus jeune âge et peuvent interpréter sous forme de racisme un échec qui leur semble peu compréhensible. L'École est ainsi confrontée à la double tentation du repli identitaire des moins bien lotis et du renforcement de l'entre-soi des classes moyennes et supérieures.

En somme, l'échec scolaire apparaît comme le problème de tous les acteurs de l'École, y compris du côté périscolaire. Un but commun pourrait alors être d'essayer de faire réussir scolairement tous les enfants,

ce qui ne signifie pas que tous les acteurs doivent « faire du scolaire »... La recherche, sur laquelle cette contribution est appuyée, a visé à comprendre ce qui pouvait soutenir une fécondation mutuelle des temps périscolaires et scolaires pour le bénéfice de tous les enfants. Elle a

permis de souligner deux leurres importants.

**Les leurres de l'articulation scolaire-périscolaire**

Un premier leurre réside dans la mise en œuvre de projets thématiques supposés constituer intrinsèquement une articulation des différents temps. L'observation de différentes phases d'un projet d'architecture conduit dans une école de réseau d'Éducation prioritaire (REP) montre que la thématique constitue un lien formel dont les enfants se saisissent et que certains parviennent à dépasser, mais qui fonctionne pour d'autres comme un indice susceptible de les désorienter ou de les induire en erreur sur les enjeux réels de l'activité en termes

1 – Centre Interdisciplinaire de Recherche Culture Éducation Formation Travail - Éducation et scolarisation (CIRCEFT - ESCOL).

2 – Program for International Student Assessment. Études statistiques conduites par l'OCDE.



## MICRO-CONFÉRENCES

d'apprentissage. En revanche, il apparaît comme un outil politique efficace qui emporte l'adhésion des enseignants qu'il valorise, des parents satisfaits de voir leurs enfants apparemment inclus dans le monde de la culture légitime, des institutions culturelles pour lesquelles il représente la possibilité d'accéder à de nouveaux publics.

Un second leurre réside dans l'idée d'un bénéfice naturel des situations ludiques conçues comme permettant d'apprendre autrement. Plusieurs observations menées en REP montrent la grande difficulté de la plupart des enfants à lier jeu et apprentissages, que ces enfants soient en situation de jeu libre avec un matériel fourni par les encadrants ou dans des séances plus dirigées visant à installer un jeu précis. Dans le premier cas, le jeu est rapidement détourné car l'apprentissage est considéré peu ludique. Dans le second cas, c'est la séance elle-même qui est mise en cause. Cela n'empêche pas que les enfants s'amuse dans les deux cas, mais pour un bénéfice scolaire peu évident.

### 🌀 Ce que font les enfants qui articulent scolaire et périscolaire

Surmontant ces deux leures, les enfants qui articulent des activités hétérogènes à l'École opèrent une traduction systématique de l'interprétation des contenus de ces activités. Par exemple, le projet thématique est traduit dans la logique disciplinaire de la classe. Ainsi, un élève scolairement performant voit derrière une activité initiée dans le cadre du projet « architecture », consistant dans l'observation de moulages d'animaux hybrides, un apprentissage lié à la littérature qui lui permet de découvrir des personnages mythologiques intervenant dans

des histoires. Une autre lie cette activité à une démarche technologique d'articulation de différentes parties d'un même objet. De la même façon, le jeu demande à être traduit selon une logique de « jeu sérieux » qui impose l'appropriation de règles et de codes qui lui sont propres puis l'interprétation d'un objet scolaire par le biais de ces règles et codes. Par exemple, des enfants jugés performants par leur enseignante, dans une école de quartier favorisé, développent une improvisation théâtrale à partir d'un conte. Ils explorent ainsi les notions de personnage et de structure narrative par le jeu alors que d'autres, jugés plus faibles, ne parviennent pas à s'appuyer ainsi sur le jeu.

### 🌀 Conclusion : une nouvelle perspective ?

En conclusion, la recherche présentée remet en cause le fait que l'accès (aux activités culturelles, aux activités ludiques, aux projets, aux œuvres) puisse suffire à assurer l'appropriation des différentes activités par les enfants. L'accès est un nécessaire non suffisant, dont l'utilité peut parfois même être mise en doute lorsqu'il n'est pas convenablement accompagné. En outre, la recherche montre que la qualité de l'intervention opérée par les encadrants ne suffit pas à garantir une articulation des différentes activités. Cette intervention doit en outre être orientée dans un certain sens. La recherche suggère en effet qu'il faut travailler la question d'une traduction entre les logiques scolaires et ludiques, thématiques et disciplinaires. C'est ce que font les familles favorisées qui entourent leurs enfants, dès le plus jeune âge... C'est ce dont les acteurs de l'École devraient s'emparer pour favoriser la réussite de tous les enfants.





## 📌 Catherine Reverdy, chargée d'étude et de recherche au service Veille et analyses de l'Institut français de l'éducation (Ifé), ENS de Lyon

### 🔗 Parcours éducatifs et contenus transversaux : quelles sont les difficultés à l'école ?

Dans le cadre des Projets éducatifs locaux, les parcours éducatifs sont pensés comme assurant le lien entre l'école et les temps éducatifs, pour prendre en compte, de manière globale, l'enfant, dans toutes ses facettes. Pour que cette complémentarité puisse être opérationnelle, nous verrons la manière dont l'école prend en charge la dimension éducative, notamment à travers les « éducations à » (la citoyenneté, au développement durable, aux médias, etc.). Des difficultés d'organisation interne et la prédominance de l'approche disciplinaire rendent complexe la mise en œuvre des « éducations à », mais aussi des contenus interdisciplinaires, en réalité tout ce qui se définit de manière transversale aux disciplines scolaires et que nous appellerons par la suite des « contenus transversaux ».

### 🔗 Une école qui veut éduquer... et pas seulement instruire

L'école a toujours eu comme finalité d'éduquer, au-delà de la simple instruction ou transmission de connaissance, puisque l'objectif est toujours la formation des esprits à travers cette transmission. Ces finalités éducatives dépendent du projet de la société et varient selon les époques.

Actuellement, l'école est chargée tout à la fois d'éduquer les enfants à la complexité du monde, de les former en tant que citoyens, de contribuer fortement à leur socialisation, et de développer leur regard sur le monde à travers les prismes que sont les disciplines scolaires. Certaines questions complexes (comme le développement durable, la bioéthique, etc.) nécessitent cependant de se placer du point de vue de l'élève pour avoir une vision d'ensemble non morcelée entre disciplines scolaires. Mais cette vision est délicate dans le système éducatif français pour plusieurs raisons.

### 🔗 Difficultés face à l'organisation scolaire

La première difficulté concerne la place de ces contenus transversaux dans l'enseignement et notamment dans le secondaire. Ils sont organisés de manière différente selon les pays :

- en formant une nouvelle discipline scolaire ;
- en faisant contribuer plusieurs disciplines scolaires (avec

le risque de morcellement) ;

- en faisant participer toutes les disciplines scolaires, par exemple à travers des dispositifs (projets, débats, etc.), qui ont du mal à rentrer dans le cadre strict de l'organisation du temps scolaire découpé en disciplines scolaires.

En effet, ces dernières sont avant tout des constructions sociales qui se sont organisées historiquement pour défendre leur intérêt, notamment en affirmant leur spécificité les unes par rapport aux autres. Leur poids est tel en France qu'il leur est difficile d'évoluer en intégrant les nouvelles « éducations à ». Par exemple, le français aurait pu prendre en charge la partie de l'éducation à la citoyenneté concernant les débats sur ce thème, en laissant l'histoire-géographie prendre en charge l'éducation civique proprement dite. Au lieu de cela, l'éducation civique, juridique et sociale (au lycée) est devenue un dispositif à part, pris surtout en charge par les enseignants d'histoire-géographie et les conseillers principaux d'éducation.

D'autres difficultés pour la prise en compte de ces contenus transversaux résident dans l'organisation même du temps scolaire. Il est en effet peu compatible avec la mise en place de débats, d'approches interdisciplinaires, de projets, etc., tous ces temps qui semblent s'ajouter au temps consacré aux programmes scolaires au lieu d'y être inclus. Par ailleurs, la manière d'appréhender ces questions vives, dans toutes leurs dimensions, notamment politiques, n'est souvent pas maîtrisée et/ou traitée par les enseignants. Pour correspondre à la forme scolaire, rigide, ces contenus transversaux sont donc en quelque sorte « neutralisés » et « policés », enlevant ainsi ce qui fait leur singularité.

### 🔗 Des pistes de réflexion

Pour sortir de ces contraintes fortes, la mise en cohérence à l'échelle de l'établissement de tous ces dispositifs et ces projets divers nécessite un temps de concertation et des décisions collégiales, qui peuvent être réalisées entre autres autour du projet d'établissement ou autour d'une organisation locale spécifique aux objectifs que se donne l'établissement (par exemple, une semaine consacrée à une « éducation à »).

En primaire, voire dans le secondaire, le lien entre projets d'école, projets pédagogiques des équipes et projets éducatifs territoriaux reste encore à mieux articuler, par une meilleure compréhension des objectifs de chaque partie prenante dans les nouveaux conseils communs (d'école, de cycle, école-collège, de rédaction des projets





## MICRO-CONFÉRENCES

éducatifs locaux, etc.).

L'apprentissage par projet (pédagogique en classe ou éducatif dans les activités périscolaires ou extrascolaires) a pour avantage de rendre l'enfant actif et acteur de ses apprentissages, ce qui correspond bien à la mise en activité volontaire de l'enfant, soulignée dans les objectifs éducatifs des collectivités locales. Elle débouche également sur un produit final, comme aboutissement de l'implication des enfants. On pense par exemple à l'organisation d'une sortie ou d'un voyage par les enfants (recherche de subventions, objectif éducatif à définir, organisation de manifestations pour financer le projet, organisation du voyage lui-même, etc.), qui peut se faire dans le cadre d'un centre de loisirs, en petit groupe, et qui peut avoir des répercussions sur l'école ou l'établissement des enfants, par l'intermédiaire d'un journal de voyage lu à la classe ou de la mise en place d'une correspondance entre établissements.

Pourquoi ne pas partir d'échanges autour de cet outil méthodologique commun qu'est l'apprentissage par projet pour permettre de poser les bases d'un dialogue constructif entre toutes les parties prenantes, autour de l'intérêt des enfants ?

### Bibliographie

- Clavier Loïc (2013). *Peut-on encore éduquer à l'école ?* Paris : L'Harmattan.
- Feyfant Annie (2010). *L'éducation à la citoyenneté*. Dossier d'actualité *Veille & Analyses*, n° 57, octobre. Lyon : ENS de Lyon.
- Fillion Laurent (2012). *Éduquer à la citoyenneté : Construire des compétences sociales et civiques*. Paris : SCEREN.
- Gausse Marie (2013). *Aux frontières de l'école ou la pluralité des temps éducatifs*. Dossier d'actualité *Veille & Analyses*, n° 81, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
- Legardez Alain & Simonneaux Laurence (dir.). *L'école à l'épreuve de l'actualité*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Leninger-Frezal Caroline (2011). L'éducation à l'environnement et/ou au développement durable : un enjeu de la vie politique locale. *Éducation relative à l'environnement*, vol. 9, p. 77-94.
- Reverdy Catherine (2013). *Des projets pour mieux apprendre ?* Dossier d'actualité *Veille & Analyses*, n° 82, février. Lyon : ENS de Lyon.
- Reverdy Catherine (2015). *Éduquer au-delà des frontières disciplinaires*. Dossier de veille de l'Ifé, n° 100, mars. Lyon : ENS de Lyon.

**|| L'apprentissage par projet (pédagogique en classe ou éducatif dans les activités périscolaires ou extrascolaires) a pour avantage de rendre l'enfant actif et acteur de ses apprentissages, ce qui correspond bien à la mise en activité volontaire de l'enfant, soulignée dans les objectifs éducatifs des collectivités locales.**





## PARTAGER DES ESPACES DE FORMATION

🗨 Jacques Ginesté, directeur de l'Espé d'Aix-Marseille<sup>1</sup>  
et président du Réseau national des Espé

🔄 **Repenser les métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation : l'enjeu de la refondation de notre système éducatif**

En faisant de la formation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, un des piliers de la refondation de l'École de la République, la loi de juillet 2013 marque quelques principes et quelques fondements incontournables pour faire évoluer notre système éducatif. Environ 150 000 jeunes (soit un jeune sur cinq d'une même classe d'âge) sortent de l'École sans diplôme, ni qualification. De nombreuses études montrent avec insistance que, depuis le début des années 2000, l'écart entre les bons élèves et ceux qui sont en difficulté ne fait qu'augmenter. Cet écart accroît les différences sociales entre les élèves ; de fait, notre École est bien loin de sa mission de les réduire en donnant une égale chance à chacun. L'exclusion scolaire est une des premières formes d'exclusion sociale. L'École ne peut pas tout et ne peut pas à elle seule modifier profondément les organisations sociales, pas plus qu'elle ne peut résoudre les problèmes sociaux et économiques, elle ne peut se substituer aux familles et au tissu social. Rendre l'éducation plus juste suppose de repenser l'École dans son contexte social, culturel, économique et politique. L'École n'est pas le sanctuaire d'une République idéalisée, mais le lieu de construction de la République de demain avec ses idéaux, ses valeurs, mais aussi ses réalités, ses contradictions et ses mises en tension.

