

Introduction des travaux

- **Socle commun : l'occasion de nouer une alliance entre l'établissement et son environnement ?** (Prisme) In ToutEduc, février 2011 p 5
<http://www.prisme-asso.org/spip.php?article3578>

TR1 – TR5 – Territoires apprenants

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Compte-rendu de la journée d'étude du 8/02/2011 p 6
 http://www.prisme-asso.org/IMG/pdf/journeedetudeVF-pdf_-3.pdf • « Mutation territoriale et éducation : de la forme scolaire à la forme éducative ? » p 12
 Pédagogie [références]-ESF Editeur-Collection dirigée par P.MERIEU-2010-228p
 http://www.prisme-asso.org/spip.php?article2997 | <ul style="list-style-type: none"> • « Territoires, offre de formation et parcours des étudiants. » p 14
 La revue de l'Inspection Générale n°5 -Entre lycée et enseignement supérieur
 J.R. Cytermann - 2010
 http://media.education.gouv.fr/file/2007_Revue-IG_4/98/9/parcours-etudiants_21989.pdf • « Des villes éducatrices ou l'utopie du « territoire apprenant » p 15
 B. Blier – Article dans le n°16 d'informations sociales –Décembre 2010
 http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-5-page-118.htm |
|--|---|

AT 1 – Compétences extra-scolaires

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • « Le temps de l'enfant en débat » p 19
 Claire Leconte et François Testu in l'hebdomadaire "fenêtres sur cours"- Novembre 2008
 http://www.prisme-asso.org/spip.php?article1621 • « Le lien entre savoir scolaire et activités extrascolaires » p 21
 Journée nationale OZP : 17 mai 2008-Atelier n°6
 http://www.association-ozp.net/spip.php?article5436 • « La popularité pédagogique de la notion de compétence peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure ? » p 23
 S. Joshua – Décembre 2010
 http://www.prisme-asso.org/IMG/pdf/JOSHUA_Competerences.pdf | <ul style="list-style-type: none"> • Socle et politique curriculaire en France p 25
 Division des élèves et de la scolarité In MEN
 Publication de Roger-François Gauthier (IGAENR) et Margaux le Gouvello (OSC-CNRS)
 Académie de la Réunion – Février 2011
 http://des.ac-reunion.fr/IMG/pdf/France_educ.rapportfinal17h24.pdf • Face aux concepts envahissants de « réussite » et d'« échec », penser et agir l'éducation scolaire en termes de « progrès » p 27
 Frédéric Jésus,
 Février 2011
 http://www.prisme-asso.org/spip.php?article3640 • Trois idées fausses sur le socle commun p 31
 In spécial LPC UNSA, Avril 2011
 http://www.prisme-asso.org/spip.php?article3753 |
|--|--|

Les insertions et les textes en gras sont de la responsabilité de Prisme

AT 2 – Associer les parents

<ul style="list-style-type: none"> • « Synthèse du rapport d'enquête sur la place des familles dans les projets de réussite éducative » p 32 Rapport 2011 de L'Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances (l'ACSE) http://www.lacse.fr/ressources/files/pol_ville_new/Etudes/Synthese_Rapport_PRE_2010.pdf • « Les relations parents-professionnels dans le cadre de la coéducation » p 37 M. Guigue - In La revue internationale de l'éducation familiale Numéro 27, Octobre 2010 http://www.prisme-asso.org/spip.php?article3210 • « En associant leurs parents tous les enfants peuvent réussir : une recherche-action nationale » p 39 N. Saintini – Fédération des centres sociaux et socioculturels de France-Janvier 2011 http://www.centres-sociaux.fr/2011/01/26/partenariat-atd-irdsu-fcsf-%C2%AB-en-associant-les-parents-tous-les-enfants-peuvent-reussir-%C2%BB/ 	<ul style="list-style-type: none"> • « Parents et école : rétablir la confiance » p 41 J.L. Auduc - In Terra Nova – Février 2011 http://www.prisme-asso.org/spip.php?article3616 • « Ecole et parentalité : socialiser l'école et la parentalité ? » p 45 J. Pain – In www.meirieu – Janvier 2008 http://www.prisme-asso.org/spip.php?article1028 • Comment affirmer son rôle et ses compétences éducatives comme parents, comme professionnel ? p 48 In compte rendu-rencontre des acteurs éducatifs argenteuillais du 19 Mai préparé par Prisme http://www.prisme-asso.org/spip.php?article3800 • Evry : la charte municipale de la parentalité p 50 In Ville d'Evry – Mars 2011 – Pages 10,11,12 http://www.evry.fr/uploads/documents/charte_parentalite_OK.pdf
--	--

AT 3 – L'économie sociale et solidaire

<ul style="list-style-type: none"> • Cahiers de la recherche en éducation p 52 vol. 5, no 3, 1998, p. 465 à 489- Y.CORMEAU -Canada http://ncre.educ.usherbrooke.ca/articles/v5n3/06_Comeau.pdf • Compétences transversales et compétences transférables p 57 In Centre d'Analyse Stratégique –Avril 2011 http://www.prisme-asso.org/spip.php?article3813 	<ul style="list-style-type: none"> • La compétence : une notion polysémique p 58 In acelf.ca – Avril 2011 http://www.prisme-asso.org/spip.php?article3767
--	---

TR 2 – Autonomie des acteurs, des jeunes et des familles

<ul style="list-style-type: none"> • « Faut-il envisager une spécialisation des compétences des acteurs ? » p 60 In Sur quels objectifs, principes de fonctionnement et modes contractuels bâtir de nouvelles relations fonctionnelles entre les acteurs ? Octobre 2008 http://www.prisme-asso.org/spip.php?article1500 	<ul style="list-style-type: none"> • Comment faire vivre une dynamique territoriale de vie et d'actions, au regard de quelles valeurs, dans l'esprit d'une ville bienveillante et apprenante ? p 63 In compte-rendu rencontre des acteurs éducatifs argenteuillais du 19 Mai préparé par Prisme – Avril 2011 http://www.prisme-asso.org/spip.php?article3802
---	--

TR 3 – Echanges réciproques de savoirs

<ul style="list-style-type: none"> • « Echange de savoirs » p 64 In RES - Mai 2005 http://www.prisme-asso.org/spip.php?article259 	<ul style="list-style-type: none"> • Compétences et statut de savoirs p 65 Roger-François Gauthier – Mai 2011 http://www.prisme-asso.org/spip.php?article3875
---	---

AT 4 – Compétences citoyennes et bien-être

<ul style="list-style-type: none"> • « Bien-être » p 68 F.Danvers – S’orienter dans la vie : une valeur suprême – Dictionnaire de sciences humaines – Ed Septentrion – Juin 2011 http://www.prisme-asso.org/spip.php?article2957 	<ul style="list-style-type: none"> • Construire Ensemble des Indicateurs de Bien Etre et de Progrès Social p 71 In PEKEA – Mai 2011 http://www.prisme-asso.org/spip.php?article3949
<ul style="list-style-type: none"> • « L’éducation à la citoyenneté » p 70 A. Feyfant - In INRP – VST, Dossier d’actualité n° 57, octobre 2010 http://www.prisme-asso.org/spip.php?article3258 	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer le bien-être des familles en France p 73 In OCDE – Avril 2011 http://www.prisme-asso.org/spip.php?article3823
	<ul style="list-style-type: none"> • Rythmes de vie et éducation p 74 Roger SUE et Yves RONDEL 2000 - In les cahiers millénaires – Education et modes de vie - Grand Lyon mission prospective et stratégie d’agglomération – Mai 2011 http://www.prisme-asso.org/spip.php?article3902

AT 5 – Education au développement durable

<ul style="list-style-type: none"> • « L’éducation au développement durable (EDD) » p 75 M. Musset – In INRP - Dossier d’actualité n° 56 – Septembre 2010 http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/56-septembre-2010.php?onglet=integrale 	<ul style="list-style-type: none"> • « Education à l’environnement vers un développement durable » p 77 Etat des lieux : activités, économie et emploi – In CNAR – Avise N° 1 – Mai 2008 http://www.avise.org/IMG/pdf/Repere_Environnement_N1_EEDD.pdf
<ul style="list-style-type: none"> • « La connaissance, pilier du développement durable » p 76 In conférence de prospective environnementale – Instituts Véolia et Pasteur - 2004 http://www.institut.veolia.org/fr/ressources/cahiers/51,La-connaissance-pilier-du-developpement-durable.pdf 	<ul style="list-style-type: none"> • Eduquer au développement durable : de l’école au campus p 80 In Angers 21 – La revue du rayonnement partagé – Angers Loire métropole n°9 – Décembre 2008 http://www.prisme-asso.org/spip.php?article3887

AT 6 – Accompagnement des collégiens

<ul style="list-style-type: none"> • « Comprendre les parcours de « ruptures scolaires » et de « déscolarisation » des collégiens de milieux populaires » p 81 D. Thin – In gfen http://www.gfen.asso.fr/fr/comprendre_les_parcours_de_ruptures_scolaires • « Utiliser la pédagogie de projets et les pôles de compétence pour réussir en 6ème » p 83 In Fiche retour des expérimentations article 34 et autres initiatives – Académie d'Amiens 2009 http://personnels.ac-amiens.fr/uploads/tx_obladysimpledocs/Utiliser_la_pedagogie_de_projets_et_les_poles_de_competence_pour_reussir_en_6eme.pdf 	<ul style="list-style-type: none"> • Note d'étape sur l'évaluation Zup de Co au 31 décembre 2010, rédigée par prisme p 85 In MEN - Direction de la jeunesse, PRISME de l'éducation populaire et de la vie associative - Mission d'animation du Fonds d'expérimentations pour la jeunesse http://www.prisme-asso.org/spip.php?article3886
---	---

TR 4 – Langage – Environnement numérique

<ul style="list-style-type: none"> • « Le numérique à l'école » p 88 In MEN Haut Conseil de l'Education – Avril 2010 http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/56.pdf • « De l'école numérique à la cité digitale » p 98 M. Royer – In le café pédagogique n°124 – Mars 2011 http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2011/03/Delecolenumeriquealacitedigitale.aspx • « Un environnement numérique de travail pour apprentis » p 100 In paroles d'élus http://www.parolesdelus.com/les-initiatives/education/un-environnement-numerique-de-travail-pour-apprentis • « Comment accompagner les enseignants dans l'usage des outils numériques ? » p 101 C. Vaufray – In Le Blog de Christine Vaufray – Mai 2011 http://blog.educpros.fr/christine-vaufray/2011/05/12/comment-accompagner-les-enseignants-dans-lusage-des-outils-numeriques/ 	<ul style="list-style-type: none"> • « Le numérique ou les fausses évidences » p 103 Extrait de « L'école à l'ère du numérique » N°129 – mars 2011 – AFAE Administration et éducation - Alain-Marie Bassy – Page 19 • « Numérique, territoires et équité » p 104 Extrait de « L'école à l'ère du numérique » N°129 – mars 2011 – AFAE Administration et éducation - Rémy Sueur. Page 53. • Dispositif de partage de séquences pédagogiques par Be- learner p 106 Michelle Laurissegues - In Educavox – Juin 2011 http://www.prisme-asso.org/spip.php?article4004 • Le salon E-conquête récompense BeLearner.com p 107 In In Lecourant.info – Mai 2011 http://www.prisme-asso.org/spip.php?article4003
---	---

INTRODUCTION DES TRAVAUX

• *Socle commun : l'occasion de nouer une alliance entre l'établissement et son environnement ? (Prisme)*

Le "socle commun de connaissances et de compétences" serait-il l'occasion de "revisiter" les dispositifs éducatifs mis en place sur un territoire, de repenser les projets éducatifs locaux ? La journée de réflexion organisée par [Prisme](#) sur ce thème a vu alterner les moments d'optimisme et les pronostics les plus sombres. Voici des échos de cette journée.

Alain Bollon (Grenoble-II, expert auprès de l'Unesco) situe la question des compétences dans un contexte international où l'Ecole n'apparaît plus comme la seule instance éducative, où certains se demandent si elle ne fait pas parfois plus de mal que de bien, à considérer les taux d'abandon en cours de scolarité, et s'il ne faut pas prendre en compte des dispositifs non formels et informels. Mais le "livret de compétences" est le pire des outils qu'on pouvait imaginer pour évaluer la capacité à "agir de manière complexe dans une situation donnée". "Ce n'est pas avec un champ de croix qu'on évalue des compétences", insiste-t-il.



Pierre Frackowiak (IEN honoraire) explique que l'Inspection générale "a tenté de raccrocher au socle commun" les programmes publiés en 2008 pour l'école primaire, alors qu'ils n'avaient pas été pensés en fonction de ce socle. Il voudrait que soient reconnus les acquis des éducations informelle et non formelle, mais s'inquiète des conditions qui permettraient l'émergence d'un consensus politique qui résiste aux alternances.



François Burbhan (université de Nantes) lui répond avec "le livret expérimental" qui est testé actuellement dans 166 collèges et lycées, et qui doit prendre en compte des compétences acquises en dehors de l'école, par exemple lors d'un stage en entreprise.

Frédéric Jésus, pédopsychiatre, s'inquiète des moyens qu'ont les parents de s'approprier le socle et ses enjeux, puisqu'on leur remet le livret comme un outil d'information et non pas de dialogue sur les compétences de leurs enfants. Il craint qu'on voie les compétences se réduire aux compétences comportementales. "On veut des enfants sages !"

Pascal Bouchard, journaliste, déplace la question sur le terrain de l'organisation politique des territoires et de l'organisation administrative de l'Education nationale. Ni l'une ni l'autre ne lui semblent avoir les moyens de promouvoir une réelle cohérence des actions.

Jean-Louis Auduc (IUFM de Créteil) dénonce "l'instabilité des connaissances", due à des changements incessants des programmes, et une vision étriquée de l'établissement, dont les personnels non enseignants ne sont pas pris en compte, alors que leur vingtaine de métiers leur permettraient de participer à la validation de certaines compétences.

Jean-Claude Richez (INJEP) constate en effet que cet "objet nouveau" qu'est le socle "oblige à identifier, et à légitimer, d'autres acteurs", extérieurs à l'établissement, par exemple pour la validation de compétences sociales et civiques. Mais Jacques Guyard, ancien ministre, constate que l'on s'intéresse au socle 6 ans après la loi qui l'a créé, en 2005, que les enseignants "hurlent" contre le livret et dénoncent sa complexité, qu'ils ont peur, tout comme les parents, alors que les collectivités "ne savent pas trop où aller". C'est pour lui "le moment de proposer quelque chose".

TR 1 – TR 5 - TERRITOIRES APPRENANTS

• *Compte-rendu de la journée d'étude du 8 /02 au CNAM*

Quelques généralités - Pierre FRACKOWIAK

« Nous vivons encore et toujours (et probablement pour encore un moment), sous la domination de la culture des disciplines scolaires traditionnelles, cloisonnées, historiques que l'on ne change pas. On a du mal à changer : dès l'instant où on évoque un changement de choix de disciplines, il y a une levée de boucliers. On pourrait parfaitement comprendre que l'on bouscule le choix des compétences qui remontent à l'Antiquité, au Moyen-âge, aux universités et à Jules FERRY qui lui-même était interloqué par le choix des disciplines scolaires. »

« Je ne dis pas qu'elles n'évoluent pas en elles-mêmes mais on peut très difficilement toucher leur schéma ou leur structuration. Dans cette réflexion persiste également l'idée des programmes classiques. »

« **Dans notre culture, on évalue (ou on contrôle) pour repérer les manques et les carences (faiblesses ou insuffisances), mais pas pour repérer les réussites, les succès, les connaissances, les pas en avant.** C'est avec cette culture permanente chez nous, dont ces généreux inspecteurs d'académie me disaient que c'est l'honneur de la République de faire des évaluations pour permettre la mise en place d'activités de remédiation et de soutien. »

Christian FORESTIER déclare qu'aujourd'hui, l'école du socle commun est un concept à relancer. « Aujourd'hui la société française dans son ensemble a un regard qui a changé, les contraintes adultes pèsent sur l'école, c'est quelque chose qui m'a frappé, même si tout le monde pense que ce qui compte c'est l'intérêt de l'enfant.»

« Ce qui me paraît important c'est de savoir que l'on a un système qui ne marche que pour la moitié des élèves.»

« Notre système scolaire est coupé en deux, il fonctionne bien pour la moitié des élèves: en gros, ceux qui arrivent en 3ème sans avoir redoublé, 50 à 60%). Je ne vois rien aujourd'hui qui soit mis en place et soit de nature à faire changer cela. Quoi qu'il arrive, quand bien même des mesures radicales seraient prises aujourd'hui, elles ne pourraient pas porter leurs fruits avant les années 2018/2021. Cette constatation concernant le bon fonctionnement du système scolaire français pour seulement la moitié de ses élèves est partagée par Jacques GUYARD : « Pourquoi est-ce que le socle commun ressort maintenant? Si dans les salles de profs ce n'est que hurlements quand on parle du socle. Je crois que c'est parce que

l'éducation ne fonctionne que pour une moitié des élèves. Et cela s'aggrave; la moitié du bas plonge et celle du haut se rétrécit et entre les deux une majorité qui a peur. Peur des différents intervenants. Mais le moment est favorable. Il n'est pas facile de vaincre ces replis. Les enseignants n'habitent pas sur place et pour un travail territorial c'est un vrai problème ; il faut loger les professeurs qui arrivent sur la ville. Le livret de compétences ne remplace pas le livret scolaire. Il ne faut pas s'enfermer dans les seuls services locaux. Les animateurs sportifs par exemple connaissent mieux les gamins en difficultés. Par ailleurs il y a une difficulté à faire de la famille et du jeune des acteurs. Il faut une vraie formation des enseignants adaptée pour appréhender ces situations. »

Alain BOLLON ajoute « Il y a 120 000 jeunes en moyenne qui quittent l'école française sans qualification, pas sans compétences, mais sans reconnaissances. »

Martine FOURIER poursuit « L'idéalisation des connaissances scolaires aujourd'hui sont pointées par les professionnels. Les rapports DOCA (voir étude sur le site de Prisme) montrent bien que les élèves sont en retard en matière de maîtrise de la langue française ; c'est pourquoi il conviendrait de rechercher de nouvelles formes pédagogiques permettant ces acquisitions. Représentante de Prisme sur deux dossiers, avec l'IRDSU nous travaillons sur un chantier qui s'appelle « En associant les parents tous les enfants peuvent réussir. » Nous allons travailler sur 23 sites en France en analysant les conditions de participation des parents avec deux séminaires par an qui réunissent les sites et nous allons essayer de sortir de l'expérimentation pour aller vers le général »

Autour des notions de compétences : capacités et compétences

Pour Olivier MASSON « Cette notion de compétence qui aujourd'hui arrive dans l'Ecole et qui bouscule les enseignants, les élèves, les parents, est peut-être le début d'un processus qui pose des questions sur les modalités d'évaluation, sur l'organisation des apprentissages. »

Pour Alain BOLLON « **Etre compétent, c'est pouvoir construire des réponses au monde qui nous entoure dans des situations qui ont du sens : les situations scolaires sont particulières mais partielles.** »

Pour Frédéric JESU « L'idée qu'il y ait un socle et des piliers n'est pas vraiment encore dans la culture. Les familles perçoivent cela comme une façon plus complexe d'évaluer les connaissances acquises, les compétences potentielles et surtout les probabilités d'échapper ou non au marché de l'emploi et du chômage. »...« J'ai fait la synthèse des analyses historiques et sémantiques des termes compétence et capacité. Dans capacité je vois quelque chose qui est de l'ordre du constat: on constate que quelque chose ou quelqu'un est capable

de contenir quelque chose d'autre [...] l'évaluation de cette capacité ne devrait pas poser de problème en terme de capacité à maîtriser des savoirs, en revanche, ce que je trouve tout à fait redoutable dans le mot compétence est qu'elle passe un moment donné par la reconnaissance : la compétence se doit d'être reconnue pour être exercée. »

Pour Pascal BOUCHARD « La compétence est en adéquation avec l'idée de territoire ; la connaissance est plus intemporelle. On peut inventer un conseil économique et social qui permettrait de réunir les forces vives d'un territoire qui définissent les besoins, les lacunes, les atouts et les défauts de celui-ci et qui soit en dialogue avec l'établissement de bassin. Il faut donc organiser des va et vient entre les deux, une prise en compte par l'établissement non seulement des savoirs faire et des compétences que les élèves peuvent acquérir en dehors de l'établissement mais en même temps des besoins et des nécessités pour un territoire de développer tel ou tel compétences. »

Pour la ville d'Eybens « La thématique nous a intéressés parce que l'on s'est saisi du socle commun. Celui-ci va nous permettre de partager les compétences que l'on va choisir, de faire le diagnostic ensemble et voir tout au long de la vie un enfant de l'école maternelle jusqu'au collège, voir comment il peut développer ses compétences. »

Qu'est-ce que le local? Pascal BOUCHARD

« Personne n'est d'accord avec ce qu'est le local. Pour les républicains le local étant la classe, l'enseignant adapte les exigences nationales à la réalité de ses élèves. Pour l'administration le local c'est l'établissement. On commence à avoir un problème de définition du local. L'échelon pertinent serait le bassin qui réunirait écoles primaires, collèges et lycées sur une zone géographique large pour obtenir une masse critique suffisante en enseignants et élèves. Un établissement de bassin aurait la possibilité de gérer les flux d'élèves, de remédier aux difficultés, d'aider les autres chefs d'établissement et de faire des appels à projets. »

Pour Jean-Claude GUERIN « Le terme de local est relativement ambigu alors que des travaux ont donné une justification aux territoires. L'emploi du terme éducation est intégré comme étant un dépassement de l'aspect éducatif de ce qu'est le scolaire. L'éducation c'est l'ensemble des activités qui concernent les diverses fonctions éducatives ; cela est en train de devenir un acquis.

Le mot « commun » fait allusion à ce qui est commun à tous; le socle avec les contenus qui doivent être acquis, intégrés renvoie chacun à réfléchir sur la validation et l'évaluation de cette intégration. Comme le socle appartient à tous, l'éducation devient donc un bien commun. »

Outils et méthodes Olivier MASSON soulève des questions concernant les liens qu'il peut y avoir entre les compétences et les connaissances qui sont acquises en dehors de l'école et par le système scolaire:

« Comment est-ce qu'elles sont reconnues? Comment sont-elles prises en compte? Comment sont-elles validées? Y-a-t-il un travail commun entre l'école et son environnement? Quels sont les objets de travail possibles? Qui peut s'emparer alors de ce travail?

Autours des deux axes abordés sur la journée d'étude (axe scolaire et axe sociétal) différentes pistes de réponses à ces questions, d'outils et méthodes potentiels sont apportés par les différents intervenants.

Pour Jean-Claude RICHEZ « L'autonomie des jeunes peut se concevoir dans l'espace social autant que scolaire. La maîtrise de la langue orale doit être expérimentée dans le cadre extrascolaire. Des élèves parlent d'autres langues couramment (notamment ceux issus de l'immigration). Celles-ci ne sont pas prises en compte dans la valorisation des compétences. Elles devraient pouvoir être prises en compte dans le cadre de la compétence 2, « maîtrise d'une langue vivante étrangère ». Il n'y a pas de reconnaissance non plus de la mobilité internationale des jeunes lorsqu'ils vont à l'étranger. Les jeunes développent la compétence 4 « technologie de l'information et de la communication » surtout en dehors du cadre scolaire ; l'enjeu porte ici essentiellement autour de la prise en compte, de la reconnaissance et de la valorisation de ces compétences acquises en dehors du cadre scolaire, du transfert hors école / école. Ce qui est en jeu c'est comment l'école prend en compte, valide des compétences acquises en dehors du cadre scolaire?»

« Ce n'est pas seulement un enjeu sociétal ou social autour de ces questions éducatives. On doit saisir le socle commun de compétences et le livret de compétences et l'expérimentation autour du livret expérimental comme une opportunité. **En faisant appel à la notion de compétence il y a un présupposé à faire appel à d'autres acteurs éducatifs. Les compétences 6 et 7 appellent naturellement à la mobilisation extérieure: Les compétences sociales et civiques ne peuvent être pleinement maîtrisées qu'à travers leur développement en dehors du cadre scolaire.** L'introduction du livret de connaissance et de compétence comme l'expérimentation en cours aujourd'hui sont autant d'opportunités pour développer, consolider et légitimer la mise en œuvre de logiques d'éducation partagée, de co-éducation, l'élaboration de véritables projets éducatifs de territoire. »

Une « dynamique d'acteurs » Frédéric JESU

« Je crois qu'un effort mutuel doit être effectué par les acteurs de la scolarité et le monde dit périscolaire d'une part et du monde que je ne veux pas appeler extra-scolaire; il me semble que cela procède à un scholarocentrisme abusif, je dirais simplement aux acteurs du temps

libre, du temps de loisir, culturel qu'ils sont des acteurs éducatifs considérables car 144 jours de scolarité par année cela veut dire que tout le reste c'est du temps libre. On sait que les jeunes, les enfants ne sont pas égaux devant ce temps libre si bien que la dimension éducative qui peut être conférée à ces temps est tout à fait essentielle, aux projets éducatifs locaux. Il est intéressant de s'intéresser à un certain pilier du socle commun pour voir comment des passerelles peuvent s'effectuer et ainsi développer langages, perspectives, mobilisation commune à travers des valeurs partagées entre les différents acteurs de la scolarité et des autres temps éducatifs autour de ces piliers. Reste la grande inconnue [...] j'ai nommé les parents, avec eux tout le potentiel d'éducation familiale se mobilise, en tout cas est sollicité, au nom des compétences familiales (ou du défaut de compétence). J'insiste bien sur le terme familial. Tout ce contenant reste à interroger pour savoir dans quelle mesure il peut s'approprié et partager les enjeux du socle. »

Un intervenant : « Mettant en place des dynamiques d'acteurs j'avoue je ne sais pas faire avec les professeurs; j'ai eu une très mauvaise expérience dans les écoles. Les collectivités territoriales sont aussi dans ce piège. Quand on a voulu mettre en place le contrat éducatif local en 1998, il y a eu une grève de tous les enseignants de la ville, il y a avait deux priorités : le fonctionnement de l'espace public et la sécurité et la réussite des gamins mais il y a des collectivités terrorisées par l'institution scolaire. Elles s'interdisent de mettre l'ensemble de leurs moyens. Ce n'est pas qu'une affaire de professionnels, cela interpelle aussi les parents, les voisins, les citoyens. On a tellement d'acteurs que c'est un gaspillage de ne pas faire de projet. La société locale est en danger parce que l'on ne s'est pas attelé collectivement à ces questions. »

« Les enseignants ont en face d'eux la complémentarité de gens de différents métiers qui peuvent évaluer comme eux. Tant que l'on laissera le monde enseignant seul en terme de l'évaluation, il y aura fermeture alors que les autres métiers peuvent avoir la légitimité. »

Mairie de Besançon : « Nous demandons à ce que tous les personnels qui interviennent dans les écoles soient reconnus par la communauté pédagogique comme faisant partie de la communauté éducative, et c'est très difficile. Il y a un manque de respect mutuel. Certes nous ne sommes pas des pédagogues mais nous pouvons être des éducateurs et l'Education nationale n'a pas le monopole de l'éducation.

En réponse, Alain BOLLON : « **Il faut mettre en place des dispositifs formels comme l'école mais aussi des dispositifs informels, et prendre en compte les apports du non formel.** »

« **Comment évalue-t-on l'efficacité, la cohérence, la pertinence et l'efficience d'un**

système d'éducation et de formation ?

Avec au moins deux outils-clés :

-le portefeuille de compétences

Pour en construire une partie significative pour l'élève, il faut s'approprié les items du socle, et en faire des situations et des objets évaluables

-le portfolio* d'apprentissages centré sur les capacités, les structurations cognitives (comprendre des consignes, structurer sa pensée, porter un regard critique, argumenter ses décisions....).

Si le portefeuille de compétences peut changer plusieurs fois dans une carrière professionnelle, le portfolio est permanent; il sert à valider les acquis d'expériences, et constitue le fil rouge de la formation tout au long de la vie.

Dans l'évaluation des systèmes éducatifs et de formation, deux questionnements majeurs ont amené l'UNESCO à faire évoluer ces approches :

1 – qu'est-ce qu'évaluer de tels systèmes ?

Pendant longtemps, les indicateurs de rendement étaient privilégiés : taux de réussite aux examens, taux de passage, de redoublement, d'orientation des filles

Or, évaluer un système de formation, que ce soit l'école ou un autre, c'est dire dans quel état sont les jeunes qui quittent ce système. Sont-ils capables de se construire en tant qu'individu, citoyen acteur social ?

2 – Qu'est-ce qu'évaluer des apprentissages ?

Du constat des résultats chiffrés, on est passé à l'évaluation des compétences puis de la maîtrise des trajets. »

C'est pourquoi Pierre FRACKOWIAK reformule la question posée :

« En quoi le concept de projet éducatif local amène ou peut-il amener à repenser l'école et ses programmes? »

« L'utilisation du socle commun de compétences est quasiment nul, pourtant ce socle est un grand progrès dans l'histoire de l'école. »

« Nous devons ici rappeler le rôle de Christian FORESTIER et à quel point il a pu, dans ses fonctions, faire en sorte que ce socle soit quelque chose d'intéressant. Nous savons à quel point il a pu infléchir les travaux du Haut Conseil pour faire évoluer ce socle en prenant en compte des compétences qui n'avaient pas été prévues à l'origine, notamment les derniers piliers, c'est-à-dire ceux dont on parle le moins. Pourtant c'est quelque chose de positif; c'est une évolution dans le système et pourtant ce n'est pas mis en place sauf par quelques équipes, des mouvements dynamiques mais qui sont assez marginaux. »

François BURBAN : « Dans le texte initial et dans l'appel à projet, le livret de compétences

expérimental était pensé comme le vecteur d'une orientation positive devant permettre à chaque jeune de mieux identifier ses aspirations et son potentiel. Ce dispositif s'inscrit aussi dans l'article 11 de la loi relative à l'orientation et à la formation tout au long de la vie.

Si le livret de compétences expérimental est parfois présenté ou pensé comme une sorte d'extension voire d'excroissance du livret personnel de compétences rendu obligatoire à la rentrée 2010, on peut également le considérer, a minima en termes de réflexion, du point de vue des conséquences très importantes qu'il peut avoir dans la prise en compte d'autres compétences construites par les jeunes en dehors de leur cursus scolaire. Au niveau national, l'expérimentation a débuté à la rentrée scolaire 2010 dans 166 établissements scolaires dont 140 relevant du ministère de l'Éducation nationale et 26 relevant du ministère chargé de l'Agriculture. Au niveau local, la réponse à l'appel à projet propose un pilotage académique des quinze établissements engagés (4 Legt, 5 LEP, 6 Collèges), avec un travail par bassins, soit approximativement 1400 élèves concernés par l'expérimentation du Livret de Compétences Expérimental. »

Le Livret de Compétences Expérimental présente six axes de travail. Le premier axe porte sur la formalisation et l'acquisition sur le socle commun avec comme spécificité le lien entre le livret de compétences expérimental le livret personnel de compétences. Le second axe est plus spécifique à cette expérimentation puisque c'est la prise en compte des expériences extrascolaires des jeunes. Il se situe dans la continuité de l'axe numéro un. Il doit permettre deux choses : soit l'identification de nouvelles compétences ; soit la confirmation de compétences construites en dehors du cadre scolaire et validées en milieu scolaire. Le troisième axe porte sur la prise en compte du livret expérimental dans les procédures d'orientation et d'affectation des élèves. Les trois axes suivants portent respectivement sur la transition collège/lycée ; la transition lycée/études supérieures et enfin la transition école travail. »

« Le fait d'aborder ces compétences dites extrascolaires et ce pilotage souhaité au niveau académique permet de décliner un ensemble assez important d'axes et sous-entend un partenariat développé avec un ensemble d'institutions partenaires pour l'animation et l'accompagnement : corps d'inspection, MGI, SAIO, ONISEP, CAFOC, CREN. »

Questions soulevées par cette expérimentation :

- Les compétences extrascolaires sont-elles prises en compte dans les procédures d'orientation et de sélection des élèves ?
- Dans quelle mesure les jeunes s'informent et développent des compétences valorisées ou valorisables dans la construction de leur parcours scolaire, social et professionnel ? »
- Un Axe central de l'expérimentation porte sur l'articulation entre extrascolaire et socle

commun : oui mais pourquoi et comment ? (enjeux, objectifs, méthodologies, généralisation attendue)

- Cette dimension est liée à la question de la transférabilité et de la transversalité des compétences

- L'expérimentation du Livret de Compétences Expérimental questionne le rapport entre compétences disciplinaires et autres compétences (sociales ; éthiques ; citoyennes...)

- Se pose aussi la question des « outils » utilisés ou mis à la disposition des équipes enseignantes, de leur construction, de leur articulation, et de leur usage (dans une perspective de formation tout au long de la vie) :

Environnement Numérique de Travail, Webclasseur, Portefeuille Orientation, Formation, Livret Électronique d'Apprentissage, Carnet de Route SUIO-Académie de Nantes, Livret de l'Engagement Francas...

- Quel(s) référentiel(s) utiliser ? Sur quelles bases sont-ils construits ou retenus ?

- Crédibilité des acteurs potentiellement partenaires ? Sur quels critères ? Qui les définit ?

- Légitimité Éducation Nationale autres partenaires pour le repérage et la formulation des compétences ?

- Qui évalue quoi ? A quel niveau de l'évaluation se situent les différents intervenants ? Qui valide ?

- Dans le cadre d'une réflexion sur les projets éducatifs locaux, quel partenariat avec les institutions politiques territoriales (Projet Éducatifs Locaux) ?

- Quelle place dans la réflexion menée et dans l'expérimentation pour les acteurs concernés (élèves, familles) ?

- Le livret de compétences expérimental conduit-il à une réduction ou à une accentuation des inégalités sociales ?

Jean-Louis AUDUC analyse la situation sous plusieurs angles :

« 1-L'approche des compétences pose le problème du réinvestissement des connaissances et de la mise en action de la pensée. Actuellement nous assistons à une instabilité des connaissances, nous avons trop souvent changé de programme depuis 30 ans. On a souvent en France idéalisé les connaissances, les savoirs en les considérant comme structurants alors que du côté de l'enseignement professionnel, des référentiels de compétences ont depuis longtemps été mis en place. Les parents ne reconnaissent plus souvent l'école d'aujourd'hui et son contenu. Le réinvestissement des connaissances, au travers de la démarche de compétences permettrait de donner du sens à l'école et faciliterait pour les familles la compréhension de ce qu'est l'acte éducatif aujourd'hui.

2-Si les compétences restent dans l'étroit espace de l'établissement scolaire, on aura manqué quelque chose. Le défi de l'approche par compétences (tous piliers confondus) doit se faire en

travaillant avec tout ce qui existe autour de l'école et qui se reconnaît dans ses valeurs. Les associations, les clubs sportifs, les structures municipales, les centres sociaux, etc... dans le cadre de conventions avec l'établissement scolaire doivent pouvoir travailler avec les jeunes un certain nombre de compétences, par exemple, la difficulté de prise de parole d'un certain nombre de jeunes qui ne peuvent s'exprimer et règlent cela par la violence ou par des invectives. L'établissement scolaire doit reconnaître qu'il ne peut pas tout à lui seul. C'est un travail de complémentarité avec ce qui existe dans les territoires et qui s'inscrit dans les valeurs de la République. Apprendre à prendre la parole, être créatif et autonome tout au long de la vie, voilà un chantier de travail sur les compétences qui peut être mis en œuvre dans les associations socioculturelles voire dans les stages en entreprise.

3-Il faut repenser ce qu'est la vision d'un établissement scolaire; Il faut prendre en compte tous les métiers qui existent dans un collège, quel que soit leur statut, j'en ai compté 19, et qui doivent se voir reconnaître un rôle éducatif. C'est important :

a) pour une vision cohérente de tous les adultes travaillant dans l'établissement

b) pour montrer aux élèves que dans leur établissement même des métiers manuels, intellectuels coexistent et interagissent ensemble. Avant de les faire sortir dans des stages de 3e qui ségrèguent et accentuent les stéréotypes, faisons leur découvrir les parcours des différents métiers au sein de l'établissement, les différents cursus de ces personnels. Ainsi, on pourra mieux aborder l'orientation, et sortir des discours convenus sur l'enseignement professionnel.

c) Appeler à travailler avec les élèves, leur rôle éducatif doit leur permettre de pouvoir valider certaines compétences précises liées à leurs fonctions en liaison avec l'équipe enseignante et de vie scolaire. Cela montrerait aux jeunes que tout adulte est dans une fonction éducative et permettrait un échange de savoirs.

d) Comme ces personnels sont souvent très en liaison avec leurs territoires. Il faut une réflexion sur le rôle éducatif de ces personnels, notamment en leur permettant de devenir des tuteurs de certains élèves.

4-L'enjeu du projet éducatif local c'est de donner toute leur place aux familles; Les familles ne sont pas démissionnaires mais démunies. L'approche par compétences doit s'inscrire dans une démarche de valorisation aussi des savoirs faire des familles leur ouvrant les portes de l'école en ne les laissant pas sur le trottoir.

En écho un participant ;

« D'un côté on a un projet éducatif local qui bouscule un tas de pratiques et un tas de

perceptions et de l'autre côté on a un jeune compétent. Le jeune peut être compétent parce que tout simplement reconnu. Accepter que hors et dans l'école le jeune est quelqu'un et qu'il est compétent, c'est une question de valeur pour pouvoir avancer ensemble. Lors d'un PEL dans une ville ce qui a finalement lié tous les acteurs a été la question des valeurs, du sens commun. »

Nos travaux ont permis de valider la pertinence de l'approche par compétences aux plans scolaire, extrascolaire et social pour les enfants, leurs familles et les acteurs. Toutefois, chacun s'accorde à faire évoluer le système éducatif dans lequel encore trop de jeunes passent à côté de leur scolarité. Au travers des différentes interventions, nous avons pu voir le désir de tous de faire émerger un système éducatif (dont scolaire) plus englobant, dans lequel chacun pourrait trouver sa place (élèves, familles, acteurs) et dont chacun pourrait ressortir avec une certaine reconnaissance de compétences acquises.

En réponse à cela des notions déjà avancées auparavant se voient remises au goût du jour : « socle commun », « compétences et connaissances ». La mise en avant de celles-ci pose la question sur les méthodes employées par l'École que cela soit en terme d'évaluation ou d'apprentissage, mais elle pose également la question du rôle joué par l'intégralité du cadre éducatif du jeune que cela soit à l'école ou à l'extérieur de l'école.

Ici intervient la notion de « projets territoriaux, donc de territoires apprenants ». Bien que tous les acteurs ne s'accordent pas encore sur une même définition de ce qu'est le local, le principe reste sensiblement le même: un accompagnement « multiprofessionnel » jalonnant l'intégralité des parcours scolaire, professionnel et « citoyen » des jeunes. **La notion de compétences induit celle de parcours « capitalisables », nécessitant des formes d'apprentissages et de reconnaissances voire de validations bien différentes de celles en vigueur. La méthode mise en avant dans presque toutes les interventions est celle de la mise en place d'une dynamique entre les acteurs du scolaire et du périscolaire sur les différents territoires de compétences et de gouvernance**

Deux des principaux outils concrets ressortant de cette journée d'étude sont le portefeuille de compétences et le portfolio d'apprentissage définis par Alain BOLLON. Le premier étant la mémoire des expériences ayant apporté des compétences. Le second servant à valider les acquis d'expériences tout au long de la vie.