Avec la mise en place des masters métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, la création des Espé répond à cette mission d'éducation nationale. C'est une évolution majeure qui est en train de se mettre en place, certainement parce que cette mission ne concerne pas seulement la formation des enseignants ou des seuls futurs fonctionnaires recrutés par le ministère de l'Éducation nationale. Elle vise à penser le métier d'enseignant dans un contexte plus global où de nombreux professionnels interviennent et agissent, que ce soit au sein de l'Éducation nationale, dans les milieux associatifs qui interviennent dans, avec ou autour de l'École, ou encore dans les collectivités territoriales qui ont des responsabilités importantes en matière éducative. C'est

dans cette perspective de collaborations que le R-Espé<sup>2</sup> a signé une convention cadre avec le Collectif des associations partenaires de l'École (CAPE), convention qui a vocation à développer des collaborations locales entre chaque Espé et les associations présentes et actives. C'est également le sens de mon intervention à ce colloque des Francas. L'élargissement des partenariats aux autres acteurs de l'éducation permet de penser des interrelations mieux intégrées dans les pratiques de tous les professionnels qui sont appelés à intervenir dans ce champ. La diversification des approches, la connaissance et la reconnaissance mutuelle des champs d'actions de chacun, l'ouverture à différents regards, la possibilité de multiplier les expériences professionnelles, etc., sont autant d'enrichissement de la formation de ces professionnels. On peut souhaiter qu'à terme, le master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) attire de nombreux jeunes qui visent un emploi dans ces domaines, que ce soit au sein de l'Éducation nationale ou dans une des nombreuses associations qui interviennent en complément de l'action de l'Éducation nationale ou dans une collectivité territoriale dans le cadre de leurs compétences respectives. C'est déjà le cas pour les métiers qui relèvent de l'Éducation nationale, les effectifs des Espé dans les formations d'enseignants ont très largement augmenté ; certaines Espé ont doublé leurs effectifs en deux ans.

L'originalité des Espé repose dans leur constitution. Ce sont des composantes d'un établissement universitaire ou d'un regroupement d'université (les communautés d'universités et d'établissements d'enseignement supérieur – COMUE). En ce sens, elles ont pour mission de proposer des cursus de master qui se déclinent dans quatre mentions :

- enseignement primaire
- enseignement secondaire
- encadrement éducatif
- pratiques et ingénierie de la formation,

et une diversité de parcours qui répondent aux différentes spécialisations professionnelles. Ces cursus de formation sont des formations professionnelles universitaires qui reposent sur de nombreux stages en milieu professionnel et sont adossées à la recherche, notamment la recherche en éducation. Le recrutement par

<sup>2</sup> – Le Réseau national des Écoles supérieures du professorat et de l'Éducation (R-Espé) est une association loi 1901 qui fédère les trente-deux Espé créées en France (une par académie).

<sup>1</sup> – Aix-Marseille Université, EA 4671 ADEF, ENS de Lyon (France).



## MICRO-CONFÉRENCES

L'Éducation nationale se fait par le biais de concours de la fonction publique que les candidats peuvent passer en fin de première année de master. Ceux qui réussissent poursuivent leur formation en deuxième année de master avec un statut de fonctionnaire-stagiaire et sont en formation en alternance. Une moitié de leur temps ils suivent les enseignements du master, l'autre moitié, ils exercent dans un établissement scolaire. Ils perçoivent une rémunération correspondant à un temps-plein d'enseignant.

Dans les trois premières mentions, la formation vise à permettre aux étudiants d'acquérir les connaissances et de développer les compétences nécessaires pour atteindre un triple niveau de maîtrise :

- maîtrise des savoirs de la discipline
- maîtrise de l'enseignement de ces savoirs
- et maîtrise du rôle d'acteur du système éducatif dans la classe et hors la classe.

Toutes les Espé ont répondu à un cahier des charges très précis qui cadrerait les organisations possibles, les équilibres à respecter, les contenus obligatoires, le caractère professionnalisant au travers des stages et l'adossement à la recherche. Par ailleurs, toutes les propositions devaient répondre à la construction d'un *continuum* plus large que ce seul master, notamment l'amont dans la proposition d'enseignements dès la licence et l'aval avec l'accompagnement à l'entrée dans le métier des néo-titulaires de l'Éducation nationale. Les propositions concernant l'organisation de la mention 4, pratiques et ingénierie de la formation, relevaient d'un exercice plus libre même si ce qui est visé, ce sont bien les autres métiers de l'éducation et de la formation qui ne sont pas couverts par l'Éducation nationale. Il y a dans cette mention de nombreuses perspectives qui sont intéressantes à construire, notamment pour former les professionnels qui vont intervenir dans vos associations. Ce travail de réflexion et cet atelier peuvent être entendus comme une première étape pour en discuter, doivent être conduits avec vous, notamment pour que nous envisagions, comme cela c'est déjà fait dans de nombreuses autres branches professionnelles, un rapprochement entre nos formations respectives. L'université offre un diplôme universitaire, en l'occurrence un master, qui peut ouvrir de nombreuses perspectives d'emplois et de développement professionnel. Ces perspectives n'en sont qu'à leurs prémisses. La mise en place des Espé a été une grosse opération et toutes se sont concentrées principalement sur les trois premières mentions même si toutes ont mis en place la mention 4. Il y a là un champ de possibles à construire collectivement.

Les métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ne sont pas des métiers d'exécutants et les

situations professionnelles ne sont pas réductibles à un catalogue de procédures (de « recettes ») fournissant une réponse adaptée à chacune de ces situations. Les compétences à développer ne relèvent pas de simples schèmes procéduraux, mais d'une construction de sens que chacun va donner à ses actes pour produire la réponse appropriée. Cette construction de sens ne relève pas du seul et simple bon sens ; il s'agit de développer des compétences et de construire les connaissances qui leur donnent du sens, souvent contre des idées reçues. La recherche scientifique contribue largement à cette production de connaissances. Celles-ci ne sont pas figées, elles évoluent constamment grâce aux résultats de ces productions scientifiques. Elles relèvent de plusieurs champs disciplinaires, tels que ceux de la didactique, de la pédagogie, de la psychologie, de la sociologie, de l'histoire, de la philosophie, des sciences du numérique, des sciences de l'éducation, etc. La recherche, et plus particulièrement la recherche en éducation, est un des grands enjeux de l'engagement de l'Université dans les Espé. L'adossement à la recherche marque tout particulièrement cet engagement.

La recherche en éducation est en France un domaine particulièrement peu structuré. Cela ne veut certainement pas dire qu'il ne se fait rien, mais que ce qui se fait ne bénéficie pas d'une politique forte de cohérence en termes d'axes stratégiques, ni d'une grande visibilité. Les retombées des résultats de la recherche restent souvent confidentielles et pénètrent difficilement les pratiques des professionnels. Les orientations des travaux des laboratoires sont souvent pilotées par les opportunités et très faiblement par les besoins des acteurs, que ce soit au niveau local ou au niveau national. Nous sommes très loin de la structuration de domaines de recherche comme dans le champ de la santé ou dans les domaines scientifiques. Actuellement, plusieurs initiatives visent cette structuration, comme, par exemple, l'appel à projet e-Fran sur le numérique éducatif lancé dans le cadre des programmes d'investissements d'avenir, ou la création des instituts Condorcet<sup>3</sup>. Plusieurs universités ont contribué à la mise en place de structures fédératives de recherche (SFR) ou de groupements interdisciplinaires de recherche (GIR). Ces SFR réunissent plusieurs unités de recherche qui ont un intérêt commun pour les questions d'éducation et constituent ainsi des équipes pluridisciplinaires autour de ces thématiques. Certaines universités vont plus loin en inscrivant la recherche en éducation comme un axe stratégique de leur politique scientifique. Ces équipes réunissent leurs forces et leurs compétences

<sup>3</sup> – Qui seront l'équivalent des instituts Carnot dont la mission est le transfert et la diffusion des résultats de la recherche à destination des entreprises.



pour apporter des éléments de réponse aux grandes questions d'éducation dans une perspective plus globale comme, par exemple, les apprentissages fondamentaux qui sont étudiés conjointement par des neuroscientifiques, des psychologues cognitivistes, des linguistes, des didacticiens, des sociologues... Les travaux des uns et des autres s'enrichissent des avancées de chacun et les protocoles expérimentaux sont construits de manière cohérente entre les différentes équipes.

Au-delà de l'intérêt scientifique, l'enjeu est bien de se préoccuper tout autant des questions scientifiques que des retombées des résultats des recherches. Il s'agit de faire vivre et de développer des liens forts entre les pratiques des professionnels et les recherches qui permettent de les éclairer. Les structurations en cours visent à organiser ces interrelations non pas dans un schéma descendant – des chercheurs qui diraient aux praticiens ce qu'il faudrait faire – mais dans des interactions entre équipes pédagogiques sur le terrain et équipes de chercheurs. Cette dynamique n'est pas focalisée sur les seules pratiques des professionnels, mais sur l'ensemble des connaissances qui sous-tendent ces pratiques. L'organisation de recherches en éducation, de manière pluridisciplinaire, permet à chaque spécialiste d'apporter sa contribution à la compréhension et à la qualification des faits d'éducation. En partant des questions de terrain, exprimées par les acteurs, ces recherches sont socialement finalisées par les besoins de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Elles contribuent significativement à alimenter les connaissances qui fondent la formation tout au long de la vie des professionnels. Nous créons ainsi les conditions d'adossent des masters MEEF à la recherche en éducation ; nous développons également de nouvelles manières de penser la formation continuée et la formation continue des professionnels de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Les premiers résultats de cette construction sont très encourageants.

Nous le voyons, sur l'ensemble des missions, la dynamique en jeu repose sur un projet large auquel la seule composante universitaire créée ne peut répondre qu'en établissant des partenariats. Ces partenariats sont institués en distinguant le projet d'Espé de la composante universitaire Espé. À un premier niveau, l'accréditation des projets institue un partenariat entre l'université qui accueille Espé, les autres universités de l'académie et l'académie elle-même. Tous les projets déposés répondaient à cette exigence. Depuis, ces projets se sont transformés en conventions et en un budget qui précise la contribution et les apports de chacun des partenaires. Les principes qui vont régir la mise en œuvre de chacun de ces projets sont mis en place, même si nous constatons

encore une grande hétérogénéité entre les académies. Il n'est pas vraiment très simple *a priori* de construire et de mettre en œuvre un projet commun qui ne soit pas inscrit dans la tradition établie de ce qu'est la formation des enseignants et, plus largement, des professionnels de l'éducation et de la formation. Pour autant, nous enregistrons de nombreuses avancées depuis la création des Espé et de leur projet en septembre 2013.

Un second niveau de partenariats, tout aussi important, est en train d'être construit. Dans la phase d'accréditation, ce niveau ne faisait l'objet que d'une déclaration d'intention mais nous constatons également, ne serait-ce que par les conventions signées localement, que là aussi la dynamique est à l'œuvre. Dans ses premières formes, ces partenariats portent essentiellement sur deux volets :

- le premier concerne l'accueil d'étudiants en stage professionnel dans les associations partenaires ;
- le second porte sur les interventions de professionnels des associations dans le cadre des formations dispensées à l'Espé.

Le premier volet permet à nos étudiants de découvrir par eux-mêmes l'empan de ce que recouvre l'éducation en ne la réduisant pas à la seule École et encore moins à la seule activité de classe. Cette découverte est d'autant plus importante que, d'une part, la plupart d'entre eux ne sont pas très au fait de ce que recouvre notre système éducatif. Leur âge, leurs origines sociales, les études qu'ils ont suivies les mettent à distance de réalités sociales qu'ils méconnaissent et qu'ils ont peu ou pas fréquentées. Cette grande majorité de nos étudiants découvrent ainsi un univers qu'ils ignorent et leurs connaissances se limitent à ce que leur en montre la presse, plus particulièrement la télévision. Il est donc essentiel que durant leur cursus (licence-master), ils aient l'occasion de découvrir cet univers et surtout de découvrir que tout n'est pas joué, qu'il y a de nombreux professionnels qui interviennent et qu'eux-mêmes auront à jouer un rôle déterminant pour faire évoluer la situation actuelle. C'est un enjeu essentiel largement souligné par de nombreux acteurs et dont le rapport sur la grande pauvreté de Jean-Paul Delahaye se fait largement l'écho. D'autre part, le choix d'un métier dans un cursus universitaire repose sur la connaissance des possibles, des contraintes et des choix offerts. Le master MEEF offre de nombreuses possibilités d'orientation dès lors que ces possibilités sont explicitées très tôt dans le cursus.

En ce sens, les stages dans des associations participent de cette ouverture des possibles pour choisir son futur métier. Il est clair que l'élargissement de l'empan des débouchés professionnels des masters MEEF sera largement profitable à tous. Les jeunes étudiants trouveront un



## MICRO-CONFÉRENCES

cursus universitaire à même de les conduire à un emploi, dans l'Éducation nationale ou auprès des nombreux opérateurs qui interviennent directement ou indirectement dans notre système éducatif. Les institutions qui emploieront ces jeunes bénéficieront de professionnels formés ensemble dans une conception particulièrement ouverte de leur métier, ce qui devrait faciliter le développement des interrelations entre ces acteurs (c'est ce que nous indiquions dans la maîtrise du rôle d'acteur du système éducatif) dans l'École et hors l'École. L'enjeu est assez simple : considérer l'enfant, l'adolescent dans sa globalité et non pas de manière cloisonnée comme un élève d'une classe ou comme participant à une activité socioéducative dans une association ou une structure municipale...

Dans cette perspective, le second volet mis en place va de soi. La formation de ces futurs professionnels ne peut être l'affaire exclusive de telle ou telle organisation et suppose d'ouvrir les organisations de formation aux différentes approches professionnelles, que ce soit celles de l'institution scolaire ou celles des structures associatives. C'est dans ce cadre que de nombreuses associations sont amenées à intervenir dans les différents masters MEEF et contribuent à apporter leur point de vue de professionnels dans ces formations.

Au-delà de ces contributions essentielles, il y a un enjeu partagé à penser collectivement la suite. Penser la formation, initiale et continue, des professionnels de l'enseignement, de l'éducation et de la formation a un impact sur la structuration de ces métiers, leur développement et leur portée sociale. Cette évolution est à l'œuvre dans l'Éducation nationale, ce que l'on peut constater avec l'évolution des concours de recrutement, les modifications des organisations de formation continue ou les liens entre établissements scolaires et équipes de recherche qui commencent à se mettre en place. Bien sûr, deux ans et demi après leur création, les Espé n'en sont pas encore à produire des évolutions massives et largement visibles. Il reste encore beaucoup de chemin à parcourir et de nombreuses difficultés à surmonter mais nous sommes dans la bonne direction. Il est clair que le rapprochement avec les autres milieux professionnels que ceux qui relèvent de la seule Éducation nationale, doit contribuer significativement à cette évolution et pas seulement pour mieux former les enseignants. Il me semble qu'un des enjeux est bien celui de rapprocher la formation initiale et continue des personnels de l'Éducation nationale de celle des professionnels qui relèvent des secteurs associatifs comme des services spécialisés des collectivités territoriales. L'obtention d'un diplôme universitaire peut être un facteur d'attractivité pour de nombreux étudiants. Cela peut être également un facteur de structuration de ces professions en leur apportant

une autre forme de reconnaissance sociale au travers de ce processus de diplomation. Il n'est certainement pas simple de passer à l'inscription dans un autre mode de reconnaissance, mais l'enjeu est d'importance. Former ensemble le plus grand nombre de professionnels de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, les former par la voie d'une formation professionnelle universitaire, avec un adossement à la recherche en éducation constitue une évolution majeure de notre conception du rôle des professionnels qui agissent dans tous les secteurs de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. C'est certainement une des pistes les plus prometteuses pour construire notre système éducatif du XXI<sup>e</sup> siècle, d'une École qui n'exclue plus un enfant sur cinq en cours de route et qui réponde aux défis actuels de notre pays. C'est, me semble-t-il, le sens de l'évolution de notre partenariat dans une dynamique d'échanges et de collaborations.

**Il me semble qu'un des enjeux est bien celui de rapprocher la formation initiale et continue des personnels de l'Éducation nationale de celle des professionnels qui relèvent des secteurs associatifs comme des services spécialisés des collectivités territoriales.**



Francis Lebon, sociologue, maître de conférences en sciences de l'éducation, université de Paris 12

## Formations à l'animation et formations des animateurs

Le programme des sixièmes Rencontres nationales des PEL indique que « *la réforme des temps éducatifs a conduit les collectivités et les associations à rechercher des intervenants pour les nouveaux temps périscolaires. C'est d'abord en termes quantitatif que s'est exprimée la problématique, puis en termes qualitatifs* ». Dans cette distinction quantitatif / qualitatif, la question de la qualité est habituellement associée à la formation des acteurs éducatifs et même à l'idée de « cohérence des formations » comme le souhaitait par exemple Francine Best il y a déjà plus de trente ans<sup>1</sup>.

Mon propos pourra, peut-être, servir de réflexion préliminaire à cette question des formations des uns et des autres et de leurs éventuelles « cohérences ». En effet, pour bien éclairer ces enjeux de travail, d'organisations et de qualifications, il faudrait mener l'enquête ville par ville et je crois même école par école. À défaut de prendre en compte toutes ces organisations de travail et leurs contextes locaux, il faut, de façon générale, pour l'animation, distinguer au moins deux choses : les diplômes de l'animation (c'est-à-dire du domaine d'activités) et la formation des animateurs (c'est-à-dire les individus qui exercent dans ce domaine). Je voudrais dans cette logique développer une seule idée, une idée simple : s'il existe bien des formations à l'animation et des diplômes de l'animation, « la » formation des animateurs n'existe pas ! Ou plus exactement elle est plurielle, sans doute parce que l'animation, habituellement considérée par les animateurs comme un ensemble d'activités ludiques et de loisirs<sup>2</sup>, s'apprend d'abord « sur le terrain »<sup>3</sup>.

**La question de la qualité est habituellement associée à la formation des acteurs éducatifs et même à l'idée de « cohérence des formations » comme le souhaitait par exemple Francine Best il y a déjà plus de trente ans.**

## Diplômes et formations à l'animation

Comme dans l'ensemble du travail social, les formations à l'animation accordent une large place à l'expérience pratique. Le choix pour tel ou tel diplôme est déterminé par le niveau scolaire et l'expérience, mais aussi par les politiques de l'emploi et l'offre de formation, sans oublier bien sûr l'état du marché du travail. Les deux principaux diplômes de l'animation délivrés sont le Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateurs – Bafa (50 000 par an depuis les années 1990), et le Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation et du sport – BPJEPS (environ 3 000 par an depuis les années 2000), proposés par des organismes de formation associatifs habilités.

Le Bafa relève de « l'animation volontaire ». Il est donc officiellement un diplôme « non professionnel », mais obligatoire pour l'encadrement des colonies de vacances et des centres de loisirs. Il est de fait détenu par de nombreux professionnels de l'animation. La population des stagiaires Bafa correspond à une grande diversité de styles de vie et de modes d'engagement, déterminée par les origines sociales, les trajectoires scolaires et les aspirations professionnelles. Les stagiaires les plus conformes aux valeurs du métier sont issus des fractions cultivées de la petite bourgeoisie. Les jeunes issus des classes populaires doivent donc parfois se convertir, c'est-à-dire transformer leurs « dispositions frondeuses en ressources professionnelles »<sup>4</sup>. De façon apparemment paradoxale, la réforme des rythmes scolaires a renforcé le poids du Bafa dans le monde de l'animation et de l'éducation populaire en l'érigant comme condition d'exercice des animateurs et en étendant le spectre de ses équivalences<sup>5</sup>.

1 – Francine Best et al., Naissance d'une autre école, Paris, La Découverte, 1984, p. 145. Francine Best était alors maire adjointe d'Hérouville-Saint-Clair.

2 – Michel Lac, « L'animation, une forme d'éducation non formelle ? », Les dossiers des sciences de l'éducation. URL : <http://dse.revues.org/391>

3 – Jérôme Camus, « Apprendre "sur le terrain" : l'animation en centres de loisirs », Les dossiers des sciences de l'éducation. URL : <http://dse.revues.org/384>

4 – Vanessa Pinto, « Entre Versailles et Les Mureaux. Des jeunes stagiaires Bafa aux styles de vie et aux modes d'engagement dans l'animation différenciés », in Regards sociologique sur l'animation, Jérôme Camus, Francis Lebon (dir.), Paris, La Documentation française, 2015, p. 81.

5 – Dans la branche de l'animation, il existe un Certificat de qualification professionnelle (CQP) Animateur périscolaire. Par ailleurs, des formations sont ponctuellement mises en place au niveau local.



Le BPJEPS, de niveau bac, comprend différentes « spécialités » qui sont plutôt généralistes : activités physiques pour tous, animation sociale, loisirs tous publics, etc. Signalons, au niveau bac +2, un diplôme professionnel et un diplôme universitaire : le diplôme d'État de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (DE-JEPS) et le DUT « carrières sociales », option animation. Le fait de s'engager dans ce type de formations contribue à asseoir une identité « mal assurée » d'animateur<sup>6</sup>.

À un niveau plus lointain, l'Union européenne, résolument irrésolue, propose néanmoins des possibilités de rencontre : « *Il faudrait notamment s'intéresser à la question de la formation qu'il convient de donner aux animateurs socio-éducatifs et aux responsables d'organisations de jeunesse, à la reconnaissance de leurs compétences au moyen des instruments européens appropriés, à la nécessité de favoriser la mobilité des animateurs et des responsables d'organisations de jeunesse et d'encourager la mise en place d'approches et de services innovants en matière d'animation socio-éducative* »<sup>7</sup>. Le programme Erasmus + jeunesse propose notamment une « *Mobilité des jeunes et des travailleurs de jeunesse (à des fins d'apprentissage)* » à travers la rencontre et les échanges de pratique ainsi qu'une « *coopération pour l'innovation et l'échange de bonnes pratiques* ». Enfin, l'Union européenne propose des formations et des outils à destination des travailleurs de jeunesse par l'intermédiaire des Centres de ressources Salto youth.

Au-delà de ces diplômes, il faut préciser que les qualifications véritablement reconnues (compétences, diplômes, expérience, jeunesse, responsabilités, etc.) varient notamment en fonction des secteurs. Le Bafa et le Bafd (Brevet d'aptitude aux fonctions de directeur) sont omniprésents dans le monde périscolaire (municipal ou associatif) alors que les diplômes professionnels font davantage autorité dans le monde associatif (les centres sociaux par exemple).

La plupart des publications sur l'animation présentent longuement les diplômes de l'animation et laissent entendre qu'il y aurait une simple et unique adéquation entre formation et emploi, c'est-à-dire que les animateurs seraient diplômés de l'animation, avec d'un côté les « volontaires » (Bafa), de l'autre les « professionnels » (BPJEPS, etc.). Chacun sait que la réalité est beaucoup

plus contrastée et qu'il existe même des animateurs sans aucun diplôme de l'animation ! C'est justement mon second point sur la formation et les niveaux de formation des animateurs.

### 🔗 Diplômes et formations des animateurs

Pour évoquer les animateurs et les diplômes qu'ils possèdent, je m'appuierai sur les données de l'enquête Emploi 2013 de l'Insee. Cette enquête, qui est réalisée depuis 1950, code dans 80 % des cas de façon automatique, la profession des enquêtés (on définit conventionnellement les étudiants comme des inactifs, donc sans profession). Elle permet donc d'identifier les animateurs professionnels, désignés ici « animateurs socioculturels ». Si l'enquêteur de l'Insee doit inscrire le libellé de la profession avec l'accord de l'enquêté, le codage de la profession n'est pas purement subjectif, puisqu'il prend en compte deux autres critères, la distinction des salariés et des non-salariés (patrons, artisans, commerçants, etc.) et la position hiérarchique au sein de la profession complétée par le niveau de diplôme requis pour exercer cette profession.

Au-delà des niveaux de formation, que nous apprend cette enquête ? Généralement issus des classes populaires, plus des deux tiers des animateurs professionnels sont... des animatrices ! La moitié des animateurs et animatrices sont à temps partiel, un quart d'entre eux sont en situation de sous-emploi et avec un salaire moyen à peine supérieur à 1 000 euros net par mois, ils gagnent moitié moins que les professeurs des écoles. Mais arrêtons-nous sur les niveaux d'études.

On peut raisonner sur les effectifs (les nombres) et sur les proportions (les pourcentages à l'échelle d'une profession). Les enseignants sont nombreux et ont un niveau d'étude élevé. En effet, les professeurs des écoles sont légèrement plus nombreux que l'ensemble des formateurs, des éducateurs sportifs et des animateurs. Et ils sont 2,5 fois plus nombreux que ce même ensemble à être titulaires d'un diplôme supérieur à bac +2. Ils forment donc un groupe important en volume et homogène en termes de niveau d'études, les différences de niveau renvoient aux différentes générations puisque les conditions d'accès au concours ont varié au fil du temps (du bac dans les années 1980, à un niveau bac +5 depuis 2010).