En effet l'approche par compétences pose le problème du réinvestissement des connaissances et donc de leur mise en action. Le portefeuille de compétences peut changer plusieurs fois dans une carrière professionnelle. C'est un dossier individuel progressivement

constitué de documents de nature variée, permettant à une personne d'attester des compétences qu'elle a acquises par la formation et l'expérience; le portfolio lui est permanent. Il sert à valider les acquis d'expériences, et constitue le fil rouge de la formation tout au long de la vie. Il se présente sous la forme d'un document écrit et permet à l'adulte d'identifier chacun de ses apprentissages, qu'ils soient acquis dans le système scolaire, la vie sociale, familiale ou personnelle.

Au regard de cette nouvelle vision apportée par le biais du socle commun des compétences il semble donc clair que les projets éducatifs territoriaux doivent être repensés. Dépassant un modèle par trop figé dans lequel ils plaçaient seulement l'École au centre de la réflexion, ces futurs projets éducatifs devront être plus englobants afin de répondre à des problématiques plus larges de type développement territorial, économique et social...

Il s'agit de penser « l'Éducation territorialisée » comme un levier du développement des territoires et des personnes et ce en agrégeant leurs compétences et de facto leurs parcours et validation de ces derniers.

Pour ce faire il conviendrait de réunir, par bassins de vies-communautés d'agglomérations-PNR...des conférences territoriales (à l'exemple des comités économiques et sociaux) afin de porter et partager la compétence Éducation-Formation tout au long de la vie.

Ainsi pourraient être installés des établissements publics de coopérations éducatives chargés de réunir, en réseaux, les différents niveaux scolaires, structures de formation initiale, professionnelles, universitaires et d'éducation populaire...porteurs de compétences collectives au service des parcours individualisés sur les territoires concernés. La notion de territoires apprenants prendrait ainsi toute sa signification.

• « Mutation territoriale et éducation : de la forme scolaire à la forme éducative ? »

B. BIER, Sociologue Chargé d'études et de recherche à l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (Injep) A.CHAMBON, chargé de recherche à l'institut national de recherche pédagogique (INRP) et J.M. De QUEIROZ, sociologue et professeur à l'université de Rennes II .

Une mutation en éducation

À l'issue d'un itinéraire qui s'appuie sur vingt-cinq ans d'initiatives éducatrices novatrices en éducation, nous devons ici au lecteur une réponse aussi étayée que possible quant à la dimension annoncée en introduction de prospective politique en éducation.

C'est bien comme nous le notions aussi « l'éclosion de pratiques » rendues possibles par des dispositifs innovants qui, par exemple, nous ont permis d'avancer en direction des trois points travaillés dans le dernier chapitre ; une réflexion autour de la refondation d'un service public en éducation pour le XXI^e siècle, les observations autour de nouveaux possibles pour la réduction des inégalités et enfin l'approfondissement de la notion de territoires apprenants.

En tout état de cause, il se vérifie de bout en bout que les Rencontres nationales de l'éducation ont été au coeur et ont amplement rendu compte de l'effervescence protéiforme, comme des tensions et des incertitudes de la période. Leur objectif politique était atteint, à savoir la confrontation entre acteurs de terrain, responsables de politiques éducatives en situation et prise de distance universitaire : au total une véritable maïeutique donnant lieu à travers des actes qui ont reflété cette richesse et cette diversité, à l'émergence d'une réalité nouvelle et à la capacité de penser les prémices d'une autre étape historique de l'éducation.

S'il y a un réel changement de siècle, une nette différence peut être établie pour ce qui est du développement de ce nouveau cas de figure éducatif avec la période d'instauration des lois fondamentales de la fin du XIX^e siècle. Cette dernière a pour l'essentiel fonctionné en deux temps, un principal et un secondaire : le principal, la promulgation des lois, et le secondaire, une abondante production de jurisprudence à partir de ce que faisait remonter l'appareil scolaire ou la presse pédagogique.

Participant de l'air du temps et des pratiques du temps, un quart de siècle de mises au point nous montre davantage d'allers retours, de tâtonnements, d'avancées - plus ou moins acceptées - entre les processus issus de dispositifs officiels et les initiatives des terrains.

Peut-être pourrait-on parler, à propos des changements en cours, sans vouloir ici choquer les juristes, et dans une libre interprétation de cette culture, de ce qu'on pourrait appeler une sorte de jurisprudence de terrain, voire de jurisprudence spontanée ?

Ce sont en effet les pratiques qui ont donc installé les nouvelles manières de faire, souvent dans un désordre créateur, toujours loin des conformismes et aux antipodes des discours de restauration qui s'épanouissaient ici ou là .

Les acquis et avancées ont participé de fait d'un tâtonnement expérimental d'État, puis de collectivités territoriales, plus ou moins maîtrisé, plus ou moins incertain : témoins les ZEP, l'aménagement du temps de l'enfant ou encore l'expérience des villes éducatrices.

Nous excluons toutefois de cette analyse la cristallisation remarquable de la loi d'orientation de 1989 qui a en quelque sorte fait le bilan des avancées d'un septennat éducatif pour se projeter dans un deuxième.

Cette approche va donc de pair avec la fin de l'État hégémonique et surplombant, comme nous l'avons analysé - puisque le fait partenarial et l'invention de nouveaux montages éducatifs impliquent une intelligence créative porteuse de souplesse pragmatique.

S'il est donc vérifié que la question du rôle de l'État revient en force à partir des nouvelles pratiques, est-il pertinent de parler d'un État post décentralisé ? Il faut certainement retenir qu'après "la nouvelle manière d'être de l'État" après "l'âge de raison de la décentralisation" qui fait suite à ses « maladies infantiles » est en train d'apparaître un nouvel âge de l'État régulateur des régulations qui ne peut prendre sens aujourd'hui que dans une recherche de synergie avec d'autres régulations présentes ou à venir : villes, communautés urbaines, intercommunalités, régions, euro régions, Europe... Il appartiendra à la législation de dessiner peu à peu les traductions politiques pertinentes.

Le concept de développement éducatif territorial semble s'imposer quand il n'est plus possible pour le central de décider a priori d'une mise en forme éducative du local ; on peut donc faire l'hypothèse de l'émergence de cadres qui, en quelque sorte, interdiront à l'institué de bloquer la montée de l'instituant. Les logiques montantes de gouvernance territoriale impliquent bien de s'inscrire dans une mobilisation de toutes les ressources du territoire et ouvrent, pour ce qui est de l'éducation au sens large, sur la notion de territoires apprenants.

Très loin désormais « du modèle monopolistique du savoir », c'est sur un gain démocratique que peut déboucher « la reconnaissance de la pluralité des savoirs » quand l'évolution

scientifique propose un changement de regard sur le jeune apprenant et ses compétences cognitives. Nous sommes donc invités à les penser sur le mode de la transdisciplinarité, de la relation, et à les contextualiser pour leur donner sens. Car « le local est contraint de considérer la totalité de la situation ». Peut-on alors, en parodiant M. Mauss, parler d'un « fait local total » ? Il impose en tout cas, dans notre champ, une intelligence commune des problèmes quand il ne retrouve pas la multiréférentialité chère à J. Andonio.

C'est donc bien une approche politique en éducation que nous avons rencontrée au sens où des acteurs affirment et redéfinissent leur légitimité, légitimité en évolution permanente, faite de négociation et de compromis, d'enrôlements démocratiques novateurs, de gains de pouvoir social, de nouveaux objectifs institutionnels. S'il s'agit, pour traduire cette mutation, de « créer des institutions », c'est certainement à un service public en éducation refondé qu'il faut penser, service public élargi dont la souplesse des articulations exprimerait la multi complexité éducative observée. Le « bassin humain d'éducation », avancé dans un ouvrage récent, pourrait représenter le lieu d'inscription de cette multi complexité.

De la forme scolaire vers la forme éducative ...

Nous avons vu que la nation a hérité d'une structure forte et fermée _ système scolaire plutôt que système éducatif. Puisant aux travaux de G. Vincent, nous avons retenu son concept de « forme scolaire française 5 » qui s'est imposé à la fin du XIXe siècle, sans exclusivité toutefois, comme en témoignent de nombreuses exceptions dans le domaine de la formation professionnelle ou de la pratique dominante dans l'enseignement privé.

Dans cette logique, le même G. Vincent se demandait quelques années plus tard si, en définitive « l'éducation [ne serait pas] prisonnière de la forme scolaire ».

La coéducation, la responsabilité partagée en éducation ne paraissent en aucun cas appeler on ne sait quelle dissolution de l'école, comme peuvent l'avancer divers idéologues conservateurs, mais paraissent repositionner l'école dans un environnement éducatif beaucoup plus ample quant à ses assises et ses objectifs. L'école nous semble alors partiellement redéfinissable. Outre ses missions de transmission et d'appropriation des savoirs et de développement des compétences, elle voit alors sa place et son sens renforcés en tant que lieu et temps d'organisation des connaissances acquises au sein de l'éducation non formelle et informelle.

Participant à la fois d'une permanence et d'un changement, une (école repositionnée) se situe parfaitement dans la perspective historique du construit républicain. Car les montages partenariaux observés ne sont en aucun cas un élément de brouillage des rôles et des

fonctions mais un moyen de redéfinition, dans une postmodernité incontournable, du positionnement de chaque institution. Il s'agit alors de déployer l'apparition démocratique de nouveaux acteurs, eux-mêmes réfléchissant à leurs pratiques en évolution.

• « Territoires, offre de formation et parcours des étudiants. »

J-R CYTERMANN, inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche

Ce sujet présente un paradoxe apparent. Les universités et les écoles d'ingénieurs sont, d'après la loi de 1984, des établissements nationaux ; les politiques d'enseignement supérieur sont des politiques nationales. Et pourtant, les aspects territoriaux sont omniprésents dans ces politiques d'enseignement supérieur, même quand on parle de recherche.

En effet, les établissements d'enseignement supérieur, y compris les universités, s'inscrivent dans un cadre territorial qui apparaît fréquemment dans leur dénomination ; en outre, l'accueil des étudiants, au moins en premier cycle, se fait dans le cadre d'une académie et donc, la plupart du temps, d'une région. Une des missions des établissements d'enseignement supérieur est de contribuer au développement économique de leurs territoires. Au-delà de ces aspects institutionnels, les considérations géographiques, territoriales interviennent dans la constitution de l'offre de formation. La caractéristique géographique (urbaine ou rurale) de l'établissement scolaire fréquenté avant le baccalauréat n'est pas sans influence sur les parcours ultérieurs dans l'enseignement supérieur.

La démocratisation de l'enseignement supérieur est souvent associée à la notion d'enseignement de proximité et ce principe a en partie conduit au maillage du territoire que nous connaissons actuellement. Les études de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) et les travaux des chercheurs s'interrogent sur l'existence d'effets géographiques ou d'effets sites dans la réussite des étudiants. L'accueil et le suivi pédagogique des étudiants seraient, d'après des travaux de l'IGAENR, parfois de meilleure qualité dans l'enseignement supérieur de proximité. Toutefois, l'interrogation demeure : le début des études supérieures dans une ville qui n'est pas une métropole universitaire n'est-il pas un obstacle à la poursuite d'études au-delà du DEUG ou de la licence ? Ces aspects territoriaux peuvent être amplifiés par la prise en compte des politiques éducatives des collectivités territoriales, qui sont compétentes pour une partie des formations supérieures et ont participé ou incité à une certaine dissémination de l'enseignement supérieur. Cette constatation pose la question du pilotage, pas toujours cohérent, des formations de premier cycle, dont les décideurs, suivant la nature des formations, sont nationaux ou locaux. Et la question aussi de la conciliation, sur un territoire régional, des impératifs de proximité liés à la démocratisation de l'enseignement supérieur et de ceux de la recherche, qui supposent une

concentration des moyens.

Les universités de proximité ont un recrutement de proximité

Peut-être est-ce une tautologie, mais les universités dites de proximité ont un recrutement de proximité : la part des étudiants originaires du département siège de l'université y est très importante, dépassant parfois les 70%¹. Il faut noter que cette proportion tend à diminuer ces dernières années, ce qui signifie que ces universités s'ouvrent sur l'extérieur ou ont des créneaux spécialisés dans lesquels elles attirent des étudiants du reste de l'académie, notamment pour les masters, mais aussi leurs départements d'IUT. On rejoint l'hypothèse que la mobilité se développe plus facilement dans le second cycle universitaire que dans le premier cycle, ce que montrent les quelques études sur la mobilité des étudiants. C'est aussi une preuve de succès pour certaines de ces universités que d'avoir su diversifier leurs recrutements. Conséquence logique : ces universités sont avant tout essentiellement dédiées au cursus licence, dont la proportion est de plus de 70% pour la quasi-totalité d'entre elles, le chiffre dépassant les 80% pour l'université d'Artois et les 90% pour la toute dernière université créée, celle de Nîmes. Les différences s'expliquent aussi par un « effet discipline » : les universités qui proposent médecine et sciences ont un recrutement plus large que celles qui sont purement littéraires.

Les universités de proximité ont un recrutement plus ouvert aux catégories sociales défavorisées

Là encore, on peut vérifier l'hypothèse que la création d'universités de proximité a favorisé l'accès à l'enseignement supérieur de jeunes qui, sans ces nouvelles universités, n'auraient pas rejoint l'enseignement supérieur. Les cinq universités métropolitaines qui ont le plus fort taux de boursiers sont les universités d'Artois, de Valenciennes, du Littoral, de Corte et de Nîmes, avec des taux approchant ou dépassant 40%. D'une manière générale, les universités de proximité ont un taux de boursiers plus important que celui de la métropole universitaire. L'appartenance à des catégories sociales défavorisées est clairement un frein à la mobilité des étudiants. On retrouve ce lien entre proximité et pourcentage d'étudiants originaires de milieux peu favorisés dans les antennes et aussi, dans une certaine mesure, dans les IUT. Ce lien entre proximité et démocratisation est ambivalent. La dissémination de l'enseignement supérieur a été clairement un facteur de démocratisation ; encore faut-il que ce choix de proximité ne soit pas un choix par défaut et que l'offre de formation sur les sites n'appartenant pas à une métropole universitaire ne soit pas trop restreinte et n'enferme pas les étudiants.

• « Des villes éducatrices ou l'utopie du « territoire apprenant »

B.BIER Sociologue Chargé d'études et de recherche à l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (Injep)

Les enfants apprennent à l'école mais aussi dans et par la ville. Un nombre croissant de « villes éducatrices » mènent des politiques éducatives territoriales fondées sur une dynamique communautaire à la fois complexe et souple qui mobilise les savoirs de tous, fertilisant le territoire. Après « l'école pour tous » au XXe siècle, la « ville éducative » et le « territoire apprenant » sont l'utopie éducative et politique du XXIe siècle.

Parler d'éducation en France a longtemps consisté à se référer exclusivement à l'État et à l'École. Et l'École de la République s'est construite dans la méfiance à l'égard du territoire et des familles, perçus comme des symboles de l'obscurantisme et d'attachements « communautaires ». Au rebours, il s'agissait de s'inscrire dans une logique « sociétale » en transformant l'enfant en élève, pour préparer le citoyen de demain. Cette « vision du monde » perdure aujourd'hui encore, tant dans les représentations communes que dans le champ de la recherche. Ainsi, le récent Dictionnaire de l'éducation (Zanten (van), 2008) n'a aucune entrée pour « centre de loisirs », « colonie de vacances », « éducation non formelle », « éducation informelle » ou « éducation populaire » ; et la « socialisation » n'y est que « scolaire », tandis que le territoire n'y est mobilisé qu'en référence à la structure inégalitaire du système éducatif (entendre « scolaire ») (Ben Ayed, 2008).

Pourtant, « sur le terrain », la réalité évolue depuis une vingtaine d'années. Des villes de plus en plus nombreuses se revendiquent comme « villes éducatrices » et un Réseau français des villes éducatrices (RFVE) s'est mis en place en 1991 (www.villeseducatrices.fr), inscrit dans une Association internationale des villes éducatrices (AIVE). Dans le même mouvement s'est constituée une Association nationale des directeurs de l'éducation des villes (Andev). Comment est-on passé de cette approche scolaro-centrée à une conception d'un territoire éducatif ou, pour le dire autrement, d'une « forme scolaire vers une forme éducative » (Bier et al., 2010) ? Quels sont les éléments constitutifs de ce nouveau paradigme éducatif ? Une vision prospective de la chose éducative ne doit-elle pas nous conduire au-delà, vers le modèle du « territoire apprenant » ?

Des politiques éducatives territorialisées aux politiques éducatives territoriales

En fait, c'est l'État lui-même qui va ouvrir l'école au territoire. Les lois de décentralisation vont « donner » les collèges au département, les lycées à la région avec un statut d'Établissement

public local d'enseignement (EPL) et permettre l'entrée d'acteurs extérieurs à l'Éducation nationale dans la « gouvernance » des établissements scolaires, via le conseil d'administration et le projet d'établissement. Les Zones d'éducation prioritaires (Zep) mises en place à l'instigation d'Alain Savary en 1981 appellent à des partenariats – même si ceux-ci sont assujettis (Lorcerie, 1998) au service de l'école, et quand cela va mal (Glasman, 1991) ; les politiques d'accompagnement qui vont se succéder trente ans durant, depuis les Animations éducatives périscolaires (AEPS) jusqu'aux politiques d'accompagnement à la scolarité, mobilisent fortement les associations ; les politiques d'aménagement des rythmes de l'enfant, sous leurs appellations successives, font de même.

Enfin, à partir de 1999, les Contrats éducatifs locaux (CEL), initiés par quatre départements ministériels (Jeunesse et Sports, Ville, Culture, Délégation interministérielle à la ville-DIV) proposent aux collectivités de contractualiser dans une logique de Projet éducatif local. Il s'agit là de politiques éducatives territorialisées, c'est-à-dire initiées par l'État et déclinées sur les territoires. Pourtant, dès le début des années 1970, quelques municipalités anticipatrices comme Saint-Fons ou Hérouville-Saint-Clair avaient impulsé, de leur propre chef, des politiques éducatives globales. Les CEL, dans un certain nombre de cas, peuvent avoir été à l'initiative d'une dynamique de territoire, soit parce qu'ils rencontraient des préoccupations de collectivités, soit parce qu'ils constituèrent un effet d'aubaine financière. Certaines villes choisirent de ne pas s'inscrire dans ce dispositif, soit pour des raisons idéologiques, soit parce qu'elles présumaient qu'à terme l'État se désengagerait et que la charge leur en incomberait seules. Pourtant, nombre de collectivités (par exemple, en Région parisienne, La Courneuve, Nanterre...), sans passer par la contractualisation CEL, se sont engagées dans un projet éducatif de territoire. Il s'agit ici d'un choix politique local, d'une politique éducative territoriale.

De fait, les projets éducatifs de territoire sont dorénavant, en grande partie, portés financièrement et politiquement par des villes, dans une approche transversale ou universelle (ils visent l'ensemble de la jeunesse) et dans une logique de continuum éducatif (de la petite enfance à l'entrée dans l'emploi, voire au-delà), sous des terminologies diversifiées (projet éducatif local, global, de territoire...). L'État, restrictions budgétaires et choix politiques obligent, et nonobstant la volonté affichée de poursuivre la dynamique des CEL, n'y intervient plus que marginalement, portant sa priorité sur la tranche d'âge des 11-15 ans et sur des territoires où l'offre est restreinte (cf. Instruction 09-145 du 24 décembre 2009, Haut Commissaire à la Jeunesse).

La « ville éducatrice » est un label

Nombre de villes se revendiquent comme « villes éducatrices ». Certes, il s'agit

d'abord d'un label, signifiant l'adhésion à une charte et l'appartenance à un réseau (qui regroupe aujourd'hui en France une cinquantaine de municipalités). Mais c'est aussi un projet, une visée répondant à la nouvelle donne éducative. Un enfant en primaire va aujourd'hui 140 jours en classe par an. Comment dans ce contexte ne pas prendre en compte la totalité de ses espaces/temps de vie : ceux avec la famille, dans des centres de loisirs ou des clubs sportifs, devant les médias ou Internet, avec les pairs... ?

Dans ce contexte, la « centration » de l'éducation autour de l'école (qui perdure dans les termes de péri et d'extra-scolaire) n'a plus guère de sens, voire se révèle contre-productive. Pour répondre à la réalité vécue par les enfants et les jeunes, mieux vaut penser la complémentarité entre éducation formelle, éducation non formelle et éducation informelle, en pensant chaque temps dans sa richesse et sa spécificité, loin donc d'une scolarisation à outrance de l'espace éducatif (Glasman, 2005) ou du mimétisme avec l'école (Houssaye, 1998). Ceci impose pour le moins de s'inscrire dans une logique d'« éducation partagée » mobilisant tous les acteurs autour de l'enfant (Bier, 2006). La logique des Projets éducatifs locaux élargit ainsi le nombre des acteurs éducatifs : aux enseignants s'ajoutent par exemple les animateurs socioculturels ou sportifs, les différents intervenants non éducatifs dans les espaces scolaires, de loisirs ou culturels, ainsi que les professionnels chargés de la restauration scolaire... Tous ceux qui permettent à l'enfant et aux jeunes de se socialiser et d'apprendre dans la ville. La ville de Rennes, dans son PEL (2003-2006), parle d'ailleurs de trois acteurs éducatifs : l'école, la famille, la cité. La logique de la « ville éducatrice » constitue en fait un pas supplémentaire dans la reconfiguration des politiques éducatives : c'est la ville tout entière, le « cadre d'expérience » qu'elle constitue, l'ambiance et les interactions qu'elle crée, ou permet de créer, qui participent à cette éducation. Dans ce contexte, l'éducation se fait aussi par la ville. À l'instar du sociologue et philosophe Bruno Latour, nous pourrions dire que les acteurs de l'éducation ne se réduisent pas aux seuls humains et a fortiori aux seuls professionnels de l'éducation, mais comprennent aussi le monde des choses et des faits qui nous environnent et participent à nos apprentissages.

Si chacun se construit dans les interactions avec un environnement, la qualité de cet environnement est alors essentielle. Travailler sur l'éducation c'est alors travailler avec les responsables des politiques sociales et urbaines et des politiques d'aménagement, avec les urbanistes, les architectes ainsi que le tissu économique, culturel, associatif dans sa diversité. « Toute la ville est une source d'éducation. Elle éduque à travers ses institutions éducatrices traditionnelles, ses projets culturels, mais aussi à travers sa planification urbaine, ses politiques environnementales, ses moyens de communication, son tissu productif et ses entreprises », dit la Charte internationale des villes éducatrices.

Et force est de constater, avec les psychologues du développement et les sociologues interactionnistes, que plus notre cadre de vie sera diversifié et riche, plus notre regard sur le monde le sera aussi : « riche » renvoie bien sûr à la qualité et à la diversité de l'offre économique, sociale, culturelle, humaine, mais aussi à la diversité des populations, à la capacité instituée de créer des circulations, du lien, des échanges. Donc à la capacité à laisser naître des expérimentations, à permettre des circulations inattendues, de l'invention.

La ville éducatrice n'est pas une réalité figée, mais un « concept en devenir » (Montserrat Ballarin, maire adjointe chargée de l'éducation à Barcelone) ; il s'agit d'un « processus » qui appelle à sortir de la logique de dispositif pour s'inscrire résolument dans une logique de démarche. Mais s'inscrire dans cette logique de work in progress appelle la prise en compte de deux paramètres qui, loin d'être antagonistes, sont complémentaires : la capacité à accepter une marge d'incertitude, à sortir donc d'une logique de « projet-programme » pour s'inscrire dans une logique de « projet-visée » (pour reprendre la distinction proposée par Jacques Ardoino). De substituer à la logique technicienne du dispositif la logique participative et l'appui sur les ressources des acteurs ; la nécessité d'un étayage solide, d'un dispositif complexe au service de l'élaboration et de l'animation de ce processus. Autrement dit, la ville éducatrice ne saurait être un dispositif si elle veut garder son caractère instituant, mais elle a besoin d'un dispositif (l'institué) pour le permettre.

Des exemples en France et ailleurs

On pourrait illustrer ces propos par l'exemple de villes comme Saint-Nazaire ou Tourcoing qui ont opté pour une démarche participative et progressive pour construire leur politique éducative de territoire. Saint-Nazaire a élaboré son premier PEL en 2002 et n'a contractualisé un CEL qu'en 2003. La démarche fut donc à son origine déconnectée du dispositif d'État.

Le processus engagé par la ville de Tourcoing a duré un an et demi et a mobilisé quelque 400 personnes. Cette dynamique participative est en soi vecteur d'apprentissages et de changements : « Colonne vertébrale du système éducatif, [elle] favorise l'émergence de nouveaux systèmes, d'organisation décentralisée, qui réinventent et redéfinissent à chaque pas le sens de leurs actions » (Montserrat Ballarin, de Barcelone).

La dynamique participative de Saint-Nazaire

En 2009, préalablement au lancement d'un nouveau Projet éducatif local (PEL), avec le souci à la fois que le projet soit réellement partagé et d'une montée en qualité - l'un condition de

l'autre -, la Ville a choisi de lancer une démarche participative sur la durée, constituée d'une série d'ateliers thématiques animés par une personnalité qualifiée extérieure à la municipalité (petite enfance, jeunesse, politiques de prévention, accompagnement de la réussite, contenus éducatifs, animation du PEL), d'un cycle de conférences visant à enrichir la réflexion des ateliers, d'enquêtes sur la connaissance des publics, de liens avec les conseils de quartiers, de communication avec les habitants, d'appels à contribution... Cette démarche, qui a duré une année et mobilisé environ 200 personnes (acteurs municipaux et associatifs, professionnels et bénévoles), a permis d'ouvrir des pistes de travail qui vont bien au-delà du seul champ de l'éducatif stricto sensu puisqu'elle a posé les bases d'une politique de jeunesse.

Dans nombre de villes éducatrices, le projet éducatif local ne se réduit plus au créneau des 6-16 ans qui fut souvent celui des CEL, mais s'ouvre aux 0-25 ans à Saint-Nazaire ou à une logique d'éducation et formation tout au long de la vie à Tourcoing... De plus, ces villes revendiquent de prendre en compte l'intégralité des temps de l'enfant et du jeune.

Ainsi, à Barcelone, tête de file des Villes éducatrices (Vilarrasa et al., 2007), le projet éducatif de ville qui s'élabore à partir de 1997 s'organise autour de huit axes correspondant à une identification de ces enjeux : les loisirs et l'éducation non formelle ; la mobilité ; le développement durable ; la réussite scolaire et l'accès à l'emploi ; la connaissance de la ville ; l'immigration ; les médias et la société de l'information ; les valeurs et la participation citoyennes. Il s'agit bien pour ses promoteurs de répondre au défi du présent et de l'avenir : « Tout comme le projet qui cherchait à universaliser la scolarisation fut réalisé au cours du XXe siècle, ce nouveau projet de grande envergure culturelle propose pour le XXIe siècle un système éducatif global », déclare Antoni Martorell, directeur général de l'Institut municipal de l'éducation de Barcelone. La prise en compte croissante du rôle des médias a conduit la municipalité de Barcelone à engager des partenariats avec un certain nombre d'organismes de communication catalans, dans un Pacte de la communication pour l'éducation. On pourrait aussi, dans cette optique, évoquer l'expérience de Cap Canal mise en œuvre à Lyon autour de Philippe Meirieu.

Vers des « territoires apprenants »

Cette démarche, on l'a vu, appelle une dynamique de mobilisation des acteurs, voire de participation. Cela ne va pas de soi : ce terme est polysémique (la participation peut aller de la seule information à la co-élaboration du projet) ; la référence à la participation est souvent rhétorique et peut se réduire à de la communication municipale. Enfin, il y a une difficulté réelle à associer l'ensemble des acteurs, bénéficiaires inclus, à une démarche complexe,

exigeante, ouvrant sur l'incertitude et sans effets lisibles immédiatement. Penser un projet partagé semble indissociable de la reconnaissance d'une légitimité de chacun et de tous à entrer dans un débat public sur l'éducation et de la reconnaissance des savoirs de chacun et de tous. Dans ce cadre, tous se retrouvent à la fois « formés et formateurs », pour reprendre un slogan de l'association Peuple et Culture. Ce rapprochement montre le lien entre cette démarche et celle de l'éducation populaire ; elle s'inscrit aussi dans une logique prospective de « territoire apprenant », une expression qui connaît un certain succès au Québec : « La ville ne peut survivre sans devenir une ville de savoir, mais elle ne peut pas devenir une ville de savoir sans devenir une ville apprenante » (Bélangier et Paetsch, 2006).

Pour reprendre les propos de Barry Nyhan : « La société de la connaissance se construit en devenant une société apprenante. Tous les acteurs (chercheurs, dirigeants, travailleurs) contribuent à ce processus en mettant en commun leur compréhension et leurs savoir-faire spécifiques pour construire des systèmes sociaux ou des institutions capables de capter, de mémoriser, de médiatiser et de construire en permanence de nouveaux savoirs... Il s'agit plutôt d'une forme d'apprentissage collective, d'un processus de formation de communautés, où les établissements éducatifs œuvrent en permanence avec d'autres organismes (y compris les instituts de recherche technologique et les organismes sociaux ou économiques) à la construction des connaissances en vue de réaliser des objectifs communs » (Nyhan, 2002).

Dans le même temps, les mutations du monde moderne, les transformations rapides des technologies et l'explosion des savoirs, la nécessité pour chacun de devoir en permanence s'ouvrir à de nouvelles connaissances et compétences obligent à penser en termes d'éducation et de formation tout au long de la vie. Celle-ci prend tout son sens dans le territoire de proximité, dans la mobilisation et le développement des ressources naturelles, matérielles et humaines ; poussée à son terme, elle appelle à sortir des cloisonnements des espaces éducatifs et générationnels comme des découpages des apprentissages en fonction des âges, propres à la forme scolaire.

Enfin, une autre donne est à prendre en compte aujourd'hui, sur la base des mutations relevées supra (évolutions technologiques et société du savoir), mais aussi en lien avec d'autres phénomènes comme des revendications individuelles et collectives ou les apports de l'anthropologie et de la sociologie des sciences... : c'est l'existence de savoirs multiples, qui doit être reconnue. Ceux-ci relèvent de l'expérience individuelle et de la mobilisation de formes d'« intelligences multiples » (Howard Gardner) : celles mobilisées par l'école (intelligence verbale, logico-mathématique) ou dans d'autres activités (intelligence corporelle, musicale, visuelle, relationnelle, d'action...). Ces savoirs naissent aussi plus collectivement dans des champs professionnels, culturels, géographiques diversifiés. La prise en compte de

ces savoirs multiples et leur dialogue constituent un enrichissement personnel et collectif, une ouverture, la chance d'un désenclavement des savoirs, de métissages, de recomposition, et ils deviennent de ce fait vecteurs de lien social.

Ainsi, la « ville éducatrice », à l'opposé d'une logique qui confierait l'éducation aux seules institutions légitimes, implique une forte dynamique communautaire, fondée sur la mobilisation des savoirs de tous sans exclusive au service du développement et de la créativité du territoire. À l'instar du mouvement de « l'école pour tous » qui fut l'utopie des XIXe et XXe siècles, la « ville éducatrice » et le « territoire apprenant » sont l'utopie éducative et politique du XXIe siècle. Cette utopie réaliste n'a de sens que dans le cadre d'un projet politique renouvelé qui pose la démocratisation comme moyen et comme fin.

AT 1 - COMPETENCES EXTRA-SCOLAIRES

• « Le temps de l'enfant en débat »

Propos de Claire LECONTE, psychologue et François TESTU chrono biologiste recueillis par L. BUGUET

Le temps de l'enfant est au coeur des débats et des réformes actuelles. Le SNUIPP vient de tenir à Lille le 13 novembre dernier un colloque sur ce thème. Claire Leconte, psychologue et François Testu, chrono biologiste en débattent ensemble. Les écoliers français ont depuis cette année un nouvel emploi du temps. Quel regard portez-vous sur cette évolution ?

C.L. : Je ne parlerais pas d'évolution. Pour moi, c'est une régression. Cette nouvelle organisation de l'école s'est faite sans débat. Il n'y a eu aucune prise en compte de l'avis des spécialistes, des parents, des enseignants. Sur le fond, ce dispositif va à l'inverse de ce qu'il faudrait faire : on réduit la semaine, on étale donc moins les apprentissages dans le temps et on allonge les journées des élèves les plus en difficulté.

F.T. : Je rejoins Claire Leconte. Il n'y a pas eu de débat et toutes les connaissances disponibles aujourd'hui sur le rythme de l'enfant ont été ignorées. Le ministre a affiché un mépris pour la démarche scientifique que je trouve inadmissible. Les aménagements du temps scolaire ont souvent été conçus par et pour les adultes. Ils ont pratiquement toujours résulté des exigences économiques, politiques, religieuses et sociales de la société du moment reléguant l'intérêt des enfants au second plan.

Pourtant, le ministre avance des arguments de poids : harmonisation des rythmes par rapport aux autres pays européens, dispositif pour les enfants en difficulté, samedi rendu aux familles...F.T. : Les arguments sont d'une démagogie de haut niveau. La motivation première du ministre semble plutôt le souci d'économie. Celui-ci fait référence au desideratum des parents, à leur souhait de voir l'école le samedi matin supprimée, et pour cela, il s'appuie sur un sondage. En ce qui concerne les comparaisons internationales, il faut comparer ce qui peut l'être. Le cas de la Finlande par exemple mérite d'être observé dans toutes les formes de son organisation et non pas seulement sous un seul angle. Reste que la nouvelle organisation des écoles françaises remet en cause la complémentarité éducative entre l'école, les activités périscolaires et extrascolaires.

C.L. : L'aménagement du temps de l'enfant est encore une fois une façade. La seule et unique fois où il a été question de l'enfant ce fut en 1946 dans le plan Langevin-Wallon qui n'a jamais été mis en place ! Quand aujourd'hui le ministre parle d'aider les enfants en difficulté de quoi

parle-t-il ? D'un côté, il supprime les emplois d'enseignants spécialisés. De l'autre, il demande à des enseignants qui ne sont pas formés d'assurer le soutien d'enfants par ailleurs stigmatisés, auxquels on rallonge la journée !

J'ai réalisé un premier sondage dans les écoles, il apparaît bien que l'aide personnalisée a lieu avant tout le midi ou le soir. Au lieu d'étaler les apprentissages sur la semaine comme il conviendrait de le faire pour une meilleure imprégnation, on les masse sur 4 jours. Et que je sache, les nouveaux programmes ne prévoient pas que les élèves en sachent moins à la fin du CM2.

Que nous dit la recherche en chronobiologie et chrono psychologie sur les bons moments pour apprendre ?

F.T. : Les connaissances portent essentiellement sur la journée, période où les rythmes biologiques et psychologiques sont les plus actifs. C'est au cours de la journée que fluctuent périodiquement la réceptivité, la mémoire, la vigilance, l'attention. Autant d'éléments jouant sur les apprentissages et la compréhension. Ainsi, le début de matinée et l'après déjeuner sont scientifiquement de mauvais moments, tandis que le milieu et la fin de matinée pour tous les enfants, et la fin de l'après midi pour les plus âgés sont des temps plus efficaces. Les moments reconnus comme moins favorables peuvent être occupés par des activités d'entretien, d'éveil, et par des contenus plus ludiques, plus socialisants.

C.L. : Il faut aussi se poser la question de qu'est-ce que c'est qu'apprendre ? L'enfant est toujours en train d'apprendre. Mais il apprend différemment, dans la classe et en dehors, par la manipulation, par l'expérimentation, par essais et erreurs. Ce qui m'inquiète, c'est que plus l'école est réduite dans son temps, plus les modalités d'apprentissage risquent de ne plus laisser de place à l'élève acteur de ses apprentissages. D'apprenant, il deviendra uniquement celui qu'on instruit. **Aménager le temps de l'enfant, est-ce seulement penser au temps scolaire ? Que sait-on des écoles qui ont conduit des expériences sur toutes ces dimensions ?**

C.L. : **Je préfère parler d'aménagement des temps de vie que de rythmes scolaires. Pour espérer un développement harmonieux, il faut donner une cohérence entre tous les temps de l'enfant. A partir du moment où l'on déstructure ce temps (coucher plus tardif, irrégularités), on déstabilise l'organisation temporelle de l'enfant. C'est pourquoi dans les projets sur lesquels j'ai été partie prenante, notre préoccupation a été de travailler sur le temps scolaire mais aussi périscolaire et extrascolaire. A Lille, nous avons mis autour de la table les associations partenaires, les parents d'élèves, l'équipe d'enseignants pour chercher à construire le projet.**

Les préoccupations des enseignants étaient à la fois de mettre en place une organisation qui respecte le développement de l'enfant, et qui lui permette de se construire temporellement. A

partir de là, les enseignants ont fait le choix de travailler sur 6 jours avec un rythme le plus régulier possible.

Après les temps de classe journaliers plus courts, les associations proposent des activités périscolaires les plus cohérentes possibles par rapport aux apprentissages qui se passent sur le temps scolaire. De plus les contrats passés avec les enfants pour leur participation aux activités périscolaires, les règles instaurées pour que les jeux soient autant respectés pendant le temps périscolaire que pendant le temps scolaire ont permis de construire une éducation à la citoyenneté qui a eu des répercussions positives avérées sur la petite délinquance dans le quartier. Voilà 12 ans que cela dure et cette année, l'équipe est bien à la peine.

F.T. : Il est vrai qu'en cette rentrée chacun fait comme il peut. Le dispositif du ministère n'offre pas un projet éducatif pour la société, pire, il crée des inégalités. Je n'étais pas un grand défenseur de l'école le mercredi mais on peut regretter que ce ne soit pas ce choix qui ait fait l'unanimité. Cela apparaissait comme la solution la moins mauvaise, comme une opportunité à saisir pour alléger la journée. Le texte officiel le permet mais il est sorti fin mai et chacun a dû dans la précipitation mettre en place une organisation et c'est souvent la solution de facilité qui s'est imposée. On peut le comprendre.

C.L. : Pour ma part, je regrette vraiment la matinée du samedi. C'était un moment privilégié pour rencontrer les parents. Dans un quartier difficile de Lyon, il existait un marché le samedi matin, les parents déposaient leur enfant, et allaient faire leur course sur le marché, se rencontraient, discutaient. Lorsque l'école est passée à 4 jours, (et) le marché a disparu, brisant ainsi un lien social sur le quartier. Résultat, le samedi libéré a ainsi donné toute sa place à la télévision et aux grandes surfaces.

Comment faudrait-il réorienter l'école ?

C.L. : Je crois qu'on ne peut réformer l'école en faisant l'économie d'une réflexion en profondeur. Pourquoi certains enfants sont-ils en difficultés ? Comment imaginer une école prévenant les difficultés ? Quel système d'évaluation mettre en place ? L'enjeu devrait être de penser un projet éducatif permettant que tous les enfants aient les mêmes chances d'accéder à un vrai choix d'orientation future.

La pédagogie, les systèmes d'évaluation, la prise en compte des rythmes de vie mais aussi les espaces scolaires sont des moyens sur lesquels les scientifiques ont montré qu'on peut agir. Et pour cela, l'école a besoin que tous les acteurs de l'éducation se mettent autour de la table.

• « Le lien entre savoir scolaire et activités extrascolaires ».

B. BIER Sociologue Chargé d'études et de recherche à l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (Injep)

Dans le cadre d'un appel à projet du ministère de l'Education nationale « Accompagnement à la scolarité et TICE », les CEMEA ont conçu une démarche et des outils, à l'heure actuelle en cours de validation et qui seront expérimentés à partir de juin 2008. Ils s'organisent autour de trois supports : logique et stratégies (activités logico-mathématiques) ; activités scientifiques et techniques ; lecture d'écrans et de récits pluri-médias. Chacun de ces outils offre entre 60 et 80 heures d'activités dans des malles spécialisées. La démarche se fait en trois étapes : découverte, expérimentation, création.