Les animateurs constituent le groupe le plus hétérogène. À l'image des éducateurs sportifs, le niveau de diplôme le plus répandu est le bac, détenu par un tiers d'entre eux, suivi des CAP/BEP (19 %) et d'un diplôme supérieur au bac +2 (16 %). La dispersion est

6 – Goucem Redjimi, « Comment la formation aux métiers de l'animation construit l'"identité professionnelle" », Recherche et formation, n° 61, 2009.

7 – Résolution du conseil de l'Union européenne du 27 novembre 2009 relative à un cadre renouvelé pour la coopération européenne dans le domaine de la jeunesse (2010-2018).

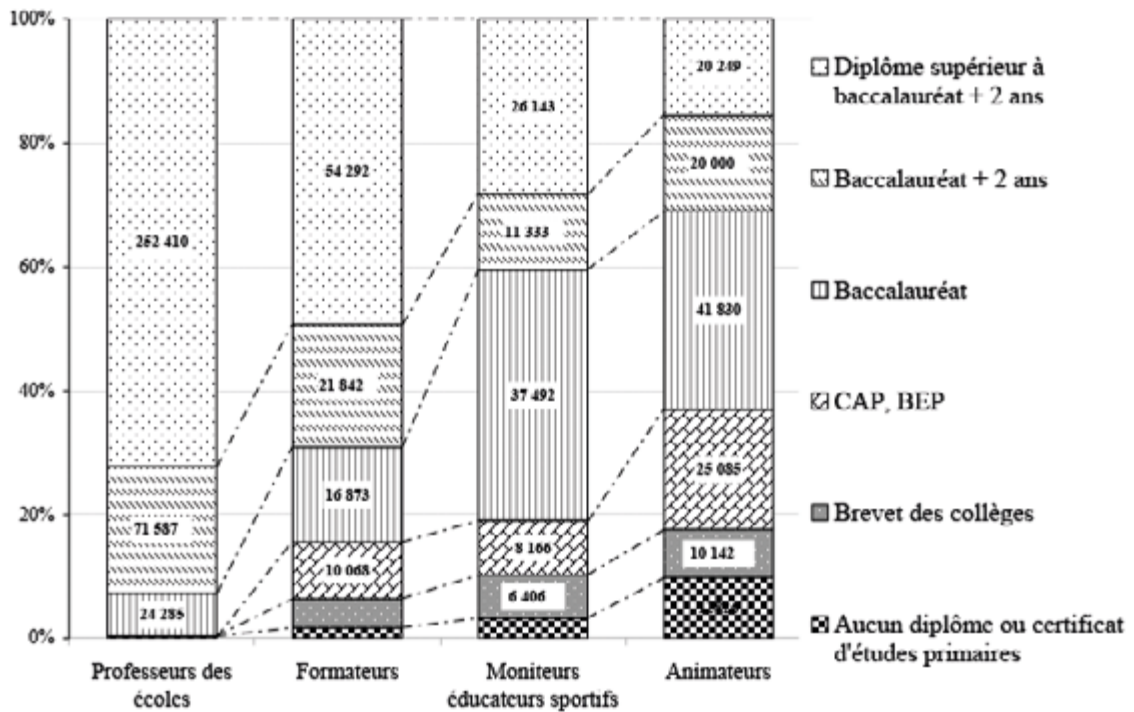


frappante si on prend le bac comme point de repère : un tiers des animateurs ont un niveau inférieur au bac, un tiers possède le bac, un tiers a un niveau supérieur. En d'autres termes, sept animateurs sur dix ont un niveau de diplôme qui ne dépasse pas le bac, ce qui est atypique pour une profession intermédiaire (Insee) « de la santé et du travail social » (infirmières, kinésithérapeutes, techniciens médicaux, assistantes sociales, éducateurs spécialisés, etc.).

Pour conclure sur l'une des préoccupations des rencontres, à savoir la mise en place de formations communes au monde scolaire et à celui de l'animation, elles me semblent sociologiquement improbables même si on peut, politiquement, les juger souhaitables. En effet,

alors que les relations entre animation et enseignement se sont distendues et que la massification de l'enseignement supérieur a bouleversé les conditions d'accès aux positions sociales et professionnelles, tout semble opposer les animateurs aux enseignants : origines sociales, conditions de travail, rapports aux syndicats, conceptions de l'éducation, niveaux d'études. La réforme des rythmes scolaires, qui tend à redéfinir les frontières entre les métiers, met ainsi en lumière la division du travail éducatif au sein même de l'École et révèle les tensions autour des différents territoires professionnels. Les formations, et en particulier celles mises en place par les associations de jeunesse et d'éducation populaire, pourront-elles accompagner et apaiser ces transformations dans l'intérêt de l'enfant ?

Diplôme le plus élevé obtenu en 2013



Source : Enquête Emploi (Insee) 2013.





# RESTITUTION DES TRAVAUX

## LES PRÉCONISATIONS DES SIXIÈMES RENCONTRES NATIONALES DES PEL

### Quelles conditions de réussite pour des dynamiques éducatives au service d'une ambition citoyenne et démocratique ?

Les sixièmes Rencontres nationales des PEL avaient entre autres pour ambition d'enrichir et de renouveler les réflexions et les pratiques pour un développement qualitatif des projets éducatifs territoriaux.

Les membres du Comité d'orientation de ces rencontres, rassemblant de nombreux acteurs associatifs et institutionnels, avaient en amont de celles-ci élaboré des préconisations qui ont été enrichies par les échanges des trois journées brestoises. Elles portent sur quatre thématiques structurantes des Rencontres : la territorialisation de la gouvernance, la participation citoyenne des parents, des enfants et des adolescents, les parcours éducatifs, la formation des acteurs éducatifs.

### Territorialiser une gouvernance démocratique

La loi d'orientation et de programmation pour l'École de la République reconnaît l'existence et l'intérêt d'une gouvernance partagée de l'éducation. La décentralisation et sans doute les évolutions des demandes sociétales, mais aussi la dégradation de la situation socio-économique ont, depuis quelques années, incité les collectivités locales à amplifier leur action en matière d'éducation.

La réforme territoriale conforte le rôle de ces collectivités et fait évoluer les compétences de certaines d'entre elles.

Les politiques éducatives locales s'appuient sur un cadrage national qui définit les priorités de la Nation pour son École, sans pour autant se réduire au traitement de la dimension locale des politiques de l'Éducation nationale. Asseoir l'émergence d'un nouveau modèle éducatif – et non « d'un nouvel ordre éducatif local » pour reprendre l'expression de Choukri Ben Ayed – nécessite :

- d'intégrer que l'espace local est un lieu traversé par la question sociale, qui peut être à la fois lieu de participation et lieu de concurrence entre les acteurs éducatifs ;

- de s'interroger sur les conditions d'élaboration de politiques éducatives durables répondant aux besoins de tous les publics.

#### **Préconisation 1** **Intégrer les caractéristiques et singularités des territoires dans la mise en œuvre des Projets locaux d'éducation**

Une approche territoriale de l'action éducative invite les acteurs éducatifs à s'intéresser aux contextes territoriaux. L'élaboration d'un Projet local d'éducation nécessite d'analyser la complémentarité des influences éducatives pour qu'au fur et à mesure de la démarche d'élaboration et de la mise en œuvre de ce projet, les acteurs éducatifs construisent une vision commune de l'éducation et de l'action éducative locale.

La réalisation d'un diagnostic territorial permet d'identifier les besoins et les ressources locales pour mieux définir les contenus, les modes de mise en œuvre de l'action éducative ainsi que les transformations attendues à court et moyen terme.



## 📍 Préconisation 2 Mettre en œuvre un service public national et local de l'éducation

Il est nécessaire de rompre avec l'approche commune de l'éducation qui se construirait dans le seul temps scolaire, avec une conception des temps éducatifs traitant d'une part de l'école, et celle s'intéressant d'autre part à l'action éducative dans les temps de loisirs. En outre, chaque espace institutionnel est aujourd'hui producteur de politiques publiques pour l'éducation, d'actions éducatives.

L'État se doit donc de coordonner ses politiques éducatives et simultanément de garantir la participation des collectivités territoriales dans la conception du système éducatif et l'animation des politiques éducatives. Le service public local d'éducation, sous la responsabilité de ces collectivités, permettra d'assurer une continuité éducative, de la petite enfance à l'adolescence, dans les actions qu'il mettra en œuvre comme dans celles qui seront conduites par des acteurs éducatifs territoriaux.



## 📍 Préconisation 3 Articuler gouvernance locale et pilotage des Projets locaux d'éducation

La conception et la mise en œuvre de Projets locaux d'éducation offrent l'opportunité de modifier la gouvernance du champ que recouvre l'éducation, c'est-à-dire de distinguer gouvernance et pilotage.

Impulsé par la collectivité locale compétente sur un territoire, piloté politiquement et coordonné techniquement par celle-ci, le Projet local d'éducation est toutefois l'ouvrage collectif de l'ensemble des citoyens d'un territoire. Il s'agit de :

- concevoir une gouvernance où chaque institution, chaque citoyen, parties prenantes de la communauté éducative locale, a une place pour faire valoir son projet ;
- penser un pilotage qui permette d'articuler les espaces de décision avec les espaces de participation et les espaces de conduite.

## 📍 Préconisation 4 Renforcer la participation et la coopération des acteurs éducatifs

Les nouvelles modalités de gouvernance impliquent une modification de l'équilibre traditionnel entre le pouvoir local et la société civile. Le concept de gouvernance induit que l'intérêt général n'est plus la seule propriété de l'État ou du pouvoir local. L'Éducation étant un élément constitutif de la démocratie et de la République, le débat et la construction de Projets locaux d'éducation doivent être élargis au-delà des techniciens des administrations et des élus, à la société civile organisée et à tous les citoyens, dont les parents, ceci dans des dynamiques d'échanges, de confrontation, de mobilisation citoyenne, d'éducation populaire.



### Favoriser la participation citoyenne des parents, des enfants et des adolescents

L'éducation est faite de complémentarités. Elles sont d'évidence ; même si les adultes ne s'en préoccupent pas, l'enfant en fait la synthèse.

Lorsque les adultes s'intéressent à la complémentarité, il s'agit de ne pas la limiter à une division sociale du travail éducatif, une partition entre travail scolaire, travail éducatif des familles et celui réalisé par le milieu associatif ou d'autres acteurs des politiques publiques.

Une acception globale de l'éducation ne vise pas à gommer les spécificités de chaque espace éducatif, ni à les fondre en un tout. **Une éducation démocratique nécessite des intervenants aux statuts et aux rôles différenciés.**

Cette approche de l'éducation doit donc susciter la coopération entre les acteurs éducatifs afin que l'éducation de l'enfant et de l'adolescent soit davantage pertinente ; il s'agit en particulier de conforter les parents dans leur rôle et leur expertise d'usage. Simultanément, les « parents-citoyens » attendent des réponses en termes d'action publique, réponses priorisant les enjeux repérés.

Il s'agit également, pour que l'action éducative ne soit pas seulement un service, mais se donne effectivement l'exigence de la participation de ses principaux acteurs, de mettre en œuvre la participation effective des enfants et des adolescents tant dans les espaces éducatifs que lors de la formulation et de l'évaluation des politiques publiques.

#### 📍 Préconisation 1 Garantir la participation des enfants et des adolescents

Il s'agit donc d'inscrire les enfants et les adolescents dans des démarches citoyennes en leur permettant de construire du commun : de formuler des avis sur des projets ou d'imaginer des projets, de contribuer à la construction des politiques ou des dispositifs menés, voire d'en initier. Le Projet local d'éducation est, parmi ces projets territoriaux, un objet incontournable auquel associer les enfants et adolescents, de sa définition à sa mise en œuvre.

Animer des espaces de participation des enfants et des adolescents, nécessite d'inscrire dans les

préoccupations de tous les acteurs éducatifs les pédagogies de la participation afin que ceux-ci conçoivent des démarches certes accompagnées, sécurisées, mais également légitimées.

#### 📍 Préconisation 2 Permettre la participation citoyenne des parents et des familles dans tous les espaces éducatifs

Les parents ont leur propre projet éducatif. Ils ont besoin que celui-ci soit reconnu et qu'il trouve des réponses.

La définition et la mise en œuvre d'un Projet local d'éducation doit permettre de s'assurer que dans chaque espace éducatif, les « parents-citoyens » trouveront leur place, que le projet de chaque espace éducatif s'attache à associer les premiers éducateurs, parents et familles, y compris ceux qui semblent les plus éloignés de l'école et des espaces de la vie sociale locale.

Il s'agit d'augmenter simultanément la capacité de compréhension réciproque entre les acteurs éducatifs et le pouvoir d'agir de chacun.

#### 📍 Préconisation 3 Développer des Comités locaux pour l'éducation

Les évolutions actuelles de notre société nécessitent l'existence du débat citoyen sur les questions éducatives. Promouvoir la mise en place de Comités locaux pour l'éducation, c'est répondre aux exigences éducatives des « parents-citoyens », mais c'est surtout s'attacher à développer un espace de mobilisation et de contribution citoyenne. Le Comité local pour l'éducation est un espace d'échange, de confrontation, de contribution qui va nourrir les différents collectifs de la gouvernance du Projet local d'éducation agissant, de fait, de manière interdépendante avec eux.

#### 📍 Préconisation 4 Installer une conférence annuelle pour l'éducation et l'action éducative

Le combat pour une éducation moteur de développement et de progrès humain, pour une éducation

|| **Promouvoir la mise en place de Comités locaux pour l'éducation, c'est répondre aux exigences éducatives des « parents-citoyens », mais c'est surtout s'attacher à développer un espace de mobilisation et de contribution citoyenne.**



émancipatrice, est une préoccupation permanente des acteurs de la communauté éducative et des citoyens mobilisés sur ces questions.

Une conférence annuelle pour l'enfance et l'adolescence, mise en place aux niveaux territorial et national, associant l'ensemble des coéducateurs et des citoyens,

permettrait de rendre effective et de valoriser les mobilisations à l'œuvre sur l'éducation et l'action éducative. Il s'agit de poursuivre et de structurer, dans la durée, la rencontre et la réflexion collective impulsées entre autres par les Assises de la mobilisation de l'École et de ses partenaires pour les valeurs de la République.

## Concevoir des parcours éducatifs de qualité

Les Projets locaux d'éducation renforcent les dynamiques de continuité éducative entre les projets d'école et d'établissement, ceux des structures des temps de loisirs, ceux des familles... et ceux de tous les enfants et adolescents, dont ceux en situation de handicap, en mettant en œuvre des parcours citoyens, des parcours d'éducation artistiques et culturelles...

Il est nécessaire que ces parcours invitent à expérimenter différentes places et suscitent l'appartenance à divers collectifs. Construire son identité nécessite en effet des relations à un environnement, à l'autre, aux autres, ceci dans des dynamiques – ou cheminements – qui vont permettre d'essayer, de tâtonner, d'appréhender l'incertitude dans différentes situations et différents espaces de réussite.

**Tous les éducateurs doivent donc se saisir du sens de ces parcours éducatifs et œuvrer à leur qualité.** En effet, ces parcours ne peuvent résulter de juxtapositions d'offres d'activités et les enfants et les adolescents ne peuvent être renvoyés à eux-mêmes pour donner sens aux propositions qui leur sont faites.

### 📍 Préconisation 1 Reconnaître l'apport éducatif des temps péri et extrascolaires

Avec l'institutionnalisation du PEdT, la loi de refondation de l'école de la République reconnaît la contribution effective des activités de loisirs à l'éducation, à l'acquisition des compétences du socle de connaissances, de compétences et de culture. Cette reconnaissance permet sans doute aux espaces et aux acteurs éducatifs des temps de loisirs de s'emparer de ce socle et d'en faire un des outils de leur dialogue avec les personnels de l'Éducation nationale et les parents.

Il reste toutefois simultanément à :

- mieux articuler l'action dans les temps scolaires et celles des temps péri et extrascolaires ;
- mieux identifier la contribution des temps et espaces de loisirs aux apprentissages.

### 📍 Préconisation 2 Affirmer le rôle de l'État, animateur et régulateur des politiques éducatives territoriales

La justice sociale implique que tous les enfants et les adolescents, quels que soient leur lieu de résidence ou les revenus de leurs familles, puissent accéder à des activités de loisirs de qualité et que celles-ci soient inscrites durablement sur les territoires.

Dans un contexte de redéfinition des compétences des collectivités territoriales, il est nécessaire de s'assurer que celles-ci, avec le soutien de l'État et de la CNAF, prennent en compte effectivement dans leurs priorités politiques l'éducation dans les temps non-formels et qu'elles seront attentives à réunir toutes les conditions favorisant l'accès à ces activités notamment aux familles les plus démunies.

### 📍 Préconisation 3 Concevoir des parcours éducatifs qui soient des cheminements adaptés aux enfants et aux adolescents

Sans reproduire la forme scolaire, le Projet local d'éducation permet de favoriser une approche de l'action éducative articulant les contenus, les temps et les espaces, de susciter une réflexion et une action permettant de faire sens entre les différents projets éducatifs de chaque espace éducatif, de chaque structure.

Il s'agit de penser et mettre en œuvre des *continuums* éducatifs entre les différents espaces éducatifs, espaces d'accueil de la petite enfance, espaces scolaires, espaces péri et extrascolaires et hors de ceux-ci, y compris en associant les enfants et les adolescents dans ce processus. Il s'agit d'innover dans le domaine de l'accueil éducatif des enfants et des adolescents. Le centre de loisirs éducatif peut être un espace pivot de processus ; le développement de Centres de loisirs associés à l'école (CLAE) ou de Centres de loisirs associés au collège peut répondre à cette ambition.



## RESTITUTION DES TRAVAUX

### 📍 Préconisation 4

#### Des parcours citoyens au service de la construction d'une identité sociale

La citoyenneté s'apprend et cet apprentissage se construit dans l'agir, dans la rencontre, dans le débat, dans les pratiques avec les autres. De même, la laïcité doit se vivre en principes et en pratiques. Elle amène à (re)penser les projets des espaces éducatifs tant en termes de cadre d'éducation proposé, que de pratiques éducatives développées, mais également de démarches pédagogiques mises en œuvre.

Il s'agit de développer toutes les situations, dans tous les espaces éducatifs et sur les territoires de vie, favorisant l'expression et la participation des enfants et des adolescents, afin de favoriser le vivre ensemble, une citoyenneté active, la construction du commun, et de prendre en compte la conflictualité, si besoin, pour mieux apprendre à la gérer.

### 📍 Préconisation 5

#### Des parcours d'éducation artistique et culturelle au service de la construction de l'identité

Penser le volet culturel des Projets locaux d'éducation, en ne le limitant pas à l'éducation artistique mais en incluant également les volets philosophiques, patrimoniaux, scientifiques et techniques, etc., recèle un véritable enjeu de développement de la sensibilité, de l'altérité, de l'esprit critique, d'accès à la citoyenneté, de conquête d'autonomie... de construction de la personne.

Cette ambition nécessite de reconnaître les usages des enfants et des adolescents, leurs cultures, et de leur donner également l'opportunité d'être eux-mêmes des passeurs et producteurs de culture.





## Partager des espaces de formation

La réforme des temps éducatifs a conduit les collectivités et les associations à rechercher des intervenants pour les nouveaux temps périscolaires. C'est d'abord en termes quantitatifs que s'est exprimée la problématique, puis en termes qualitatifs. En effet, la construction collective d'un projet commun des temps et des parcours éducatifs interroge les professionnalités, celles des différents intervenants des temps éducatifs, salariés de l'Éducation nationale, des collectivités locales et des associations.

Des occasions et des espaces de rencontre et de travail partagé s'installent ; les différentes professionnalités entrent dans des processus contribuant à l'émergence d'une culture partagée respectueuse des identités professionnelles. Ainsi, la loi de refondation de l'école de la République crée de nouvelles opportunités pour la reconnaissance des métiers de l'éducation et de l'animation, notamment en affirmant la nécessité de former les professionnels de l'Éducation nationale. Le socle commun et le PEdT sont pour ces professionnels de véritables espaces de coopération permettant la mise en convergence d'ambitions éducatives pour une mise en œuvre cohérente des actions éducatives de chacun.

Créer les conditions pour **développer la qualité de l'acte éducatif passe par l'accès de tous les acteurs éducatifs professionnels à la formation professionnelle** tout au long de leur parcours. Au vu des ambitions posées pour l'éducation, il s'agit de professionnaliser les emplois et de penser les propositions de formation en fonction des rôles, des responsabilités et des niveaux d'intervention.

### 📍 Préconisation 1 Intégrer un volet formation dès la définition du Projet local d'éducation

Chaque Projet local d'éducation doit comprendre un volet formation des intervenants éducatifs afin de contribuer à sa qualité et notamment :

- d'articuler les finalités éducatives et les intentions éducatrices visées par le Projet local d'éducation et les compétences et qualifications nécessaires pour tendre à leur réalisation ;
- de concevoir des parcours de formation professionnelle pour installer des personnes qualifiées dans leurs missions contribuant ainsi à la pérennisation de l'action ;
- d'accueillir et de qualifier les citoyens bénévoles s'engageant dans l'action éducative locale.

### 📍 Préconisation 2 Développer et instituer des temps de formation et de réflexions partagés sur les territoires

Le projet d'école, le projet d'établissement et les projets des espaces éducatifs ont des ambitions convergentes. Il est donc nécessaire qu'équipe enseignante et équipe des espaces des temps péri et extrascolaires, du centre de loisirs éducatif précisent ensemble la contribution des temps péri (et extrascolaires) à la réussite éducative des enfants et des adolescents. Des temps de formation continue partagés et des temps de travail commun doivent être installés afin que ces équipes réfléchissent ensemble sur une approche de l'apprentissage des savoirs, savoir-être et savoir-faire nécessaires à la complexité de la vie sociale.

### 📍 Préconisation 3 Renforcer la formation initiale aux métiers de l'animation

Les évolutions des emplois à l'œuvre et celles attendues, renforcent les besoins de formation et de qualification.

La formation professionnelle des animateurs va accompagner le changement de paradigme qui s'opère. Elle doit être favorisée pour tous les intervenants des temps péri et extrascolaires, en prenant en compte leurs fonctions, qu'elles relèvent du face-à-face pédagogique ou de la coordination.

Au-delà, il est nécessaire de créer une filière de formation initiale aux métiers de l'animation qui soit reconnue par tous les organismes employeurs, qu'ils soient à caractère privé ou public.

### 📍 Préconisation 4 Développer un espace institué de formation commun aux différents intervenants éducatifs

L'ambition de promouvoir des parcours éducatifs cohérents sera facilitée par le fait que toutes les formations aux métiers de l'éducation comporteront un tronc commun dont les contenus et la durée devront être précisés. Une des conditions de la réussite du Projet local d'éducation, de la mise en œuvre de parcours éducatifs cohérents réside dans un « faire ensemble » qui sera facilité par un « apprendre ensemble » des intervenants éducatifs.

La loi de refondation de l'école de la République intègre la création des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation. Ces « Écoles de l'Éducation » doivent former les professionnels de l'Éducation nationale et les différents personnels de l'éducation dont les professionnels de l'animation assurant des fonctions d'encadrement.

## LES RÉACTIONS D'UN GRAND TÉMOIN



■ Choukri Ben Ayed, professeur de sociologie à l'université de Limoges

Mon propos composé à partir de ce que j'ai entendu durant ces rencontres et des travaux que je lis et que je conduis, portera, pour la première partie de mon intervention, sur la question du local ou « la catégorie du local ».

En tant que chercheur, mais aussi citoyen, il me paraît essentiel, dans l'état de notre démocratie, de son histoire sociopolitique, de comprendre ce qu'est le local. Il a en effet un statut très particulier en France, que je qualifie de refoulé. La République s'est construite partiellement contre le pouvoir local et notre centralisme, notre jacobinisme, sont considérés de par le monde comme des exceptions très fortes.

Cependant, dès lors qu'on examine les travaux de recherche, on constate que le local est une catégorie un peu floue, notamment dans le champ éducatif où l'on trouve assez peu de travaux de recherche et de littérature scientifique sur cette question. Les politiques éducatives locales sont des éléments oubliés, mis de côté par les chercheurs, comme si elles étaient secondaires ou superficielles, comme si les catégories nobles étaient le centre et l'école. Agnès Van Zanten a publié en 1989 un ouvrage fondateur sur cette question, *L'École et l'espace local*<sup>1</sup> ; j'ai essayé de poursuivre le raisonnement dans *Le nouvel ordre éducatif local*<sup>2</sup>, mais finalement nous disposons de peu de références scientifiques. Ce qui m'interpelle, c'est qu'un objet si important pour les acteurs, pour ceux qui font vivre et fonctionner les politiques éducatives locales, suscite si peu d'intérêt pour les chercheurs.

Ce phénomène peut s'expliquer en partie par le fait que le local, en France, est administré par le centre. À l'étranger, au Brésil par exemple, le problème est davantage de construire un service public national d'éducation. Le pouvoir local y a en effet tellement d'importance et de prérogatives qu'il devient un micro gouvernement local. En France le local est un peu en trompe-l'œil.