Présentation de la démarche (site du Café pédagogique)

Un projet modulaire, positionné dans la pluri annualité, dans lequel peuvent s'inscrire de nombreux acteurs.

Conformément à l'appel à propositions, le projet s'adresse à des préadolescents (10-14 ans) en difficulté scolaire, mais, compte tenu de l'action des CEMEA en ce domaine, il vise tout particulièrement les élèves en grande difficulté, notamment ceux susceptibles de relever des structures d'ateliers relais.

Il s'agit d'offrir à ces élèves des activités de 2 à 3 heures par semaine dans des structures d'accompagnement, implantées ou non dans des établissements scolaires. Ils pourraient les fréquenter par groupes de 8 maximums, encadrés par des adultes. Les activités proposées visent à revenir, dans trois domaines cognitifs, sur des apprentissages fondamentaux grâce à une pédagogie de détour.

Dans chacun des trois pôles cognitifs retenus, logique et stratégies, lectures de récits pluri médias et activités scientifiques et techniques, un kit est élaboré pour servir de base aux activités et permettre la définition de parcours pédagogiques. Les activités, de 20 à 30 par domaine, sont répertoriées en 3 catégories, correspondant aux 3 phases d'un parcours : première découverte, approfondissement, vers une production. Elles s'organisent autour de 2 à 3 dominantes thématiques et sont accompagnées de fiches de mise en œuvre.

Ainsi, dans le pôle logique et stratégies, on s'appuiera sur différents types de jeux et un « serious game » qui introduira sous forme ludique des défis mathématiques et des situations mettant en œuvre des stratégies de résolution de problèmes dans un environnement

multimédia interactif.

Dans le « pôle lectures d'écrans et de récits pluri médias », qui vise des apprentissages fondamentaux en lecture et écriture, on s'intéressera aux récits multimédias, à la presse et aux récits littéraires. Les pratiques de blogs ou d'écriture vidéo, que de nombreux enseignants utilisent déjà, seront ici mobilisées dans un outil d'ensemble, avec des fiches repères.

Dans le pôle activités scientifiques et techniques, la mallette d'accompagnement comprend des kits de construction de type lego, des objets techniques et des ressources numériques illustrant les dominantes fusées, robotique et fonctions électromécaniques.

1- Savoirs scolaires et activités non scolaires

Les outils présentés pourraient être aussi utilisés par des enseignants au sein de la classe. Qu'est-ce qui en fait alors la spécificité ? C'est avant tout le cadre d'utilisation, le fait de pouvoir s'adapter au rythme et à la curiosité de l'enfant, de ne pas être dans une logique normative de compétences ou de savoirs à atteindre et de ne pas déboucher sur de la didactique disciplinaire.

En fait, ici, on part de l'activité pour conduire à des apprentissages. Ces expériences apparaissent comme le moyen d'une appropriation, d'une expérimentation, de tâtonnements, de questionnements.

Savoirs scolaires, savoirs non scolaires ? Quelle est la pertinence de cette opposition ?

Un participant suggère que cette opposition peut être dépassée en s'inscrivant dans une logique de compétences (le socle commun) conformément au processus de Lisbonne (référence est faite au document de l'INRP). Néanmoins, cette entrée par les compétences peut présenter les mêmes risques de morcellement que celui que l'on reproche souvent à l'école, accusée de ne pas faire en sorte que les apprentissages fassent sens. La pertinence d'un outil dépend certes de sa qualité mais aussi fortement de la capacité à bien l'utiliser. D'où le problème de l'accompagnement de ceux qui animeront ces séances. L'outil devient alors aussi un moyen de qualification pour des animateurs qui n'ont pas forcément a priori les compétences requises.

2- Cohérence éducative

Zahra Boudjemaï (CEMEA) précise qu'il s'agit de créer, à l'instar de celui que l'on trouve à l'école, un espace numérique de travail hors du temps scolaire afin de créer de la synergie avec l'école. Ces actions ont une intention éducative, sortant de l'occupationnel, visant la réussite de l'enfant et de l'élève. Elles permettent que tous les élèves puissent vivre ce que

d'aucuns vivent de par leur milieu socioculturel d'origine. Dans le même temps, il ne s'agit pas de faire de l'école après l'école mais d'utiliser des pédagogies du détour.

Cet outil ne trouve tout son intérêt que par des rencontres avec les enseignants, qui favorisent une information réciproque et une mise en cohérence, et avec les parents.

Les différences de « culture » entre les enseignants et les animateurs appelleraient des temps de formation commune (initiale et continue), d'autant que « la co-éducation reste un impensé de l'institution ».

Il faut d'autre part convaincre les parents de l'intérêt de ce type d'activité pour la réussite éducative (qui ne se réduit pas à la réussite scolaire mais l'implique très généralement) de leurs enfants. D'autant que les familles populaires tendent à valoriser les seules activités scolaires *stricto sensu*, et que leur souci de la réussite de leurs enfants est soumis à « la pression de l'angoisse scolaire » (renforcée par un marché ad hoc).

Ce décalage entre la conscience de l'intérêt des activités périscolaires et la faible conscience qu'en ont les parents traverse aussi les fédérations de parents d'élèves, nous dit *un représentant de la FCPE*. Une position favorable aux activités est défendue par certaines fédérations de parents d'élèves mais on constate parfois un écart avec le discours des parents sur le terrain.

L'exemple est donné par *une enseignante* d'une expérimentation menée dans un IUFM de la région parisienne et visant à construire de la confiance avec les parents et à les impliquer dans des logiques plus complémentaires entre apprentissages scolaires et périscolaires. L'attention est aussi attirée par *un participant* sur la nécessité de travailler, au-delà de cette action sur les apprentissages, sur les parcours des jeunes, de travailler aussi sur leur accès autonome aux informations, sur la nécessité de travailler avec les CDI par exemple - démarche qui tend à être abandonnée dans le retour actuel au disciplinaire..

3- Partenariats et place de l'école

Comment mettre en place cette complémentarité éducative, alors que, d'un côté, des élèves « en difficulté » scolaire courent le risque d'être cantonnés au seul monde scolaire et à ses méthodes, et que, de l'autre, des activités périscolaires bien pensées et plus largement des

activités socio-éducatives et culturelles souvent portées par la famille et dans les milieux populaires par le monde associatif constituent une condition de la réussite, y compris scolaire.

• **« La popularité pédagogique de la notion de compétence peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure ? »**

S. JOSHUA Professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université de Provence (Marseille).

Si l'on considère la question de la manière la plus générale possible, l'intérêt pédagogique pour la notion de « compétence » s'enracine dans la constatation d'une distance irréductible entre la description, aussi détaillée fut-elle, d'un savoir formalisé à propos d'un domaine de pratiques, et la nature (explicite ou pas, consciente ou pas) des techniques mises en œuvre dans celles-ci. Cela renvoie au sentiment commun qui affirme que, parmi les chirurgiens, cet homme est « hautement compétent », que cette femme, elle, « connaît son métier » d'ingénieur.

L'interrogation sur la nature des mécanismes socio-cognitifs impliqués dans l'action « en situation » est de la plus haute importance pour qui cherche comment, éventuellement, les faire acquérir d'une manière systématique. Et comme, en définitive, une fois hors du système scolaire, c'est « la compétence » qui est plutôt la manifestation socialement exigible de la maîtrise d'un domaine de pratiques, on comprend que l'on cherche, et depuis longtemps, à l'atteindre le plus directement possible, par exemple en se passant au maximum de l'étude formalisée dans des institutions comme les écoles. Or, pour l'instant, malgré de très importants développements de la recherche, la réponse générale pour y parvenir ne paraît pas vraiment disponible. Pour des domaines de haute technicité (comme la chirurgie par exemple), on sait seulement que l'apprentissage nécessite un fort adossement à des savoirs formalisés, mais aussi une puissante dose de connaissances acquises « en situation ». On peut, par extension, dire la même chose d'une grande part des professions, surtout si l'on considère que l'entrée dans les pratiques scripturales (lecture- écriture, mais aussi structures numériques et géométriques) nécessite, s'il doit être généralisé à toute la population, un puissant engagement « formel », dans des écoles. Faire comme si cette question était réglée conduit à une grande ambiguïté dans l'utilisation courante de la notion de « compétence » en éducation, déjà amplement documentée (Rey, 1996) et peut converger vers la mise en cause, plus récente mais très brutale, des systèmes formels d'éducation.

Celle-ci cherche à diminuer de manière drastique la scolarisation, tout en souhaitant développer à un rythme plus soutenu que jamais la fameuse « autonomie » des élèves.

Comment repérer que ceci est réalisé ? Par exemple par la manifestation de compétences adaptées, lesquelles compétences sont par définition uniquement définissables et évaluables en situation.

C'est bien ce qui intéresse par exemple un employeur (et non, formellement du moins, le type d'étude qui y a conduit). Mais on pourra constater que rien n'est indiqué sur la manière de parvenir à forger les dites compétences. Comme on voit mal quiconque proposer de les étudier une à une, du moins si on les définit comme des compétences spécifiques à des situations données, infiniment nombreuses donc par définition, le postulat pédagogique qui accompagne cette façon de voir (qui rappelons-le est toujours présentée au nom de l'autonomie, comme le contraire des apprentissages pesants et formels) proclame qu'il faut viser l'acquisition de « compétences transversales ». La plus grande confusion règne alors. Comment des compétences, uniquement repérables en situation, peuvent-elles être « transversales » ? On comprend bien ce que cette approche a de tentant.

Si on pouvait repérer de telles compétences, loin des disciplines et des pratiques « abstraites » et « cumulatives », il faudrait concentrer les efforts éducatifs sur leur acquisition. Pris sous cette forme, ce discours rencontre d'ailleurs un écho favorable bien au-delà des employeurs, pour toucher les familles et une partie du corps enseignant. Mais, comme nous l'avons signalé ci-dessus, rien ne dit qu'une fois repérées, les compétences transversales seraient si faciles d'accès, et se dispenseraient d'une étude de longue durée. De plus, rien n'indique non plus qu'elles se laissent définir si aisément.

Comme le dit Huteau (1997) à ce propos :

Quel que soit le mode de définition retenu, ingrédient ou puissance cachée, on doit s'interroger sur le degré de généralité des compétences générales. [...] Il ne semble pas y avoir une compétence générale qui serait indépendante des situations. [...] Les études portant sur l'évaluation des effets des méthodes d'éducation cognitive le montrent clairement, les procédures mentales acquises à propos de contenus particuliers se transmettent très mal, malgré les aides qui peuvent être mises en œuvre, à d'autres contenus. Contrairement aux attentes, elles ne facilitent pas les acquisitions.

On retrouve là, par d'autres voies, un des fondements constants des approches didactiques. Si l'école seule permet d'étudier certains savoirs relativement structurés, c'est que ceux-ci ne se transmettent pas sans une étude systématique. C'est donc aussi que l'acquisition de l'une quelconque de ces techniques ne dispense pas

d'étudier les autres si nécessaire ; maîtriser l'algèbre ne conduit pas à maîtriser le football. Mais comme l'école ne traite qu'une proportion infime de ces savoirs, pourquoi lui donner tant d'importance ? Comme d'autres, les didacticiens voudraient bien répondre à cette question en arguant que l'école « apprend à apprendre » (ou du moins qu'elle devrait). Mais cette facilité nous est refusée si l'on défend au contraire que l'on n'apprend que ce que l'on étudie (du moins dans le domaine « hautement technique »). D'un autre côté, si on met à part la nécessité de la transmission par l'école des techniques de scripturalisation (mais ceci n'est en fait guère contesté ; voir Vincent, 1994), il faut certes admettre en droit la possibilité d'un questionnement large sur la nature des matières présentes à l'école. Il faut même de plus s'inscrire en faux contre toute tentation de régler cette question sur la base d'arguments d'autorité et d'« expertises » diverses. Surtout en tant que didacticien, il faut proclamer la nécessité de poser cette question en termes directement politiques, sous-tendue donc par des philosophies sociales présentées à visage découvert.

Mais, si ce point de vue a quelque portée, il conduit à affirmer que quels que soient les choix effectués, il est impératif de conserver la fonction de l'école comme dispositif permettant l'étude, puisque toute la dynamique formative que l'on peut attendre de l'école provient de la manipulation et de la mise en oeuvre de techniques particulières, outils palpables des problématisations possibles. En même temps, si cela est vrai, il en ressort que le débat de légitimation sur les choix « disciplinaires » à effectuer peut être aigu. La théorie de la transposition établit les grandes contraintes (didactiques) qui pèsent sur tous les choix possibles (on se référera à l'ouvrage princeps de Chevallard, 1985, et encore plus aux prolongements « anthropologiques » du même auteur, 1988a, 1989). Si la description conduite jusqu'ici concernant la fonction de l'école est correcte, cette théorie conduit à avancer que la légitimité de ce qui s'y traite doit impérativement venir de l'extérieur, puisqu'il s'agit d'y étudier des savoirs « hautement techniques » repérés socialement. L'école, sous peine d'être elle-même délégitimée, doit pouvoir opposer à toute critique qui la touche l'argument qu'elle ne fait que transmettre des « vérités » qui justement ne dépendent pas d'elle, qui ont été établies ailleurs. Cette légitimation « objectiviste » est indispensable à l'école, pour marquer sa différence avec d'autres formes de socialisation (la famille par exemple) et, en l'absence, c'est l'existence même de l'école qui serait en cause. C'est pourquoi, même si les choix effectifs quant aux disciplines présentes relèvent de la sphère politico sociale, leur présence doit se mouler dans les contraintes de la transposition didactique, ce qui veut dire au moins ici que ces disciplines doivent se présenter comme la transposition scolaire de savoirs techniques de référence légitimés hors de l'école. Cette légitimation peut être importante et quasiment incontestée ou seulement partielle et contestée. Les références peuvent même avoir été créées (mais à l'extérieur) pour l'occasion (c'est en

fait extrêmement rare) : dans tous les cas l'école a besoin d'une légitimation externe en termes de savoirs pour remplir sa fonction.

Que la question soit abordée par les psychologues, les ergonomes ou les didacticiens, on voit alors que la référence aux compétences (surtout quand elles se veulent « transversales ») devrait être labile dans le système scolaire. Or, si l'on peut constater une évolution rapide de l'énumération des dites compétences selon les années, force est de constater que les réticences des chercheurs n'empêchent pas l'extension continue de la popularité de « l'entrée par les compétences », en particulier dans les sphères pédagogiques, qui a priori devraient être prudentes à son propos. On peut y voir le poids d'une offensive proprement idéologique de l'individualisme libéral. Mais sans exclure cette hypothèse, il me semble que – si cette dernière rend bien compte de l'engouement des secteurs administratifs pour une approche manifestement compatibles avec les discours « managériaux » – elle ne suffit pas à expliquer l'ampleur de la « conversion » à ce propos des secteurs pédagogiques, et enseignants en particulier. Il peut alors être intéressant de tenter de saisir les modalités spécifiques de son succès dans les programmes scolaires, et, de plus en plus, dans les pratiques elles-mêmes. Ma thèse (assez spéculative pour l'instant, je le reconnais aisément) est la suivante : dans ce cas précis, la notion de compétence vient se greffer sur la difficulté de répondre – sur les plans théorique et pratique – aux exigences nouvelles fixées aux systèmes éducatifs

• Socle et politique curriculaire en France

2.2. Une innovation de politique éducative : ce que « socle commun » veut dire, ou l'association de notions jusque là bien distinctes

Chaque terme est important et ce n'est que leur conjonction qui peut faire apparaître la nouveauté que représente le « socle commun de connaissances et de compétences en fin de scolarité obligatoire » :

2.2.1. L'idée de définition d'un « socle »

Le mot a été employé depuis le milieu des années quatre-vingt dix (Rapport Bouchez, 1994)¹¹, mais on a parfois utilisé des notions proches, comme par exemple celle de « bagage » minimum (dans un travail élaboré à la demande du ministre juste après le vote de la Loi de 1975). De même, sur la scène internationale, le champ lexical n'est pas vide puisqu'en Angleterre par exemple on se réfère à la notion de « core curriculum », avec un sens différent, mais les expressions « de base » (« compétences de base ») ou « clés » (« compétences-clés ») font aussi partie du paysage linguistique disponible notamment à l'échelle européenne.

Ce que le mot de « socle » introduit de spécifique dans les références éducatives françaises est la définition de la prescription scolaire par un mot qui n'est plus celui, traditionnel, de « programme d'enseignement » : à une référence à la fois éclatée parce que structurée en disciplines académiques et en une succession d'années scolaires et auto-référencée sans justification, on substitue une référence unique, unifiée, associée à un moment précis de la scolarité, établie en renvoi à une utilité externe (le socle pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société) et rédigée en termes de ce qu'on attend que les élèves aient acquis (« learning outcomes »). Toutefois, si cette notion de socle est essentielle, elle ne suffit pas à définir le S3C : on aurait en effet pu admettre une logique de socle sans qu'il soit défini comme « commun » (il aurait pu être défini comme « minimal », par exemple), ni constitué de « connaissances » et de « compétences », et sans qu'il renvoie à ce niveau jusque là jamais défini en termes de prescription scolaire qu'est la fin de la scolarité obligatoire.

2.2.2. L'idée de « communauté »

L'adjectif « commun » de son côté n'est pas neuf en matière éducative, encore que l'adjectif « unique » lui a été préféré pour qualifier le collège « unifié » (entre plusieurs filières qui précédaient) de la loi de 1975. Tout dépend de ce dont il est l'adjectif, d'une part, et de ce qui est censé être mis en commun. On a surtout rencontré ce mot dans les deux

dernières décennies associé en fait au mot de « culture » : s'interroger sur la culture commune de l'école était un lieu lui aussi relativement « commun » de la littérature éducative ou pédagogique. Mais la reprise de ce terme « commun » dans le cadre du S3C a un sens qui s'est précisé en matière de contenus d'enseignement, et ce sens est un sens politique, consistant à considérer que non seulement les structures scolaires, mais aussi les apprentissages des élèves français jusqu'à l'âge de 16 ans doivent être pour l'essentiel les mêmes. La justification de cette « communauté » est aussi bien celle de la justice, comme si le fait que certains élèves pourraient rester à l'écart de tel ou tel acquis était une discrimination pédagogique susceptible de leur nuire pour la suite de leur vie scolaire, personnelle et professionnelle que celle de la citoyenneté, vieux thème repris depuis le XIX^e siècle : l'exercice de la citoyenneté française ne peut s'exercer que sur la base d'une « communauté » de références. Quelque ouvert que soit l'adjectif « commun », il fut aussitôt au centre de débats qui ne sont pas clos :

- Les questions immédiatement posées autour de cette idée de communauté d'apprentissages sont celles de savoir si, dès les années mêmes de la scolarité obligatoire, cette communauté est exclusive d'autres apprentissages ou au contraire si la diversification ultérieure, après la maîtrise du socle, est préfigurée par une « personnalisation » des apprentissages, au-delà du socle, dès la scolarité obligatoire. Cette idée de la limitativité du socle a elle-même été interprétée de deux façons par ceux qui la dénonçaient : certains voyaient dans cette limitation un mauvais coup contre les élèves les plus capables, qui se verraient dès lors fixer un horizon plus bas que précédemment et plus bas que leurs capacités le permettraient, alors que d'autres s'opposaient à l'idée de « communauté » en recourant à la dénonciation de ce qu'ils commencèrent de bonne heure à appeler le « SMIC culturel », la paternité de l'expression étant renvoyée à René Haby, ministre de l'éducation nationale lors de l'instauration du collège unique : en ce cas, la limitativité du socle est dénoncée comme une mauvaise action, celle qui consiste à refuser aux plus fragiles et aux plus pauvres toute acquisition extérieure au socle commun, non seulement au cours de la scolarité obligatoire, mais même au-delà.

- Une large partie de ceux pour qui « socle commun » est entendu comme « salaire minimum », promis à n'être commun qu'aux élèves les plus en difficulté, fait en revanche fortement appel à l'adjectif « commun », chargé de toutes les vertus dès qu'il est associé au substantif « culture ». C'est le cas en particulier du syndicat « de gauche » FSU, majoritaire dans le second degré, qui dans plusieurs ouvrages édités par son institut de recherches, s'oppose au socle au nom de l'idée du partage de la culture

2.2.3. L'association « connaissances-compétences »

Là aussi il convient de préciser quelques points de base. Les objectifs généraux de

l'enseignement en France ne sont pas définis par la loi, nous l'avons dit, dans des termes qui s'imposeraient, ce qui est paradoxal en un pays à l'éducation à la fois centralisée et objet d'une attention politique centrale : il n'existe pas de standards¹⁴, et les textes fixant la prescription pédagogique sont pour la plupart des textes se limitant à un niveau de scolarité et à une discipline. Toutefois, outre qu'il n'existe pas de norme générale qui définirait certains learning outcomes et en exclurait d'autres, on peut constater que deux types de références sont traditionnellement absents, surtout si on compare la prescription française à celle d'autres systèmes :

- absence de référence à la notion de compétence, sauf dans le domaine de la formation professionnelle ;
- absence de référence explicite à des valeurs de type moral ou comportemental, comme c'est par exemple fréquemment le cas en Angleterre.

La référence à la notion de compétence fait en effet pour beaucoup difficulté dans le référentiel français de l'éducation pour deux motifs : · un motif est l'accusation d'importer de façon induue un thème de la formation professionnelle au sein du modèle de l'enseignement général, montrant par là l'intention de ramener les apprentissages à un aspect seulement utilitariste au défaut de tout développement cognitif et culturel ; le recours à la notion de compétence est alors dénoncé comme une des dimensions de la soumission de l'école aux lois du monde économique ; · un autre, relativement proche mais plus subtil, est celui de contrevenir au modèle français d'éducation tourné vers la découverte des savoirs constitués en une sorte de corpus scolaire auto référencé, pour lui préférer un référencement au monde réel, plus aléatoire, plus variable, plus superficiel et moins assuré que le rapport traditionnel au savoir ne le prévoyait.

Or les responsables politiques qui proposent le socle commun, dans un contexte où l'emploi du mot de compétence est largement proscrit parmi les personnels enseignants dans les collèges par exemple¹⁶, décident d'y avoir recours. Il y avait certes eu un certain nombre de travaux de philosophes au cours des années antérieures qui avaient proposé une réconciliation théorique entre « compétence » et « savoir », ce qui a pu faciliter les choses, mais par un glissement sémantique intéressant le socle propose une solution spécifique. Nous en restons pour l'instant à la surface de l'aventure de ces mots. Le S3C s'appelle en effet aux termes de la loi « socle commun de connaissances et de compétences », ce qui peut apparaître comme une « paix des braves » entre les deux notions ennemies, mais le décret portant le socle commun décide carrément d'une nouvelle définition du mot compétence, comme « association de connaissances, de capacités et d'attitudes ».

Et le socle tel qu'il est arrêté, se présente sous la forme de sept « piliers » ou «

compétences » définies chacune comme la conjonction de « connaissances », de « capacités » et d' « attitudes » : l'opposition frontale connaissances/ compétences est démontée deux fois, une première fois par l'intrusion de la notion d'attitude qui détourne l'attention en une direction tierce, une seconde par l'intégration des « connaissances » au sein même du concept de compétence, intégration qui joue sans doute une fonction rassurante.

Du coup, le mot de compétence est introduit dans le référentiel français d'éducation en même temps que le concept de « capacité » par une définition, émanant du pouvoir politique et qui ne correspond en rien aux définitions savantes disponibles de la notion. Le S3C traitera donc de ce qu'on appelle en général compétences sous le nom de capacités, mais la novation pour le système français est considérable. Elle l'est par le tour qu'elle donne au référentiel de la prescription scolaire, mais aussi en raison des conséquences qu'en tire l'autorité politique qui prend l'arrêté « S3C » : le décret dispose qu'entre les sept « compétences » du socle on ne saurait conserver ce qui est une des traditions scolaires françaises les mieux ancrées, à savoir la pratique de la « compensation » entre les résultats des acquis des élèves dans les différents champs de la connaissance. Toute la tradition de l'évaluation des élèves par calcul de différentes moyennes intégrant l'ensemble des acquis est réputée impossible parce que contraire par principe à la notion de compétence. En faisant ainsi, le pouvoir exécutif va assez loin, puisqu'il applique même un raisonnement tenu en général sur la notion ordinaire de compétence (=capacité), où la compensation apparaît en effet généralement comme un non-sens, à la nouvelle notion de compétence telle qu'il vient de la définir, qui inclut des connaissances (et des attitudes), domaines où la compensation n'est pas apparue aussi nettement comme devant être proscrite.

• **Face aux concepts envahissants de « réussite » et d'« échec », penser et agir l'éducation scolaire en termes de « progrès »**
Frédéric Jésus, Février 2011

Les tendances sémantiques observées dans les discours politiques et institutionnels sont révélatrices des tendances idéologiques à l'œuvre. Ainsi en va-t-il du terme de « réussite », et corrélativement du terme d'« échec », tes qu'ils diffusent depuis 5 ou 6 ans dans le champ éducatif et, plus spécifiquement, dans le champ scolaire.

La présente note s'attache :

à identifier quelques uns des aspects implicites du recours croissant, dans ces champs, au concept ambigu mais idéalisé de « réussite » - lequel désigne (étymologie à l'appui) une issue, certes réputée heureuse, mais indexée à un résultat prédéterminé et défini sans le sujet concerné, voire loin de lui ; à dénoncer le fait que ce concept renvoie, en le dramatisant, à son antonyme redouté et stigmatisant, l'« échec » - évocateur quant à lui de l'immobilisation promise, par sa faute, au navigateur dont le bateau touche le fond ou au joueur dont le roi est menacé de mise à mort sur l'échiquier ; à alerter sur le fait que l'attention se trouve ainsi détournée de la référence, pourtant plus pertinente et plus opérationnelle, aux notions de « progression » et de « progrès » : celles-ci, en effet, signalent qu'un chemin est suivi et qu'une promesse de découverte de l'inconnu motive cet engagement sans que la « réussite » ou l'« échec » ne le sanctionnent ; à préserver et réactiver, en conséquence, les valeurs progressistes et les visées émancipatrices qui doivent continuer à inspirer et à caractériser l'ensemble des démarches dédiées à l'éducation, et notamment à l'instruction, des enfants et des jeunes.

De la référence envahissante aux concepts de « réussite » et d'« échec » dans les discours politiques et dans les dispositifs institutionnels

De la « réussite », de ses dispositifs dédiés et de ses taux de mesure

Il est intéressant d'examiner sinon le contenu technique du moins les intitulés de trois grands types de dispositifs mis en place ces dernières années dans le but allégué ou affiché de remédier aux difficultés - individuelles, collectives ou sociales - rencontrées par les enfants et les jeunes, notamment des milieux et quartiers populaires, dans leurs parcours et leurs apprentissages scolaires.

Ainsi : s'agissant d'une série de populations et de territoires pré-identifiés au moyen des indicateurs de la politique dite « de la ville », des « Dispositifs et les Programmes de réussite

éducative » (DRE et PRE) ont été institués à partir de 2005 au titre du volet « égalité des chances » du Plan de cohésion sociale (dit « Plan Borloo ») ; privilégiant un repérage individuel d'élèves de 3 à 16 ans ainsi que des réponses composites, et souvent psychologisantes, à leurs besoins, ils ont peu à peu éclipsé les dispositifs partenariaux de « Veille éducative » mis en place début 2001 par le gouvernement de Lionel Jospin et son ministre de la Ville, et qui reposaient sur une démarche plus systématiquement collective et centrée sur les collégiens ; s'agissant de l'approche individuelle des élèves, le « Programme personnalisé de réussite éducative » (PPRE) a ensuite été proposé ou imposé par l'Education nationale à certains écoliers, notamment redoublants, et à certains collégiens exposés à différentes causes de problèmes d'apprentissage ; s'agissant de certains établissements scolaires, et en s'appuyant le plus souvent sur une logique de « discrimination (territoriale) positive », le dispositif « Réseau ambition réussite » (RAR), avait quant à lui déjà marqué un nouveau palier de renoncement à la politique et aux zones dites d'« éducation prioritaire » : il est en voie d'être progressivement intégré dans le dispositif « Ecoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite » (ECLAIR).

« Réussite » est le terme incantatoire voire conjuratoire dont on affuble les tentatives, ambitieuses ou ambiguës, de colmater les brèches de l'école républicaine au fur et à mesure qu'elles se font jour, et d'intituler joliment les canots de sauvetage désignés aux naufragés. Mais il n'est jamais clairement et concrètement indiqué ce qu'il est question, avec ces dispositifs, de réussir à faire. Sinon peut-être à camoufler au passage la suppression de 60.000 postes d'enseignants en 5 ans, l'effritement (en cours) des Réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (RASED), le renoncement à la formation pédagogique des enseignants et, à terme, la construction d'un système scolaire plus inégalitaire encore que ce qu'il est devenu.

Car, simultanément, les taux de réussite aux diplômes nationaux du brevet et du bac sont devenus, dans la presse et sur Internet, les indicateurs officiels de classement des collèges et des lycées, à l'intention des parents et de l'opinion publique, et ceci dans un contexte d'éclatement de la sectorisation scolaire et de mise en concurrence larvée des établissements secondaires. Les taux de réussite aux évaluations nationales de CE1 et de CM2 sont d'ailleurs en voie de jouer insidieusement le même rôle pour ce qui concerne les écoles élémentaires.

De l'« échec » et de ses multiples corrélats

Une large part des réalités que les dispositifs et les approches ci-dessus mentionnés entendent aménager, à défaut de pouvoir remédier sur le fond à leurs causes et

conséquences, sont quant à elles désignées dans les discours politiques et institutionnels dominants et dans le débat public sous une série de termes évocateurs ou générateurs de disqualifications, d'inquiétudes voire de postures bellicistes.

On évoque à ce sujet la nécessité ou les projets de mener des actions fermes et résolues visant : la prévention des difficultés et de l'échec scolaires de certains élèves, et ceci en recourant à des formulations et à des approches laissant percevoir l'existence de fortes...« préventions envers » ces élèves, leurs familles, leur environnement, leurs « comportements », etc. ; mais, plus souvent, la lutte contre l'échec scolaire, le décrochage scolaire, les ruptures de parcours scolaire ; et, de plus en plus systématiquement, la restauration de l'autorité parentale voire la « re-parentalisation », par voie administrative, financière ou pénale, de parents identifiés comme destinataires de ces admonestations au motif de leurs déficiences, de leurs incompétences et de leurs échecs en matière d'éducation familiale, de suivi ou de contrôle de la scolarité de leurs enfants ; les mesures ici préconisées sont engagées « pour », mais en pratique de plus en plus souvent « contre », et en tout cas rarement « avec », des parents soupçonnés a priori de démission, de laxisme, de complaisance, etc., par exemple pour ce qui concerne les « troubles du comportement » ou l'absentéisme scolaire de leurs enfants.

Des multiples dangers inhérents au fait de raisonner en termes de « réussite » et d'« échec »

Aux niveaux individuel, collectif et institutionnel, une logique binaire est ainsi bien vite instillée. Elle s'impose comme telle aux acteurs de l'éducation (familles, professionnels de l'éducation scolaire, militants de l'éducation populaire). Elle donne à penser que rien d'autre ne peut significativement qualifier les attendus du processus éducatif ou du parcours scolaire que les références à la « réussite » (100 % d'acquis) ou à l'« échec » (0 % d'acquis).

De l'instauration, dans le champ scolaire, d'une logique dangereusement binaire

Dans le champ scolaire, les procédures sinon de notation du moins d'évaluation, de sélection, d'orientation et d'affectation risquent d'être de plus en plus condamnées à s'effectuer en référence, sinon exclusive du moins prédominante, à ces deux pôles extrêmes. Malgré les apparences, l'institutionnalisation progressive du « socle commun de connaissances et de compétences », et le livret en cours d'élaboration qui devrait bientôt en rendre compte, ne sont pas indemnes de ce type de raisonnement et, surtout, des risques qui en résultent notamment pour ce qui concerne l'extension du domaine d'une évaluation ainsi conçue au champ des « compétences ».

Les notions de « progression » et de « progrès » dans les apprentissages - tout comme le pari

de la découverte, de l'organisation et de l'appropriation permanentes de ceux-ci par les démarches actives, collectives et coopératives qui devraient les permettre - deviennent ou restent dès lors difficiles voire impossibles à discerner et à encourager au cœur des projets pédagogiques.

Bien au contraire, c'est une tendance à la dramatisation des enjeux et à l'ossification des méthodes que l'on voit aujourd'hui s'instaurer et se déployer dans ce contexte idéologique. Les directives nationales actuelles visent en effet, dans le champ scolaire et au delà : à privilégier l'acquisition et la maîtrise de savoirs déterminés non pas (ou non plus) par la culture humaniste, les capacités d'analyse critique et les perspectives de synthèse agissante qu'ils peuvent porter et mobiliser, mais par leur seule utilité pratique, sectorielle ou fonctionnelle ; à instituer ces savoirs essentiellement utilitaires comme les vecteurs et les conditions univoques de l'employabilité ultérieure, et à présenter dans la foulée la notion de « compétence » comme une forme d'instrumentalisation accrue de ces savoirs, privée de l'accès à la compréhension et à la maîtrise du contexte de cette instrumentalisation ; à promouvoir à cet effet - en les présentant précocement comme consubstantielles à l'obtention de diplômes - des valeurs centrées sur l'efficacité, la performance, les classements, la concurrence (entre élèves, mais aussi entre établissements et entre familles, notamment sur un même territoire) ; à tourner le dos voire à dénigrer par contrecoup la confiance accordée aux projets collectifs (des familles, des écoles, des établissements et des services, des territoires), aux capacités évolutives des enfants en général de même qu'aux potentialités de la personne et du parcours sinon de chaque enfant et de chaque jeune du moins de chaque « élève » ; bref à institutionnaliser et à généraliser l'individualisme, la rivalité et la compétition - plutôt que le partage, la participation active et la coopération - comme fondements de l'instruction et des relations éducatives.

Des conséquences, familiales et individuelles, des conceptions binaires de la scolarité et de l'éducation

Au sein des familles, et notamment des familles modestes, on fait également courir un risque majeur aux enfants et aux parents en leur donnant à penser - et en les inquiétant à ce sujet - que la scolarité peut et doit s'évaluer en termes exclusifs de « réussite » ou d'« échec », et que ceux-ci sont prédictifs (dès l'école préélémentaire, parfois !) de l'insertion socioprofessionnelle ultérieure.

Ce registre de représentations constitue en pratique, pour nombre d'enfants, y compris de toutes catégories sociales, un facteur potentiel de stress, d'isolement, de dévalorisation, de quiproquos, voire de violences et de souffrances et au total d'« échec » éducatif et scolaire. L'approche par la peur de l'échec peut sinon créer de l'échec du moins y conduire et y

enfermer, alors qu'il n'est pas avéré que la promotion de la réussite, ou encore de l'excellence, produise à coup sûr de la réussite.

De l'ambiance ainsi entretenue résultent souvent, en outre, des tensions permanentes au sein des familles et au quotidien des relations parents / enfants. Combien de repas, de moments de détente et de loisirs partagés sont-ils plombés par la lecture du bulletin de notes, de messages lourds de sens et de menaces sur le carnet de correspondance, de « convocations » péremptives ?

Il serait pourtant possible de conjurer de telles dramatisations et d'apaiser en partie le rapport aux apprentissages. Il conviendrait pour commencer de souligner, à l'intention première des enfants et des parents, qu'il n'y a pas de « réussite » (et donc pas de « non-réussite » ou d'« échec ») susceptible d'être obtenue ou observée dans l'absolu - c'est-à-dire comme le sous-entend ce terme lorsqu'il est utilisé au singulier et sans préciser ce à quoi il s'applique. A tout le moins pourrait-on alors parler de « réussites », partielles ou totales, ou encore d'« échecs », relatifs ou transitoires, et décliner les multiples domaines concernés par ces jugements de valeur, sans connoter ceux-ci de façon excessivement positive et aveuglante ou négative et stigmatisante.

On ne peut que déplorer et dénoncer, de ce point de vue, les cloisonnements disciplinaires, la mise en déshérence de la réforme des cycles instituée en 1989, ainsi que les clivages induits par les méconnaissances mutuelles entre les acteurs de l'éducation scolaire et ceux de l'éducation non scolaire. Chacun de ces acteurs sait pourtant, et donc pourrait et devrait même faire savoir, que tout enfant parvient généralement : à réaliser des apprentissages, complets ou incomplets, à des rythmes différents, dans telle ou telle matière scolaire et/ou dans tel ou tel champ, scolaire ou non, de connaissances et de compétences ; à cheminer ainsi, par étapes successives ou simultanées, sur la voie d'une appropriation imparfaite des savoirs mis à sa portée ; à trouver satisfaction, encouragement et réconfort dans le fait d'être reconnu comme engagé dans un tel cheminement et positionné avant tout dans une dynamique de progression et de progrès.

Il n'est à l'inverse guère d'enfants qui, sous le regard de leurs familles et de leur environnement social comme à leurs propres yeux, puissent logiquement et authentiquement aspirer à se trouver étiquetés, aliénés à une image figée d'eux-mêmes, et : soit marginalisés du fait de leurs « incompétences » actuelles (faut-il rappeler que le rôle premier de l'école est de transmettre des apprentissages, et non pas de sanctionner les difficultés d'apprentissages ?) ; soit abusés par leur conformité aux « comportements d'élève » attendus d'institutions empêtrées dans leurs normes internes (faut-il rappeler que les enfants de la

République ne sont pas des objets fabriqués sur des chaînes de montage ?)

De l'urgence de réhabiliter une approche coéducative et progressiste de l'éducation scolaire

Dans ce contexte, de profondes ambiguïtés, lourdes de conséquences pour les parents et les professionnels de l'éducation, sont en passe de s'installer à propos des articulations entre le domaine éducatif et le domaine scolaire. Ainsi en va-t-il par exemple des propensions à s'attribuer mutuellement les lauriers de la « réussite » ou les opprobres de l'« échec » des enfants. On assiste dans le premier cas à une tendance à la rescolarisation partielle de l'éducation, pendant qu'on observe dans le second un renvoi croissant sur la sphère psychosociale, et notamment familiale, des responsabilités relatives aux difficultés éducatives, scolaires et non scolaires, des enfants et des jeunes. Plus généralement, une scolarisation de l'espace socio-éducatif, voire familial, vient ainsi se conjuguer avec une socialisation et, parfois, une psychologisation de l'espace institutionnel éducatif, notamment scolaire.

Ces évolutions préoccupantes sont de nature à entraver les perspectives de coéducation auxquelles parents et professionnels pourraient aujourd'hui aspirer. Mais elles peuvent affecter aussi le sens même de la scolarité.

Ainsi nombre de messages politiques récemment adressés aux familles – parents et enfants – peuvent-ils malencontreusement leur donner à penser que la principale fonction de l'école consiste à transmettre des comportements tout autant, sinon plus, que des connaissances. La figure de l'enfant devant rester sage éclipse alors celle de l'enfant apprenant à devenir savant. Plus que jamais, en cours d'orthographe comme en cours de récréation, le registre de la faute, à traquer et à sanctionner, tend à supplanter celui de l'erreur, à relever, comprendre et corriger avec lui. Dans un tel climat, l'enfant peut redouter que l'alliance ou la concurrence entre parents et enseignants le confrontent à des coalitions d'adultes pour lesquels l'éducation, ou la coéducation, consisterait à le dresser comme un animal sauvage, au lieu qu'il soit invité à siéger avec eux autour d'une table ronde où chacun aurait le souci de l'élever... comme un élève.