1 – Agnès Henriot-Van Zanten, *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaire*. Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1990.

2 – Choukri Ben Ayed, *Le nouvel ordre éducatif local*, PUF, 2009.

Pierre Grémion dans *Le pouvoir périphérique*<sup>3</sup> estimait qu'en France le local est un relais du national. Cette notion de relais emporte deux conséquences :

- le cadre dans lequel le local travaille est prescrit par le national. Ainsi le texte sur les projets éducatifs de territoire (PEdT) est inscrit dans la loi de refondation de l'École, il est de ce fait un cadre prescrit par l'État central ;
- la notion de relais fonctionne dans les deux sens, c'est-à-dire que le pouvoir local ou pouvoir périphérique a la capacité de bloquer, d'empêcher, de ralentir, de compliquer la tâche du pouvoir central.

Les recherches consacrées au local sont centrées sur les rapports entre local et national et tentent d'analyser qui va instrumentaliser qui et à quelles fins...

Le local vu du centre est toujours suspect, un espace à l'égard duquel nombre de réticences sont formulées. L'émergence d'une autonomie du pouvoir local est une crainte, l'apparition d'un contre-pouvoir local pourrait ébranler l'édifice de l'État-nation. De ce fait, plus qu'un local de conquête, le local en France est un espace de compromis.

La France est un des rares pays au monde où le pouvoir central impose au pouvoir local des prérogatives qu'il n'a pas réclamé. Sur la question des rythmes scolaires, les maires de France étaient vent debout contre la réforme, disant qu'ils n'avaient pas les moyens de mettre celle-ci en place et surtout qu'ils ne l'avaient pas réclamée. Les conseils départementaux n'ont pas non plus compris pourquoi initialement l'État leur a demandé de mettre en œuvre la réforme de la carte scolaire en 2004.

Le fait que le local soit un local imposé, au mieux un local de compromis, rend difficile l'existence de processus sereins pour la mise en œuvre de politiques éducatives locales. Ces processus sont plutôt marqués par des situations de tension, de crise, de remise en cause avec une multitude d'acteurs. À la différence de la France, le cadre étasunien fait appel à la notion de communauté locale. Le pouvoir local y dispose d'une plus grande autonomie, d'une marge d'initiative extrêmement forte qui lui permet d'être maître d'œuvre.

3 – Pierre Grémion, *Le pouvoir périphérique*, Éditions du Seuil, 1976.

Ce caractère flou du local français ne doit pas être pris au tragique, mais comme une donnée de départ. Cet état de fait n'est pas si dommageable que cela, mais intrinsèque à la République française, toujours à la recherche d'un équilibre subtil entre une logique nationale de régulation et une logique locale d'initiative. On peut néanmoins essayer de caractériser ce cadre nécessairement traversé par des contradictions. Il se caractérise par :

- une abondance. Ainsi que le soulignent certains politologues, il n'existe pas d'intercesseur, de maître d'œuvre unique sur les territoires. Du fait de la complexité des relations entre national et local, on constate une abondance, voire un trop-plein de dispositifs. Il est quasiment impossible de comptabiliser les contrats qui existent au local : du Contrat local de sécurité au Contrat éducatif local, en passant par tout ce qui concerne l'administration des collectivités locales. Cette aporie administrative et bureaucratique produit finalement une difficulté de lisibilité.
- une multitude d'acteurs. Le propre du local est d'être constitué d'une grande diversité d'acteurs qui vont chercher à s'articuler, se structurer. La définition des politiques éducatives locales ressortant d'une définition par défaut des propositions du centre est malaisée. Les acteurs sont amenés à se poser surtout la question de leur singularité locale.

Quatre termes peuvent permettre de qualifier ces contradictions structurelles, autrement dit « le graal » que cherchent à atteindre les acteurs à l'initiative de politiques éducatives locales :

- la pertinence
- la continuité, pour faire face aux risques d'instabilité locale
- la cohérence des dispositifs
- la reconnaissance.

L'ordre éducatif local est de nature conflictuelle, non pas au sens d'une conflictualité purement politique et sociale, mais au sens d'un conflit de légitimité. Les conflits de légitimité sont nombreux, ainsi que les craintes de commandement. Cet ordre éducatif local est toujours cloisonné, reproduisant des cloisonnements par crainte de voir l'un des acteurs caporaliser l'autre.

Avec du recul, ces contradictions, qui ne sont pas spécifiques au champ de l'éducation, peuvent être assumées puisque *in fine* elles amènent à une recherche d'équilibre entre pouvoir local et pouvoir national et les citoyens auraient beaucoup à perdre en donnant beaucoup à l'un ou à l'autre. Trop de pouvoir national donnerait une suradministration et une standardisation, trop de pouvoir local pourrait conduire à une trop forte différenciation et à l'émergence d'inégalités territoriales très fortes au risque de voir se développer des arbitraires locaux.

Les deux premières préconisations travaillées durant ces rencontres nationales des PEL s'inscrivent dans cette problématique. Tout ce qui relève d'une réflexion sur la « gouvernance »<sup>4</sup>, je préfère dire à la « mise en œuvre » terme moins connoté, conduit à construire des systèmes de relations entre des acteurs qui seraient mus par des intérêts communs et qui chercheraient à développer des politiques éducatives locales. Évoquer la question de la participation, c'est aussi se situer dans une posture qui entend ne pas préempter un pouvoir local. Ces deux préconisations, même si elles ne règlent pas toutes les difficultés, sont intéressantes, à condition qu'elles soient traitées dans leur complexité et en tenant compte des connaissances, déjà acquises sur ces sujets, qui désenchantent leur aspect performatif et les instituent comme problème.

L'idée notamment de réaffirmer – ce n'est pas nouveau – le principe de service public local d'éducation, est évidente. Elle permet de s'inscrire en faux contre une action locale constituée de prestations de service totalement privatisées, voire marchandisées. En outre, le fait que ceux qui agissent dans l'espace local valorisent ce principe est tout à fait honorable. Il est heureux que des acteurs locaux appellent de leur vœu une régulation nationale, surtout sur le mode de la problématique du service public !

Mais, il ne faut pas être angélique. Il faut regretter que les PEdT, les PEL, les CEL ne soient pas considérés comme des niveaux de décision, d'action et de mise en œuvre identiques. Depuis une trentaine d'années, on est dans la quête du contrat unique. Le CEL était censé se substituer à tous les contrats précédents, le PEdT aussi, et finalement, on a pratiquement trois types de dispositifs qui peuvent encore cohabiter, voire être pris dans des logiques de concurrence. Le local n'est pas encore un espace visible, lisible, accessible par les acteurs. Il est masqué par une sédimentation de dispositifs et à chacun correspond des prérogatives, des cadres contractuels particuliers.

Qui dit service public dit égalité devant le service public. Or l'un des dommages collatéraux de la mise en œuvre de la réforme des rythmes se traduit par la facturation des services à la population dont une partie se marginalise. Cette population s'est auto-exclue des dispositifs qu'elle ne comprend pas. Le risque est grand de voir finalement émerger un service public à deux vitesses.

Se réapproprier la question des politiques éducatives locales sous l'angle du service public devrait permettre de prendre ces questions de front en considérant que le propre des politiques éducatives locales, si elles n'avaient qu'une raison d'être, qu'une vertu, ce serait de

<sup>4</sup> – Ce terme est peut-être inapproprié au champ de l'éducation, mais lorsqu'on y adjoit le qualificatif de démocratique, le sens est lisible.



réparer ce que les autres services publics ne parviennent plus à faire. Certes, l'idée de compensation n'est pas positive, il y a pourtant quelque chose à penser dans ce sens. Ce service public local pourrait se donner comme priorité de travailler sur l'ouverture culturelle, sur toutes les ouvertures possibles pour des enfants qui en sont privés dans leur espace familial. Les politiques éducatives locales sont légitimes pour impulser et conduire ce type d'actions.

Après avoir questionné le couple local / national, la deuxième thématique à examiner serait celle relevant du triptyque politisation-dépolitisation-repolitisation. Sur ce sujet, un sociologue urbaniste, Alain Bourdin, a posé des bases de réflexion dans un ouvrage intitulé *La question locale*<sup>5</sup>. Il y pose l'hypothèse que la question locale se substitue progressivement à la question sociale, en se référant notamment aux travaux de Robert Castel. Or l'État providence est fondé sur la problématique de la question sociale.

Pour Bourdin, même si on prend à la légère cet objet du local (la localité n'est parfois qu'une circonscription découpée par une autorité), il n'en reste pas moins qu'il existe une question locale, source d'hésitations.

L'« ordre » en sciences politiques est une notion qui implique un contrôle, voire parfois une coercition. Le titre que j'ai choisi pour mon ouvrage, *Le nouvel ordre éducatif local*, a sans doute été pris de façon assez consensuelle alors qu'il se voulait critique.

Parmi les recherches qui s'intéressent au développement de la question locale, une question forte apparaît : est-ce que l'émergence du local ne serait pas le signe d'une dépolitisation de l'action publique ? Dépolitisation du fait notamment de la technicisation et du recours à des catégories plus ou moins consensuelles comme celle du « développement ». Au lieu de parler de local, on va parler de localisme voire de spatialisme, c'est-à-dire de la façon dont l'État, dans un positionnement assez ambivalent, néglige parfois la dimension du local et à d'autres moments fait reposer sur le local des responsabilités considérables qui relèvent plutôt de sa compétence.

Ce propos peut être éclairé par l'exemple de la politique de la ville et par les analyses de Jean-Pierre Garnier lorsqu'il écrit : « *La politique de la ville porte bien mal son nom du moins si l'on entend par politique un champ et des pratiques qui ont partie liée avec la division et le conflit. L'une et l'autre ne sont pas absents dans les faits, mais l'origine de ladite politique, sa raison d'être majeure, aussi inavouée soit-elle dans sa présentation officielle, est de chercher coûte que coûte à neutraliser le conflit et à nier la division. Pour ce faire, il suffira de qualifier*

*d'urbaine la question posée et de circonscrire à la ville les réponses qui lui seront apportées* ».

Lorsque Jean-Pierre Garnier parle de rhétorique du spatialisme, il montre que l'État ne parvient plus à arbitrer des questions de fond, des conflictualités sociales comme celles de la précarité, de la paupérisation. L'État en vient finalement à transférer ses prérogatives sur le niveau local en lui demandant de régler des problèmes qui ne sont pas de son ressort. Le problème de l'accès à l'emploi, par exemple, ne relève pas strictement d'une problématique de niveau local, l'échec scolaire pas davantage.

Mais ce que certains appellent « l'alchimie symbolique » de l'État consiste à faire un travail pédagogique pour convaincre qu'il s'agit de questions relevant du local et qui doivent être traitées localement. La Cour des comptes, dans le cadre du bilan en cours de la politique de la ville, a commis un rapport très sévère. Elle estime ne pas comprendre pourquoi ces transferts de responsabilités sont opérés et constate un brouillage des compétences.

Mais en raisonnant de façon fonctionnelle, ne serait-ce pas la fonction sociale de la politique de la ville qui se traduit ainsi ? La politique de la ville aurait réussi « le coup » d'avoir circonscrit à la ville des problèmes qui ne relèvent pas spécifiquement de son ressort, à surlocaliser des problématiques qui ne sont pas toutes de son fait. C'est ainsi qu'on peut parler de dépolitisation. On transforme, ou plutôt on traduit, tous les problèmes évoqués ci-dessus dans un langage qui relève d'une rhétorique bureaucratique, processuelle, opérationnelle.

Il semble qu'on n'ait pas de véritables politiques éducatives locales aujourd'hui – même si ce n'est pas très agréable à entendre pour des acteurs éducatifs locaux. Il est cependant nécessaire d'être incisif sur ce point. On a plutôt des dispositifs locaux ; or la notion des dispositifs et de politique n'ont pas le même sens. Une politique supposerait une vision à long terme, une vision stratégique sur des finalités à atteindre pour les populations – c'est en partie la question des contenus éducatifs posée lors de ces rencontres.

La précarisation du champ associatif, l'effet de la LOLF et de ses financements par projets, la suppression des subventions pérennes au profit de la rhétorique du projet conduit fatalement à installer un autre rapport au temps. Les dispositifs sont limités dans le temps, ils n'ont pas l'ampleur d'une politique au sens fort. Or l'enjeu d'une politique éducatif locale, c'est de dépasser le niveau de l'inscription dans des dispositifs parcellaires pour aller vers un niveau méta. La question centrale est donc de repolitiser l'action politique locale.

5 – Alain Bourdin, *La question locale*, PUF, 2000.

6 – Jean-Pierre Garnier, *Quelle politique de la ville ? Politis*, 2001.