La coopération des adultes doit se consacrer, bien au contraire, aux progrès de chacun et de l'ensemble des enfants, à la complémentarité et non pas à la rivalité éducatives, et à la créativité pédagogique. Ainsi pourraient-ils y concevoir ensemble des projets intéressants et associant les enfants de telle façon que leur école se présente à leurs yeux comme un lieu de partage des savoirs émancipateurs – et non pas comme l'antichambre du maintien de l'ordre, où le tableau des disciplines ferait appel à la palette des gratifications en cas de « réussite », et des punitions en cas d'« échec ».

Que peut faire, sinon, un enfant ou un jeune qui se sent exclu des opportunités fournies par la dite « réussite » scolaire, sinon rompre avec la culture et les institutions qui s'y consacrent sous ses yeux voire se façonner des valeurs opposées à celles-ci, et se présenter au total comme animé par une sorte de projet paradoxal et désespéré consistant à « réussir son échec » ?

Et, face à de telles surenchères, l'institution scolaire peut-elle pour sa part raisonner et répondre autrement qu'en termes binaires ? Soit l'exclusion, en tant que sanction qui touche la personne mais qui ne résout pas le problème qu'elle pose. Soit l'inclusion, en tant que proposition d'allégeance qui nie la complexité et la progressivité du processus d'intégration (notamment pour les enfants handicapés) et, surtout, d'appropriation partagée des savoirs.

Il est grand temps de se représenter les familles et l'école de la République autrement que comme des combattants rendus circonstanciellement alliés ou rivaux et tendus vers l'heure où sonneront soit les trompettes triomphantes de la « réussite » soit le glas sinistre de l'« échec ». Il importe à l'inverse de voir en elles les partenaires logiques et solidaires d'un long accompagnement mutuel sur le chemin que parcourent avec elles, dans une perspective de formation commune et émancipatrice et de transmission, des générations successives d'enfants. La raison d'être de cette progression raisonnée n'est pas de susciter une course au sein de la génération en marche, mais de rendre chacune et chacun de ses membres apte, le moment venu, à aborder les carrefours de la vie et à s'engager aussi librement que possible sur une voie qui les mènera à une nouvelle étape de leur réalisation personnelle, citoyenne et sociale. A cette aune-là, on saura peut-être alors ce que « réussite » veut dire ...

• **Trois idées fausses sur le socle commun**

1 Le socle est contre les disciplines Certainement pas ! Le socle est découpé en 7 grandes compétences. Toutes les disciplines contribuent à l'acquisition et à la validation des compétences. Loin de s'opposer aux disciplines, le travail sur le socle permet de confronter les différents regards pour mieux cerner les acquis des élèves et les points sur lesquels ils doivent progresser.

2 Le socle c'est une logique libérale Au contraire ! Le principe du socle, c'est que la Nation fixe un « ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société »(*) qui doit être maîtrisé par tous les élèves. Que la collectivité se saisisse de ce que doivent savoir les élèves est aux antipodes d'une volonté de dérégulation libérale. (*) Article L122-1-1 du Code de l'Éducation.

3 Le socle c'est un manque d'ambition Le sociologue François Dubet écrit « Il est probablement plus difficile d'attendre moins de l'école mais de l'exiger de tous que de ne renoncer à rien mais de ne rien exiger ». Travailler sur le socle, c'est prendre les savoirs au sérieux. Assurer à tous les élèves la maîtrise de savoirs et savoir-faire indispensables ainsi qu'une culture partagée est une garantie de cohésion sociale et un véritable enjeu pour l'École républicaine.

AT 2 - ASSOCIER LES PARENTS

• « Synthèse du rapport d'enquête sur la place des familles dans les projets de réussite éducative »

La prétention du programme de réussite éducative n'est pas mince : il se propose de traiter la diversité des facteurs qui affectent le parcours éducatif des enfants et des jeunes, perturbent leur expérience scolaire et hypothèquent leur épanouissement. Et en sus de cette ambition, le programme entend réinscrire les familles dans un espace de coopération avec les acteurs publics, au cœur des quartiers populaires, là où plus qu'ailleurs les ménages éclatent, se replient, cherchent à se protéger d'institutions dont ils ont pourtant besoin, vivent une vie compliquée, parfois malheureuse.

Après cinq années de fonctionnement le Programme semble à présent suffisamment stabilisé dans sa mise en œuvre pour nourrir une réflexion globale sur la place occupée par les familles et pour alimenter une dynamique de questionnements, voire de réajustements, afin de conforter le positionnement des parents "en coopération" avec les acteurs publics impliqués.

Qu'en est-il réellement de ce programme dans sa relation aux familles? En quoi le programme développe effectivement des modalités de coopération ? Quelles sont les catégories de publics mobilisées ? Comment les équipes s'organisent-elles pour encourager les jeux d'alliance avec les parents ? Et quels effets ces coopérations nouvelles produisent-elles dans les sphères institutionnelles ?

I. Les logiques d'organisation locale d'une action publique sous tension

1. Un paradoxe fondateur

Placé initialement dans le giron de la politique de la ville, le programme hérite de sa visée classique de mobilisation et de participation de ses publics cibles, définis comme des collectifs référés à un territoire. Mais ses principes fondateurs autant que les modes opératoires observés renvoient également à une action éducative adossée à des référentiels psychopédagogiques, sanitaires et sociaux, davantage héritée d'un travail social référé à une relation d'aide individualisée, et qui situe, de ce fait, davantage les parents en tant que bénéficiaires du programme. La mise en tension de ces deux logiques d'intervention, qui traverse l'ensemble du programme, constitue l'interrogation initiale de cette étude.

La place des parents dans le PRE est ainsi marquée du sceau d'un paradoxe : l'individuation qui est au centre de son offre risque à tout moment de stigmatiser l'individu qu'elle entend réhabiliter. Par elle-même, et dans la plupart des cas, la proposition d'une entrée dans le PRE implique la présupposition d'une défaillance parentale. Et il faudra beaucoup d'inventivité et de maîtrise aux professionnels pour renforcer la prise éducative de ces parents sans les

disqualifier. A ce titre, le programme est confronté aux mêmes ambivalences que celles qui traversent l'ensemble des politiques sociales qui entendent traiter, sur un mode individualisé et thérapeutique, des problématiques pourtant attachées aux situations sociales vécues par les personnes.

2. Des modalités de mise en œuvre dépendantes de contextes politiques et institutionnels locaux...

Si les déclinaisons opérationnelles du PRE sont à ce jour plutôt stabilisées, elles sont aussi très diversifiées et notamment sur la question de la place des familles. Le cadre proposé au plan national souligne certes la place privilégiée, voire incontournable que les parents doivent occuper aux côtés des professionnels, mais ne fixe nul protocole précis qui contraindrait les agencements de terrain dans des modalités d'intervention normées par rapport aux familles. Les déclinaisons proposées le sont à partir d'un guide qui n'a pas de fonction réglementaire... et qui encourage l'inventivité des équipes à ce titre.

Ce faisant, ce programme – avant tout centré sur l'enfant, mais où les parents doivent être pris en compte et associés – peut trouver des modes d'expression divers selon les sensibilités et les stratégies mises en tension sur les territoires par les pilotes et partenaires qui l'alimentent. Divers facteurs pèsent sur les options locales qui fixent les singularités des divers PRE étudiés.

a. Au plan politique

Les élus peuvent mobiliser le PRE pour compenser la culture du "tout collectif" entretenue dans les volets éducatifs du Contrat Urbain de Cohésion Sociale ou dans les Projets Educatifs Locaux. Ils peuvent aussi voir dans le PRE un outil privilégié pour traiter en toute légitimité et aux côtés de l'école des processus d'inadaptation et d'échec scolaire, relayant ainsi une forte préoccupation des familles. D'autres mobilisent le programme pour traiter prioritairement de la qualité de la relation des familles aux institutions en mobilisant les supports du PRE dans une fonction d'interface. Enfin, quelques élus voient dans le PRE moins un outil de correction et de comblement des incompétences des parents vis-à-vis de leur enfant ou des attentes institutionnelles, qu'un outil de transformation sociale au bénéfice de parents et d'enfants "collectivement maltraités dans les relations subordonnées et normalisées que les institutions leur dictent".

Il va sans dire que le propos du PRE vis-à-vis des familles diffère sensiblement selon qu'il s'agit de rehausser le niveau des compétences des parents pour que leur contribution éducative s'en trouve améliorée... ou de mobiliser les acteurs autour des inégalités sociales dont sont victimes les couches populaires face aux institutions, et en premier chef face à l'école. Les familles sont donc très différemment considérées dans les commandes politiques locales :

- Soit comme un "bloc", une "clientèle" dont on peut espérer que le PRE optimise l'accès aux ressources territoriales.
- Soit comme une "collection d'individus défaillants" dont le PRE doit corriger les attitudes pour les rendre conformes aux attentes institutionnelles.
- Soit comme un "groupe social infériorisé" dont il s'agit de défendre les intérêts face aux inégalités qu'il affronte.
- Soit comme des familles qu'il s'agit de soutenir autant dans la singularité de leurs problématiques que dans leur capacité collective à rendre leur parole audible à l'échelle du territoire.

b. Au plan de l'école

Placée au coeur des enjeux, des préoccupations familiales et des dynamiques opérationnelles du PRE, l'école espère souvent, grâce au PRE, pouvoir se recentrer sur son "coeur de métier". Le PRE soulage alors l'école du traitement d'une question sociale dont elle perçoit bien les effets sur le registre des apprentissages de l'enfant et de la relation aux familles, mais à propos de laquelle elle considère manquer de moyens et de légitimité.

Souvent réservée, voire critique quand les actions support du PRE viennent "mordre" sur le champ purement scolaire sous couvert d'une diversité d'actions de soutien, l'école se félicite généralement d'un PRE qui endosse les fonctions de médiation aux familles. Souvent, elle attribue les comportements anti scolaires des enfants à la situation et aux attitudes familiales. Elle valorise alors un PRE qui vient prolonger dans la famille une intervention normalisatrice développée vis-à-vis de l'élève à l'école. De manière toute aussi fréquente, elle se heurte à des situations de crise avec l'élève ou / et avec les parents. Le PRE est alors convoqué pour amortir les confrontations annoncées en jouant les interfaces. L'école, de façon générale, attend du PRE qu'il développe une offre d'acculturation vis-à-vis de familles perçues comme défaillantes dans leur relation à l'école, au plan linguistique, culturel, comportemental...

Dans ces conditions le PRE remplit une fonction ambiguë. Il peut tendre à conforter une école "sanctuarisée", recentrée sur son "coeur de métier" et ses fonctions d'apprentissage, en prenant à son compte une relation aux familles dont les difficultés sont alors conçues comme relevant de sphères externes au domaine de compétence de l'école : difficultés sociales, culturelles, voire psychologiques... Mais a contrario, il peut aussi "faire entrer la société" dans l'école, et en premier chef les familles, en apportant les supports d'une approche plus globale de l'enfant. C'est le cas lorsqu'il s'implante directement dans les écoles, qu'il offre la possibilité aux familles de franchir les portes de l'établissement pour des activités positives de réflexion et d'échange (formule des "cafés des parents"), voire de contribuer à la vie scolaire, ou encore lorsqu'il offre aux équipes enseignantes la possibilité d'approfondir leur connaissance des problématiques familiales, qu'il multiplie les occasions de rencontre en dehors des cadres

classiques de la relation enseignant/parents, qu'il fait pénétrer le point de vue des parents dans les discussions entre professionnels en mobilisant les acquis d'une relation privilégiée etc. Pour une large part, l'orientation du partenariat vers l'une ou l'autre de ces potentialités dépend des postures dominantes au plan local chez les pilotes scolaires, qui pèsent, en raison de leur positionnement central dans le PRE, de tout leur poids sur l'orientation du programme.

c. Au plan des services sociaux

Le recouvrement possible des prérogatives vis-à-vis des familles, mais encore les niveaux d'ambition, les approches spécifiques, les différences de postures professionnelles, l'existence d'un mandat, la dissymétrie des moyens financiers et du nombre de situations prises en compte par les travailleurs sociaux participent d'une mise en tension du PRE avec l'action sociale notamment départementale.

Avec l'action sociale, la famille est exposée à une relation plus intrusive, plus tutélaire, gérée dans un environnement formalisé. Elle est plus souvent installée dans un statut "d'objet" d'un accompagnement expert. Le PRE a contrario laisse davantage d'initiative à des familles "sujets", entretenues dans une relation souple, moins contraignante où la posture partenariale de la famille trouve un espace pour s'exprimer.

Ces deux professionnalités peuvent être amenées à se confronter, et il n'est pas rare que les travailleurs sociaux stigmatisent les personnels opérant au sein des PRE en identifiant leur souplesse d'intervention à un défaut de professionnalité. Mais elles s'articulent aussi, souvent, dans un agencement consenti où, généralement le PRE se voit attribuer une fonction de prévention "en amont" de l'intervention des travailleurs sociaux, sur des problématiques "légères", afin d'éviter leur aggravation qui relèverait, si elle survenait malgré tout, du domaine de compétence de services sociaux. Le PRE est également valorisé lorsqu'il propose à l'action sociale divers supports et ateliers sur lesquels les travailleurs sociaux peuvent orienter leurs publics. Le PRE peut enfin être mobilisé comme "petites mains" du travail social quand il s'agit de veiller à ce que les familles exécutent effectivement les prescriptions opérées à leur endroit. De fait, la tentation est grande pour le travail social (comme pour l'école) de "filialiser" le PRE lorsque celui-ci, cultivant une relation de confiance avec les familles, les rapproche de l'institution dans des rapports fluidifiés et dédramatisés.

d. Au plan des centres sociaux et des associations de proximité

Pour l'heure et sauf exception, les tenants d'une animation sociale de proximité jouent des fonctions plutôt auxiliaires, élargissant les supports disponibles notamment pour y porter des actions collectives dédiées aux enfants (consolidation des apprentissages scolaires dans un environnement ludique, accès à des activités loisirs...). Les parents y bénéficient également d'actions collectives travaillant au renforcement de leurs compétences de parents, à des gains

de maîtrise linguistique, à une acclimatation aux codes et modalités de fonctionnement de l'école, à diverses actions support visant l'amélioration de la relation parents / enfant...

Dans un contexte de grande fragilisation des supports associatifs, ceux-ci développent pour beaucoup une prestation de service déterminée, dans le PRE, par les référentiels de l'école et du travail social. Ils peinent à placer leur plus-value sur le champ de la médiation Familles / Ecole pour amortir les tensions ou pour développer des espaces collectifs où, hors de toute visée thérapeutique, les familles pourraient trouver une ressource solidaire, une chambre d'écho et une fonction de soutien collectif à l'expression de leur expérience.

3 et visant des publics diversifiés

A partir de ce tableau de fond, les systèmes d'acteurs locaux qui président au développement des PRE sur les territoires vont produire une grande diversité de cadres d'intervention autour de familles, elles aussi, plus ou moins hétérogènes.

Trois types de publics peuvent être repérés :

1) Un public cumulant un ensemble de difficultés associées à leur précarité économique, à leur vulnérabilité sociale, à la dérégulation des relations intrafamiliales, à diverses fragilités psychiques...

Envahis par une somme de difficultés et généralement très isolés, ces parents peuvent "laisser filer" une situation sur laquelle ils n'ont plus prise et sur laquelle ils pensent ne pas faire ressources. Le PRE mobilisera ses outils et en premier chef un accompagnement très personnalisé, très rapproché, en interface fréquente avec les services sociaux, afin d'étayer suffisamment la famille, afin d'en neutraliser – le temps du parcours de l'enfant – les effets les plus destructurants. L'accompagnement par la référente famille constitue la pierre angulaire de la prestation du PRE ; construit sur la base d'une relation de confiance patiemment installée, géré dans un rapport de grande bienveillance, cet accompagnement – à visée essentiellement thérapeutique et sociale – peut renvoyer fréquemment à des parcours au "long cours" et à la sortie très aléatoire.

2) Un public plus mélangé, vivant conjoncturellement des moments difficiles, et qui ne trouve pas le ressort ou les clés pour gérer de façon autonome les difficultés auxquelles il est exposé.

Ces familles disposent de ressources effectives et trouveront dans le cadre de l'accompagnement individualisé les moyens utiles pour rompre l'isolement affectif et social et le découragement qui leur seront généralement associés. Ici encore la bienveillance et la proximité de l'accompagnant leur permettra de refaire surface et de quitter progressivement le statut de "bénéficiaire consentant à être aidé"... pour endosser celui de "partenaire" dans un parcours de reconstruction de leur capacité éducative et de leur autonomie sociale.

3) Un public "tout venant" de familles qui partagent la relative inadaptation de leur enfant aux exigences de l'institution scolaire singulière soit mobilisé.

Le soutien scolaire, l'orientation de l'enfant sur des activités de loisirs, voire parfois quelques fonctions de médiation parents / institutions afin d'amortir d'éventuelles crispations réciproques... pourront satisfaire aux besoins à partir d'un accompagnement relativement plus léger, plus ponctuel et moins engagé.

II. La place des parents dans la relation d'accompagnement : le PRE comme action de reconnaissance

Par delà la diversité des architectures locales et des qualifications des intervenants, l'étude met à jour la singularité d'une relation d'accompagnement personnalisé dont la nature présente une forte récurrence. La grande originalité et la grande force du PRE résident sans doute dans la nature très singulière de cette relation d'accompagnement qu'il induit entre les familles et les professionnels accompagnants.

Celle-ci se noue comme une relation de reconnaissance, où la singularité des demandes et l'intégrité morale des personnes passent au premier plan. Dans la mesure où elle est fondée sur le consentement des familles, elle engage une forme de symétrie entre les protagonistes qui trouve peu d'équivalent dans la panoplie des formes d'interventions portées par l'action publique. Dans la relation d'accompagnement telle qu'elle se structure au sein des PRE, tout est négocié, car le référent ne peut agir qu'avec l'accord de son interlocuteur. De fait, l'écoute, la mise en situation et en confiance permettant au parent de se positionner comme un interlocuteur légitime et digne d'intérêt et constituent les pré requis de la construction de la relation d'accompagnement. Et pour que cette parole s'exprime librement, l'accompagnant ne peut l'enserrer dans aucune grille préétablie. Il doit lui donner un espace libre où toute la singularité de l'expérience de la personne a droit de cité. L'accompagnement doit conquérir la confiance, offrir une tribune à cette individualité en lui laissant l'initiative de s'en saisir.

En retour, l'accompagnant est contraint à une dé standardisation assez radicale de sa pratique et de son action. Celle-ci vise la "personne", mise à jour dans le travail de la parole et de l'établissement du lien de confiance. Ses exigences, celles qu'elle exprime, celles qu'on l'on saisit grâce à une connaissance fine de sa situation personnelle, se trouvent investies d'une autorité propre, sans doute sans équivalent dans les professions plus traditionnelles du secteur social. Les singularités guident l'action, et celle-ci ne peut plus totalement s'enserrer dans des protocoles et des procédures rigides. Il faut en permanence réajuster selon les désirs des familles. Du coup, la logique de l'accompagnement se défie des formalismes et les pratiques procèdent d'une dé standardisation de l'action.

Dans ces circonstances, davantage qu'une simple relation conduite dans la décence et le

respect, cette relation d'accompagnement fait figure de prestation à part entière, traversée de finalités et de fonctions qui lui sont propres. Le caractère individualisé de la relation, sa vocation à cibler la personne dans son unité, la conduisent à fonctionner selon une logique de la reconnaissance. Elle se présente comme sorte de médecine de l'identité où le regard de l'accompagnant, les descriptions d'eux-mêmes qu'il fournit à ceux qu'il accompagne, le statut qu'il leur concède dans la relation, jouent le rôle central. En ouvrant l'espace de la parole, il s'agit de faire émerger un interlocuteur qualifié. Ce qui est visé dans ce type de relation, c'est la reconnaissance de la valeur de l'autre, dès lors que son point de vue est considéré comme digne d'intérêt. Par le non jugement, la bienveillance et l'écoute, la relation vise également la réhabilitation d'une qualité de parent. C'est la valeur de l'identité qu'il s'agit de soutenir, l'estime de soi que l'accompagnant entend rehausser. Enfin, par-delà la qualité d'interlocuteur, par-delà la reconnaissance de telle ou telle compétence, c'est aussi l'image d'un sujet que la relation tend à recomposer. Le positionnement de l'accompagnant comme une sorte "fil rouge" construisant l'unité des différentes aides mises en œuvre autour d'une famille, est particulièrement propice à l'expression de cette forme de reconnaissance. Car la relation vise alors l'unicité et l'intégrité de la personne par-delà ses problèmes et ses empêchements. La "part" de la personne mise en lumière dans l'accompagnement se définit au-delà de la somme de ses problèmes, comme une expérience proprement subjective, comme une distance à soi qui transcende les fragments épars de l'identité.

De la sorte, c'est aussi un engagement subjectif renouvelé qui est visé, et ce de manière particulièrement cohérente. Car ce n'est pas le "problème" de la personne qui est mis en exergue. Au contraire, la relation est tendue vers la reconnaissance de sa qualité de sujet, c'est-à-dire de la propriété, partagée par tout un chacun, au moyen de laquelle chaque individu peut construire une orientation, manifester des préférences, formuler un projet.

III. Le PRE, source de multiples plus-values pour les familles

Un programme qui fait "médecine des identités parentales blessées"

Les familles prises en compte, notamment à partir d'accompagnements individualisés, partagent (certes à des niveaux variables d'intensité) une expérience de vie non seulement compliquée, mais bien souvent malheureuse. Ces familles ont généralement fait l'expérience d'une forme de "double peine" :

- Elles sont généralement confrontées à un certain nombre de difficultés économiques, sociales et sanitaires.

Précarité de l'emploi ou absence d'activité professionnelle, logements inadaptés à la structure du ménage, problèmes de santé physique, de fragilité psychique, d'isolement relationnel sur des quartiers difficiles...

- Elles ont aussi, et pour beaucoup, fait l'expérience soit d'une forme d'indifférence des appareils publics lorsque ceux-ci n'ont mobilisé aucune réponse proactive à leur endroit

(souvent du fait du repliement de ces familles sur une "souffrance à bas bruit")... soit d'une intervention publique que ces familles auront vécu comme violente eu égard aux éléments de stigmatisation, de déqualification, d'intrusion associés parfois à ces actions publiques.

Le cumul de ces deux dimensions produit des identités parentales meurtries autour d'un sentiment lourd d'incompétence éducative et d'estime de soi dégradée.

Quelles relèvent de la brutalité d'un jeu social dont elles sont victimes ou qu'elles se vivent comme déstabilisées par ceux-là même qui étaient susceptibles de les aider... les blessures sont profondes.

Le mode opératoire du PRE, tout tendu vers une approche bienveillante, négociée, installant dans le temps un rapport de confiance soutenu dans le cadre d'une relation portée par la "référente famille" dans le cadre d'un accompagnement progressif, globalisé... convient bien au besoin de réhabilitation de ces familles. Elles peuvent y récupérer progressivement un statut de "sujet" et reprendre prise sur un registre éducatif que certaines laissaient "filer".

La plus-value du PRE réside ici avant tout sur la "relation" entre l'accompagnant et l'accompagné. Le premier en capacité de mobiliser une professionnalité renouvelée par rapport aux autres acteurs publics, le second en capacité d'engager la subjectivité et la singularité de son expérience de vie dans une rencontre qui ne le morcelle pas et le reconnaît en tant que personne. Comme le traduisait un parent : « Le PRE c'est quand on prend vraiment soin l'un de l'autre ».

Un programme "où chacun est à sa place" et où les places sont reliées entre elles.

La question du positionnement des parties prenantes dans la définition et la mise en œuvre des parcours est déterminante : le PRE y répond à deux niveaux :

En négociant dans un espace intra institutionnel les contributions légitimes et expertes de chaque acteur public. Le traitement collégial de nombreuses "situations problèmes" renvoyant souvent à un cumul de difficultés, favorise l'articulation de compétences placées dans des périmètres négociés et repérables.

En installant au cœur de ses modes opératoires, un principe de triangulation où l'enfant, les parents, les institutions retrouvent, non seulement une place autonome, une identité, une reconnaissance de leur statut singulier, mais encore une organisation où ces trois pôles font l'expérience d'une relation redynamisée, renouvelée ; avec l'accompagnant, le référent opère comme agent d'interface.

L'usage de cette triangulation des relations s'avère particulièrement efficace lorsqu'il s'agit d'amortir et de dépasser les crispations, voire les situations de crise auxquelles les parents sont confrontés soit dans l'espace intrafamilial, soit vis-à-vis d'une institution. La médiation des tensions entre les familles et l'école, en particulier, apparaît comme l'un des apports essentiels du dispositif.

Le PRE "comme mode d'accès" à ce qui résiste ordinairement

Les principes d'interface président au fonctionnement d'un PRE placé entre des besoins éducatifs, sanitaires et sociaux et des réponses publiques. Le PRE cultive son positionnement sur des fonctions de médiation et développe généralement une fonction d'appui aux familles conforme à la nature de sa "promesse" implicite ou explicite.

Par le PRE, les familles pourront accéder à un certain nombre de prestations de nature diversifiée qui faciliteront concrètement leur capacité éducative ordinaire et qui satisferont leur besoin légitime de recouvrer un statut et une image de "bon parent", auprès de leur propre enfant, auprès des institutions référentes et à leurs propres yeux. Les actions de soutien scolaire, les équipements paramédicaux, les consultations d'un pédopsychiatre, d'un orthophoniste, seront accessibles. Les financements associés aux loisirs des enfants, voire la prise en compte via le PRE de séjours loisirs dédiés aux parents viendront ajouter à l'actif du PRE.

Plus généralement, le PRE ouvre les portes qui résistaient aux familles ou que les familles avaient renoncé à ouvrir. Cette accessibilité nouvelle et redynamisée s'opère à moindre coût pour la famille puisqu'elle sera déclenchée à partir et à l'abri de la relation bienveillante entretenue avec la référente parcours dont le rôle pivot se voit ici largement consolidé, et qui endossera la charge de l'activation des aides et dispositifs périphériques.

L'efficacité de ce guichet unique qui coordonne une diversité de réponses concrètes et aidantes est redoutable. Deux expressions parentales en traduisent l'intérêt (et parfois les limites) : « Le PRE c'est la fée clochette pour les gens qui n'y croyaient plus ». « Le PRE, c'est quand les profs et les assistantes sociales disent la confiance qu'ils ont envers les parents ».

IV. Le PRE... ça interroge !"

Si la plupart des accompagnements PRE se développent sur un mode itératif où les ajustements et les réorientations sont quasi permanents dans la gestion du parcours de l'enfant comme dans la gestion de la relation aux familles, il en est de même au titre des agencements institutionnels qui fonctionnent de façon collégiale. L'ensemble du PRE avance sur un principe d'évaluation permanente à partir d'essais et d'erreurs qui confèrent à ce programme une dynamique réelle. Si ses formes instituées sont stabilisées, ses modes opératoires renvoient encore souvent aux lois de l'expérimentation.

Notre questionnement à ce titre est double mais renvoie aux mêmes enjeux :

L'efficacité évidente du PRE produit pour les parents des effets non moins évidents de "fidélisation" sinon au programme, du moins associés à un accompagnement qui les reconstruit psychologiquement comme "sujets" et qui les aide concrètement au plan sanitaire et social. Cette "fidélisation" est systématiquement observée dès lors que la relation est de qualité et que la prestation est en rapport aux besoins ; elle pourra très fréquemment s'inscrire dans une vraie dépendance. Dès lors, la question de la sortie du programme ne peut qu'être

douloureusement envisagée par des parents qui en auront tiré un ensemble de bénéfices à différents titres. Ce questionnement renvoie certes davantage à la mobilisation des outils d'intervention du droit commun et il serait paradoxal d'imputer au PRE la responsabilité d'être prisonnier de sa réussite... Il n'en demeure pas moins une question de fond lorsque par ailleurs, diverses considérations politiques et professionnelles entendent élargir le périmètre des PRE largement au-delà de la géographie prioritaire... et que l'allongement de la durée des parcours peut être partout observée.

Les mouvements observés à l'expérience du PRE au sein des institutions sont tout à fait contrastés. A l'évidence, le PRE fait bouger les lignes, non seulement au titre des professionnels qui participent à sa mise en œuvre, mais des institutions qui s'y réfèrent. Mais dans quels sens ce mouvement opère-t-il ?

Dans le sens d'une ouverture quand l'école et le travail social s'engagent sur un mode volontariste dans une réflexion, voire une révision de leurs modes opératoires ordinaires à la lumière des enseignements capitalisés dans le PRE. Quand ces organisations participent de leur place à un travail de renouvellement des postures et des pratiques déclinant les termes d'une stratégie institutionnelle proactive et bienveillante vis-à-vis des familles.

Dans le sens d'un repli quand l'école et le travail social "sous-traitent" dans le PRE des fonctions d'interface, de décrispation des liens aux familles, de soutien "thérapeutique", voire de promotion des parents ; et que cette sous-traitance reste délibérément déconnectée des pratiques propres à ces organisations, les protégeant en quelques sortes.

Force est de constater que la réussite du PRE sur les territoires ne dit rien et ne préjuge pas des perspectives dans lesquelles le programme est placé. Toujours est-il que les deux questionnements se rejoignent quand il s'agit de peser au mieux sur les outils de droit commun pour qu'ils "se délestent" moins sur le PRE... ou qu'ils puissent par ailleurs mieux "prendre le relais" après un parcours PRE. Il en va évidemment toujours des capacités d'adaptation du droit commun

• « Les relations parents professionnels dans le cadre de la coéducation »

M. GUIGUE Professeur, Sciences de l'éducation, Proféor-CIREL, Université Charles de Gaulle – Lille 3

Être parent, c'est élever ses enfants, les éduquer, les accompagner de nombreuses années. Cependant **les parents ne sont pas, n'ont jamais été, les seuls éducateurs de leurs enfants**. Dans un texte fondateur, Éducation et sociologie, **Durkheim (1973) définissait l'éducation comme l'action que « les adultes exercent sur les plus jeunes »**. Cette formulation met en évidence la transmission d'une génération à une autre, autrement dit la différence d'âges, d'expériences et de connaissances. **Toutefois, dans leurs tâches éducatives, les parents ne sont plus seulement en relation avec leur enfant et avec des personnes de leur voisinage et de leur entourage familial, c'est-à-dire des gens somme toute « ordinaires », ils sont désormais en relation avec de nombreux « professionnels » adossés à des institutions qui s'inscrivent dans le champ de la scolarisation, de l'animation et de la prévention, du socio-éducatif et du médico-social.**

Néanmoins, pendant longtemps, l'intervention de professionnels ne signifiait pas pour autant qu'il y avait des interactions entre ces différentes instances éducatives. Jusque dans les années 70-80, Donzelot (2009, p. 44), parmi d'autres, souligne que « les institutions constituaient autant de sanctuaires dont les membres ne rendaient compte qu'à eux-mêmes » En effet, les parents étaient seulement les destinataires, on pourrait tout aussi bien dire les objets, de prescriptions et d'injonctions diverses, depuis celles des enseignants qui s'adressaient à eux en tant que parent d'élève, jusqu'à celles des travailleurs sociaux qui touchaient à la protection de l'enfance. Les parents n'étaient pas des partenaires, ils étaient tenus à l'écart de la réflexion sur les objectifs, les démarches, les prises de décision. Même s'ils étaient critiqués, ils étaient marginalisés, plus ou moins ignorés, dans une sorte d'extériorité distante. **C'est au cours des années 90 qu'émergent les discours sur la « coéducation » (Durning, 1998). Avec les évolutions juridiques, les parents sont devenus membres d'une communauté éducative large et complexe. Une place leur est reconnue qui en fait des partenaires à part entière à associer au fonctionnement des institutions et aux actions des professionnels (Barbe, 2007). Les deux logiques éducatives, familiale et scolaire, qui se développaient séparément, convergentes ou non, sont amenées à se rencontrer. Non seulement les parents peuvent, mais, bien plus, ils doivent participer.**

Cette évolution qui fait, en principe, des parents des acteurs des décisions et des pratiques

qui les concernent et qui concernent leurs enfants contribuent au « déclin de l'institution » auquel Dubet (2002) consacre l'un de ses ouvrages. En effet, les valeurs, les normes et les pratiques de chaque institution ne s'imposent plus sans négociation ou ajustement dans la mesure où les usagers, ici les parents, ont leur mot à dire et des attentes à faire valoir. De ce point de vue, du fait de l'ouverture de cet espace des possibles et de ces interactions, il y a adaptations des normes, au cas par cas, d'une façon pour ceux-ci et d'une autre pour ceux-là. Autant dire que les normes fluctuent et, par conséquent, s'affaiblissent. On peut alors s'interroger : cet affaiblissement a-t-il pour contrepartie un accroissement de l'autorité parentale ? Certes, d'un point de vue distancié, qu'il soit à tonalité philosophique, politique ou éthique, il est incontestable que la reconnaissance nouvelle de cette place et du pouvoir qui s'ensuit peut conduire à « une lecture démocratique du partenariat en éducation » comme la propose Maubant (2008). Néanmoins, si l'on passe du niveau des principes, généraux et généreux, à celui des conditions de réalisation de ce partenariat, la situation devient plus complexe et ambiguë. Les dimensions organisationnelles qui constituent la toile de fond de cette participation et les composantes interpersonnelles du face-à-face pèsent lourdement dans la structuration de ces nouvelles relations. Les quatre articles réunis dans ce numéro concernent cet aspect spécifique qu'est la mise en œuvre de la co-éducation. Même dans ce cadre limité, sur un thème potentiellement aussi vaste que celui des relations parents professionnels, ils ne constituent que des balises orientées selon les deux axes repérés, l'un à dominante organisationnelle, l'autre à dominante interpersonnelle.

Les contributions de Gilles Monceau et de Chiara Sita présentent des recherches centrées sur la conduite de démarches conjointes s'apparentant à des approches écosystémiques. Les parents y sont identifiés par ce statut, indépendamment de leur(s) enfant(s). Ces recherches, articulées à des cadres institutionnels divers, les uns en région parisienne orientés sur la parentalité, les autres en Italie orientés sur leur professionnalisation, montrent combien, à cette échelle organisationnelle, les initiatives et les modalités de coopération des professionnels et des parents sont variables et, surtout, fluctuent avec le temps.

Les contributions de Michèle Guigue et Bernadette Tillard et de Jean-Sébastien Eideliman présentent des recherches portant sur des situations délicates qui se structurent autour d'un enfant en difficulté ou dit « handicapé ». Les parents sont reconnus par rapport à leur propre enfant : Nordine, Frédy,... ou encore Adrien. Dans ce contexte problématique, la diversité des relations parents professionnels s'amplifie et leurs enjeux, tant émotionnels que stratégiques, s'intensifient. Les relations entre les parents qui éduquent au quotidien et les professionnels qui travaillent à éduquer sont alors extrêmement diverses : retrait, culpabilité et rancœur, coopération discrète ou dévouée.

Des fils rouges traversent l'ensemble de ces contributions, dont voici quelques-uns.

Les interactions avec les professionnels font partie des tâches parentales, elles sont même devenues essentielles pour conforter leur propre autorité et l'image construite à leur sujet. L'école, point de passage obligé, s'avère de ce point de vue un lieu particulièrement sensible (Kherroubi, 2008). Ses professionnels se répartissent des fonctions diversifiées : instruire, éduquer, cultiver, socialiser, contrôler, conseiller, soigner, orienter... tout à la fois découpés et rassemblés selon des configurations professionnelles spécifiques qui se compliquent au fur et à mesure des changements, de la maternelle au lycée. Les notes et les relevés des absences donnent à voir, régulièrement et répétitivement, les performances et les défaillances, non seulement de l'élève, mais de ses parents : s'occupent-ils de l'enfant pour assurer sa ponctualité et son assiduité, pour accompagner ses apprentissages ? Les occasions de contacts sont nombreuses, tout d'abord à l'entrée ou à la sortie de l'école, plus tard, tout au moins administrativement, par téléphone et par courrier. Gilles Monceau met en évidence l'activité des directeurs d'école pour aménager leur environnement, en sollicitant la participation de tel ou tel parent, tandis que les associations d'éducation populaire développent des stratégies de formation et de soutien collectives.

Les positions respectives des parents et des professionnels n'en restent pas moins profondément inégalitaires. Tout d'abord, les organisations éducatives sont composées majoritairement de spécialistes. Il n'est donc pas simple de faire entendre sa voix de parent dans des instances collectives. Bien plus, les professionnels ne sont pas équivalents : les statuts et les rôles sont distribués selon une division du travail complexe et hiérarchisée, difficilement saisissable, voire radicalement incompréhensible pour ceux de l'extérieur. Comment la mère de Nordine peut-elle interpréter le refus brutal du principal du collège d'inscrire son fils dans son établissement, devant une commission de professionnels, cela en présence de l'éducateur qui, comme elle, croyait cette réintégration acquise, s'interrogent Michèle Guigue et Bernadette Tillard.

À cet aspect numérique s'ajoutent d'autres caractéristiques renforçant une structure relationnelle qui suscite inévitablement de la domination. Le statut professionnel s'acquiert, on pourrait même dire se conquiert, par une formation, un diplôme, une embauche, un titre, une position dans une organisation institutionnelle. La formation assure la construction de compétences qui permettent de tenir son rôle et d'assumer son identité en « jouant le jeu », selon une expression courante en sociologie. Les professionnels bénéficient donc d'une légitimité et d'un pouvoir que leur expérience renforce. La mère d'Adrien témoigne de sa disqualification par l'institutrice de son fils : en tant qu'enseignante spécialisée, elle connaît

« tous les handicaps », il n'y a donc « rien à lui expliquer ! ». Ce garçon n'est qu'un cas particulier rentrant dans une catégorie bien identifiée et Jean-Sébastien Eideliman souligne que la mère est renvoyée à la solitude de ses tentatives de compréhension et à sa culpabilité. Ces analyses semblent esquisser une approche assez pessimiste des ouvertures amorcées par la coéducation. Il faut reconnaître que la situation française est marquée par une histoire de la scolarisation construite sur une opposition famille-école très forte, au nom de principes universalistes. Si un constat s'impose : être parent suppose d'avoir (un ou) des enfants, que ceux-ci soient le pivot de la relation parents professionnels, dans le cas d'interactions individualisées ou qu'ils soient, en quelque sorte, dans les coulisses dans le cas de dispositifs collectifs, les parents peuvent être aussi, par ailleurs, des professionnels. Cette conjonction est d'autant moins anodine qu'elle les situe à proximité de l'école, ainsi il est établi, répétitivement par les recherches en sociologie, que les carrières scolaires des enfants dont les parents sont enseignants sont plus réussies, voire plus brillantes. Cette conjonction n'est, certes, pas toujours aussi favorable, l'activité professionnelle ne met pas à l'abri de situations de domination comme cela est manifeste pour Nadine Gatineau (J.-S. Eideliman). Toutefois, on peut penser que les stratégies de promotion parentale, notamment maternelle, étudiées par Chiara Sita, avec en toile de fond l'institutionnalisation des assistantes maternelles, contribue à tracer un cheminement d'émancipation. L'exercice de la parentalité se trouve aux prises, d'une part, avec une idéologie contemporaine de professionnalisation et l'omniprésence de discours sur les compétences et, d'autre part, avec des groupes cherchant à préserver leur position et bénéficiant pour cela de leur insertion dans des organisations structurées et reconnues. De leur côté, les parents sont d'autant plus isolés autour de leur enfant que celui-ci pose problème et qu'ils appartiennent à des milieux sociaux défavorisés. Aussi, au-delà des valeurs et des principes, la coéducation implique, pour se développer sans faux-semblant, de prendre en compte les conditions pratiques de sa mise en œuvre dans un contexte socio-historique et institutionnel qui résiste. L'accroissement de l'autorité parentale, acquise juridiquement, en principe, reste souvent à établir dans les faits. Dans cette perspective, les recherches présentées dans ce numéro visent à contribuer à une meilleure connaissance des difficultés et des craintes que suscitent, pour les uns et pour les autres, le développement des relations parents professionnels. Elles remettent en cause les stéréotypes qui gravitent autour de « la démission des parents » et suggèrent que ces derniers adhèrent dans l'ombre ou souhaiteraient pouvoir adhérer sans que ce soit aussi pénible

- **« En associant leurs parents tous les enfants peuvent réussir : une recherche-action nationale. »**

NATHALIE SAINTINI (Fédération des centres sociaux et socioculturels de France)

Depuis 2009, des projets d'expérimentation intitulés « En associant leurs parents, tous les enfants peuvent réussir » ont été mis en place par 8 centres sociaux, dans 3 régions, pour que les parents, surtout de milieux défavorisés, puissent s'investir plus dans la scolarité de leurs enfants et ainsi favoriser leur réussite. Ces projets ont été développés dans le cadre d'une plateforme partenariale composée de L'Inter Réseau des professionnels du Développement Social Urbain (IRDSU), ATD Quart-monde, la Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques (FCPE), la Fédération des Pupilles de l'Enseignement Public (les PEP), **l'association de Promotion des Initiatives Sociales en Milieu Educatif (Prisme)**, l'Association des Collectifs Enfants Parents Professionnels (ACEPP), et la FCSF.

Outre des centres sociaux, des associations ou collectivités locales portent également des projets du même type. Au total, ce sont 23 sites expérimentaux qui ont été choisis sur toute la France (cliquez ici pour télécharger le document de présentation des sites retenus). Tous ces projets ont comme objectif à terme de rapprocher les parents du système éducatif et ainsi d'aider leurs enfants dans leur parcours scolaire.

Ce projet est né à l'initiative et grâce à l'expertise d'ATD Quart-monde, association créée en 1957 dans le but de lutter contre la misère et l'exclusion sociale. Bruno Masurel, volontaire d'ATD Rennes explique : « Cette lutte passe par le savoir, car le savoir c'est le moyen de se faire respecter par la société. Et tout cela se réalise à l'école, surtout pour les plus défavorisés. Notre but est de donner aux individus les moyens d'être autonome. »

Fort de la longue expérience d'ATD, le projet « En associant leurs parents, tous les enfants peuvent réussir » est basé sur l'idée que c'est en se servant des savoirs et des expériences des « personnes en situation de pauvreté » qu'il est possible de faire bouger les choses en matière d'éducation scolaire, et non en les mettant à l'écart ces personnes. Pour Bruno Masurel, « le but de ce projet est de travailler à la réussite de tous les enfants, et pour y arriver, les familles doivent avoir confiance dans l'école. La méthode peut consister par exemple à organiser des rencontres entre les parents et les professeurs afin qu'ils aient un projet éducatif commun et sachent ce qu'ils espèrent pour leurs enfants. Car ce que veulent les parents, quel que soit leur milieu social, c'est donner « un bel avenir » à leurs enfants. Or, l'école ne donne pas les mêmes chances de réussite à tous les élèves. Donc, l'égalité des chances consiste à apporter plus de soutien aux enfants qui ont le plus de difficultés. Seulement pour rendre possible cette réussite scolaire, l'implication des parents est

indispensable. »

Mais comment parvenir à cette implication des parents? « Les parents pauvres sont trop souvent jugés « démissionnaires » parce qu'ils n'osent pas franchir les portes de l'école à cause d'une mauvaise expérience avec l'institution. De plus, les enseignants ont de plus en plus une méconnaissance de ces familles, un « fossé » s'est créé entre le monde des enseignants et celui des parents, la façon de concevoir l'école n'est pas la même, les parents restent distants et selon l'origine sociale, l'écart grandit. Pour changer ces rapports, il faut installer une confiance entre les parents et l'école. Les parents doivent réfléchir ensemble pour savoir comment établir cette confiance, ainsi que les enseignants de leur côté doivent accorder du temps à la réflexion sur le travail avec les familles. »

Un premier bilan de cette expérimentation ? « Nous sommes très heureux que les idées d'ATD soient ainsi partagées au niveau national. Sur le terrain, les professionnels impliqués dans le projet nous disent qu'ils sont encore très loin de la réussite de tous les enfants et de l'implication de tous les parents, mais que le travail entrepris est significatif sur le plan co-éducation avec l'école. »

Basé sur l'expertise d'ATD, le projet « En associant leurs parents tous les enfants peuvent réussir » est coordonné par l'IRDSU, une association qui regroupe 18 réseaux régionaux de professionnels en charge de la Politique de la Ville et 170 collectivités territoriales abonnées.

Parmi les centres sociaux qui ont été sélectionnés pour ce projet, citons le centre social du canton de Courçon, l'Espace mosaïque. Leur projet est de créer un lieu ressource pour les parents mais c'est aux familles de le faire et de déterminer quelles sortes d'informations ils souhaitent y trouver. Au-delà de l'ouverture de cet espace, l'objectif est aussi d'en faire un lieu ouvert, de rencontres : entre parents, entre des parents et des professionnels, ainsi qu'entre les parents et leurs enfants.

Le centre social a aussi un partenariat avec Les Restos du cœur afin d'entrer en contact avec les familles les plus défavorisées. Il s'agit d'un « travail de longue haleine » nous confie Hélène Maret, agent de développement au centre. « Il y a des familles avec lesquelles le courant ne passe pas et d'autres avec lesquelles la rencontre se passe bien car elles sont partantes pour ce genre de contact ». L'équipe du centre social se déplace ainsi régulièrement aux Restos du Cœur pour rencontrer les familles.

Le centre social de Châteauroux, Saint-Jacques et Saint-Jean, est lui aussi impliqué dans ce projet. Leur démarche consiste à aller au-devant des familles qui ne fréquentent pas le centre social. Pour le directeur Bruno Gaudinat et Dominique Raully, référente famille du centre, cela consiste à « apprivoiser les gens, aller à l'aventure. C'est un vrai travail de recherche mêlé à l'action car il faut aller sur le terrain pour rencontrer ces familles, c'est-à-dire se rendre aux abords des aires de jeux, participer aux groupes de paroles des écoles de quartiers, aller sur

les marchés, etc. » Le centre social est libre d'expérimenter les différentes techniques d'approche pour que ces familles apprennent à connaître le centre social et vice versa, établir un début de lien avec elles. « Ce projet n'a pas d'objectifs prédéterminés » explique Bruno. « Nous avons seulement en « ligne de mire » le fait de comprendre les freins à l'implication des parents dans l'éducation scolaire de leurs enfants. » Pour le moment, les professionnels du centre social continuent à « arpenter » la ZUS (zone urbaine sensible) et à lutter contre les préjugés qui existent de part et d'autres entre les parents, le centre social et l'école.

Pour l'IRDSU, le but de cette expérimentation est de faire évoluer les politiques publiques sur la question de la réussite éducative. Il s'agit de travailler en collaboration avec les personnes « bénéficiaires », les parents qu'on « montre du doigt » et de prouver qu'en les impliquant, on peut aboutir une politique éducative qui a plus d'impact. La méthode choisie est également innovante : il s'agit d'une « recherche-action-formation » ; cela consiste à tester des actions, qui alimentent par la suite un travail de recherche pour savoir ce qui doit être amélioré, changé ou bien gardé. Suite à ce travail de réflexion, des nouvelles actions, réajustées, peuvent être mise en place. Cette expérimentation se fait sur une période de 4 ans.

Pour la Fédération des Centres sociaux et Socioculturels de France (FCSF), cette expérimentation présente l'intérêt de participer à une vraie plate-forme d'échanges sur la réussite éducative, avec des acteurs publics et du monde associatif. Elle permet enfin de faire en sorte d'aider les centres sociaux à renforcer leur cœur de métier : la participation des habitants.

• « **Parents et école : rétablir la confiance** »

J-L. AUDUC

Face à un système scolaire rendu de moins en moins compréhensible par ses constantes mutations, les familles entretiennent un rapport de défiance avec l'école : cette situation laisse davantage de champ aux officines marchandes et aux discours en faveur de la dérégulation du système éducatif. Pour Jean-Louis Auduc, il est urgent de rapprocher familles et école dans un même objectif, celui de former et de faire réussir les adultes et les citoyens de demain : passer d'une situation de défiance à une relation de confiance, en formant les parents d'élèves et les professeurs, en réservant une place plus importante à l'information sur l'école dans les médias et sur le terrain.

SYNTHÈSE

En 2010, les sondages ont montré le développement d'un sentiment d'incompréhension grandissant des parents vis-à-vis du fonctionnement et des contenus d'enseignement. Face à des réformes éducatives sans concertation, face aussi à un système éducatif sélectif, les familles se sentent démunies et parfois exclues. Depuis plus d'une génération, de fait, l'école semble en crise permanente et de moins en moins compréhensible.

Depuis 1974, il n'y a pas eu une année dans le système scolaire où il n'y ait eu un ou deux niveaux connaissant une réforme des structures ou des programmes, ce qui entraîne une saturation des acteurs.

Face à ce maelstrom permanent du système scolaire, les parents ont parfois la tentation de se tourner vers un enseignement privé qu'ils jugent porteur de continuité au niveau des valeurs, même s'il applique les mêmes réformes que le public. De même, le développement du secteur éducatif marchand est en large partie lié à l'angoisse des parents, le système scolaire leur semblant ne pas permettre la réussite de tous. Du fait de ce sentiment des familles d'être mises de côté, les critiques contre l'école publique - et les politiques scolaires qui visent à déréguler le système éducatif - rencontrent un écho non négligeable dans l'opinion.

Les progressistes ne doivent donc pas éluder cette question souvent épineuse, tant pour les professionnels de l'éducation que pour les militants et les élus. **Les familles et l'école ont les mêmes objectifs : la réussite des élèves et la formation d'adultes et de citoyens responsables.** Ils ont donc un intérêt mutuel et commun à coopérer ensemble pour faire des jeunes des personnes et des citoyens capables d'affronter l'avenir.

De ce fait, des propositions concrètes peuvent faire évoluer l'incompréhension entre les personnels éducatifs (en particulier les enseignants, les plus concernés par les contacts

parfois complexes avec les parents) et les familles. **Ainsi, la mise en place d'une formation des parents d'élèves et de médias consacrés à l'école, la réforme du système éducatif dans ses rapports aux familles, sont autant de solutions, parfois déjà mises en œuvre dans certains établissements innovants.** Pour dépasser conflits ou difficultés, c'est au rapprochement des parents et de l'Education nationale que l'intérêt et l'avenir des élèves doivent conduire.

NOTE

Améliorer la compréhension de l'école par les familles est un enjeu décisif. Si les familles et notamment celles les plus éloignées de l'école ne sont pas accompagnées dans leur découverte du système scolaire actuel, il y a véritablement un risque, attesté par de nombreuses enquêtes d'opinion, que ces populations rejettent une école qu'elles ne comprennent pas. Elles pourraient alors être sensibles aux campagnes visant à disqualifier l'école publique.

Cette perspective est d'autant plus crédible que **la France est un des rares pays d'Europe où n'existe sur aucune chaîne à diffusion nationale une émission d'information concernant l'école, ses programmes et son fonctionnement.** Il y a en France des émissions « grand public » sur tous les sujets concernant le quotidien : la santé, la cuisine, les loisirs, l'automobile, la consommation... Il n'y en a aucune sur l'école, qui n'est évoquée que dans les faits divers des journaux télévisés. Dans d'autres pays d'Europe, on a des émissions régulières sur le système éducatif, qui permettent à la connaissance de l'école de ne pas être un « délit d'initiés », et qui contribuent à en faire une institution plus transparente pour les familles. Or, **même si se pratique un bon accueil des familles, comme le remarque le Haut Conseil de l'Education en 2007, les différents niveaux du système éducatif (école, collège, lycée, filières du secondaire) ont tendance à se considérer comme des cercles fermés sans cohérence les uns avec les autres.** De plus, trop souvent, c'est aux familles de tenter de décrypter les changements et les réformes. En ne mettant pas au premier rang l'information et les explications sur le fonctionnement du système éducatif, les enseignants du public risquent d'abandonner à la rumeur les jugements des familles sur l'efficacité de leurs établissements - d'où la vogue médiatique des « classements » - et à amplifier les critiques sur l'école publique.

1 - DES RELATIONS ENTRE LES ETABLISSEMENTS ET LES FAMILLES PARFOIS COMPLEXES

Les enseignants sont souvent mal préparés à cette mission de dialogue avec les familles qui nécessite pourtant des gestes professionnels précis : animer un groupe, savoir présenter une situation, recevoir des adultes angoissés, savoir les mettre en confiance, gérer les informations recueillies. Autant de formations qui n'existent pas ou plus en formation initiale ou

continue, alors qu'elles représentent plusieurs semaines d'entraînement pour les formations médicales. Les enseignants se sentent donc démunis pour gérer ces dimensions dans leur pratique quotidienne, et ce d'autant plus que dans la plupart des écoles et des établissements scolaires de second degré, il n'y a aucun local dédié à la réception des familles.

Les parents d'élèves ressentent souvent le jugement de l'enseignant sur leur enfant comme un jugement sur eux-mêmes. Ils s'inquiètent également de ne pas être à la hauteur, d'être perçus comme incompetents en tant que parents, de ne pas pouvoir aider scolairement leur enfant. L'enseignant, mal préparé, a aussi peur à certains moments de rencontrer les parents. Il peut avoir la peur d'une surveillance, de l'ingérence des parents, d'avoir à se justifier constamment, des répercussions vis-à-vis du chef d'établissement et des collègues. Mais, il y a aussi, compte tenu de l'absence dans la plupart des formations initiales actuelles d'une formation à la gestion d'un entretien et à l'annonce d'informations à des parents, la peur de parler devant un groupe, de perdre ses moyens, d'être déstabilisé devant la question d'un parent, de ne pas maîtriser la dynamique du groupe, d'être pris en défaut, compris de travers, de ne pas apparaître comme crédible dans le domaine pédagogique, d'avoir à répondre à un cas qui le dépasse.

Dans le face à face parents – professeurs, dans les malentendus famille – école, se lisent également des problèmes qui ne sont pas seulement ceux de l'école, mais ceux de toute la société : les enseignants sont souvent démunis face aux familles en difficulté et en souffrance sociale. Cette incompréhension est en partie liée au fait que professeurs et parents vivent dans des lieux différents, sont issus de milieux sociaux parfois éloignés.

Certains parents sont aussi mal à l'aise à l'école que leurs propres enfants. Les parents n'ont pas le vocabulaire, l'aisance verbale qu'il faudrait pour dialoguer avec les personnels. Certains parents peuvent ne pas parler le français et l'enseignant n'a pas toujours les moyens de trouver à proximité un interprète.

Or, la construction de relations de confiance entre les parents et les enseignants est aujourd'hui une question centrale pour tous les établissements scolaires, pour donner plus de sens à l'école. En matière de relations familles-école, point de solution miracle, ni d'astuce qui marche partout : il appartient aux partenaires de chaque établissement de mener une réflexion locale pour avancer dans ce domaine, et de choisir ensemble une action, à adapter à leur cas particulier, ou de trouver par leur propre débat des solutions. Cependant, les recherches menées en France et à l'étranger convergent sur le fait qu'un dialogue constant entre parents et enseignants - qui ne se limite pas à « convoquer » les parents lorsqu'il y a une difficulté - permet un meilleur apprentissage des jeunes et amplifie leur réussite.

Comme le dit Paul Durning, « L'idée que l'implication des familles est nécessaire pour que les enfants réussissent à l'école paraît aller de soi aujourd'hui. Elle n'aurait pas été admise dans les années 1930 où, quelles que soient les difficultés de l'enfant, le rôle de l'école était d'apporter les connaissances de base à tous les enfants de la République ». Cette relation est

aujourd'hui d'autant plus importante que les parents, quels que soient leurs milieux sociaux, sont de plus en plus angoissés par rapport à l'avenir de leurs enfants.

2 - LA NECESSITE D'UN RENOUVELLEMENT DES RELATIONS ENTRE ENSEIGNANTS, ETABLISSEMENTS ET PARENTS D'ELEVES

Il apparaît nécessaire d'élaborer un nouveau mode de relation qui concernera tous les parents. Cette relation passe notamment par une pratique plus collective et plus ouverte des enseignants : il faut substituer au jugement individuel sur l'enfant, qui peut ne pas être toujours bien ressenti par les parents, une pratique collaborative. Une telle démarche implique une véritable formation des enseignants sur ces questions, alors qu'elle est très déficitaire aujourd'hui. Il est sur ce point regrettable que l'actuelle « réforme » de la formation des enseignants ait entraîné la suppression des modules existant depuis une dizaine d'années dans certains IUFM. Construits avec les associations de parents d'élèves, l'UNAF, l'Ecole des parents, ces modules abordaient notamment concrètement les démarches possibles concernant les entretiens individuels et collectifs avec les familles.

Il est nécessaire d'explorer les différentes pistes permettant aux enseignants de mieux travailler avec les familles, aussi bien dans le domaine de l'information générale aux familles, que de la relation personnelle avec les parents dans leur diversité et à chaque niveau d'enseignement : maternelle, élémentaire et collège, en sachant qu'une bonne relation des enseignants avec les familles à un niveau peut faciliter les relations avec les niveaux ultérieurs. Il y a une condition à cet enchaînement vertueux : à chaque niveau, l'enseignant doit savoir comment cela fonctionne au niveau supérieur, pour l'expliquer aux parents.

Dialogue entre adultes ne veut pas dire consensus « mou » permanent, mais peut vouloir dire confrontation exigeante de points de vue contradictoires, frictions qu'il faut dépasser pour qu'elles ne deviennent pas un conflit permanent. Il faut passer d'une situation de défiance à une relation de confiance. Les tensions entre parents et enseignants sont normales. Elles font partie d'un processus normal compte tenu de leurs différences de positionnement. L'enseignant a en charge la totalité d'une classe, donc doit prendre en compte l'intérêt général de tous les élèves. Le ou les parents ont en charge l'intérêt particulier de leur enfant. Ce qui est inquiétant, c'est lorsque la tension débouche sur le conflit persistant, le refus de tout dialogue, situation hélas plus souvent rencontrée aujourd'hui qu'auparavant, compte tenu de l'angoisse de la très grande majorité des familles concernant l'avenir de leurs enfants.

Le dialogue doit se baser sur les principes suivants:

- **Le respect réciproque :**

- des enseignants envers les parents, quelles que soient leurs situations, leurs origines sociales, car ils sont responsables de leur enfants ;
- des parents envers les enseignants compte tenu de leur rôle et des missions qui leur ont été confiées par les autorités.

- Chacun, école et famille, a besoin de l'autre pour mener à bien sa mission : **l'enseignant doit renforcer l'autorité des parents et réciproquement.**

- La construction de bonnes relations parents-enseignants doit se placer dans l'optique d'une **meilleure efficacité de l'acte éducatif.**

- Il y a **diversité des chemins** pour parvenir à de bonnes relations parents-enseignants.

- Les familles les plus éloignées de l'école ne doivent pas être jugées comme démissionnaires, mais doivent être respectées et accompagnées.

Quelles sont les zones de tension les plus importantes entre parents et enseignants ?

- Dans le primaire, ce sont les **rythmes d'apprentissage des enfants**, notamment concernant la lecture et l'écriture. Si l'enfant n'a pas le rythme d'apprentissage qu'ils jugent adéquat, notamment sur la lecture, l'écriture et le calcul, les parents vont rapidement s'angoisser. Dans cette situation, si les enseignants ne rassurent pas et n'accompagnent pas les parents, un certain nombre d'officines marchandes vont jouer sur l'angoisse de ceux-ci.

- Dans le second degré, ce sont souvent **les conditions et les pratiques d'évaluation** : les modalités d'organisation des contrôles, les commentaires ou appréciations quelquefois portés par les professeurs sont autant d'éléments potentiels de difficultés, ou de rupture du dialogue entre parents et enseignants.

- Autre point sensible, celui de **l'orientation**, qui conditionne tout l'avenir de l'enfant et dont les codes et les langages sont trop souvent inaccessibles ou obscurs pour les parents. Ceux-ci ont souvent le sentiment d'être démunis devant les décisions prises pour leur enfant, de ne pas maîtriser tous les paramètres de ces décisions et cela peut générer une angoisse, des interrogations peu maîtrisées, et le cas échéant, des comportements agressifs.

- Enfin, les sanctions et les procédures disciplinaires sont également des occasions de mises en cause fortes de l'institution scolaire. La **création de lieux d'accueil et d'écoute** doit partir des besoins des familles et pas seulement d'un souhait de l'institution. Ils doivent être des lieux où les parents puissent partager leurs préoccupations, s'épauler les uns les autres. Les lieux d'accueil et d'écoute se construisent avec ou par les parents et non pour les parents. Les familles doivent en être partie prenante à tous les stades du projet : diagnostic, mise en œuvre et évaluation. Une collaboration fructueuse permet à chacun d'afficher clairement sa fonction, sa posture, ses compétences, ses positions, sans se concurrencer.

Cette collaboration peut mettre les parents en situation :

- d'une attitude plus positive par rapport à l'école et aux enseignants, en limitant le stress des réunions avec les enseignants ;
- d'une meilleure compréhension des modalités pédagogiques suivies par l'enseignant ;
- de se sentir valorisés dans leur fonction et dans leurs responsabilités ;
- de développer chez eux un sentiment d'appartenance à un collectif, à la communauté éducative de l'établissement.

Elle peut également apporter aux enfants :

- une meilleure aptitude à gérer la transition entre le milieu familial et le milieu scolaire ;
- une meilleure confiance dans leurs capacités à intégrer les apprentissages ;
- moins d'émotion au vu des résultats scolaires.

Il ne s'agit donc pas seulement de faire des parents des accueillis, mais d'en faire des acteurs. Cela implique en particulier d'avoir présent à l'esprit les **enjeux que représente un bon accueil de l'école pour les familles de milieux défavorisés et celles d'origine étrangère.** Des projets se mettent en place et existent pour mieux s'écouter, s'entendre et communiquer, quel que soit le public concerné, des initiatives se développent pour le soutien réciproque des parents et des enseignants, en vue d'actions communes. Et les résultats sont là : moins de violence, moins d'abandons en cours de scolarité, de meilleurs résultats scolaires. Ainsi, dans quelques collèges se sont mis en place des « espaces parents », qui devraient être multipliés. Dans l'un d'entre eux en Ile-de-France sont organisées le soir ou le mercredi matin des rencontres qui associent des parents d'élèves de 6e et des parents d'élèves de CM2, qui échangent sur le passage CM2/6e. Dans le cadre de cet « espace parents », les familles peuvent un mercredi sur deux venir à la permanence évoquer avec d'autres parents toutes les questions qui les préoccupent.

Pour faciliter le dialogue entre les familles et l'école, des associations peuvent jouer à la fois le rôle de médiateurs ou de pôles ressources au service des parents. C'est aussi bien la fonction des associations de parents d'élèves, que celle d'associations d'éducation populaire agissant sur le territoire d'implantation de l'établissement scolaire, ou de réseaux et structures spécialisés dans l'appui à la parentalité.

3 - QUELLES PRECONISATIONS POUR MIEUX ASSURER LA PLACE LEGITIME DES PARENTS D'ELEVES DANS L'ECOLE ?

Une série de propositions peut être faite pour favoriser les rapports entre familles et système éducatif au niveau local :

- Demander aux nouveaux arrivants dans l'établissement, personnels mais aussi parents, un « rapport d'étonnement » : ce qui les surprend, ce qu'ils trouvent bien, ou moins bien par rapport

à ce qu'ils ont connu ailleurs.

- Organiser des rencontres familles - enseignants sur des préoccupations communes autour du jeune. Organiser en synergie des actions (conférences, expos, ...) sur des thèmes liés à l'enfant ou l'adolescent, avec des spécialistes extérieurs.
- Sensibiliser les élèves au rôle que leurs parents doivent jouer dans leur scolarité.
- Accompagner élèves et parents dans les transitions : entrée en maternelle, CP, 6ème, 2nde.
- Ouvrir une séance de préparation du conseil d'école ou du conseil d'administration à tous les parents.
- Faire savoir aux familles qu'elles peuvent se faire accompagner, par un parent élu au conseil d'école, un interprète si besoin est, un intervenant extérieur qui suit l'enfant dans un cadre autre que l'école (orthophoniste par exemple).
- Créer des associations d'anciens élèves.
- Accompagner les parents d'élèves en grosse difficulté sans les stigmatiser ou les humilier.
- Donner du temps à l'orientation professionnelle.

D'autres mesures plus globales - et dépassant la seule Education nationale - peuvent être imaginées, avec la reconnaissance plus institutionnalisée du rôle de parents d'élèves :

- **Identifier un espace parents dans l'école.** Une convention Etat-collectivités territoriales doit être prévue pour permettre la réalisation dans la quasi-totalité des établissements scolaires de cet espace parents.
- La mise en place d'un **parent délégué référent dans chaque établissement scolaire**, avec prise en charge des absences qu'implique cette fonction dans son activité professionnelle, à l'image de ce qui existe dans d'autres pays européens. Il pourrait exister un ou plusieurs parents référents selon la taille des établissements.
- La mise en place sur une des chaînes publiques d'une **émission mensuelle d'information sur le fonctionnement de l'école.**
- La mise en place de modules dans la formation initiale et continue des enseignants sur le thème : « Construire des relations positives avec les parents d'élèves ».

• « *Ecole et parentalité : socialiser l'école et la parentalité ?* »

Jacques PAIN, université Paris X – Nanterre

Je me réfère ici aux « terrains sensibles » et multiculturels, qui sont une base de travail et de recherche pour nous, le secteur « Crise » de l'université Paris-X Nanterre, à la fois en France, en Europe, dans les DOM-TOM, ou dans d'autres parties du monde. En effet, nous pensons que la mondialisation brasse de manière incontournable et irréversible les pays, les cultures, les structures familiales, sociales et institutionnelles. Et que c'est de là qu'il faut partir pour comprendre l'avenir de nos problèmes, et nos problèmes dans l'avenir. L'évolution est rapide, violente, mais rien n'est désespéré.

Une statistique que je reprends souvent, d'experts internationaux, nous indique qu'en 2050, en Europe en particulier, une personne sur deux ne sera pas originaire du pays où elle vit.... Je reviens de Guyane. Je suis allé au Japon, quelque peu au Brésil. J'ai quelque idée de l'Amérique centrale, d'autres pays encore. Je pense que cette structure de brassages multiculturels, fonde nos réflexions désormais sur la question de l'école, de la parentalité, des institutions sociales ; spécifiquement de la construction de la socialisation, et tout simplement de l'humanité.

Nous entendons par parentalité un « écosystème » complexe, de liens et de références d'inscriptions identitaires et sociétales, diffus mais limité, en réseau. La « parentèle » peut ainsi transcender les parents « historiques ». Darwin déjà l'entendait ainsi. Après tout, le monde est imprévisible à deux ans.

Ce rapport de soutenance et d'ancrage critique d'une personne ou plusieurs dans la société, par d'autres, proximales ou aléatoires, mais physiquement présentes, passe par des représentations, des instances, des « institutions sociales ». Ces « greffes » sociales sont constitutives de la « parentalité » symbolique.

Vers des sociétés complexes

Désormais, la structure classique de parentalité, qui désigne des pères, des mères, qui sont théoriquement en eux-mêmes des repères de parentalisation, de parenté, donc des repères d'orientation symbolique et généalogique, condensant un historial de la « reproduction », est en pleine mutation.

C'est une dimension qui pour encore occuper une bonne partie de l'Occident, disons des structures familiales « péri occidentales », n'est pas dépassée. Mais troublée ou « en greffe » de multiples façons dans les pays également mutants du monde actuel, au gré de la circulation des biens et des personnes à travers ce monde où la marchandise entraîne les relations, plus que l'inverse.

Je parle de la Guyane parce que nous sommes là dans un exemple, un terrain expérimental qui en fait ressemble assez fortement à ce que peut devenir une partie de nos banlieues, qui seront en elles-mêmes des « villes post-coloniales recomposées ». Partant en Guyane, j'avais demandé conseil à des linguistes et à des géographes universitaires sur la Guyane, et ils m'avaient dit : si tu connais bien la Seine-Saint-Denis tu peux t'y retrouver. Évidemment, géographiquement, physiquement, nous sommes dans d'autres pays. Cependant, ce qui compte et inscrit la culture, c'est la vie de ces populations, la manière dont elles organisent les rapports sociaux, dont elles importent et exportent leur « anthropologie ». Nous avons là quelque chose d'inédit. Car l'être humain est ainsi fait, il se défend aussi, ou même plutôt, à partir de sa culture, au sens culturaliste du terme.

Les repères sont différents. La question pour un enfant c'est de savoir comment il se re-père, « re-mère » aussi. Là, on voit bien que nous sommes confrontés à des déplacements de parentèles, de parentalisation, qui font qu'on ne peut les couvrir d'une seule réalité historique, en fait coloniale. Il convient là de considérer une parentalité large. Et déplacer sur le symbolique ce qui était de l'ordre du génétique et du biologique. Rendons nous à l'évidence, d'une façon ou d'une autre, la biologie sera forcément la dernière à pouvoir attester, sinon légalement, certainement jamais affectivement ou socialement, de la filiation symbolique.

On retombe là sur toute une problématique qui avait été soulevée par Engels et Marx, et qui continue d'être un débat important chez les généticiens. Prouver la filiation pour prouver l'origine de la naissance, la génétique de la naissance et la responsabilité, de la propriété « en ligne », c'est une chose, et elle doit être effectivement assurée, ne serait-ce que dans la démarche égo identitaire des nouveaux siècles. Il est hors de question d'imaginer qu'on ne puisse désormais pouvoir revendiquer la responsabilité de la filiation, de la procréation, quelle qu'elle soit, comme responsabilité « civile », et par conséquent il s'agit d'en faire quelque chose qui tient effectivement de la loi de l'être humain. Je reconnais ma responsabilité civile « génétique ».

Et là tout dépend du modèle culturel, pensons aux premiers kibboutz et aux enfants élevés par des mères « institutionnelles » - les métapelets - et des « structures » maternelles, aux préconisations de Cuba, des pays socialistes, précurseurs d'autres mondes, désaliénés des

attachements à des parents pas toujours « vrais », souvent eux-mêmes des enfants perdus d'un siècle globalisé.

Ouvrir la parentalité ? Evidemment il faut l'ouvrir à autre chose. On sait bien aujourd'hui combien de pères « à l'occidentale » sont totalement déconnectés, insuffisants, mal engagés, maltraitants, combien de pères sont loin de ce qu'ils présument être de l'amour. Ils peuvent même être en amour, mais être en famille n'est plus aussi simple, c'est un processus à plusieurs, à long terme, institutionnalisé. Combien de mères aussi, parfois, moins mais autant et autrement, cassent la dépendance, pour les mêmes raisons de couples aussi, en fait d'une rencontre qui a mal tourné.

C'est ça la violence, c'est une rencontre qui n'a pas eu lieu ou qui a mal tourné, en dépit du geste et du contact. Une rencontre sexuelle sans lendemain, disait-on de mon temps. Un luxe de sociétés protégées !

Ces liaisons violentes pour les tiers involontaires en volonté de lien que sont les enfants posent problème. On sait bien aussi aujourd'hui que des enfants vont construire des identifications, à travers des rencontres avec d'autres personnes « relais » ou ressources. Pas toujours de la famille, parfois encore de la famille, par l'oncle, la tante, les cousins, mais aussi par les amis, les pères des amis, les entraîneurs sportifs, ou progressivement, par exemple, en réseau, les maîtres d'école, ou des personnalités locales ; voire développer des prothèses identitaires par le quartier lui-même, image ambiante et niche maternelle.

La parentalité est un ensemble et un réseau de fixations symboliques, sémiotiques, de références de soutenance du sujet. La parentalité, c'est quelque chose aujourd'hui qu'il faut penser large. Il faut la penser en fonction d'accrochages identificatoires, non seulement aux personnes, mais au quartier, à des groupes, à des situations.

On sait à quel point aujourd'hui le rôle des groupes sociaux est fondamental dans la constitution de la socialité, de la socialisation, on pourrait dire de la citoyenneté. Des sociologues américains et européens montrent bien comment, lorsque les jeunes n'ont plus matière à socialisation, ils vont la chercher où ils la trouvent, c'est-à-dire par exemple dans les bandes, qui d'une façon ou d'une autre, elles, les « contiennent ».

Les bandes, il faut alors les concevoir comme des prothèses de société.

Les bandes sont le lieu où viennent se réfugier par défaut les jeunes en mal de socialisation, ou les adultes asocialisés, ou désocialisés. Je pense en particulier aux maras sud-américaines, ces bandes de jeunes « grands adolescents » extrêmement violents. Ils s'élaborent à distance de leurs parents génétiques, qu'ils ont pratiquement radiés de leur

arbre de vie, peut-être à l'exception, et encore, de la mère, puisque les pères sont loin, aux USA, assujettis à un travail de survie. Les maras se structurent autour de cette identification au groupe.

Nous retrouvons les kibboutz israéliens première manière. Effectivement, puisque c'était une volonté kibboutznick, et plus largement « socialiste utopique », de se détacher des parents génétiques. Mais forcément, l'être humain étant ce qu'il est, il fallait bien que dans la relation il s'identifie et s'accroche à autre chose, et le constat « scientifique » fut que ces kibboutznicks, comme les enfants des premiers kolkhozes, étaient pour autant et transférentiellement accrochés et identifiés à leurs pairs pour le reste de leur histoire.

Reconstruire la sécurité des biens et des personnes dans les structures de base, l'institution globalisée famille/quartier/école, la sécurité mentale de l'enfance accompagnée.

Nous allons pouvoir travailler à une large re-parentalisation, avec des tuteurs, des responsables, des parrains, des marraines, des cousins, non pas fictifs, mais institutionnels, institutionnalisés. Des relais sociaux de parentification, dans le style des compagnons du tour de France, ou de Deligny et de sa grande cordée. Il y a déjà des villes, des quartiers, qui y parviennent.

La démocratie s'apprend très jeune. Retournons aux collectifs et aux groupes latents du tissu social, mais « dirigés ».

Savoir-faire et délégations de parentalité

Il ne s'agit pas de tout reprendre à zéro, mais il y a par exemple un travail actuel à mettre en place pour lier la famille et l'école dans la société quotidienne.

C'est assez typique en France, où l'école a été conçue comme un lieu séparé, pour des raisons historiques. Mais ce lieu séparé ne l'est plus, et la violence à l'école manifeste cette entrée en force de la société dans le savoir et l'éducation institutionnels.

Il faut très clairement mettre en place une éducation familiale de l'école. Il faut que l'école développe son travail de base avec la famille et nourrisse les instances communes qui figurent et comptent dans la gestion de l'école aujourd'hui. Il faut même aller plus loin, et développer un travail de regroupement affectif et symbolique de l'école et de la famille. Il ne s'agit pas de faire de la confusion de rôles et de tout mélanger, mais simplement, chacun restant à sa place, de coordonner les efforts de l'école, de la famille, en direction de l'enfance, et en direction de l'éducation de l'enfance, puisqu'il s'agit là de la clé du monde de demain.

Comme toujours, la clé du monde de demain passe non pas par l'éducation de l'enfance et d'enfants tout d'abord, mais par l'éducation des parents, des adultes et des enseignants, leur socialisation, là aussi.

Et en symétrie l'éducation de l'école. **L'éducation de l'école et des enseignants ? Cela veut dire que les enseignants doivent discuter davantage, déspecialiser leurs interventions.**

Qu'ils fassent leur travail, c'est une chose, et là il n'y a aucun problème. Mais dans la gestion d'une unité de vie, d'un ensemble institutionnel, qu'est une école, une petite, moyenne, une grande école ou une université, les parents ont un rôle déterminant et les jeunes, comme on dit, ne s'y retrouvent pas s'ils sont ou trop présents ou trop absents.

En France, nous avons par exemple un phénomène d'absentéisme, d'effondrement et de désertion des cours à l'université dans les deux premières années, qui atteint plus de la moitié des effectifs. C'est un ratage énorme. Il y a une raison simple à la chose. L'université est un lieu où un grand laxisme, encouragé par des enseignements de masse, s'installe au nom du fait que les étudiants seraient majeurs. Après le primaire et le secondaire, où un encadrement spécifique, un suivi, parfois un peu coercitif mais nécessaire, un contrôle social, il faut l'appeler ainsi, le revendiquer tel que, font que l'enfant, et la famille, sont interpellés, associés, mais par le contrôle au processus de formation du sujet social.

Retournons la proposition et associons la famille à l'école. Par exemple, nous voyons très bien comment nous pourrions à partir de là « éclater » l'école de façon plus conséquente sur les quartiers, et penser à d'autres choses qu'à ces grands établissements, fermés sur eux-mêmes et consacrés au savoir dans l'absolu. Donc, il y a à la fois une éducation familiale à développer pour l'école, mais aussi une éducation à l'école pour la famille.

Je l'avais vu en Angleterre, et dans différents pays : on peut très bien imaginer qu'à la fin de l'après-midi, le soir, en avant-soirée, ou les week-ends, les familles, des adultes, soient accueillis et participent à des activités qui ont un sens pour leurs enfants, mais qui leur permettent en plus, à elles, ces familles, d'élargir leur culture. Retourner à l'école mais à une école d'adultes, de formation permanente, comme on dit aujourd'hui, de formation tout au long de la vie. Autant il faut privilégier maintenant, entre nous, le concept de famille élargie – est-ce un concept ? – mais il faut privilégier aussi celui d'école élargie.

Ce qui comptera désormais, ce sont les relais éducatifs, les relais de ressourcement, d'enseignement. Les relais de recharge du symbolique. J'ai vu dans les quartiers sensibles, il y a déjà longtemps, quinze-vingt ans, des familles relais, des femmes relais, des pères relais, des parents relais, y compris dans certains cas sur un recrutement formalisé,

rémunérés par la municipalité ou par la ville. Ces relais fonctionnaient comme des points d'appui, des supports, des médiations de travail autour de l'école et de ce lien école/parentalité. Il y a toujours un effort à faire là. Aucune famille n'est dans l'état où elle ne croit plus en rien et où elle a refusé désormais tout ce qui consiste en la scolarisation, en l'éducation, en l'école. Surtout si l'école est sur son palier, le samedi matin.

Éducation et réseaux symboliques de parentalité

La ville comme école, ça veut dire effectivement qu'il faut éclater les lieux de pensée, de culture, et désacraliser, désinstitutionnaliser l'école, en lui gardant toute sa force, mais à différents niveaux de société. Il s'agit de construire une école ouverte qui bien sûr ait des universités et des lycées, des collèges, des écoles primaires, mais où, en l'éclatant, elle rayonne en réseaux et par toutes ses antennes, jusque dans le moindre quartier, dans le moindre village d'un pays ou d'un autre. Avec beaucoup de micro-écoles de quartiers, par exemple en partie spécialisées dans les « décrocheurs » d'école. Je pense ici au Salvador, où j'étais en 73, occupé à monter un programme de formation des enseignants. Il prévoyait en particulier des stages d'un an dans les régions les plus reculées, dans les villages plus ou moins oubliés, en essayant de tenir bien entendu un certain confort, un contrôle et un encadrement. Mais où ce contact avec la population visait en somme à nouveau et plus que jamais puisque c'est encore le cas, une « deuxième alphabétisation du monde ». D'ailleurs, la première n'est pas toujours faite.