Dans un numéro de la revue *Diversité* intitulé « L'école entre national et local »<sup>7</sup>, Franck Lepage dit avoir vu dans des colloques sur l'action politique locale, tous les compromis qui font que ces espaces peuvent exister, soit le fait de mettre de côté ses pulsions politiques fortes et de jouer le jeu du consensus local. Il estime que les dispositifs sont tellement dilués dans du non-sens, dans du « non politique » qu'on peut, en prenant un chapeau et en tirant les mots des rhétoriques localistes, faire n'importe quelle phrase qui semble avoir du sens. Il parle d'une sorte de « novlangue » de l'action publique locale pour montrer par l'absurde à quel point nous sommes dans une sphère de dépolitisation, de technicisation, d'administration voire de bureaucratisation.

L'Éducation se trouve prise dans cette logique. Et Franck Lepage poursuit en affirmant que l'éducation populaire est dépassée au profit de la thématique molle du développement local. Il est intéressant d'avoir une pluralité de points de vue, même si on n'est pas d'accord, un point de vue décalé peut amener des pistes de réflexion...

« Lorsque des acteurs, autrement dit des agents (les agents de la protection judiciaire, de la jeunesse, les travailleurs sociaux, etc.), sont autour d'une table pour travailler sur le développement local, on élimine d'emblée toute possibilité de critique globale et politique des dispositifs proposés. Il est très difficile, surtout quand on est salarié de ces dispositifs de les contester », écrit-il.

« Une des voies possibles consiste finalement à agir sur la problématique de la proximité et à se saisir de la question de la démocratie locale. La démocratie locale devrait être par principe la contestation du pouvoir local, la contestation des conditions historiques qui ont conduit à ériger le type de local existant aujourd'hui », ajoute-t-il.

Pour sortir de cette contradiction, la seule issue possible est celle de la repolitisation de l'action publique locale, c'est-à-dire un changement de référentiel.

J'ai pu observer dans les ateliers surtout, mais aussi dans la restitution de ce jour, la propension actuelle – peut-être malgré soi – à surenchérir du côté de l'institutionnalisation, de la bureaucratisation et de l'adoption des canons d'une forme d'action publique qui n'est pas une action publique contestataire et subversive. La notion de diagnostic par exemple, fut-il partagé, est un processus qui relève de la normalisation, voire parfois d'une sorte de normalisation économique. La question de l'évaluation doit être questionnée lorsque celle-ci fait référence à l'efficacité. Le principe d'intelligence territoriale qui a été abordé dans un atelier sert souvent à optimiser le développement économique sur des territoires.

Il est important de revendiquer une forme d'institutionnalisation, mais jusqu'où ? Le risque des processus de professionnalisation, d'institutionnalisation est de conduire à la bureaucratisation... alors comment faire cohabiter cette revendication avec l'ambition de la repolitisation ?

7 – « L'école, entre national et local », revue *Diversité* n° 181, 3<sup>e</sup> trimestre 2015.



# CLÔTURE



**Catherine Lapoix, sous-directrice de la Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (DJEPPVA)**

Je voudrais tout d'abord excuser Jean-Benoît Dujol, directeur de la Jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative et délégué interministériel à la Jeunesse, dont l'emploi du temps ne permettait pas sa venue à Brest et qui m'a chargée de le représenter ici.

Je voudrais ensuite saluer la qualité des travaux et le travail de préparation qui a été très collectif, puisque vous avez associé la Direction de la jeunesse bien sûr, mais aussi la Direction de l'enseignement scolaire et d'autres partenaires. Je crois que c'est tout à fait à l'image de ce qu'on souhaite pour des politiques publiques. Les enjeux sont tellement importants que s'ils ne sont pas partagés à tous les stades, le risque est d'aller dans le mur.

Je voudrais enfin remercier la ville de Brest pour cet accueil. Les conditions de travail sont remarquables.

Le premier point sur lequel je souhaite insister, c'est justement cette association de tous les acteurs : l'écoute, la consultation, la concertation sont au cœur des politiques de jeunesse. Ceci a été affirmé par les ministres successifs dans le cadre de la mise en œuvre de la Priorité Jeunesse du Président de la République. La co-construction des politiques de jeunesse, selon l'expression de Valérie Fourneyron, reprise par Patrick Kanner, ministre de la Ville, de la Jeunesse et des Sports, s'est traduite, notamment cette année, par six rencontres de jeunes et de ministres. Les ministres qui ont participé à ces différentes rencontres, que ce soit à Nantes, à Creil, à Saint-Denis-de-La Réunion ou à Besançon, étaient inquiets. Ils appréhendaient ces rencontres avec des jeunes qui allaient discuter de thématiques définies à l'avance, avec des jeunes qui avaient le droit de débattre et de proposer. J'ai été frappée par la façon donc chacun, y compris les ministres, se sont placés dans une posture d'humilité et de modestie d'écoute, et dont les jeunes ont pris « cet exercice » à cœur. Tous ont regretté que ce temps n'ait pas été plus long. Je crois que les décideurs, comme les citoyens, ont besoin de dialoguer et de pouvoir s'exprimer sur le sens de ce qu'ils attendent et cherchent à mettre en place.

Le deuxième point que je voudrais souligner, c'est l'engagement du Gouvernement dans le cadre de cette Priorité Jeunesse, à favoriser l'accès de tous aux loisirs, à la culture et aux sports. La généralisation des PEdT constitue de ce point de vue « un pied dans la porte » essentiel. C'est la possibilité d'aller plus loin, vers plus de qualité, sur des projets éducatifs globaux que certaines collectivités territoriales ont déjà mis en place. Malgré les imperfections soulignées par certains, selon notre direction, une étape est franchie !

Pour le troisième point, je veux reprendre une de vos préconisations ou des thématiques de vos rencontres qui m'a marquée : « Concrétiser ensemble une ambition citoyenne et démocratique pour l'éducation ». Favoriser la généralisation de la participation me paraît totalement essentiel. J'ai entendu à ce sujet des témoignages qui sont fertiles pour des essais.

## II Favoriser la généralisation de la participation me paraît totalement essentiel.

En ce concerne la place des enfants, la place des parents, on a parfois parlé de « donner une place ». Je ne dirais pas les choses en ces termes. Il s'agit plutôt que chacun soit reconnu dans sa place et dans son rôle, dans un processus d'engagements réciproques. Dans certains pays anglo-saxons, assez pragmatiques, des pratiques existent de ce point de vue dans le temps scolaire. En Australie (c'est à l'autre bout du monde certes !), il existe une charte d'engagements réciproques à l'école. Les enseignants ne s'engagent pas à ce que tous les enfants intègrent Polytechnique, mais des enseignants, des parents et des enfants se reconnaissent dans un seul et même document. Je pense que nous pourrions nous inspirer de cette démarche d'engagements réciproques, notamment dans les temps périscolaires et les temps d'animation, afin de dépasser le règlement intérieur, souvent rédigé par l'équipe éducative et signé par les parents. Dans le cadre des concertations nécessaires autour des PEdT, j'appelle de mes vœux cette participation. Permettre à chacun de s'exprimer et clarifier les rôles qui sont attendus, dans un cadre donné comme cela a été dit, me semble être une démarche intéressante.

Mon quatrième point portera sur cette ambition de participation citoyenne au projet éducatif territorial. Elle



constitue, je l'espère, à moyen et long terme, un levier majeur pour l'avenir de l'éducation populaire et est, me semble-t-il, un ferment pour la démocratie. Je me félicite que cette ambition soit déclinée, notamment par les Francas, mais aussi par l'ensemble des acteurs éducatifs. À la Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative, c'est quelque chose qui nous tient à cœur, notamment dans la dimension de formation des bénévoles. Nous avons à travailler ensemble sur ce sujet de l'implication de l'ensemble des citoyens.

Je voudrais terminer en remerciant chacun des participants pour leurs témoignages. J'ai eu l'impression qu'il y avait beaucoup de jeunes pousses et des pousses sur l'ensemble du territoire, qui ont besoin d'être mises en lumière, de grandir, et qui ont envie d'essaimer. Au niveau national, en tout cas, notre direction continuera de poursuivre le dialogue avec l'ensemble des partenaires et des autres institutions, à commencer bien sûr par la DGESCO. Nous sommes convaincus que la promotion de l'éducation civique et citoyenne et le développement de l'engagement font pleinement partie de notre feuille de route. Nous le traduisons notamment dans la mise en

œuvre des décisions du Comité interministériel éducation citoyenneté (CIEC), qui a été une des réactions du Gouvernement pour agir après le janvier dramatique que nous avons connu. Nous y mettrons toute notre énergie !

**|| J'ai eu l'impression qu'il y avait beaucoup de jeunes pousses et des pousses sur l'ensemble du territoire, qui ont besoin d'être mises en lumière, de grandir, et qui ont envie d'essaimer.**



### Didier Jacquemain, délégué général de la Fédération nationale des Francas

Quelques mots pour clôturer et non pas conclure ces sixièmes Rencontres nationales des PEL...

J'avais utilisé en 2013 trois mots : conviction, temps et éducation. Il m'est venu l'idée en préparant ces propos d'ouvrir une rubrique qui serait celle des mots de Brest...

Ces mots nous permettraient de disposer d'un glossaire partagé, d'une forme d'évaluation citoyenne de ce qui se développe, d'un outil pour partager, entre les acteurs présents, le chemin parcouru.

En 2013, j'avais commencé par le mot **conviction**. Je disais qu'il en avait fallu, je vais dire qu'il en faudra encore ! Les échanges, la richesse des échanges font émerger des points de vue différents et des débats qui méritent d'être poursuivis. Il sera nécessaire par exemple de questionner l'intérêt qu'il y a ou pas à dialoguer sur la question du socle commun avec tous les acteurs éducatifs et il faudra de la conviction pour travailler cette question. De même ce matin, la tension entre le national et le local était abordée. Le local n'agirait-il qu'en réponse aux injonctions nationales ? Je ne le crois pas. D'ailleurs certains travaux sur ce sujet témoignent que l'ère où le local mettait en œuvre les politiques éducatives définies par le national est révolue depuis quelque temps. Un historien de l'éducation, Claude Lelièvre, a analysé cette évolution.

Je garde donc le terme de conviction.

Le deuxième terme utilisé en 2013 était le **temps**. Nous disions lors des cinquièmes Rencontres des PEL, qu'il avait fallu du temps pour que les PEdT soient reconnus. Deux ans après, le texte qui permet leur généralisation est installé. Le temps est nécessaire donc pour faire, mais il s'accélère. Nous sommes face à une accélération dont nous devons nous saisir puisqu'il reste peut-être peu de temps pour poser des éléments suffisamment forts afin que ce qui nous a fait agir soit le plus pérenne possible. Tout ce travail partagé entre les acteurs, l'État, les collectivités territoriales et des mouvements d'Éducation populaire doit être ancré dans la réalité de vie des territoires, auprès des familles et des différents acteurs afin qu'on ne puisse pas le remettre en cause.

Et puis bien sûr en 2013, il y avait le terme **éducation**. Il ne peut être absent de rencontres comme celles-ci. Cette année, nous avons davantage entendu le mot éducation populaire ; il vient enrichir le mot éducation. Il a d'ailleurs été dit ce matin, lors d'une table ronde, que la présence de l'éducation populaire dans les projets éducatifs territoriaux était certainement, à côté de l'État et des collectivités territoriales, la garantie de réussite d'une mobilisation citoyenne dont l'Éducation a besoin.

Je vais ajouter trois autres mots au glossaire.

**Institutionnalisation**. Il faut bien considérer que l'inscription dans la loi des PEdT, que leur généralisation provoquent leur institutionnalisation sur les territoires. Il faut en tirer enseignement.

Ce processus d'institutionnalisation ne doit surtout pas conduire à une élaboration des PEdT dans le seul dialogue entre l'État et les collectivités. Il y aurait là un risque, celui qu'évoquait Choukri Ben Ayed, c'est-à-dire celui d'un cadrage de dispositifs entre niveaux de l'administration et collectivités. Ainsi, ne serait plus garanti ce qui a été pointé au début de nos travaux. Ce processus de territorialisation de l'éducation ne serait plus au service de la démocratie et donc de la mobilisation citoyenne autour des questions éducatives.

Il faut donc constater l'institutionnalisation. Nous avons quatre mots dans notre glossaire et il faut immédiatement y ajouter celui de **mobilisation citoyenne**, pour les raisons que je viens d'évoquer.