En fait, la construction de l'enfant et de l'adolescent passe par ces épiphénomènes, ces signes de conjonction qui font que sa famille tient de l'humanité ou non, dans son quartier, sa vie, dans la relation d'inscription aux registres de l'homme. D'ailleurs, y compris dans ces coins perdus du monde de demain, il y a la TV, et il y a Internet parfois aussi. Il faudrait qu'il y ait davantage d'Internet un peu partout, pour qu'il y ait des possibilités plus générales, plus développées de rencontres, mais avec des tuteurs du Web, des moniteurs, des enseignants non spécialisés, qu'on peut appeler des « supports de passage », en fait des passeurs de société. Ces passeurs d'enfance, d'adolescence, il faut qu'il y en ait un peu partout. Ce sont des généralistes de l'âme humaine.

Les instituteurs le faisaient plutôt bien, en France. Ce n'est pas parce qu'on les a nommés professeurs des écoles, ce qui faisait rire nos experts instituteurs de la Pédagogie Institutionnelle, qu'ils ne sont plus des éducateurs. Tant mieux si leur statut s'est amélioré, mais tant pis si, étant professeur, ils en oublient cette dimension de passeur qui est dans la définition même du pédagogue, qui est celui qui accompagnait l'enfant à l'école, et n'enseignait pas, mais conditionnait en réseau la disponibilité, la vigilance, et donc l'écoute. Disons un destin, qui en partie ne lui appartient pas.

• **Comment affirmer son rôle et ses compétences éducatives comme parents, comme professionnel ?**

Les travaux de réflexion collective déjà engagés ont attribué aux parents et aux professionnels un rôle majeur dans la question éducative, même s'il s'entend dans une certaine complémentarité. Il s'agit sans doute de redéfinir et réaffirmer ces rôles respectifs dans le souci de qualifier clairement les compétences de chacun et les liens à travailler. Les professionnels, qu'ils soient de l'Éducation nationale, du monde associatif ou encore municipal ou institutionnel en appellent fortement à mieux se connaître, à se rencontrer, à mieux définir ce que chacun fait pour travailler ensemble de façon plus cohérente. Définir et trouver avec elles, la place des familles dans ce champ éducatif aux côtés des autres acteurs, est également un enjeu certain.

Que peut-on mettre en place, précisément, pour que les compétences de chacun soient connues et donc reconnues ? Qu'est-ce que cela peut supposer également au sein des services de la mairie ?

Comment rendre visible cette concordance des actions éducatives de chacun dans le respect mutuel de ses compétences ?

Le débat s'est orienté dans un premier temps sur la notion de coéducation. Quelle coopération des adultes pour co-éduquer, dans une logique de développement durable ? Éduquer, c'est l'art de construire et de conduire ce qui permet de s'instruire, de se socialiser et s'émanciper.

Par extension la coéducation se définit en tant que partage entre l'éducateur et les parents, en co-opérateurs, dans les activités proposées ou encadrées dans une double dimension individuelle et collective : l'enseignant avec les parents de tel élève, l'École comme structure avec les familles. Cette double dimension est essentielle ; l'une pour la relation éducative singulière "personnalisée" (avec ses prolongements en terme de parcours individuel et au delà le concept d'accompagnement), l'autre pour l'action éducative (avec les références de socialisation et de solidarité, l'intérêt général et au delà le projet d'établissement). La coéducation ne se limite pas uniquement à l'enseignement : la famille peut entrer en dialogue avec d'autres éducateurs, pour d'autres fonctions éducatives (culturelles, sociales, sportives, artistiques...). Mais dans tous les cas les parents demeurent l'un des deux coéducateurs et la difficulté réside dans l'obligation d'une recherche constante d'entente et de complémentarité entre parents et enseignants, entre parents et éducateurs, entre parents et animateurs dans le respect de la spécificité et du rôle de chacun.

Les temps et lieux familiaux, scolaires, artistiques doivent s'articuler pour assurer un bien-être physique et psychique, une « bien-traitance contagieuse » dans le champ

éducatif. Cette coéducation nécessite respect et confiance mutuelle avec un socle commun de compétences, dans lequel il ne faut pas oublier la santé et la culture comme des piliers. La notion d'ambition partagée, valorisée ici, ne doit pas se faire dans l'angélisme mais en se basant sur les complémentarités. La réussite passe par l'image de soi et de son enfant et l'enseignant doit prendre en compte l'environnement de l'élève ; les parents accompagnent leurs enfants dans sa position d'élève. Il existe ainsi différentes formes d'autorité entre « autoriser et interdire ». Parents et enseignants ne donnent pas le même sens à l'école.

La parentalité est aussi liée à la notion de citoyenneté : comment rendre accessible l'école aux parents ? Comment prendre en compte les parents comme co-éducateurs ? Le groupe a noté l'importance de la formation des délégués parents pour qu'ils soient compétents dans le suivi des élèves, compétences peu reconnues par les enseignants. Il est difficile de prendre sa place comme parent délégué au conseil d'école et aux conseils d'administration.

Les acteurs ont également évoqué l'idée de double peine, car quand les parents sont convoqués pour les bêtises de leurs enfants, ceux-ci sont punis à l'école et à la maison.

Certains insistent aussi sur le fait que lorsque les parents se désengagent, c'est qu'ils ont eu de mauvaises expériences antérieures.

Souvent, les parents ne sont reconnus qu'en cas de problèmes où on les menace de supprimer les allocations familiales. Ils sont privés de leurs droits et jamais valorisés.

Si dans le paysage actuel, l'enfant n'est pas au centre, c'est bien lui qui réunit tous les acteurs éducatifs.

Enfin, certains remarquent le poids de la « parentalité » : quand 82% des enseignants sont des femmes on peut supposer les garçons ont peu de modèles masculins de réussites dans leur entourage éducatif. Les professionnels ont pris la mauvaise habitude de n'appeler que les mères et peu les pères. Ne pourrait-on pas interroger le code du travail sur le droit des parents à participer à des réunions sur le temps de travail, si les enfants sont l'avenir de la société ?

En conclusion, cet atelier a permis aux participants d'avancer un certain nombre de propositions :

- ▶ Retenir l'idée d'une « bien-traitance contagieuse » à diffuser dans le champ éducatif.
- ▶ Articuler les temps et les lieux, familiaux, scolaires et artistiques ou de loisirs pour le bien-être psychique et physique des enfants et des jeunes.
- ▶ Créer des outils de communication et d'échanges (un observatoire éducatif des ressources et des échanges ; un journal éducatif trimestriel)
- ▶ Ouvrir davantage les établissements scolaires aux parents
- ▶ Développer les échanges entre l'Éducation nationale et les parents : que des

enseignants puissent venir expliquer le fonctionnement et les attentes scolaires aux parents, dans les structures de proximité

- ▶ Ecrire une charte municipale des différents règlements des espaces éducatifs
- ▶ Créer des lieux ressources parents-professionnels.
- ▶ Donner une autre position aux parents : les valoriser, éviter de les « convoquer » et construire des échanges sur d'autres points qu'en cas de problème.
- ▶ Accroître les ambitions scolaires : mieux informer sur les procédures d'orientation en amont.
- ▶ Mutualiser les moyens et les lieux au service du plus grand nombre
- ▶ Favoriser la mobilité dans et hors la ville en matière de formation et d'emploi.

• Evry : la charte municipale de la parentalité

À Evry, nous faisons le choix de placer l'Enfant au coeur de l'action collective. Les Parents, premiers éducateurs, doivent donc trouver dans leur ville tous les moyens d'aide et d'accompagnement dans les choix liés à la vie de leurs enfants. Ils disposent pour cela de nombreux dispositifs éducatifs.

Mais les élus et les services municipaux se rassemblent aussi autour d'une conception innovante des liens entre parents, enfants et institutions. La Charte municipale de la Parentalité traduit cet engagement.

Elle permet d'abord à la Ville de mieux structurer et coordonner ses actions éducatives. Elle est aussi garante d'un dialogue renforcé avec les institutions et les associations, permettant une meilleure lisibilité de ce que tout le territoire offre aux familles évryennes.

Nous voulons dans cette logique concevoir, dès que possible, une Maison des Parents, dispositif d'information, d'échanges et d'accompagnement en direction des familles, quelles que soient les attentes qu'elles expriment ou les besoins qui sont les leurs.

Dans le respect des principes républicains, des droits et devoirs de chacun, il faut en effet bâtir tous ensemble l'avenir de notre jeunesse. C'est l'impérieuse nécessité dont Evry doit tracer la voie !

Les actions municipales de soutien à la Parentalité

Objectifs

Les actions mises en oeuvre par les services municipaux, et le cas échéant leurs partenaires, doivent permettre à tous les parents de demeurer acteurs et responsables de l'éducation de leurs enfants. Ils doivent respecter le large éventail des situations parentales, la diversité des configurations familiales, et tenir compte des capacités ou des carences psycho-affectives, comme des potentialités ou des handicaps socio-économiques, qui varient d'une famille à une autre.

Il s'agit d'offrir aux parents des solutions adaptées à leurs attentes et à leurs besoins identifiés, en mutualisant les ressources et les moyens dans les domaines de la santé, de l'éducation ou des loisirs.

Mieux accompagner les parents sans se substituer à eux

- Intervenir « pour » les parents mais surtout « avec » eux, en donnant tout son sens à la notion de co-éducation.
- Eviter que les parents ne délèguent aux professionnels ce qui ressort de leur responsabilité, qu'il s'agisse de pallier des ruptures familiales et éducatives ou de faire des choix dans l'intérêt de l'enfant.

- Inclure les parents dans le projet éducatif de la ville et ses dispositifs en tant que partenaires et en tant que citoyens.

- Offrir aux parents des solutions adaptées à leurs attentes et à leurs difficultés pour leur permettre de devenir des acteurs responsables de l'éducation de leurs enfants.

- Mettre à disposition des professionnels des outils leur permettant

- d'expliquer aux familles leurs missions éducatives

- de répondre à leurs doutes et leurs angoisses

- de faire des rappels à la loi.

Aider les parents à affirmer leur identité parentale

- Reconnaître et respecter la fonction éducative primordiale des parents.

- Adopter la logique de bienveillance éducative dans la relation aux parents.

- Appréhender les histoires familiales, s'adapter à la singularité des différents milieux familiaux, par un apprentissage par les professionnels municipaux des codes culturels des familles.

- Favoriser la mixité de genre et impliquer les pères afin de les aider à assumer leur rôle et leur responsabilité.

Consolider les compétences des parents

- Les aider à prendre des initiatives qui les rendent réellement acteurs de leur vie et de l'éducation de leurs enfants, en leur offrant la possibilité de participer à un large choix d'ateliers (éducatifs, langagiers, ...) en réponse à leurs demandes ou selon leurs besoins.

- Leur apporter un appui et un accompagnement

- en médiatisant les échanges entre parents afin qu'ils puissent partager leurs expériences et se rassurer sur leur rôle éducatif.

- en favorisant une mixité sociale et de genre avec l'appui des professionnels compétents.

- Leur donner les moyens d'exercer leurs rôles respectifs.

Principes de mise en oeuvre

Au-delà des solutions adaptées apportées aux difficultés spécifiques rencontrées par les parents, le soutien à la Parentalité nécessite de définir à l'échelle communale les modalités du travail collectif et les critères communs d'évaluation des actions adoptés par les porteurs des divers projets. Les actions mises en oeuvre par les services municipaux doivent donc faire l'objet de démarches partagées.

Développer une culture du travail « ensemble »

- Faire connaître et reconnaître par tous les agents municipaux, les fonctions et les compétences de chacun sous une forme simplifiée, en publiant un organigramme très lisible des services, qui présente les missions et les rôles de chacun des agents intervenant dans le champ de la Parentalité.

- Mutualiser les compétences des services en matière d'accompagnement à la Parentalité afin

de favoriser l'échange d'informations et les possibilités d'évolution ou de création d'actions en mettant en place des bilans réguliers d'évaluation.

- S'accorder sur les obligations parentales, déterminer ce que l'on attend prioritairement des parents quant à leur rôle éducatif et par rapport aux actions mises en oeuvre, définir les missions des services, en fonction de ces critères.
- Partager une exigence de philosophie de l'action éducative et de la relation aux parents ainsi qu'un cadre commun des obligations parentales.

Assurer la continuité éducative, fédérer les actions

- Concevoir les actions de soutien à la Parentalité dans une globalité éducative, pour améliorer les relations parent/enfant et restaurer lorsque cela s'impose la qualité des liens familiaux.
- Aménager des passerelles pour les moments clés de la vie de l'enfant, au moment des passages d'une institution à l'autre, d'un service à un autre.
- Garantir la continuité et la cohérence de l'action ainsi que la continuité du discours des professionnels, afin d'assurer la confiance des familles envers les structures d'accompagnement.
- Garantir la neutralité des lieux et des personnes.

Former les agents municipaux à la problématique de la Parentalité

- Améliorer la représentation des services chez les usagers, qui ont parfois tendance à les assimiler à de simples pourvoyeurs d'un soutien matériel, en professionnalisant l'accueil.
- Faire bénéficier tous les agents concernés d'une formation traitant de la relation aux parents usagers et de l'amélioration de leurs conditions d'accueil.
- Sensibiliser et former particulièrement les nouveaux professionnels arrivant sur le territoire, en les accueillant et en leur fournissant les outils pour s'intégrer (Charte de la Parentalité, projets d'établissement, projets de service).
- Donner aux professionnels les outils leur permettant d'être en capacité de traiter l'extrême diversité des situations qui se présentent à eux.

Faciliter et simplifier les démarches des parents

- Développer et partager des outils communs de référence ainsi qu'un logiciel commun (conceptuels, méthodologiques, matériels) afin d'assurer la continuité des actions.
- Mettre en cohérence la politique tarifaire afin de faciliter et simplifier les demandes des parents.

AT 3 - L'ÉCONOMIE SOCIALE ET SOLIDAIRE

• Cahiers de la recherche en éducation

Y.CORMEAU Université Laval

Introduction

Comme bien d'autres sociétés occidentales, la société québécoise est marquée par l'exclusion que Castel (1995) nomme la « désaffiliation », c'est-à-dire « l'absence de participation à toute activité productive et l'isolement relationnel ». Pour favoriser l'insertion socioprofessionnelle d'adultes exclus du travail salarié, il existe diverses pratiques éducatives; on peut les regrouper en trois approches: le développement de l'employabilité, la formation générale ou professionnelle et l'éducation à l'économie sociale¹ (Leclerc, Comeau et Maranda, 1996). Comment peut-on caractériser les différentes pratiques d'éducation à l'économie sociale? Quelle est leur contribution à l'émergence et au développement des initiatives de l'économie sociale? Dans quelle mesure ces pratiques peuvent-elles prévenir ou résoudre les problèmes relatifs à la dégénérescence de ces initiatives? C'est à ces questions que tente de répondre cet article.

La définition de l'économie sociale repose sur une tradition universitaire qui comprend divers points de vue. Des auteurs désormais classiques (Desroche, 1983; Vienney, 1980, 1994) et d'autres plus récents (Defourny, 1992; Laville, 1994) proposent des critères pour reconnaître une initiative de l'économie sociale: le statut juridique, la présence d'une association, les valeurs et le projet de société (Lévesque et Ninacs, 1997). L'économie sociale désigne donc des entreprises se distinguant premièrement par le statut juridique : coopérative, mutuelle ou compagnie à but non lucratif³. Deuxièmement, on retrouve la combinaison d'un regroupement de personnes et d'une entreprise caractérisée par un fonctionnement démocratique, la détermination de l'activité de l'entreprise par les personnes, la distribution des surplus et la propriété collective des excédents réinvestis. Troisièmement, ce sont des activités économiques de type associatif fondées sur des valeurs de solidarité, d'autonomie et de citoyenneté et ayant comme principe la finalité de service aux membres ou à la collectivité plutôt que le profit. Quatrièmement, ces entreprises peuvent inspirer un type original de régulation socioéconomique, car elles intègrent des activités économiques à la fois marchandes, non marchandes mais financières (financement public et dons) et non financières (bénévolat). En tant que composante d'un système de régulation socioéconomique, l'économie sociale contribue à élargir la démocratie par la présence, dans les lieux décisionnels, d'usagers- consommateurs et de professionnels-producteurs, et à valoriser les activités économiques de réciprocité.

Les recherches sur l'éducation à l'économie sociale au Québec

Historiquement, les recherches produites sur l'éducation à l'économie sociale coïncident avec des événements extraordinaires tenus par le mouvement coopératif et portant sur l'éducation. La recherche dans ce domaine se concentre sur deux périodes, soit au début des années quatre-vingt et dans les années quatre-vingt-dix. Le colloque d'orientation du Conseil de la coopération du Québec tenu en novembre 1980 a favorisé l'arrivée d'une première vague de recherches empiriques sur l'éducation à l'économie sociale encore marquée à cette époque par le mouvement coopératif. Les études empiriques de cette première vague du début des années quatre-vingt comportent au moins trois caractéristiques.

Premièrement, ces précurseurs ont voulu constater la situation réelle de l'éducation à la coopération. En effet, pour la deuxième fois dans l'histoire du mouvement coopératif, des chercheurs (Jacob, Durand et Picard, 1980) tentent, après Paquet (1941), de présenter un état de situation exhaustif de l'éducation coopérative. Il ressort de cet inventaire que les secteurs fédérés de l'époque (épargne et crédit, assurances, agro-alimentaire, pêche et consommation) bénéficient davantage de ressources et d'activités que les secteurs non fédérés (coopératives étudiantes, funéraires, de travail, d'habitation et de garderies). Par ailleurs, l'étude de Gravel, Monette, Paquet et Ramier (1981-1982) fait état de la situation embryonnaire de la formation dans des coopératives de la région de Montréal, une carence qui menacerait la survie même de coopératives.

Deuxièmement, ces recherches contribuent à circonscrire la notion d'éducation coopérative. Pour Comtois, Beaulieu et Humérez-Comtois (1981-1982), il existe, en éducation coopérative, au moins trois courants de pensée qui privilégient chacun certains contenus et des acteurs particuliers. Le courant gestionnaire qui rejoint principalement les cadres et les employés favorise le développement des compétences techniques (gestion, comptabilité, marketing et informatique). Le courant philosophique cherche à développer l'adhésion aux valeurs et aux principes coopératifs; il s'adresse surtout aux dirigeants élus et aux sociétaires. Enfin, le courant humaniste fait la promotion d'un modèle d'organisation et de développement socioéconomique.

Pour sa part, l'étude descriptive de Jacob et al. (1980) distingue l'«éducation coopérative» et la «formation professionnelle». L'éducation coopérative désigne la diffusion, la promotion et la compréhension des principes et du fonctionnement coopératifs, l'animation du milieu et la connaissance des secteurs coopératifs au Québec et ailleurs dans le monde. La formation professionnelle est plutôt associée à une fonction spécifique dans l'entreprise coopérative; elle vise l'acquisition d'un savoir-faire à assumer par les employés, par les dirigeants ou par les gestionnaires.

Cette distinction entre «éducation coopérative» et «formation professionnelle » a été reprise par Aubry (1990) qui avait réalisé, en 1982, une analyse documentaire du périodique Ensemble ! Publié par le Conseil de la coopération du Québec, de 1940 à 1982 (le périodique disparaît en 1983). L'auteur reprend alors les deux composantes de l'éducation pour connaître l'évolution de la préoccupation à l'égard de l'éducation dans le périodique. Il conclut que l'intérêt pour l'éducation a été grandissant dans la revue à travers les années et que l'éducation coopérative a été plus populaire que la formation professionnelle jusque dans les années soixante-dix.

Troisièmement, les recherches empiriques montrent la nécessité de développer des activités de formation adaptées aux besoins des différents acteurs des coopératives, autant en matière de contenu que de pédagogie. Ainsi, Gravel et al. (1981-1982) s'intéressent au problème du peu d'intérêt manifesté par les membres des coopératives à l'égard des programmes standards offerts par les institutions d'enseignement. Sur le plan méthodologique, une table ronde avec des représentants de coopératives a d'abord permis d'identifier trois types de besoin de formation: besoins de sensibilisation (implication dans le développement de la coopérative), de formation directe (savoir-faire dans le fonctionnement de la coopérative) et de formation indirecte (réponse rapide à un problème précis de gestion). Puis, une entrevue a eu lieu dans 38 coopératives avec le principal gestionnaire pour connaître les caractéristiques de l'entreprise (secteur d'activité, année de fondation, nombre de membres, etc.) et sa perception des besoins en fonction des trois types (sensibilisation, formation directe et indirecte). Les résultats de la recherche font voir que ce sont surtout les membres et les employés qui éprouvent le plus les besoins de sensibilisation, alors que les responsables manifestent des besoins de formation directe. Les besoins de formation indirecte concernent principalement les coopératives engagées dans des projets de développement de leurs activités. Les auteurs ont également constaté de la méfiance à l'égard de formateurs extérieurs et ils insistent sur l'implication des futurs participants dans la définition des objectifs et de la démarche de formation.

Tenues en 1992, les Assises des États généraux de la coopération ont initié, entre autres choses, une démarche visant à promouvoir l'éducation coopérative au Québec. Le Sommet sur l'éducation coopérative de 1993 a concrétisé cette préoccupation depuis longtemps inscrite dans les principes de la coopération. C'est dans ce contexte que la deuxième vague de travaux empiriques a vu le jour. Parmi les préoccupations majeures de ces recherches empiriques, on remarque qu'elles veulent connaître l'évolution de l'éducation coopérative depuis 1980. Un répertoire des activités d'éducation coopérative est alors produit pour le Sommet sur l'éducation coopérative (Comeau, 1993). Dans ce nouvel inventaire, l'auteur indique qu'il ne recense que les pratiques «structurées» d'éducation coopérative, c'est-à-dire

celles qui comportent des objectifs, des contenus et des méthodes explicites, et qu'il existe une éducation coopérative de type informel qui résulte des interactions quotidiennes entre les personnes. Il ressort de l'inventaire que le nombre d'activités et les ressources destinées à l'éducation se sont grandement accrues dans les secteurs des coopératives d'habitation, du travail, des services aux entreprises et du développement local. On constate également que certains publics sont moins bien rejoints que d'autres: les employés, les cadres et le public en général.

Apparaissent aussi des travaux sur l'éducation qui font expressément référence à des notions propres à l'économie sociale. Ainsi, en 1993, Côté et ses collaborateurs s'intéressent à l'éducation comme outil de gestion des coopératives, en s'inspirant du concept de dualité des coopératives (entreprise et association) de Vienney (1994), et du quadrilatère de Desroche (1969)⁴. L'éducation coopérative favoriserait l'équilibre entre les pôles sociopolitique et technicoéconomique par l'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir être spécifiques pour tous les acteurs d'une coopérative. L'hypothèse de cette recherche indique que la formation varie selon l'intensité du lien d'usage et la présence de règles concurrentielles ou institutionnelles qui dominent l'environnement (Côté, 1993). Autrement dit, à mesure que le lien d'usage s'intensifie (fréquence et volume des transactions effectuées par les sociétaires, par exemple) et que les règles concurrentielles gagnent en importance (obligation de répondre aux lois du marché capitaliste, entre autres), l'éducation s'intègre davantage à l'organisation démocratique et opérationnelle de la coopérative. On retrouve également l'orientation de Vienney dans le mémoire de maîtrise de Verreault (1994). Celle-ci, en s'inspirant de la dualité « associative » et « entrepreneuriale » des entreprises de l'économie sociale (Vienney, 1994), analyse le contenu de dix documents de formation des Coopératives de développement régional (CDR) et de la Coopérative de recherche et de conseil Orion. L'analyse révèle que le matériel de formation accorde plus d'importance aux contenus entrepreneuriaux qu'aux contenus associatifs.

En outre, les chercheurs veulent identifier et étudier des expériences qui ont fait leurs marques; ils veulent en comprendre la dynamique et en montrer l'exemplarité. C'est en partie dans cette perspective qu'on peut interpréter le choix méthodologique de Côté en faveur d'études de cas réalisées dans les secteurs de l'habitation, du milieu scolaire, de l'épargne et du crédit, de la forêt et de l'agriculture (Côté, Carré et Vézina, 1993a, 1993b, 1993c, 1993d, 1993e). S'inspirant directement de la problématique de Côté (1993), Giroux et Dubreuil (1994) cherchent à savoir comment les caisses populaires définissent l'éducation coopérative et de quelles manières elles la réalisent dans la pratique. Les chercheuses procèdent à une méthode d'échantillonnage originale en analysant les formulaires de candidature soumis au concours du Mérite coopératif Desjardins. Malgré le phénomène d'auto sélection des

coopératives relevé par les autrices elles-mêmes, elles montrent que l'éducation coopérative est directement liée à la fonction de communication des caisses populaires.

En somme, les recherches empiriques sur l'éducation à l'économie sociale ont été principalement associées au mouvement coopératif, avant que la notion d'économie sociale ne soit mise sur la scène publique québécoise à la suite de la Marche des femmes en 1995, et au Sommet socioéconomique du gouvernement du Québec en 1996. Ces recherches empiriques contribuent à délimiter le champ de l'éducation à l'économie sociale et montrent que diverses méthodes d'investigation peuvent être mises à contribution. Au regard des nombreux besoins de connaissance empirique à combler dans ce champ de l'éducation, le présent article contribue à définir des types de pratiques éducatives à l'économie sociale, à les caractériser à l'aide de concepts propres à l'éducation des adultes et à procéder à leur analyse critique à partir d'une théorie générale de l'action sociale qui constitue le premier volet de notre cadre conceptuel.

Le cadre conceptuel

Le premier élément de notre cadre conceptuel renvoie à la théorie de la structuration d'Anthony Giddens (1997) qui permet de considérer, d'une part, les capacités stratégiques des acteurs que tente de développer l'éducation à l'économie sociale et, d'autre part, les propriétés structurelles qui influencent les personnes, telles que les phénomènes économiques, l'appartenance de classe, les caractéristiques organisationnelles ainsi que les normes explicites et implicites. **Les propriétés structurelles constituent à la fois le contexte et le résultat des conduites humaines, d'où le concept de structuration. En effet, c'est dans les interactions que sont produites et créées les propriétés structurelles, d'une part, et que sont reproduites ces propriétés dans des routines, d'autre part. Dans cette perspective, l'éducation à l'économie sociale agirait sur les modes de représentation et de classification inhérents au réservoir de connaissances des personnes, et sur les habitudes, afin de structurer des organisations économiques différentes des entreprises capitalistes et les plus conformes possibles aux principes de l'économie sociale. Cette éducation serait contrainte par des propriétés structurelles qui imposent un certain nombre de limites et qui restent à être identifiées.**

Le deuxième élément du cadre conceptuel concerne les types de pratiques éducatives à l'économie sociale. Nous cherchons à construire des catégories de pratiques éducatives auxquelles nous pourrions associer les activités que nous étudierons. L'état d'avancement d'un projet d'économie sociale représente une dimension fondamentale à considérer pour l'éducation. En effet, la structuration d'organisations et d'institutions économiques suppose un processus graduel et non linéaire par lequel des personnes qui éprouvent des besoins se constituent en groupe et construisent une organisation. Nous voulons donc identifier des types

de pratiques qui reflètent l'état du développement de l'entreprise collective et même sa dégénérescence.

Pour arriver à nommer ces types de pratiques éducatives, nous nous inspirons de travaux faits dans le domaine de l'éducation à l'entrepreneuriat qui comprend des contenus relativement proches de ceux de l'éducation à l'économie sociale. Dans ce domaine très général, il existe plusieurs manières de catégoriser les intervenants, les contenus, les méthodes d'enseignement, le design des objectifs et les objectifs eux-mêmes (Béchar et Toulouse, 1992). Une catégorisation des objectifs faite par Interman (International Management Development Network, 1992, cité par Béchar et Toulouse, 1992, p. 9-10) considère, dans un document coproduit avec les Nations Unies et le Bureau international du travail, qu'il existe trois objectifs dans les programmes de formation à l'entrepreneuriat: les programmes de sensibilisation, les programmes de création d'entreprises et les programmes de développement d'entreprises existantes. En économie sociale, l'état d'avancement d'une initiative se situe également à différentes étapes et nécessite à chacune d'elles une intervention éducative particulière, ayant un contenu à la fois économique et social: constitution d'un groupe, création de l'association et de l'entreprise, et régénérescence. Trois types de pratiques éducatives à l'économie sociale peuvent alors être distinguées: l'éducation du public, l'éducation à la mise sur pied et l'éducation pour la consolidation.

Le troisième élément du cadre conceptuel concerne les composantes qui permettent d'analyser chaque type de pratiques éducatives. En nous inspirant de la documentation scientifique sur l'éducation des adultes, les composantes suivantes contribuent à caractériser chaque type: l'organisme responsable, les formateurs, les buts, les participants, le contenu et les méthodes d'apprentissage. Quelques concepts supplémentaires inspirent l'analyse de certaines composantes.

Ainsi, Bloom (1979) reconnaît des objectifs gradués en éducation qui sont, du plus simple au plus complexe:

- **la connaissance: se souvenir de relations abstraites, de procédés et d'éléments particuliers;**
 - **la compréhension: transposer, interpréter et extrapoler;**
 - **l'application : appliquer des idées abstraites à la solution d'un problème jamais rencontré auparavant;**
 - **l'analyse: identifier des éléments, des relations et des principes d'organisation;**
 - **la synthèse: déterminer un ensemble de relations abstraites, produire un plan d'action ou une oeuvre personnelle;**
 - **l'évaluation : juger du point de vue des critères externes et de la cohérence logique.**
- En ce qui a trait au contenu, une analyse des activités consignées dans un répertoire**

sur l'éducation à la coopération (Comeau, 1993) identifie les catégories suivantes:

- le sens historique: l'histoire de secteur d'activités et du mouvement associatif;
- l'appartenance: la participation et la fidélité des membres;
- les valeurs : la solidarité, la justice, la primauté à l'humain, le service et l'engagement;
- le projet de société : intersectoriel, local, national et international;
- la formule juridique : ses principes, ses règles d'action et son environnement;
- le fonctionnement: rôles, tâches et fonctions dans l'initiative de l'économie sociale;
- la dualité association / entreprise : distinction entre mécanisme de gestion démocratique de l'association et organigramme de gestion des opérations de production;
- la pratique de la démocratie : la consultation, la délégation, la circulation de l'information et le leadership collectif;
- l'organisation du travail : les «nouvelles» formes d'organisation du travail (groupes autonomes de travail, par exemple).

En ce qui concerne les modes d'apprentissage ou les façons d'apprendre, ils sont de trois ordres (Houle, 1980): l'instruction, la découverte et la performance.

L'instruction désigne un processus de dissémination des habiletés, des connaissances et des attitudes. On admet le postulat que le formateur sait ce que les participants veulent savoir. La découverte est un processus de création de nouvelles synthèses, idées, techniques, politiques ou stratégies d'action. On ne peut pas prévoir le résultat et ce n'est qu'après l'expérience qu'on sait s'il y a eu apprentissage. La performance caractérise un processus d'intériorisation d'une idée ou d'utilisation d'une nouvelle façon de faire, qui devient la façon habituelle de faire ou de penser. Ce mode d'apprentissage peut être stimulé par les autres modes.

L'éducation du public à l'économie sociale désigne un ensemble de pratiques éducatives s'adressant à une population cible et visant à lui faire connaître l'économie sociale, ou une de ses composantes (par exemple, les coopératives de travail), et à susciter son appui et même son intégration à une initiative de l'économie sociale. Il s'agit d'activités éducatives qui peuvent avoir de l'envergure (population nombreuse et territoire vaste) et qui nécessitent la collaboration de plusieurs organismes. Cette concertation permet la mise en commun de ressources et la tenue d'activités pouvant rejoindre plusieurs centaines, voire plusieurs milliers de personnes. L'éducation du public implique très souvent la participation de plusieurs mouvements sociaux (syndical, coopératif et communautaire, notamment).

En éducation du public, les organisations qui se concertent, délèguent des personnes expérimentées qui forment alors une équipe à laquelle s'associent souvent des professionnels en communication. Cette équipe cherche à développer une culture favorable à l'émergence et

au développement des entreprises collectives. Les objectifs se limitent la plupart du temps à la «connaissance» et la «compréhension» (Bloom, 1979): on veut que les personnes rejointes se souviennent de certaines notions ou adhèrent à des valeurs, par exemple, et les transposent dans leur vie quotidienne. Lorsque l'éducation du public réussit à bien circonscrire le type de participants à rejoindre, elle atteint des groupes qui manifestent des besoins que peut satisfaire l'économie sociale, ou encore des acteurs qui ont un rôle important à jouer pour son développement, dont les sociétaires de coopératives sur un territoire. Plusieurs catégories de contenu sont touchées dans l'éducation du public, mais le temps restreint ne permet que d'introduire des éléments d'histoire des caisses populaires, par exemple, d'évoquer la communauté d'intérêts de résidents, de rappeler les valeurs d'entraide et de solidarité, ou d'évoquer la contribution possible de l'économie sociale à un modèle de développement différent du libéralisme.

Les méthodes d'apprentissage consistent principalement en communication de masse (par exemple, les messages dans des médias variés au cours de la semaine annuelle Desjardins) et d'activités récréatives (fête familiale ouverte au public, conférence publique avec un invité vedette, entre autres choses). La principale contribution de l'éducation du public consiste à pouvoir mettre en lien des mouvements sociaux. C'est le cas, notamment, d'activités médiatiques initiées par la Fondation d'éducation à la coopération, à laquelle participent des coopératives et des syndicats. Nous verrons plus loin que les mouvements sociaux peuvent représenter un puissant encouragement à la création d'initiatives de l'économie sociale. Par ailleurs, pour des personnes engagées sur le terrain dans des initiatives de l'économie sociale, la visibilité que prennent les pratiques économiques alternatives par l'éducation du public apporte un soutien à leurs efforts, car leur action est publiquement soulignée. Par contre, une limite importante de l'éducation du public concerne la connaissance de son efficacité. En effet, il s'avère difficile d'évaluer la rétention des messages sur l'économie sociale par la population en général, nous ont d'ailleurs confié des personnes impliquées dans ce type de pratique. Toujours d'après elles, ces messages apparaissent isolément et sporadiquement dans une culture médiatique marquée par la valorisation de la réussite individuelle. Une autre limite importante concerne les ressources humaines et financières nécessitées par l'éducation du public et que ne possèdent pas certaines initiatives émergentes de l'économie sociale, comme les groupes d'entraide économique (cuisines collectives et groupes d'achat, par exemple).

L'éducation à la mise sur pied concerne une démarche d'apprentissage qui vise la création d'une initiative de l'économie sociale. Elle rejoint les individus et les groupes préoccupés par la fondation d'une entreprise originale, par la reprise ou par la transformation d'une entreprise privée en coopérative ou en compagnie à but non lucratif.

Les buts poursuivis par les activités de formation concernent à la fois le plan entrepreneurial et le plan associatif. Faire en sorte que des personnes actualisent cette dualité qu'on retrouve dans une entreprise de l'économie sociale suppose l'acquisition de plusieurs compétences: le travail d'équipe, la connaissance du marché, la transaction avec les agences gouvernementales, la planification de la production, l'établissement de rapports avec des partenaires, la mise en marché et l'évaluation. Les contenus abordés se concentrent sur la concrétisation du projet : le statut juridique à adopter et ses particularités (coopérative ou compagnie à but non lucratif), le fonctionnement politique (rapports entre les instances démocratiques, règles de procédures et rôles des délégués au conseil d'administration, notamment) et la distinction entre les décisions qui relèvent du politique et de l'opérationnel (par exemple, les responsabilités rattachées à la présidence, d'une part, à la direction, d'autre part).

La première limite de l'éducation à la mise sur pied concerne les caractéristiques sociales et économiques des personnes qui veulent réaliser le projet. Le capital financier à investir, la compétence à faire valoir sur le marché du travail (Bridault, 1985-1986), les connaissances acquises par les expériences de travail ou la scolarisation, et le réseau de relations font partie des propriétés structurelles des classes sociales sur lesquelles peut difficilement intervenir l'éducation à la mise sur pied. Il a d'ailleurs été montré que les entrepreneurs possèdent plusieurs acquis avant de se lancer dans l'aventure entrepreneuriale.

Une deuxième limite de l'éducation à la mise sur pied concerne le choix du créneau d'activités économiques qui résulte malheureusement trop souvent du hasard des circonstances et des occasions d'affaire (Defourmy, 1994). Le potentiel économique du projet (qualité du plan d'affaires, capital financier et risque sectoriel) (Orion, 1994) s'ajoute donc aux propriétés structurelles, en plus des qualités sociales et entrepreneuriales des entrepreneurs collectifs. Les initiatives de l'économie sociale naissent dans un marché où les créneaux les plus rentables sont déjà occupés ou convoités par des entreprises la plupart du temps privées et ayant des ressources plus considérables qu'elles; les initiatives de l'économie sociale qui souhaitent opérer en tout ou en partie sous la forme marchande se retrouvent souvent dans les secteurs les moins rentables (Vienney, 1994).

La troisième limite de l'éducation du public a trait à une situation où seraient absents des mouvements sociaux ou des organisations dans le territoire où s'implante le projet. L'examen de plusieurs études de cas (Vachon, 1998) montre effectivement que la présence d'une certaine densité locale d'organisations semblables à l'initiative de l'économie sociale qui se met en place rend possibles différentes formes de parrainage et donne une légitimité au projet (McAdam, McCarty et Zald, 1988). Le réseau local d'entreprises collectives et la vitalité des

mouvements sociaux représentent donc une autre propriété structurelle qui influence l'issue d'une démarche de mise sur pied d'une initiative de l'économie sociale, démarche sur laquelle l'éducation a peu de prise.

L'éducation à la consolidation d'une initiative de l'économie sociale regroupe les pratiques éducatives qui ont cours dans les initiatives de l'économie sociale, afin de développer la participation, d'accroître la performance économique et d'améliorer le fonctionnement. L'organisation s'adresse soit à un établissement d'enseignement pouvant être privé (par exemple, une entreprise de consultants), public (un institut universitaire) ou de l'économie sociale (notamment les coopératives de travail offrant des services de consultation). Mis à part les professionnels qui proviennent de ces établissements, l'initiative de l'économie sociale peut faire appel à des personnes qui oeuvrent dans le même secteur d'activités ou qui agissent à titre de conseiller dans la fédération à laquelle l'initiative est associée. Notre recherche constate que plus un formateur a de l'expérience, plus il suscite l'impression d'apprendre chez les participants, du moins dans le cadre d'activités formelles pour lesquelles des questionnaires ont été complétés. Les formateurs expérimentés semblent plus souples sur le déroulement des activités, ils paraissent mieux s'adapter aux besoins qu'expriment les participants et ils se réfèrent plus aisément à l'expérience et aux connaissances de ces derniers.

La pratique éducative de consolidation développe, chez les divers acteurs de l'entreprise, des habiletés pratiques et des connaissances; là réside son principal apport. En effet, plus d'une centaine de répondants au questionnaire qui en étaient au moins à leur deuxième activité d'éducation considèrent que les principales retombées des activités éducatives formelles comportant des apprentissages délibérés touchent des connaissances pratiques et des habiletés: travail d'administrateurs, notions pratiques pour faire les tâches, principes coopératifs, travail dans un comité et qualité de la production. Ces mêmes personnes disent que leur sensibilité à la justice sociale, leurs préoccupations démocratiques, leur sens de la solidarité, leur implication et le projet de société ne sont pas des acquis attribuables à ce type d'activités éducatives. Il semble que les activités d'éducation coopérative formelles visent moins l'acquisition d'un savoir être que le développement de savoirs et de savoir-faire. Nous nous demandons alors si les valeurs et les attitudes peuvent être acquises au cours d'activités formelles d'éducation, et s'il ne s'agit pas là d'apprentissages non intentionnels qui se réalisent dans des interactions.

• *Compétences transversales et compétences transférables*

Compétences transversales et compétences transférables sont deux notions souvent confondues dans le débat public. Les premières sont génériques (directement liées à des savoirs de base ou des compétences comportementales, cognitives ou organisationnelles). Les secondes sont attachées à des situations professionnelles mais peuvent être mises en œuvre dans d'autres secteurs d'activité ou métiers.

Mieux appréhendées, identifiées et signalées, toutes ces compétences pourraient contribuer à faciliter les mobilités professionnelles et sécuriser les parcours professionnels. Les discussions aujourd'hui centrées sur les compétences transversales ne doivent pas occulter l'importance des compétences spécifiques transférables. On peut identifier plusieurs enjeux : l'identification et le signalement des compétences, leur acquisition et leur certification, l'accompagnement des salariés et des entreprises.

Les outils visant à identifier ces compétences et les expériences d'accompagnement des salariés, des demandeurs d'emploi ou des entreprises sont nombreux. Les usages sont variés, mais pas toujours connus de l'ensemble des structures chargées de cette question. Les dispositifs d'acquisition ou de certification de compétences génériques se sont élargis et décloisonnés, mais il reste des progrès à faire, en particulier à destination des salariés fragiles.

• La compétence : une notion polysémique

Introduction

Depuis plusieurs décennies, l'approche par les compétences a marqué l'évolution curriculaire des différents systèmes éducatifs européens et nord-américains. De l'éducation préscolaire à l'enseignement supérieur, elle est devenue le leitmotiv de la modernisation de l'école et de l'université. Dans le cadre du développement d'un espace européen de l'enseignement supérieur, les universités européennes ont été incitées à adopter cette nouvelle orientation. Ainsi, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Lleida située en Espagne, dans la région de Catalogne, expérimente depuis plusieurs années une démarche d'évaluation des compétences transversales dans ses dispositifs professionnalisés de premier cycle en éducation sociale, travail social, éducation préscolaire et primaire. Les diplômés concernés se situent au niveau du grado, ce qui correspond au baccalauréat supérieur, à la licence ou au bachelor degree. Comme dans toute réforme éducative, nous pouvons interroger la manière dont ces étudiants s'approprient cette compétence logique. Dans cet article, après avoir fait un détour théorique sur la notion de compétences, nous proposons d'exposer et de discuter les résultats empiriques d'une recherche menée sur le sens attribué à cette notion de « compétences transversales » par les étudiants de ces programmes. Nous verrons que leurs représentations évoluent en fonction de leur avancée dans la formation et de leur vécu de stage.

La compétence : une notion polysémique

Dans la perspective traditionnelle du curriculum, la notion de compétence n'échappe pas à une pluralité de sens : technique et socio-interprétative. Sa conception la plus généralement admise à l'heure actuelle nous éloigne d'une définition simpliste où son évaluation se bornerait à un inventaire de conduites.

La compétence comme système

Selon une approche globale, la formation culturelle, les attitudes et les valeurs peuvent constituer une dimension importante du développement de compétences à l'université. Dans ce sens, différents auteurs définissent la compétence de façon intégrée comme un ensemble de savoirs, conduites, attitudes et habiletés, comme Bunk (1994 : 11) le fait : « [...] posséder la compétence professionnelle, c'est disposer des connaissances, savoir-faire et aptitudes nécessaires à l'exercice d'une profession, pouvoir exécuter des tâches de façon autonome et flexible, être apte et disposé à intervenir dans l'élaboration de son environnement professionnel et de l'organisation du travail. » Le Boterf (1994), dans une orientation plus constructiviste, considère que la compétence intervient au niveau de la sélection et de la

mobilisation de savoirs, d'habiletés et de tout ce dont a besoin un individu pour atteindre des objectifs professionnels.

Dans une autre définition plus récente, ce même auteur affirme : « Une personne compétente sait agir avec pertinence dans un contexte particulier, en choisissant et en mobilisant un double équipement de ressources : des ressources personnelles (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, ressources émotionnelles...) et des ressources réseaux (banque de données, réseaux documentaires, réseaux d'expertise, etc.) » (Le Boterf, 2002 : 46).

Dans une perspective cognitiviste, la compétence est appréhendée comme la capacité de résoudre de façon efficace un problème dans un contexte spécifique. La personne qui agit de façon compétente a développé une aptitude mentale pour saisir et donner du sens aux événements, aux phénomènes, et construire des hypothèses pertinentes afin de gérer la variété des tâches. D'autres auteurs (Sarasola, 2000; Roe, 2002; Allen et al., 2003; Perrenoud, 2004a) mettent en évidence le caractère multidimensionnel de l'objet. Ils considèrent la compétence comme une combinaison de savoirs, techniques, attitudes, dispositions et comportements orientés vers l'activité professionnelle. Bunk illustre cette multidimensionnalité en proposant quatre sortes de compétences : techniques (le savoir), méthodologiques (le savoir-faire), personnelles (savoir être) et contributionnelle (savoir participer). Cet auteur, comme d'ailleurs Sarasola (2000) ou Echevarría (1996), la définit, dans une logique d'action intégrante, comme l'ensemble des différentes compétences qui se présentent simultanément dans un contexte réel. Cette compétence d'action est caractérisée par :

- 1) une façon de faire effective avec le niveau de qualité requis;
- 2) la résolution autonome et créative des problèmes qui apparaissent;
- 3) la collaboration dans l'organisation du travail et dans l'entourage socioprofessionnel. Ce principe d'action intégrante n'est pas très éloigné de l'invitation que lance Morin (2001) au monde universitaire pour l'apprentissage de la pensée complexe, la « reliance » des savoirs, etc. En effet, Le Boterf (2000) dénonce le risque d'une possible lecture simpliste de la compétence, qui serait vue comme une somme de savoir-faire et de savoir être ou comme une simple application de connaissances techniques ou pratiques. Il insiste sur le fait qu'il ne s'agit pas d'un assemblage de connaissances morcelées, mais d'un savoir arrangé non transmissible où le sujet est le protagoniste de sa construction, à partir de la mise en action de multiples connaissances spécialisées. D'après Le Boterf (2000), la personne compétente est celle qui sait construire des savoirs pour gérer des situations professionnelles de plus en plus complexes. En ce sens-là, Perrenoud (1994) proposait de réserver la notion de compétences à des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes.

La construction de la compétence

L'alternance de contextes dans la formation supérieure favorise un processus interactif de développement professionnel à partir :

- 1) des activités proprement scolaires à l'université et
- 2) des activités professionnelles lors des stages. Cette mise en tension d'expériences différentes est un moyen d'acquérir les compétences d'un niveau supérieur. En effet, même si l'on ne peut pas totalement séparer la compétence du contexte spécifique où elle est mise en action, c'est la variété des expériences qui permet sa complexification. Les compétences constituent des schèmes de pensée qui permettent la sollicitation, la mobilisation et l'orchestration de ressources pertinentes, dans une situation complexe et en temps réel (Perrenoud, 2004a). Sa construction dépend largement d'un processus personnel de correction, d'autoévaluation des progrès dans le sens de résultats envisagés. La compétence se présente dans des situations non identiques mettant en jeu, de façon simultanée, des connaissances, des techniques et des façons d'agir. Sa construction suit un processus heuristique qui porte sur une multitude de situations-problèmes et qui permet le développement de réponses singulières. Pour Schön (1983, 1987), c'est ce qui distingue le professionnel expérimenté du novice : la conception de solutions sur mesure à partir de la lecture et de l'interprétation des différentes réalités perçues. Dans cette perspective, les expériences concrètes doivent être promues et encouragées chez les étudiants afin de favoriser l'observation et la réflexion, le contraste avec la théorie. Elles doivent favoriser le développement « d'un savoir d'usage¹ » et, de ce fait, la modification des schémas de connaissances mobilisées, de même que le transfert et l'adaptation à de nouvelles expériences concrètes. Le modèle circulaire de l'apprentissage adulte de Kolb² (1981, 1985) met de cette façon l'accent sur l'élaboration et la création individuelles d'un répertoire de ses expériences. Un répertoire qui, en tant que ressource, favorise l'interprétation, la prise de décisions et l'intervention devant de nouvelles situations. L'acquisition ne se produit pas tout simplement par le Learning-by-doing, puisque, outre la création d'automatismes, il faut encore la construction et le développement de schémas de pensée transférables et adaptables à de nouvelles situations.

Pour les étudiants en stage, les processus d'analyse, de réflexion, de résolution de problèmes et de prise de décisions peuvent être facilités par l'utilisation en autonomie de certains supports universitaires et professionnels. Durant cette phase, il est possible de convenir d'un répertoire embryonnaire d'expériences moins complexes que celles des professionnels expérimentés. Il n'en demeure pas moins que les praticiens novices ont leurs raisons pour agir, choisir, recruter des ressources, construire et bricoler des réponses à partir de l'interprétation des situations-problèmes auxquelles ils se heurtent. Ce postulat implique que l'on peut considérer l'étudiant en stage également comme un professionnel réflexif, un acteur

compétent, ainsi que Malo (2008) l'affirme dans son approche du savoir professionnel en enseignement. Ainsi, selon nous, il faut entrevoir l'acquisition de la compétence comme à la fois une construction personnelle, par le contact et l'immersion dans un cadre réel, et un processus individuel où chaque étudiant règle, à partir de ses succès et de ses erreurs, une façon particulière de l'exercer en situation professionnelle.

Le recours aux compétences transversales dans des formations en éducation

Il existe un large consensus sur le besoin d'incorporer à la formation universitaire les compétences à caractère général ou transversal, non technique et non spécifique. En Amérique du Sud, il est maintenant courant de distinguer les compétences générales des compétences spécifiques et des compétences transversales dans l'enseignement universitaire (Carrera et al., 2007). En Espagne, l'intégration des compétences transversales dans les stages des différents cursus d'études de la Faculté de sciences de l'éducation de l'Université de Lleida (UdL) s'est effectuée en deux étapes : l'identification et la délimitation des compétences transversales, puis leur intégration dans les stages.

Dans un premier temps, il fallait établir des repères communs sur ce que l'étudiant devrait développer lors de ses stages professionnels tout au long de sa formation initiale. À partir de huit filières de premier cycle, ce processus d'identification a suivi un processus qui impliquait les différents acteurs des secteurs concernés. Du point de vue méthodologique, nous nous sommes inspirés des propositions de Houston (1990) :

- Comprendre la perception professionnelle, en interrogeant, dans le cadre de groupes de discussion, le collectif de professionnels (instituteurs, éducateurs et travailleurs sociaux) des établissements partenaires et un groupe de professeurs de la Faculté d'éducation ayant des responsabilités dans le suivi de stages.
- Étudier plusieurs modèles conceptuels portant sur les compétences requises dans les métiers de l'humain et l'analyse de différentes offres d'universités nationales et étrangères.
- Analyser les expériences antérieures dans la même faculté et dans d'autres centres de formation supérieure qui appliquent l'alternance de contextes dans la formation initiale.
- Recueillir l'avis des étudiants qui ont réalisé les stages afin de mettre en évidence les points forts et les points faibles de leur expérience.
- Intégrer les besoins de la société exprimés de façon indirecte à partir de l'analyse de documents comme le rapport Tuning (Gonzalez et Wagenaar, 2003) et les livres blancs des filières de formation d'instituteurs, d'éducateurs sociaux et de travailleurs sociaux (MEC, 2004). Le résultat est la conception d'un référentiel de six compétences transversales où la compétence éthique occupe une position clé. En outre, pour chacune d'entre elles, on définit un ensemble de descripteurs, visant une compréhension générale de leur sens pour le trio d'intervenants : l'étudiant, le tuteur professionnel et le superviseur universitaire. Le caractère général de ce référentiel lui permet d'être utilisé dans les différentes filières.

TR 2 - AUTONOMIE DES ACTEURS, DES JEUNES ET DES FAMILLES

• « Faut-il envisager une spécialisation des compétences des acteurs ? »

La gouvernance me paraît être un enjeu majeur [Antoine ANDERSON] ; En regard des politiques éducatives de la ville et agglomération, des choses majeures vont se jouer demain sur la mutualisation entre le niveau ville et agglomération.

Il y a une nécessité de faire évoluer les manières de gouverner afin de mieux répondre à une fragmentation de l'action publique très liée à la décentralisation. Il faut conjuguer les compétences des différents acteurs et organiser un mode de décision plus participatif. Dans ce processus de mutualisation, les collectivités prennent de plus en plus leur part. Les villes moyennes n'ont pas les mêmes enjeux que les grandes villes. Il faut aussi maintenir la coopération entre les acteurs, encore faible, prendre en compte les incertitudes liées à l'évolution rapide des institutions, comme celles liées à l'accompagnement éducatif. Associer les citoyens à l'élaboration des décisions qui les concerne pourrait faire évoluer les choses.

Gouverner pour quoi faire ?

Inscrire un espace de solidarité en vue d'élaborer et de conduire un projet commun en matière de politique éducative locale

Participer à l'attractivité du territoire et contribuer à son devenir, dont la politique éducative joue un rôle de plus en plus important

Mieux répondre aux besoins des habitants en matière d'équipements, de services éducatifs et d'enseignement

Associer les différents acteurs dont les jeunes, les parents et leurs représentants

Qui dit expertise locale, dit Diagnostic et Évaluation. Ces deux éléments ne sont pas réunis à l'échelle des territoires. Il faut ensuite piloter à travers un dispositif de pilotage qui est politique et technique des commissions de travail. Vient ensuite le suivi avec une équipe dédiée qui joue un rôle majeur pour jouer la transversalité, solliciter les différents services, donner de la cohérence au projet et mettre en place des outils de suivis. Le suivi comporte aussi une notion d'appel à projets et de soutien aux opérateurs. Enfin, en ce qui concerne la concertation/participation, il faut associer les bénéficiaires sous des formes en amont du projet, à travers des enquêtes de satisfaction et des procédures d'évaluation. Mais au début, il y a le projet c'est-à-dire des valeurs, des principes d'action, des orientations stratégiques et des objectifs et ses résultats attendus, le programme et le contrat. En général, cela est un peu

en « vrac ».

Danielle Zay : Ce que j'ai appris de l'expérience des autres est la définition du partenariat que le collectif a donné, de ses enjeux et de ses limites. On voit toujours le défaut des autres mais pas les siens, il est toujours plus facile d'accuser les autres. Quand je suis dans un milieu hors de l'éducation, je suis corporatiste comme tout le monde. Il y a quelque chose dont on n'a pas parlé : si on étudie l'étymologie du partenariat, on pense que l'on va être dans le consensus, or participo vient du latin : division, séparation.

Quand on cherche un partenaire, on cherche quelqu'un qui nous ressemble. Or nous sommes toujours avec quelqu'un d'autre que soi, de notre corporation ou pas. Lorsque nous sommes en dehors de l'éducation nationale, nous la défendons alors que lorsque nous sommes avec, nous la critiquons.

Tous les militants avec qui je me suis retrouvée ont très vite compris le système. Il n'est pas possible de changer la formation des enseignants car quand on veut changer le système, on heurte les corporatismes. La compétence ne peut jamais s'exercer si elle n'est pas légitime. Il faut donc trouver la compétence, le milieu qui va nous légitimer par rapport au milieu où l'on va agir. Le problème est de savoir comment faire passer l'expérimentation où l'on sait qu'on va réussir la généralisation.

Danielle Zay : Sur les relations fonctionnelles : qu'est ce qui change dans les relations entre École et partenaires extérieurs ?

Les thèmes traités dans cette Université d'été reprennent ce sur quoi s'est créé PRISME (Promotion des Initiatives Sociales en Milieux Éducatifs), la prise en compte de facteurs autres que scolaires à l'école, l'irruption du social dans le monde scolaire, une évolution lente, déjà acquise dans d'autres démocraties occidentales, à savoir que l'école est une des parties prenantes de l'éducation des jeunes et qu'elle ne peut résoudre les problèmes scolaires sans en tenir compte.

Quand, en 1992, en tant que responsable extérieure d'une recherche à l'INRP, l'Institut National de Recherche Pédagogique, j'ai lancé l'idée, d'un colloque sur le thème « Établissements et partenariats. Stratégies pour des projets communs » (1), les collègues de l'INRP qui la trouvaient bonne et moi-même étions tellement peu sûrs de réunir des chercheurs sur le thème, que nous avons prudemment commencé par lancer un séminaire de préparation avec des représentants des quelques équipes de recherche travaillant alors plus ou moins sur le sujet. Mon ami Dominique Glasman a bien résumé l'ambiance du séminaire

en posant la question centrale pour beaucoup des participants : « A qui profite le crime ? ». Nombre de mes collègues universitaires considéraient alors que je ne pourrai jamais faire une carrière scientifique en m'attachant à une notion, le partenariat, qui ne pourrait jamais devenir un concept – et pour beaucoup d'entre eux, qui évitent le terme, il ne le deviendra jamais. J'avais, d'ailleurs, moi-même découvert la naissance du phénomène par hasard, à l'occasion d'une commande du Ministère de l'Éducation, visant à analyser les « dérives » des Écoles Normales par rapport au programme officiel qu'elles étaient censées suivre. En analysant les descriptifs de formation proposés par les professeurs d'EN en formation initiale et continue, notre équipe a découvert que les écarts des EN par rapport aux programmes nationaux venaient de ce qu'elles adaptaient les textes officiels pour répondre à des demandes de partenaires locaux.

Les esprits ont évolué, mais dans quelle mesure ? En dépit de tous les textes ministériels préconisant des dispositifs fonctionnant avec des partenaires extérieurs à l'école, ces dispositifs restent pour la plupart réservés aux élèves en difficulté, voire, étant déjà ailleurs pour avoir carrément décroché du scolaire. La loi d'orientation de 2005 a abrogé et renversé la tendance de celle de 1989, qui, pour la première fois, demandait aux enseignants des compétences concernant, non seulement la connaissance de leur(s) matière(s) d'enseignement, mais aussi la gestion des relations dans un groupe classe, et, la prise en considération du fait que l'école était insérée dans un environnement plus large.

Depuis que je fais des recherches sur le thème du partenariat, que ce soit dans ma première recherche (4) ou dans la dernière que j'ai publiée (5), je ne travaille que sur des expérimentations qui ne se généralisent pas. Le fil conducteur du rapport de recherche intermédiaire que je viens de remettre, pour la France, à la Commission européenne sur le thème des Stratégies d'aide aux établissements scolaires et aux enseignants pour promouvoir l'insertion sociale, reste.

« Comment faire pour que les méthodes pédagogiques des dispositifs ciblés sur des cas spécifiques ne se limitent pas à être des remédiations après coup ? Pourraient-elles être mises en place à titre préventif ? Sont-elles transposables à l'ensemble du système ? Comment ce système éducatif français dont les défauts semblent évidents – ne seraient-ce que par les résultats des élèves français comparés à ceux des pays relevant de l'OCDE – peut-il produire moins d'élèves « inadaptés » ?

Dans l'évaluation des mesures prises pour traiter des cas particuliers, de décrochage, d'échec scolaire et d'exclusion sociale par causes diverses : milieu familial défavorisé économiquement ou absent (population des jeunes assistés en institution), origine ethnique, linguistique, religieuse elles-mêmes, devons-nous nous limiter à leurs effets dans les

dispositifs destinés aux populations concernés ? N'y aurait-il pas à dégager à quelles conditions elles pourraient devenir, sinon inutiles, moins indispensables en grand nombre, car elles inspireraient la politique, les stratégies, les pratiques des établissements et des enseignants de telle sorte que le nombre d'inadaptés diminuerait sensiblement ? » (6). Selon la vieille loi systémique, un système ne peut changer que sous les pressions de son environnement extérieur, ...comme PRISME à de l'avenir !

2 – Faut-il envisager une spécialisation des compétences des acteurs ?

Sur la question des compétences, je serai aussi plus optimiste, car, en effet les gens apprennent sur les terrains, en se frottant les uns aux autres.

Je dirige une thèse sur les conventions entre lycées des ZEP (Zones d'Éducation Prioritaires) et écoles d'enseignement supérieur. Les textes officiels, telle la Charte sur l'égalité des chances, prônent les bienfaits de cette ouverture pour faire accéder les élèves issus de milieux défavorisés à l'élite. Il y a eu un effet sur le milieu, puisque aussi bien les déclarations des responsables de Sciences Po., école qui a été à l'initiative de cette démarche, que le constat de ma doctorante enquêtant sur le terrain font apparaître qu'on a été obligé de vérifier le milieu social des candidats, parce que des parents d'élèves n'habitant pas en ZEP inscrivaient leur rejeton dans un lycée sous convention pour le faire bénéficier de conditions plus favorables d'accès à une grande école.

De l'autre côté, quand j'ai renouvelé mon inscription à la Bibliothèque de Sciences Po. en tant qu'ancienne élève, j'ai entendu la documentaliste me dire que cette admission d'étudiants nouveaux supposés avoir moins d'acquis que les autres avait enfin permis de faire reconnaître ses apports propres à la formation, la direction ayant généralisé à tous les élèves un dispositif dont, finalement, tous avaient besoin, à savoir apprendre les règles de la recherche documentaire.

Dans le domaine des compétences, on est donc dans la situation où chacun cherche un partenaire nouveau en ne le concevant que semblable et, souvent, en essayant de le rendre pareil à soi-même. Mais à partir du moment où on se rend compte que sa différence est le principal apport qu'il peut faire, alors le respect de la spécialisation de chacun est un apport d'intérêt général si l'on accepte, en parallèle, que chacun ait part aux décisions communes.

JCG Sur la question du « comment diffuser ? » n'est-ce pas ceux avec qui nous commençons à diffuser qui seront diffuseurs ? La question de la tache d'huile... mais comment étendre la tache d'huile ? Cela me semble une interrogation très liée aux compétences (sur quoi s'appuyer) et à la gouvernance (comment mobiliser). Je voudrais relier la notion de légitimité avec celle d'unité de décision. Je ne comprends pas comment concevoir des politiques

éducatives locales s'il n'y a pas un acteur en situation de décider, c'est-à-dire ayant une légitimité juridique, politique reconnue par l'ensemble des partenaires. Il faut voir comment, dans d'autres domaines, aucun acteur ne peut prétendre disposer de cette unité de décision et d'action. Il faut trouver des formes de gouvernance reposant sur des compétences et des légitimités qui ne sont pas organisées aujourd'hui. La décision ne peut être actée au niveau local, par contre il y a des processus à mettre en place, le premier étant la connaissance globale et complète de la situation. Il faut des lieux de débats et d'échanges.

En guise de conclusion :

Autour du mot « opérateur », il serait préférable d'avoir des partenaires plutôt que des opérateurs ; mais il y a une tendance des collectivités à considérer que ceux qui agissent pour elles sont ses opérateurs et ne les reconnaît pas comme partenaires. La collectivité n'est plus un tout homogène, or aujourd'hui le décalage entre le politique et le technique s'accroît. Le technique est de plus en plus compétent et de mieux en mieux formé. C'est comme cela qu'on crée toutes les conditions d'une technocratie.

On peut se demander s'il ne faut pas des instances pérennes, quelque chose qui ne soit pas des commissions ad hoc qui risquent d'être trop tenu dans le jeu de technocrate et de politique. Nécessité d'un cadre, d'un périmètre d'action, d'un attendu, d'une mission et des personnes légitimées. C'est pourquoi, le conseil économique et social local, par exemple, pourrait jouer un rôle intéressant sur les projets locaux même s'il n'est que consultatif. Des règles du jeu sont énoncées dès le départ qui associent la société civile avec le pouvoir politique local. Il faut mettre en place des outils comme cela.

Le PET : Il n'est pas innocent que l'on ait parlé de projet éducatif territorial pendant ces deux jours et non plus de projet local : on prend (enfin ?) en compte la notion de territoire mais aussi celle d'éducation. Les questions d'éducation se posent localement sur un territoire humain donné, ce territoire étant à géométrie variable.

Du même coup, nous sommes passés de l'accompagnement scolaire (général) à l'accompagnement à la scolarité (locale) et non plus au scolaire, et maintenant nous élargissons encore plus en passant à l'accompagnement éducatif pour l'ensemble des fonctions éducatives. Mais si l'on ne relie pas au territoire, si on reste dans le cloisonnement, si l'on ne distingue pas les fonctions la confusion scolaire/éducatif demeure.

S'il y a eu un travail sur la prise de conscience de l'enjeu du territoire humain, construction humaine je pense que notre problème est de préciser davantage quels sont ces territoires. Quelques thèmes autour de la mise en réseau nous amènent à nous reposer les questions du partenariat, des coopérations et des outils.

Le terme de fonction et de fonctionnalité ne sont plus des grossièretés dans notre langage commun. Le territoire administratif et les pouvoirs institutionnels qu'il y a derrière, se construisent et se déconstruisent par rapport aux besoins et donc aux fonctions. Nous sommes aujourd'hui allés encore plus loin que la simple différenciation entre système éducatif et système scolaire.

• Comment faire vivre une dynamique territoriale de vie et d'actions, au regard de quelles valeurs, dans l'esprit d'une ville bienveillante et apprenante ?

L'enjeu ici posé est notamment de savoir quel rôle la ville devra tenir dans l'animation de cette dynamique éducative territoriale. Peut-elle être le chef d'orchestre de cette cohésion et de cette mise en mouvement concertée des acteurs sur la question éducative et à quelles conditions ?

Comment prendre en compte à la fois les réalités des quartiers avec des réponses appropriées, et à la fois engager une dynamique globale de tout le territoire dans une démarche de développement ?

Comment rectifier les éventuels écarts entre les quartiers et entre les populations quant à la fréquentation de certains équipements ?

Est-il possible de penser une meilleure circulation dans la ville grâce aux actions développées ? La forte demande de transversalité entre services déjà exprimée, est-elle une condition pour faire vivre cette dynamique des territoires ?

Le groupe de réflexion a soulevé un problème de vocabulaire entre projet éducatif local et global, il s'est interrogé sur l'échelle d'intervention et d'organisation du projet entre l'école, le centre de loisirs, le quartier, l'inter quartier ou encore la commune dans son ensemble. Il s'agit de savoir quelles sont les articulations possibles entre ces différents espaces et quel est le rôle de chacun. La territorialisation de l'action publique est mise en avant comme un enjeu majeur.

En parallèle, les discussions se sont engagées sur la notion de participation collective et l'importance d'intégrer l'enfant dès le plus jeune âge dans la vie de l'école aux côtés des parents, des enseignants et des professionnels. L'idée est de favoriser l'ouverture vers l'environnement extérieur à partir d'un projet ou micro projet ou un événement susceptible d'engager un partenariat.

Il est nécessaire d'aider les populations à mieux connaître la ville, la somme de ses ressources, organiser la mobilité, permettre la visibilité des lieux existants et leur utilisation. L'action cohérente de la Municipalité est primordiale, elle doit éviter la différenciation trop forte entre les quartiers et favoriser l'articulation des projets locaux.

La Municipalité doit s'engager dans un processus de concertation afin de mobiliser tous les partenaires et optimiser les modes d'organisation et les procédures pour plus de flexibilité : éviter une attente d'un an pour pouvoir disposer d'un horaire de gymnase...

Des réflexions plus profondes doivent être menées, sur les rythmes de l'enfant, les modes de d'actions citoyennes des jeunes et l'organisation en transversalité.

Enfin, un dernier point a été soulevé : la question des valeurs partagées. Quelle représentation chacun se fait de la laïcité par exemple.

Il semble important de travailler sur les valeurs afin de mieux comprendre les représentations collectives et de construire des pratiques communes.

TR 3 - ECHANGES RECIPROQUES DE SAVOIRS

- « *Echange de savoirs* »

ÉCHANGE DE SAVOIRS (réseaux d'). - La pratique des réseaux d'échanges de savoirs (RES) est née en 1971 à Orly, à l'initiative d'enseignants qui constatent la nécessité de liens sociaux et de l'ouverture de l'école sur la cité pour favoriser la réussite du plus grand nombre d'enfants et, en 1980 à Évry, d'acteurs sociaux qui constatent l'isolement croissant, la dévalorisation, le non accès à des démarches de formation permanente d'un certain nombre de citoyens. À partir de 1985, cette pratique s'est répandue rapidement : elle correspond à un besoin de communication sociale, elle permet de « faire tenir » les liens sociaux et de les restaurer ; elle favorise un décloisonnement social au-delà des inégalités sociales et culturelles, C. Héber-Suffrin, 1994.

Les réseaux de formation réciproque et d'échange de savoirs appartiennent au champ des actions de formation, fondées sur un échange réciproque de connaissances, d'expériences de vie, de savoir-faire. Pour C. Héber-Suffrin, secrétaire générale du mouvement des Réseaux d'échange réciproque de savoirs, la démarche « appel aux intelligences », 1988, se résume en quatre propositions théoriques qui sont autant de principes d'action et de postulats : tout le monde sait quelque chose (mais pas tout) ; tout savoir peut se transmettre et tout le monde peut apprendre à transmettre ; transmettre son savoir est valorisant et cela facilite des relations égalitaires ; transmettre son savoir permet de s'inscrire ou de se réinscrire dans une dynamique de formation.

Il n'y a pas de rapport d'argent ou de service entre les personnes participant à l'échange mais exigence de réciprocité : ce n'est pas gratuit. L'échange de savoirs entre les personnes ou au sein d'un groupe dans les centres sociaux ou ailleurs, s'effectue sur le mode de la réciprocité ouverte : toute offre suppose une demande et toute demande est accompagnée d'une offre, à plus ou moins long terme.

« Lorsqu'on échange des savoirs », non seulement chacun s'enrichit du savoir de l'autre, mais aussi approfondit et développe son savoir propre. Il ne s'agit pas simplement d'une économie de troc ou de répartition, mais de création de savoir et, en plus, de l'expérience positive d'un « vivre ensemble » et d'un « faire société ».

• **Compétences et statut de savoirs**

Roger-François Gauthier

Pourquoi poser des questions sur le « statut des savoirs » ?

S'agit-il en questionnant les savoirs scolaires de :

- légitimer l'action de l'école, en donnant un sens plus clair aux savoirs ?
- insister sur la fonction de l'école d'ouverture au monde de la connaissance ?
- faire la chasse aux savoirs qui poursuivraient des objectifs ignorés voire inavouables ?
- rendre au bout du compte l'école plus efficace par une valorisation des savoirs scolaires, ainsi mieux justifiés aux yeux de la communauté ?
- rendre les savoirs plus motivants pour les élèves ?

Au bénéfice de qui : des enseignants ? Des élèves ? Des citoyens ?

Qu'est-ce que s'interroger sur le « statut des savoirs » ?

Même quand l'école vise explicitement la transmission de savoirs (« content-oriented Education »), elle ne renseigne pas toujours sur leur statut : ils se présentent souvent sous le jour de la neutralité, sans que le fait qu'on enseigne ceci plutôt que cela, ceci à tel niveau d'études plutôt qu'à tel autre, soit justifié : or il est certain que les savoirs scolaires, quoiqu'ils prétendent souvent, ne sont jamais des ensembles neutres, parce qu'ils répondent à des choix et définissent une certaine « vérité », au moins scolaire, disent d'une certaine façon ce qu'est la « science » et le monde et procèdent toujours à une sélection et une hiérarchisation des connaissances... C'est ce qu'on appelle leur « statut ».

Interroger les savoirs scolaires sur leur « statut », c'est les interroger sur ce qui les caractérise par leur relation à un ensemble d'éléments, pour la plupart extérieurs à l'école. Parmi ces éléments, citons par exemple :

- Le rapport à la vérité (tel savoir issu d'une science exacte a un rapport à la vérité différent d'un savoir historique, par exemple) ;

- Le rapport à la science (tels savoirs vont par exemple s'intéresser à la science comme à un état des connaissances, d'autres à la science comme méthode, d'autres à la façon dont la science s'est historiquement constituée) ;
- Le rapport au droit (le droit pose en particulier la question de savoir « comment », selon quelles procédures et en vertu de quels pouvoirs sont élaborés les savoirs scolaires, mais se demande aussi par exemple quels savoirs doivent être enseignés à tous, de façon « obligatoire ») ;
- Le rapport aux traditions scolaires (beaucoup de savoirs sont enseignés dans les écoles sans autre référence, comme par exemple certains auteurs que l'on ne lit qu'à l'école) ;
- Le rapport aux étapes de développement des élèves (on a par exemple retenu d'enseigner tel savoir en référence explicite aux étapes de développement cognitif des enfants telles que les psychologues ont pu les décrire) ;
- Le rapport aux fragmentations sociales ou nationales (certains savoirs historiques, par exemple, se trouvent parfois enseignés en référence à des préférences nationales plutôt qu'à la vérité historique ?) ;
- Le rapport à des idéologies politiques ou religieuses (quelle est la marge d'autonomie des savoirs scolaires par rapport aux idéologies religieuses et politiques dominantes, dans le domaine par exemple des savoirs sur le monde et sur l'homme ?) ;
- Le rapport aux intérêts des personnes ou des groupes d'acteurs (certains savoirs correspondent aux préférences de certains groupes, par exemple de corporations de professeurs habitués à les enseigner, ou encore aux intérêts matériels, aux goûts ou aux modalités de distinction de groupes sociaux dominants) ;
- Le rapport aux pouvoirs que ces savoirs reflètent, confortent, contestent ou construisent (les décisions prises sur toutes les autres questions font des gagnants et des perdants, définissent une carte de pouvoirs intellectuels, politiques et sociaux), etc.

Que devient la question du statut des savoirs avec l'approche par compétences ?

Quand il s'agit d'une logique d'APC, les mêmes questions se posent bien sûr, mais dans un contexte particulier.

D'emblée, en effet, il est évident que l'APC s'intéresse davantage que l'école traditionnelle aux apprentissages réels et aux rapports entre ces apprentissages et le monde réel : du même coup le statut des savoirs devrait se trouver valorisé.

Pourtant les choses ne sont pas si simples et on a pu se poser des questions sur le devenir des savoirs dans l'APC.

Opposition « compétences/savoirs » ou nouvel éclairage sur les savoirs ?

La notion qui apparaît au centre et qui désigne l'objectif final et transversal des apprentissages est celle de « compétence », et quelle que soit la définition qu'on en donne, il est évident qu'elle ne se réfère pas ou pas seulement à des « savoirs » : il s'agit au contraire de promouvoir des apprentissages tournés vers l'action, la réalisation, la création, la résolution de problèmes, la performance, etc., autant de mots étrangers au monde des savoirs en tant que tel.

Du même coup, cette notion de compétence a pu apparaître parfois comme une formule magique, qui non seulement assurerait l'amélioration de la qualité, mais aussi qui dispenserait de se poser des questions plus difficiles sur le sens de l'école et des apprentissages ! On en arrive ainsi au paradoxe où l'APC risque de faire le contraire de ce qu'elle prétend : tourner le dos au sens.

Ce qui signifie qu'on peut se demander si, loin de sortir relégitimés de la réforme pédagogique, les savoirs ne vont pas au contraire être en tant que tels définitivement éliminés des paradigmes pédagogiques.

La notion de compétence, loin de rendre superflus les savoirs et leurs apprentissages, ne rend-elle pas d'autant plus nécessaire d'y voir clair sur ce que sont ces savoirs que la démarche générale de l'apprentissage n'est plus « gratuite » comme elle pouvait l'être avec les pédagogies traditionnelles ?

Pour l'élève, les compétences vont certes prendre des aspects de pragmatique (ce « savoir agir » qui pour les traditions au moins françaises de l'école est une révolution !), mais elles vont aussi s'asseoir sur des « ressources », de nature diversifiée, et notamment cognitives : un nouveau « statut » des savoirs découle-t-il de cette évolution ?

Les questions sur les savoirs, leur statut, leur hiérarchie, leur inscription scolaire, loin d'être passées à la trappe par l'APC (sauf si cette dernière est mal comprise) ne viennent-elles en fait pas cette fois au premier rang : en effet, l'APC étant une façon de prendre au sérieux les acquis scolaires de façon plus nette que dans le cas d'une école qui ne cherche qu'à

sélectionner et à éliminer, les acquis cognitifs ne prennent-ils pas à leur tour une importance et un relief qu'ils n'avaient pas ?

- loin de ne renvoyer un peu stérilement qu'à eux-mêmes, les savoirs ne sont-ils pas alors censés dans ce cadre renvoyer à une « utilité », à une inscription dans le réel de l'action, de la société etc. Ils étaient jeu, ils deviennent enjeu.
- loin d'être définis une fois pour toutes comme devant s'imposer à l'identique dans toutes les classes, avec ce que cela a d'artificiel, les savoirs deviennent matière à négociation par les acteurs, de mise en contexte, de mise en relation, notamment au-delà du cadre traditionnel des disciplines, etc. ?
- loin d'être définis comme le seul objectif de l'école, ils doivent maintenant compter avec d'autres objectifs d'apprentissage et cette concurrence doit conduire à rejeter un rapport périmé au savoir, constitutif de l'« horreur pédagogique », faite d'encyclopédisme sans motif, de mémorisation formelle et d'instrumentalisation au profit de la sélection.

Devenus « ressources », les savoirs ne sont pas devenus secondaires, mais désormais essentiels !

Quelques questions concrètes

Les questions sur l'articulation compétences /savoirs :

- A quel moment, dans le cadre de l'APC, va-t-on s'intéresser au statut du savoir ? En parallèle à la définition des compétences, immédiatement à la suite ?
- Comment va se faire le repérage des compétences visées par l'école et la désignation des savoirs qui seront les ressources pour la construction et l'exercice de ces compétences ?
- Comment va-t-on dresser un corpus des savoirs en relation avec les compétences ? Tous les savoirs seront-ils ressources pour des compétences ?
 - Les questions sur les savoirs eux-mêmes :
 - Certains savoirs auront-ils une valeur intrinsèque ? De quel type : patrimoniale ? philosophique ? sociale ? morale ? épistémique ?

- Comment justifiera-t-on le fait de retenir tels savoirs ? Par rapport à la seule constitution de la compétence ? Pour éclairer les démarches (logique, esprit scientifique...) ? Pour éclairer l'aventure humaine des savoirs ?
- Comment va-t-on hiérarchiser les différents savoirs ? Par leur place par rapport aux compétences ou bien par leur « valeur », voire leur « saveur » propre ?
- Ces savoirs retenus pour les apprentissages, quelle idée puis-je avoir de leur signification sociale ? Sont-ce des savoirs équitables ou des savoirs qui risquent d'être particulièrement injustes, parce que plus facilement mobilisables par certains élèves que par d'autres ?
 - Les questions relatives aux évaluations et aux poursuites d'études
- Lors des évaluations, et notamment des évaluations certificatives (examens), quelle est la conception des savoirs et de l'interaction savoirs/compétences qui s'impose ?
- Est-elle conforme aux attendus généraux de la réforme ?
- Même chose en ce qui concerne les éventuels savoirs pré requis de fait dans les échelons ultérieurs de la scolarisation : le statut des savoirs à l'échelon N+1 est-il conforme à celui de l'échelon N ?

Ne pourrait-on poser un concept de « savoirs responsables » :

- responsables vis-à-vis des élèves réels, d'abord, auxquels les savoirs enseignés doivent positivement apporter des ressources effectives face à leurs besoins personnels, professionnels et sociaux ?
- responsables devant la société, ensuite, qui fait des choix, notamment financiers, de consacrer telles ou telles ressources à leur enseignement ?
- responsables enfin sans doute devant l'humanité actrice collective de l'aventure des connaissances ?