Il me semble que nous ne pouvons finir ces rencontres sans bousculer le terme de **projet**. Il faut sortir d'approches qui laissent à penser que les Projets éducatifs locaux étaient plus pertinents que les PEdT, etc. Chacun de ces projets correspond finalement à un temps, à un stade d'un processus. Le stade du PEL était plutôt celui de la construction et de la revendication militante à travers l'appel de Bobigny notamment. Le PEdT est le stade de l'institutionnalisation et nous en avons besoin puisque c'est cette revendication militante qui l'a construite. Il nous faut maintenant, je l'ai dit tout à l'heure, porter collectivement avec l'État, les collectivités et les mouvements d'éducation populaire, cette dynamique de l'éducation sur les territoires. Les Francas proposent

**Il nous faut maintenant (...) porter collectivement avec l'État, les collectivités et les mouvements d'éducation populaire, cette dynamique de l'éducation sur les territoires.**



d'ailleurs que l'on parle de Projet local d'éducation pour passer à un stade suivant.

Je veux signifier finalement que, quel que soit le terme utilisé – sur certains territoires on a aussi dit projet éducatif global –, il faut situer l'évolution des termes dans le temps et résolument s'engager vers l'avenir.

Le dernier mot, celui-là n'était pas compliqué à trouver, c'est **rencontres**. Il avait un peu germé dans mon propos en 2013, il est confirmé aujourd'hui par la qualité des échanges, des témoignages, des contributions de ces trois journées. Pour travailler entre acteurs, il faut pouvoir se rencontrer. Nous venons de vivre les sixièmes Rencontres des PEL, je crois que nous garderons le souvenir d'une belle rencontre et la certitude qu'il y a eu ici de belles rencontres. Une rencontre à dimension nationale, la diversité de l'origine des participants en témoigne. Une rencontre qui aura réuni près de 450 participants avec, et je veux souligner cet élément caractéristique, une cinquantaine de partenaires institutionnels, des ministères et des directions territoriales de ceux-ci, dont ceux de l'Éducation nationale et de la Ville, de la Jeunesse et des Sports, mais également de la Caisse nationale des allocations familiales. Cet élément nouveau dans ces rencontres marque bien le chemin parcouru. Pas moins donc de 450 personnes et une cinquantaine de représentants des institutions, et pour le reste, un partage assez équitable entre les collectivités, élus et responsables de services et les associations d'Éducation populaire, donc un panel qui illustre bien ce travail collectif qu'il convient de construire.

J'arrive au terme de mon propos. Vous avez compris que je vais passer au stade des remerciements.

Les premiers iront en direction des participants. Ces rencontres ne pourraient exister si vous ne veniez y porter vos expériences, vos interrogations, celles-ci contribuant à nourrir la réflexion et le débat. Donc merci à l'ensemble des participants d'être venus nombreux échanger lors de ces rencontres.

Merci à la ville de Brest et à Marc Sawicki qui continuent à nous faire confiance dans ce travail collectif.

Merci aux services de la ville. Merci aux Francas du Finistère et de Bretagne qui ont permis que ces rencontres puissent se dérouler au mieux je pense.

Un merci particulier à Sophie Dargelos, déléguée nationale éducation aux Francas, qui a œuvré pour que le programme riche et dense qui vous a été proposé puisse se mettre en place.

La ministre de l'Éducation nationale disait dans le message vidéo qu'elle nous a adressé que tout commençait.

Deux jours après, nous pouvons dire que tout a commencé !





### ■ Marc Sawicki, adjoint à l'Éducation de la ville de Brest

Il me revient donc de clôturer avec mon ami Didier, pour la quatrième fois, ces Rencontres nationales des PEL. Il n'est pas évident de se livrer à clôturer une telle manifestation sans risquer des redondances. Ainsi, à chaque fois, j'essaie de trouver une ligne directrice ou un fil rouge.

On a parlé philosophie, alors je voudrais vous citer à mon tour un philosophe. En 1959, un célèbre philosophe français écrivait au début de son premier ouvrage, puis systématiquement jusqu'aux suivants, je le cite « *Nous sommes en 50 avant J.-C., toute la Gaule est occupée par les Romains... toute ? Non ! Un village peuplé d'irréductibles Gaulois résiste encore et toujours à l'envahisseur et la vie n'est pas facile pour les garnisons et les légionnaires des camps retranchés de Babaorum, Aquarium, Laudanum et Petitbonum.* » L'image accompagnant ce texte, je pense que certains d'entre vous ont lu ces épisodes, montrait le fameux village retranché. René Goscinny, véritable précurseur des politiques éducatives locales et, malheureusement si peu reconnu comme tel, préfigurait par ce texte et ce dessin les Rencontres nationales des PEL. Le petit village, c'est bien entendu le Quartz à Brest et les irréductibles Gaulois, eh bien c'est vous ! Et les légions romaines sont bien entendu les gouvernements successifs qui ont cherché à nous imposer leurs diktats que nous avons toujours refusés. Quant à Astérix et Obélix, je vous laisse juge à la lecture de leurs aventures de décider qui de Didier ou de moi est lequel...

Il y a quelques années encore, nous donnions donc souvent l'impression de quelques irréductibles militantes et militants œuvrant au sein d'une sphère éducative pleine de rêves, d'imagination voire d'utopie. L'une de nos ambitions était de voir s'étendre sur nos territoires des projets éducatifs afin de toucher tous les enfants et les jeunes et de montrer l'inégalable intérêt de fabriquer des liens entre tous les acteurs gravitant dans le champ éducatif.

Les choses ont-elles évolué depuis ? Un peu tout de même, on en a parlé durant ces rencontres. Depuis est née une loi, et la notion de projet éducatif de territoire (PEdT) est apparue. Aujourd'hui, ce sont près de 85 %

des communes qui possèdent un PEdT, et plus de 93 % des enfants qui sont touchés par un PEdT. Les résultats de l'étude de la Cnaf et de l'AMF seront publiés ce jour. Alors on pourrait conclure : quelle victoire et grâce à nous ! C'est terminé puisque toutes les villes seront dotées d'un PEL ou d'un PEdT, peu importe. Plus besoin de se retrouver tous les deux ans à Brest après cette extraordinaire victoire. Mais voilà, ce n'est pas si simple...

Lors de la préparation de ces rencontres, une de nos partenaires au sein du Comité national d'orientation m'interpellait sur ce qu'elle considérait comme une conséquence négative de cette réforme. L'inévitable mise en évidence d'inégalités territoriales : des élus qui font déjà, des élus qui commencent à faire et d'autres qui ne feront rien ou le minimum imposé pour toucher quelques subsides. Et bien c'est totalement vrai ! Il y a des territoires sur lesquels cette réforme ne changera absolument rien, pour le moment, cette année et peut-être pendant quelques années. Mais voilà, les acteurs changent et même, même les élus changent. J'admets que parfois, ça met un petit peu de temps, mais ça finit toujours par changer !

Cette loi a permis de poser 23 000 contenants sur 23 000 territoires, charge aux élus locaux de le remplir ou pas, ou un peu. Alors évidemment, les communes qui étaient les plus avancées ont rempli ces contenants avec une facilité déconcertante, les PEL d'hier devenant les PEdT d'aujourd'hui.

Là je fais une petite pause. Que n'ai-je entendu depuis quelques mois sur la dénomination des projets. Didier en parlait tout à l'heure... des PEdT qui ne sont pas des PEL, des PEL bien plus ambitieux que les PEdT. D'interminables discussions sémantiques ont suivi sur la pertinence de les nommer PEL, PEG, PEdT. Vous connaissez tout ça, mais sincèrement on s'en fout ! Tant que des projets innovants, ambitieux et favorisant les liens fleurissent un peu partout, c'est le principal. Fin de ma pause...

De nombreux territoires ont donc découvert les projets éducatifs à l'occasion de la réforme. Beaucoup d'élus n'y ont vu qu'une contrainte. Évidemment, on vous baisse vos dotations, on vous impose de nouveaux rythmes scolaires et en plus on vous oblige à créer une entité censée réunir des acteurs éducatifs que vous ne

**|| Aujourd'hui, ce sont près de 85 % des communes qui possèdent un PEdT, et plus de 93 % des enfants qui sont touchés par un PEdT.**



connaissez pas. C'est ainsi que certains d'entre nous avons croisé des élus débarquant sur cette terre inconnue des projets éducatifs et ont posé des questionnements qui sont peut-être naïfs, mais qui en fait montraient l'immense chantier qui nous attend. Je vous en donne quelques exemples : C'est quoi un projet éducatif ? C'est quoi l'éducation populaire ? Comment je fais quand les partenaires ne veulent pas travailler avec les élus ? Comment je fais quand les services de la collectivité ne veulent pas travailler avec les partenaires ? Comment je trouve des gens suffisamment formés ? Et les bénévoles dans tout ça ? Il me faut plus de temps, il me faut plus d'argent... Qui est le pilote dans l'avion ? Et même pour l'anecdote : je suis élu d'une collectivité sur une île, il y a trois enfants et deux ados, je fais comment ? Voilà quelques questions parmi des quantités d'autres. Alors qui peut y répondre ? Nous bien évidemment ! Donc, non seulement nos aventures ne sont pas terminées, j'en suis désolé, vous n'êtes pas encore en congés, mais c'est un nouveau chapitre des aventures des irréductibles projets éducatifs qui commence à s'écrire et il reste tant de volumes à produire ! Je préfère ne pas les dénombrer au risque de vous décourager, alors que bien au contraire cela doit vous stimuler.

J'imagine par exemple : Astérix passe le Bafa, Astérix et l'évaluation des PEdT, les douze travaux d'Astérix et allez savoir... Astérix ministre !

Pendant ces rencontres et pour la première fois, j'ai bien senti, çà et là, quelques remarques sur le fait que nous étions passés à autre chose. Je ne sais pas si lors des prochaines rencontres, c'est Didier ou moi qui ouvriront ou clôtureront, peu importe. Mais ce qui compte, c'est bien que vous ayez ici des élus, des techniciens et des militants. Et si cette année vous avez eu une ministre un peu dématérialisée, vous aviez des acteurs de l'État et tous ceux qui, de près ou de loin, sont des acteurs des projets éducatifs.

Si nous avons tous bien compris que ces rencontres ont marqué un tournant politique, il faudra certainement que nos rencontres elles-mêmes témoignent de ce tournant. Nous devons les faire évoluer tant sur le fond que sur la forme, et cette réflexion a déjà commencé avec Sophie et Didier.

Pour terminer, je tenais vraiment à remercier, sans les nommer parce que ce serait trop long, toutes celles et ceux qui ont sué pour préparer ces sixièmes Rencontres et je voulais faire un petit clin d'œil à Francis Vernhes qui nous a quittés cet automne et qui a été le premier avec qui j'ai clôturé, voilà quelques années, mes premières Rencontres des PEL, quand je ne connaissais à peine l'orthographe du mot éducation !







# REMERCIEMENTS

Cette manifestation a été soutenue par :

- le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche,
- le ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports,
- le conseil régional de Bretagne,
- le conseil départemental du Finistère.

Nos remerciements vont à tous les membres du Comité national d'orientation des Rencontres nationales des PEL représentant :

- la ville de Brest,
- les Francas,
- le Réseau français des villes éducatrices (RFVE),
- l'association nationale des directeurs de l'éducation des villes (Andev),
- le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO),
- le ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports, Direction de l'éducation populaire, de la jeunesse et de la vie associative (DEPJVA),
- l'association des maires des grandes villes de France (AMGVF),
- l'association des maires ruraux de France (ARF),
- la Caisse nationale des allocations familiales (Cnaf),
- l'Institut français de l'éducation (Ifé),
- l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (Injep),
- la Ligue de l'enseignement.

Nous adressons également des remerciements chaleureux à toutes les personnes qui ont assuré l'animation de ces journées : Jérôme Abellaneda, Michelle Bureau, Michel Cassé, Daniel Coppin, Maurice Corond, Sophie Dargelos, Pierre Durand, Marie-Pierre Forgues, Christine Hasperue, Hajni Kiss Agostini, Clément Laheurte, Marjorie Monni, Paul Monnoyer, Sandra Maisonneuve, Bertrand Marsol, Dominique Parsy, Hervé Paugam, Daphné Pellisero-Bogo, Gilles Piron, Michaël Ramalhosa, Sidonie Rancon, Audrey Rio, Arnaud Tiercelin, Marie-José Torrero, Sylvie Touchard.



Directeur de la publication : Didier Jacquemain

Responsable de la publication : Sophie Dargelos

Contributeurs : Choukri Ben Ayed, Pierre Champollion, Maurice Corond, Régis Cortesero, François Cuillandre, Sophie Dargelos, Philippe Foray, Jacques Ginestié, Didier Jacquemain, Catherine Lapoix, Francis Lebon, Julien Netter, Françoise Pétreault, Virginie Poujol, Catherine Reverdy, Marc Sawicki

Crédits photos : Les Francas et la ville de Brest

Visuel © couverture : hippocampe.com

Maquette-Réalisation-Fabrication : www.chromatiques.fr

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 @FrancasFede Les Francas

Dépôt légal : avril 2016 – ISBN : 978-2-906487-56-7 – Reproduction interdite