[1] Roger-François Gauthier, modérateur de la séance du séminaire intitulée « Compétence et statut du (des) savoir(s) », a écrit ce texte pour lancer la réflexion des intervenants à cette séance (Souleymane Bachir Diagne et Michel Develay) et les inviter à y contribuer.

AT 4 - COMPETENCES CITOYENNES ET BIEN-ETRE

• « Bien-être »

Terme introduit dans le Thésaurus européen de l'éducation, 1997, mais absent du Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et des formations, 2005, et du Larousse Médical, 2005. La notion du bien-être est au croisement entre l'éducation et la santé, entre l'être et l'avoir. « L'homme ne vit pas seulement de pain ». Le bien-être est un état dans lequel non seulement les besoins « primaires » comme l'alimentation, l'habillement, la santé (physique et mentale) et le logement sont satisfaits, mais aussi comme une manière d'être par laquelle l'individu participe à la vie sociale, prend part à la culture et les valeurs en vigueur, et peut s'épanouir pour développer une personnalité autonome, faisant face aux contraintes sociales.

Dans le cadre de la perspective offerte par Breda et Goyvaerts, 1997, en matière de santé publique, le concept de bien-être est interprété me suit : « disposer de suffisamment de ressources satisfaisantes selon ses propres préférences ». Le bien-être est considéré comme une situation de liberté positive : il s'agit possibilités dont chacun dispose pour opérer des choix cernant l'organisation de sa vie.

Le bien-être versus mal-être est le résultat d'évènements vécus en relation avec un sentiment subjectif. Il est en lien avec la question du sens dans la vie et il prend différentes formes selon les âges de la vie.

Le bien-être est d'ordre matériel, moral et psychologique, mais aussi identitaire, au sens de la reconnaissance d'une identité historique, ethnique ou culturelle. C'est pourquoi le bien-être et le bien vivre ensemble n'ont pas la même résonance dans les hémisphères Nord et Sud.

Le bien-être ne dit pas où est le Bien, ni où est l'Etre. Le bien-être matériel ne commande ni le bien-être moral ni le bien-être moral ni le mieux-être. L'aspiration centrale Del' homme moderne à la prospérité généralisée est un objectif à articuler avec le bien vivre ensemble. Nous sommes devenus une société « d'ayants droits » à la recherche permanente du mieux vivre, de « l'authenticité » de chacun et l'épanouissement de soi, sans avoir clarifié les raisons du Vivre ensemble : « Que voulons-nous individuellement et collectivement pour notre vie ?

Des individus entièrement centrés sur le bien-être personnel ne font pas société, s'ils oublient la nécessité de vetus civiques, car la somme des intérêts particuliers ne donne pas l'intérêt général. S J tuart Mill voyait dans la confiance le fondement principal du bien-être collectif.

L'opérationnalisation du bien-être atteint conduit à considérer quatre domaines : le logement (état physique, luipements, environnement) ; la santé (maladie ou handicap) ; la participation sociale (accès au marché de 1mploi, à la vie civique) ; la sociabilité/loisirs (situation de famille, rencontres avec des tiers, vacances, vie culturelle, sociale, politique). Le salarié n'est plus seulement un travailleur mais aussi un être en devenir au sein de entreprise, qui exprime des besoins divers et auquel il faut donner du bien-être, de la confiance en soi, des perspectives et développement personnel et professionnel.

Dans Le Prix du bien-être, Psychotropes et sociétés, P.Zariphian, 1996, met en doute l'orientation purement biologique et comportementale prise par la psychiatrie mondiale, avec les différentes versions du DSM (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux), qui élimine l'écoute de la souffrance du sujet pour ne s'intéresser qu'à la chimie du corps. La croyance en un psychisme sans cerveau est aussi erronée que la conception scientiste d'un cerveau sans psyché.

Il existe une mondialisation du bien-être et une économie du bien-être qui recherche les critères du bien-être collectif susceptible de faire l'unanimité. Le bien-être collectif n'est-il rien d'autre que la somme des bien-être individuels ? Il faut sans doute renoncer à l'illusion quantitativiste : le bien-être ne peut être chiffré (idéal de l'optimum de Pareto). De même qu'il convient de renoncer à l'illusion essentialiste : on ne peut guère parler du bien-être en soi indépendamment de tout un contexte de vie. Qui décidera du bien-être collectif ? Toute économie du bien-être est orientée en fonction du système social en vigueur (économie de marché versus économie planifiée ou encore économie mixte). L'économiste n'a pas de compétences spéciales lui permettant de statuer sur les fins individuelles ou les valeurs collectives. Le bien-être ne se réduit pas à une valeur économique, car il est lié à la question du bonheur et de ce qui en dépend (l'amour, l'amitié, la foi, la beauté, etc.).

La société de marché d'orientation néo-libérale n'a-t-elle pas tendance à rabattre le bien-être sur le bien vivre et à susciter paradoxalement le « mal-être » ? D'après l'enquête d'A. Ehrenberg, 2000, l'obligation de cumuler le plus grand nombre possible de signes extérieurs de richesse (fortune, santé, jeunesse, succès, etc.) dans un monde ouvert à toutes les formes de rivalité et de compétition et donc « à assumer seul la responsabilité d'être soi », plonge l'individu dans une course éperdue, source de fatigue et de dépression.

L'injonction à l'autonomie, à l'indépendance, à la participation, à l'authenticité, etc. sont des inscriptions subjectives de la domination, D. Martuccelli, 2004.

Les « Créatifs culturels » (autour de 20 % de la population ? un peu plus aux États-Unis, un peu moins en France) refusent un modèle de société fondé sur la compétition, l'argent, la

célébrité et le pouvoir sur autrui. Ces « néo-individus » pensent globalement et agissent localement autour de six pôles de valeurs : l'écologie, la place du féminin, l'être plutôt que le paraître, le développement personnel et la spiritualité, l'implication sociétale, (Le Monde du 4 juin 2007).

Le bien-être est une construction sociale. Les partisans d'une « nouvelle économie du bien-être » s'attachent à préciser la fonction du bien-être social, en se demandant comment passer des préférences individuelles à celles de la société, en construisant notamment des indicateurs pertinents du bien-être social. Le philosophe américain J. Rawls formula le principe selon lequel l'état social doit être évalué seulement par référence à la situation de l'individu le plus désavantagé. L'économiste de nationalité indienne, Amartya Sen, prix Nobel, 1998, a enrichi les développements sur la théorie du choix social à la base de « l'économie du bien-être » qui permet de faire le lien entre éthique, morale, choix et développement économique. Dois-je mettre ma vie au service du mieux-être de la planète ou dois-je mettre ma vie au seul service de mon bien-être ? Le bien-être ne se ramène pas à la forme thérapeutique d'une amélioration de soi, d'un trajet de « moins être" vers un « plus être » qui est toujours confronté, en dernière instance, à l'expérience dernière de « ne plus être", G.le Blanc, 2007. Le paradigme existentiel de l'orientation à tout âge de la vie est un paradigme éducatif humaniste, axé sur le « développement humain durable", plus que la croissance, et le bien-être dans toutes ses dimensions. Le Programme des Nations unies pour le développement (PNUD) classe 177 pays selon leur indice de développement humain (espérance le vie, instruction, revenu réel).

• « L'éducation à la citoyenneté »

A.FEYFANT chargée d'études et de recherche au service de Veille scientifique et technologique

Depuis une dizaine d'années, la notion d'éducation à la citoyenneté est présente dans les déclarations institutionnelles et dans les travaux de recherche en éducation. Préconisé par le Conseil de l'Europe dès 1997, c'est essentiellement le concept d'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD) que l'on rencontre dans les discours institutionnels et dans la littérature de recherche. Autre notion très présente, la citoyenneté active se traduit par la participation des élèves à différents niveaux de la société, de la classe à la ville. Troisième approche, l'éducation à la citoyenneté globale – notion floue, très anglo-saxonne et nord européenne – tend à gommer la dimension politique de l'éducation à la citoyenneté, au nom d'un idéal universaliste. Autre point de tension, la possible contradiction entre les objectifs de l'ECD et une mise en oeuvre orientée vers la citoyenneté nationale, au nom de l'histoire, dans les démocraties récentes, ou des événements d'actualité (attentats de 2001 ou 2005).

De ce fait, la réalité de l'éducation à la citoyenneté démocratique n'est pas la même d'un pays à l'autre. Le mode de fonctionnement politique, économique ou social du pays infléchit le mode d'introduction de l'ECD dans les curriculums ou dans l'organisation de l'école. Entre une éducation civique, qui s'accommode de la forme scolaire classique, et une éducation à la citoyenneté active, qui nécessite l'adaptation des emplois du temps, l'engagement des enseignants et la motivation des élèves, les choix éducatifs sont multiples et font l'objet de discussions et d'analyse par les chercheurs. **Les compétences liées à l'éducation à la citoyenneté trouvent plus ou moins leur place dans les curriculums, mais entrent souvent en conflit avec les savoirs scolaires et les disciplines. Trop souvent, l'éducation à la citoyenneté est un moyen au service de la paix scolaire ; dès le primaire, les élèves apprennent le « vivre ensemble ».**

Les enseignants doivent gérer la tension entre chercher à normaliser les comportements des élèves et leur faire acquérir un esprit critique, avec les risques collatéraux de désaccord. L'usage de qualificatifs tels que « démocratique », « active » ou « globale » ne devrait pas faire oublier que le but de l'éducation à la citoyenneté, c'est aussi de former des citoyens, conscients de vivre « dans la cité » avec ses lois, son organisation politique, son histoire et ses diversités.

• Construire Ensemble des Indicateurs de Bien Etre et de Progrès Social

"Il est aujourd'hui possible de proposer un modèle sociétal et économique alternatif. Les réflexions sont multiples, le peuple est derrière nous. Ce monde que nous voulons construire peut s'appuyer sur la vision indémodable et précurseur de Marx ou encore Keynes. Les modèles économiques hétérodoxes doivent aujourd'hui inonder le débat social. Des possibilités existent, il serait dommage de s'en priver. Et il ne s'agit pas que de théories fumeuses, les règles régissant l'économie sociale et solidaire, les réflexions menées par PEKEA, association de chercheurs internationaux, sont la preuve que nous pouvons intervenir concrètement. En soutenant la création d'activités et en développant un entrepreneuriat qui respecte l'Humain nous nous positionnons comme un acteur essentiel au développement d'une nouvelle société : finances solidaires, reprises d'entreprises par les salariés sous forme coopérative, commerce solidaire, coordinations locales... Par ailleurs, il est temps de sortir des vieux schémas d'évaluation quantitative du bien être.

En impulsant des démarches qualitatives qui tiennent comptes des particularités des territoires et des individus qui les composent. C'est pourquoi nous jugeons important de soutenir des organismes comme Pekea qui travaille entre autre sur la mise en oeuvre d'indicateurs locaux de progrès sociétal et qui propose une nouvelle vision plus humaine de l'économie.

Le projet ISBET (Indicateur point central de cette méthode est donc la communication, la délibération, le débat, le dialogue, permettant d'élaborer des préférences et des choix collectifs et non d'agrèger des préférences individuelles supposées fixes et données. De plus cette méthode repose sur le postulat selon lequel le bien être de tous ne relève pas simplement de la seule responsabilité des états ou des autorités publiques, selon la vision longtemps dominante de l'Etat providence, mais est l'affaire de tous selon une perspective de coresponsabilité.

Les dimensions du bien être

A – Conditions de vie

A1 – Alimentation

A11- Alimentation saine, besoin vital

A12 – Alimentation, plaisir détente

A2 – Santé

A21- Avoir la santé

A22 - Etat de fatigue

A23- Accès aux soins

A3 – services de proximité

A31- Commerces de proximité

A32 Services à la personne (enfants, personnes âgées, formation)

A33 services culturels et sportifs : accès et infrastructures

A4 – transport

A5 – Confort de vie

A6 – Emploi et vie scolaire

A61 – Conditions de travail

A62 – Vie scolaire

B – Relations

B1 – Amitié

B2 - Famille

B3 – Lien/ Solitude

B4 – Solidarité/ Echanges/partage

B5 – Voisins

B6 – Comportement relationnel

B7 – Amour

C – Temps libre et développement personnel

C1 – culture et loisirs

C10 – patrimoine et nature

C11 – voyages

C12 – vacances

C13 – lecture

C14 – sortie culturelle (cinéma, théâtre, Exposition)

C15 – sortie festive

C16 – musique

C17– multimédia

C18 – jardinage/bricolage/dessin/divers

C2 – Sport et activités physiques

C3 – Engagement associatif

D- Sentiments

D1 – Affects

D2 – Estime de soi/ confiance en soi/ jugement / regard des autres

D3 – Humeurs (aspect ponctuel)

D4 – Stress – Angoisse / Sérénité - le temps (gérer, occuper, passer le temps)

E – Environnement

F- Liberté/contrainte

1 Santé

- 1.1 Santé individuelle et prévention (comportement)
- 1.2 Accès (proximité, coût, disponibilité)
- 1.3 Dépendance, vieillissement et handicap (autonomie, maladie, vieillesse handicap)

2 Environnement

- 2.1 Pollutions
- 2.2 Protection conservation
- 2.3 Pratiques et comportements individuels et collectifs

3 Solidarité entraide aide partage

- 3.1 Au niveau inter individuel
- 3.2 Au niveau collectif

4 Relations sociales

- 4.1 Relations interpersonnelles : famille, amis...
 - 4.1.1 Relations sociales
 - 4.1.2 Famille
- 4.2 Respect
 - 4.2 .1 Respect des règles
 - 4.2 .2 Respect des personnes
- 4.3 Participation engagement citoyenneté

5 Modes de vies/conditions de vies

- 5.1 Travail/métier
- 5.2 Conditions matérielles d'existence (revenu, logement, besoins fondamentaux...)
- 5.3 Education, culture et loisirs
- 5.4 Proximité et consommation (Vivre autrement/consommer autrement/mode de vie Durable/proximité)
- 5.5 Transports

6 Institutions et politiques publiques

- 6.1 Politiques d'équipements et d'offre de service
- 6.2 Politiques de développement

6.3 Cohésion sociale

7 Epanouissement et développement personnel

- 7.1 Reconnaissance
- 7.2 Bien vivre

L'expérimentation qui a été menée s'inscrit dans la logique évoquée par le rapport de la commission Stiglitz-Sen-Fitoussi ; celui-ci souligne en effet qu' « car il existe un écart croissant entre les informations véhiculées par les données agrégées du PIB et celles qui importent vraiment pour le bien-être des individus. Il faut, en d'autres termes, s'attacher à élaborer un système statistique qui complète les mesures de l'activité marchande par des données relatives au bien-être des personnes et des mesures de la soutenabilité. Un tel système devra nécessairement être de nature plurielle car il n'existe pas de mesure unique qui puisse résumer un phénomène aussi complexe que le bien-être des membres d'une société ; notre système de mesure devra donc comporter toute une série d'indicateurs différents » [Stiglitz-Sen-Fitoussi 2009, p.13]1. Cette préoccupation recoupe également celles de décideurs publics, à des niveaux divers de territoire, qui cherchent à mieux appréhender ces questions du fait des limites de plus en plus reconnues des indicateurs traditionnels.

Dans le cadre de notre expérimentation nous avons été amené à adopter (et adapter) une méthode participative de construction d'indicateurs mise au point par la division de la cohésion sociale du Conseil de l'Europe, déjà expérimentée sur d'autres territoires et dans le cadre de « communautés de vie » (lycée, entreprise). Il nous semblait en effet que cette méthode permet d'aller au-delà des logiques souvent individualistes d'appréhension du bonheur ou du bien être mobilisées par les approches usuelles. Un des points fondamentaux de cette méthode est sa référence au bien être de tous et non au seul bien être ce qui renvoie par nature à des dimensions intrinsèquement sociales qui font son originalité : « En étendant le bien-être à tous, l'espace de référence – ainsi que le stock et le type des biens pour l'atteindre – devient universel et inclut des interactions au-delà de la proximité. Le concept de bien-être de tous conduit à l'idée qu'il s'agit d'une construction raisonnée, assujettie à des contraintes, à des concertations et à des concessions mutuelles. Il renferme des aspects d'équité, d'empathie et s'inscrit dans la durée » [Farrell 2008, p.16]. Le point central de cette méthode est donc la communication, la délibération, le débat, le dialogue, permettant d'élaborer des préférences et des choix collectifs et non d'agrèger des préférences individuelles supposées fixes et données. De plus cette méthode repose sur le postulat selon lequel le bien être de tous ne relève pas simplement de la seule responsabilité des états ou des autorités publiques, selon la vision longtemps dominante de l'Etat providence, mais est l'affaire de tous selon une perspective de coresponsabilité.

• Assurer le bien-être des familles en France

La France peut encourager une plus grande égalité entre hommes et femmes

La France occupe une position favorable sur plusieurs dimensions des vies familiale et professionnelle : la fécondité est très supérieure à la moyenne de l'OCDE et l'une des plus proche du niveau de 2,1 enfant par femme permettant le remplacement des générations ; le taux d'emploi des femmes âgées de 25 à 54 ans est à 76,6% lui aussi supérieur à la moyenne, avec près de 80% des femmes travaillant à temps plein ; la pauvreté infantile (8% des enfants de 0 à 17 ans) est elle aussi très inférieure à la moyenne OCDE (12.75%), malgré une augmentation légère ces dernières années. Ces résultats positifs vont de pair avec un important investissement réalisé en direction des familles couvrant toute la période de l'enfance.

En dépit de ces résultats positifs, l'accès à l'emploi des mères avec de jeunes enfants ou une famille nombreuse peut être amélioré; une répartition plus égale entre pères et mères du travail domestique est vraisemblablement nécessaire pour cela – les hommes participant davantage à ce travail dans les pays où le taux d'emploi des femmes est élevé.

L'important soutien reçu par les familles qui travaillent sous forme monétaire ou de services permet à une majorité de mères françaises de concilier un emploi avec leur responsabilité familiale (60% des mères d'enfants de moins de 17 ans). Cependant les mères de famille nombreuse ou avec un enfant de moins de trois ans ont une chance beaucoup plus faible d'être en emploi (respectivement 38% et 53%, contre 44% et 52% en moyenne dans l'OCDE). La structure des transferts financiers et la spécificité du congé parental contribuent à cette situation.

Des transferts financiers importants aident les ménages à prendre en charge le coût d'une famille nombreuse. Toutefois, ces familles peuvent avoir un niveau de vie proche ou inférieur au seuil de pauvreté lorsqu'un parent ne travaille pas ou est en congé parental.

En France, les parents de deux enfants ou plus peuvent interrompre leur activité ou réduire leur temps de travail après la naissance, et recevoir une allocation forfaitaire pendant une période maximale de trois ans. Les femmes percevant de faibles revenus du travail, ou ayant des conditions de travail telles qu'elles sont difficilement compatibles avec la prise en charge des enfants, optent plus souvent pour un arrêt complet d'activité, rétribué par l'allocation à taux plein. De manière alternative, les parents d'enfants de plus de trois mois peuvent candidater pour une place en crèche dont le coût est limité. Les autres solutions de garde privée sont beaucoup plus chères,

et pour cette raison ce sont principales les ménages disposant de plus hauts revenus qui y ont recours et qui bénéficient alors des avantages fiscaux leur étant liées.

Au total, environ 42% des enfants de moins de trois ans fréquentent des services de garde formelle en 2008, ce qui est très supérieur à la moyenne OCDE de 31%. Ce score est en partie dû à la possibilité pour les enfants d'accéder à l'école maternelle (gratuite pour les parents) à partir de 2 ans. Toutefois, la proportion d'enfants de deux ans scolarisés a décliné au cours des années récentes en raison d'un déficit de places. Cet accès précoce à l'école maternelle facilite pourtant le retour à l'emploi des mères, et particulièrement celui des mères isolées.

Une plus grande implication des pères dans la prise en charge des enfants peut aussi faciliter le retour à l'emploi des mères. Cependant, les pères ne sont pas incités à interrompre leur activité pour une période excédant les 10 jours de congé paternité auxquels ils ont droit. L'introduction d'un droit individuel à un congé parental bien rémunéré et dont la durée cumulable par les deux parents n'excéderait pas celle en vigueur actuellement peut inciter plus de pères à y avoir recours. Une condition est que ce congé soit réservé à l'usage exclusif de chaque parent et non transférable au conjoint, la période de congé étant perdue si elle n'est pas prise par le parent concerné.

• Rythmes de vie et éducation

Roger SUE et Yves RONDEL

Dans la représentation mentale collective, le temps de travail demeure le temps dominant, celui autour duquel la vie prend sens. Il scande la vie quotidienne, rythme les semaines, fait alterner les périodes de labeur et de repos. La vie sociale s'organise encore largement autour du travail. Tout fonctionne comme si celui-ci occupait l'essentiel du temps à l'instar de ce qui se passait il y a un siècle, à raison de 14 à 16 h quotidiennes, 6 jours sur 7 à l'usine ou dans les mines, tous les jours à la campagne. Ce temps a beaucoup diminué, mais les représentations demeurent prégnantes. Toutes les enquêtes d'opinion confirment que dans la représentation collective, il reste le temps pivot autour duquel tout s'articule. Sans travail, l'homme n'a plus de cadre de référence. Beaucoup aspirent à travailler moins, à passer aux 35 ou 32 heures hebdomadaires, mais peu refusent l'idée du travail.

Le temps de l'école est venu se calquer sur celui du travail. Les grandes vacances trouvent leur origine et leur longue durée dans la nécessité de laisser des bras aux familles pour les fenaisons, les moissons et les vendanges dans la France rurale de la fin du 19ème et du début du 20ème siècle (demande renforcée pendant les guerres).

Tel est le cadre général d'une réflexion sur les rythmes de vie et l'éducation, formalisée ici par un état des connaissances. Elle doit intégrer trois évolutions sociales majeures : la réduction et la déstructuration du temps de travail, l'utilisation et la valorisation du temps libéré, l'articulation et la répartition des différents temps sociaux, à partir desquelles la question de l'aménagement des temps de l'enfant prend tout son sens.

L'émergence d'un Tiers-Temps Educatif

Définition et concept

Le Tiers-temps éducatif correspond à l'ensemble des actions éducatives sur le temps dont disposent les enfants entre le temps scolaire et le temps familial et personnel, quand toutes les fonctions physiologiques ont été satisfaites. Le Tiers-temps éducatif est sujet à variation importante selon les milieux et structures parentales. L'estimation du temps périscolaire et extrascolaire faite par J. Ferrier confrontée à la recherche de Y. Rondel, met en évidence un temps considérable, inégalement investi. Il existe des espaces temps importants qu'on peut

appeler Tiers-temps éducatif pour tous.

AT 5 - EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE

• « L'éducation au développement durable (EDD) »

M.MUSSET chargée d'études et de recherche au service de Veille scientifique et technologique

La plupart des auteurs soulignent le succès rapide de l'expression « développement durable » (DD), introduite en 1987 par le rapport Brundland et définie comme « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs ». La perception d'un contexte d'urgence, l'appropriation du terme par les médias les plus divers - au risque d'établir des raccourcis dommageables - et l'invention de l'éco marketing (André-Lamat, Couderchet & Hoyaux, 2009 ; Löwy, 2010), ont accéléré l'inscription du « développement durable » dans le vocabulaire courant.

Lange et Martinand entendent la notion de DD comme « [une] problématique politique, [des] choix collectifs et stratégiques à définir pour le futur de la société », ce qui implique notamment « la reconnaissance de contradictions fondamentales » nées de la juxtaposition des termes, mais aussi certaines caractéristiques dans le domaine éducatif (Lange & Martinand, 2007). Franck-Dominique Vivien étudie l'histoire de la notion de « développement soutenable » et pointe la variété des théories économiques qui lui sont sous-jacentes :

La théorie néoclassique : la soutenabilité du développement est fondée sur les mécanismes marchands ; l'économie écologique : les mécanismes économiques s'articulent avec ceux de reproduction de la biosphère ; un troisième groupe, de l'écodéveloppement à la décroissance, souligne la dimension sociale du développement durable (Vivien, 2005).

Mais Lucie Sauvé constate que le schème actuel du DD, tel que défini par l'Unesco en 2004, envisage l'environnement à la fois comme un ensemble de ressources pour l'économie et la société, et comme un ensemble de producteurs et de consommateurs : l'EDD devient alors outil pour le DD. Le DD est donc plutôt un « carcan idéologique » qui fait oublier qu'il existe d'autres cadres de référence, parmi lesquels :

L'écologie sociale, qui s'intéresse aux interactions entre la société et le monde naturel ; l'écodéveloppement, qui s'appuie sur l'écologie et l'anthropologie culturelle pour définir le développement ; l'écologie politique, qui rompt avec le dualisme nature/culture, dont l'éco-socialisme est une forme ; l'éco-féminisme, qui fonde sa politique sur une critique sociale des rapports de pouvoir (Sauvé, 2007).

Chercheurs et praticiens anglo-saxons utilisent la notion d'« ecoliteracy », peu usitée en français, qui trouve son inspiration dans la pédagogie de Paulo Freire et dans les textes de

Marcuse et d'Ivan Illich. Aux États-Unis, elle concerne souvent des mouvements de pensée radicaux (Kahn, 2009) mais pourrait se révéler utile au sens large : le terme d'« écolittératie fonctionnelle » commence à être utilisé pour désigner une écolittératie apolitique et transdisciplinaire (Nichols, 2009 ; Semetsky, 2010). Des enquêtes dans des écoles primaires canadiennes et irlandaises étudient l'intérêt de cette approche pour introduire de « bonnes pratiques » et développer la réflexion des élèves (Fleury, 2009 ; Quinn & Gaughran, 2007).

Les pays se positionnent donc différemment, ou évoluent ; ainsi, précise Lucie Sauvé, la Grande-Bretagne, pionnière de l'ERE, promeut depuis 2003 un DD « ouvertement économiste » : on parle moins d'éducation que d'apprentissage dans le curriculum Learning to Last (Sauvé, 2007). Bob Jikling et Arjen Wals font état des mêmes réserves : on assiste à une volonté de convertir l'ERE en EDD, de même qu'un passage de « l'éducation à » à « l'éducation pour ». Les auteurs ajoutent que la résolution de décembre 2002, qui lance la Décade de 2005, ne fait pas référence à des termes tels que l'« environnement » ou l'« écologie » ; l'éducation est l'outil pour promouvoir le DD, lequel n'est pourtant qu'un des courants de l'éducation environnementale (Jickling & Wals, 2008).

Sachant que l'adjectif « durable » peut recouvrir des acceptions « radicalement différentes », les « tensions entre les 3P (people-planet-profit) et les 3E (efficiency, environment, equity) » ne doivent pas être évacuées par l'enseignant (Jickling & Wals, 2008). Lucie Sauvé relève le « flou conceptuel » et l'« équivoque » du terme et redoute que l'on confonde ainsi les moyens et la finalité (Sauvé, 2007). Mohammed Taleb dénonce quant à lui « l'alliance contre-nature » du DD et de l'éducation et environnement et rappelle que cette notion ne fait pas consensus dans la communauté des chercheurs et des praticiens (Taleb, 2009). Dans la lignée du courant « post-développementiste » Claude Llénéa remarque que le qualificatif « durable » peut faire croire que le développement actuel pourrait s'inscrire dans la durabilité. Récupéré par les institutions, le concept de DD permettrait surtout d'évacuer l'urgence écologique et sociale pourtant manifeste quand on parle d'environnement : défini par Claude Llénéa comme un « oxymore », l'expression « développement durable » est pour Serge Latouche une « monstruosité verbale » (Llénéa, 2008). « Notion contradictoire en perpétuel porte-à-faux », ce « paradoxe » (Déléage, 2005) instaure justement une tension créatrice qui a le mérite d'interroger la société civile et de décloisonner les disciplines. Marcel Jollivet souligne la « plasticité » du terme « développement durable », qui peut donc être mobilisé de diverses manières « par les acteurs qui « selon leur intérêt et leur stratégie, appuieront sur telle ou telle question [...] et mettront ainsi l'accent sur telle ou telle de ses significations » (Jollivet, 2002).

• « La connaissance, pilier du développement durable »

Il faut resituer l'éducation au centre des enjeux de développement durable. L'objectif d'Education Pour Tous (EPT) vise en priorité à donner à tous les enfants les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires. Il repose sur la nécessité pour les élèves de rester suffisamment longtemps à l'école afin d'acquérir effectivement les compétences élémentaires essentielles.

De nombreuses études nous montrent que la santé et l'alimentation des enfants constituent des facteurs importants dans les bons résultats scolaires et la qualité de leur apprentissage. Le deuxième objectif en matière d'éducation vise à lutter contre la disparité entre les sexes et à assurer aux filles et aux garçons un accès égal à l'éducation primaire et secondaire. A ce titre, l'interaction entre l'éducation, la culture et la santé est extrêmement importante et particulièrement révélatrice en ce qui concerne les problèmes liés à la santé et à l'environnement tels que des équipements sanitaires séparés pour les garçons et les filles dans les écoles.

S'agissant de la mortalité infantile, la Déclaration du Millénaire s'est fixée comme but de réduire de deux tiers le taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans d'ici à 2015. En ce qui concerne la mortalité maternelle, l'amélioration des soins et de l'alimentation réduit notamment les risques d'anémie, tandis que des quantités suffisantes d'eau propre constituent des moyens de lutter contre les infections mortelles avant et après la naissance. Concernant les grandes maladies, un des objectifs énoncés par la Déclaration du Millénaire est d'ici à 2015, de stopper la propagation de l'épidémie du sida et des autres grandes pandémies, et de commencer à inverser la tendance actuelle. Une amélioration générale des soins et de l'alimentation constituera un facteur favorable à la lutte contre ces maladies. Le risque de maladies liées à l'eau, en effet, peut être réduit par l'amélioration de la gestion hydrique et par des programmes éducatifs.

La Déclaration du Millénaire souligne également la nécessité de protéger notre environnement commun dans le cadre d'un développement économique durable. Les objectifs principaux dans ce domaine sont de stopper l'exploitation intensive des ressources naturelles et de réduire de moitié la proportion des populations incapables d'accéder à un approvisionnement en eau potable et à des systèmes de santé adéquats. La Déclaration accorde une place importante à la nécessité de réduire les émissions de gaz à effet de serre ; elle rappelle les efforts à faire pour améliorer de façon durable la gestion, la conservation et le développement des forêts. En outre, elle appelle à mettre fin à l'exploitation intensive des ressources en eau, et à la mise en place de stratégies nationales et locales pour assurer un accès égal à l'eau, lutter contre la pollution et garantir la protection de la qualité de l'eau. En effet, une bonne gestion de l'eau se révèle un facteur déterminant pour sauvegarder l'intégrité

des écosystèmes. La Déclaration insiste encore sur la nécessaire protection de la biodiversité et sur les actions à mettre en place pour combattre la sécheresse et la désertification. Plus généralement, tous les objectifs de développement poursuivent un objectif commun : éradiquer l'extrême pauvreté et la faim. Dans de nombreuses régions du monde, en effet, la pauvreté est caractérisée par une combinaison de faim, des systèmes de soins défaillants, des conditions environnementales défavorables et des systèmes éducatifs inadéquats et inefficaces. Il est important de reconnaître que le Forum Mondial sur l'Education, (Dakar, Sénégal, avril 2000) est allé plus loin que les deux objectifs liés à l'éducation dans la Déclaration du Millénaire en fixant quatre objectifs supplémentaires : la prise en main précoce des enfants, une éducation de haute qualité, la lutte contre l'illettrisme adulte, un accès équitable à de programmes appropriés d'enseignement et d'acquisition des compétences élémentaires essentielles pour tous, jeunes et adultes. Depuis, l'Assemblée Générale des Nations Unies a récemment proclamé trois initiatives, engageant un programme "Décennies" dans ce domaine :

- la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (2003-2012)
- la Décennie de l'éducation du développement durable (2005-2014)
- la Décennie de l'eau pour la vie du 22 mars Journée mondiale de l'eau (2005 au 22 mars 2015).

L'UNESCO joue ou jouera un rôle clé dans la réalisation de chacune de ces Décennies des Nations Unies.

Comblant le fossé entre les disciplines :

La distinction entre les divers domaines scientifiques devient de plus en plus nette. Ainsi, parvenir à bien se comprendre est de plus en plus difficile. L'UNESCO joue un rôle utile à cet égard en promouvant un dialogue entre disciplines de sorte qu'une solution viable puisse être trouvée pour résoudre des problèmes multidimensionnels. Un tel dialogue permettra de lutter contre l'incompréhension qui peut se répandre ici et là entre les acteurs. Développer les débats publics sur l'éducation, l'environnement et la santé : Les instituts de recherche, les organisations non gouvernementales et la société civile ont tous une responsabilité particulière dans ce domaine, pour que le débat démocratique soit fondé sur une argumentation pertinente et des éléments probants. Pour obtenir que le dialogue entre disciplines et le débat démocratique éclairé repose sur des bases solides, une éducation de qualité pour tous, tout au long de la vie, est essentielle.

- **« Education à l'environnement vers un développement durable ».**

L'éducation à l'environnement (EE) : finalités, objectifs et méthodes

La finalité de l'EE est l'émergence de citoyens responsables, respectueux de la vie et des hommes, capables de participer à l'action et à la décision collective. L'EE se base sur trois types d'objectifs : Tout d'abord, les objectifs notionnels, « le savoir », car une connaissance objective des phénomènes et des systèmes est la base d'une bonne appréhension des problèmes d'environnement, et permet une implication efficace dans leur résolution.

Puis, les objectifs méthodologiques, « le savoir-faire » : l'EE tend à articuler le « savoir » avec des méthodes d'approches diversifiées (scientifique, artistique, culturelle, sensible, globale...) afin de développer la capacité à observer, comprendre et agir de manière créative, lucide, responsable et critique. L'EE favorise l'expérimentation du terrain et de l'action. Enfin, pour l'acquisition des attitudes de respect vis-à-vis de soi-même, de son environnement, de la société et d'autrui, l'EE favorise un éveil sensible et émotionnel, le partage et l'écoute. Elle invite la personne à adopter de nouvelles postures, l'aide à prendre ses décisions et la prépare aux nouveaux modes de gouvernance. Ce sont les objectifs comportementaux, les «savoir être » et «savoir vivre ensemble».

L'éducation à l'environnement privilégie ainsi des pédagogies actives, dont les publics sont de fait « participants », à travers des projets de terrain animés en petits groupes. Ces pédagogies permettent aux participants de se sentir partie prenante et concernés ; elles ont pour finalité l'autonomie, la responsabilisation et l'engagement vers l'action. De l'animation nature à l'éducation à l'environnement vers un développement durable (EEDD), voire jusqu'à l'éducation au développement durable (EDD)... L'animation nature est née dans les années 60, menée par des passionnés bénévoles et des enseignants fidèles aux « leçons de choses ». Les premiers professionnels apparaissent dans les années 70/80. L'éducation « pour » et « par » l'environnement vont se rejoindre : les activités et moyens pédagogiques se diversifient. Dans les années 90, le « développement durable » confirme l'importance des notions d'écocitoyenneté et de démocratie participative.

Il se développe une éducation relative à l'environnement qui attache autant d'importance à l'environnement sociétal que naturel. L'animation comprend clairement une dimension culturelle l'environnement est compris non plus comme la simple relation de l'homme à la nature, mais comme le rapport qu'il a avec le milieu dans

lequel il vit. L'animation en lien avec l'environnement s'inscrit donc d'une manière générale dans l'éducation à l'environnement vers un développement durable. Elle se destine à chacun et concerne tous les territoires. Les premiers instigateurs de cette évolution des pratiques sont les éducateurs à l'environnement eux-mêmes, qui se reconnaissent aujourd'hui, pour la plupart, comme des « artisans d'un développement durable ». Néanmoins, le glissement sémantique usité par certains partenaires institutionnels vers « l'éducation au développement durable (EDD) », avec la disparition du mot « environnement », ne va pas sans poser d'importants questionnements aux acteurs de terrain. Ils y voient souvent une tentative d'instrumentalisation de leur action au service d'un certain modèle de développement, ne partageant pas les valeurs sur lesquelles se base l'EE.

Education à l'environnement et institutions publiques

Au niveau international : la première conférence des Nations Unies sur l'environnement qui s'est tenue à Stockholm en 1972, « *Nous n'avons qu'une seule terre* », donne le coup d'envoi. En 1977, la conférence de Tbilissi est consacrée exclusivement à l'éducation relative à l'environnement. Puis, c'est le rapport Brundtland en 1987 qui lance le concept de « développement durable ». En 1992, lors du « Sommet de la Terre » à Rio, les états s'engagent sur une politique de développement durable : c'est la naissance de l'Agenda 21. La participation des citoyens est considérée comme la meilleure façon de traiter les questions d'environnement (principe 10), le chapitre 36 de la déclaration finale fait la promotion de l'éducation à l'environnement. La stratégie de Vilnius (Nations Unies) de 2005 promeut les méthodes éducatives participatives. La vague porteuse de l'EE continue avec le lancement, en 2005, de la décennie des Nations Unies pour l'Education en vue du Développement Durable, portée par l'UNESCO. En France, c'est au ministère de l'Education Nationale (MEN) que l'on doit les classes « promenades » en 1887, puis plus récemment les classes vertes, les activités d'éveil, les projets d'action éducatifs...

Le ministère de l'Agriculture inscrit un cours d'écologie dans ses programmes dès le début des années 1970, et favorise la pratique de l'étude de milieu avec les élèves. Le développement de l'éducation à l'environnement fait partie des missions du ministère de l'Environnement, créé en 1971. Il le fait principalement en s'appuyant sur les associations. Le ministère de la Jeunesse et des Sports s'implique en mettant en place des BAFA spécialisés puis le BEATEP environnement. Des protocoles d'accord se signent entre ministères. En 1977, le ministre de l'Education rédige une « Charte pour l'éducation à l'environnement ». Beaucoup d'associations interviennent en milieu scolaire, en proposant une approche complémentaire à celle de l'enseignant. En 2003, le gouvernement met en place une Stratégie nationale pour le développement durable (SNDD), où l'on retrouve l'éducation à l'environnement dans deux lignes principales d'action : « le citoyen acteur du DD » et « l'état

exemplaire ». Le 1er juin 2004, le Congrès (Assemblée nationale et Sénat) approuve le projet de loi constitutionnelle relatif à la Charte de l'environnement, qui inclut à son article 8 « l'éducation et la formation à l'environnement doit contribuer à l'exercice des droits et des devoirs... ». L'EE est donc maintenant reconnue au sein même de notre Constitution. Cela se traduit en juillet 2004 par la Circulaire du MEN, appelant à la « généralisation de l'éducation à l'environnement vers un développement durable » de l'école au lycée Cette même circulaire reconnaît la nécessité d'établir des partenariats avec les associations et recommande la création de comités de pilotage EEDD dans chaque académie. En 2007, deux circulaires ministérielles viennent consolider le dispositif : en mars, celle du MEN qui consacre entre autres le concept d'établissement en démarche de développement durable (E3D), et en septembre, celle du ministère de l'Agriculture.

Origines et émergence du secteur

Les activités d'animation et d'éducation en lien avec l'environnement relèvent de quatre filiations professionnelles, dont les frontières restent fort perméables : l'animation socioculturelle et sportive, le tourisme et le développement local, l'agriculture et la ruralité, la protection et la gestion de l'environnement. C'est pourquoi il semblait difficile, jusqu'à maintenant, de catégoriser avec précision les activités et métiers relevant des domaines de l'animation en lien avec l'environnement. A titre d'exemple, une étude menée en 2004 sur les métiers de ce champ générés par le dispositif « Nouveaux Services Emplois Jeunes » (NSEJ) en Bourgogne fait apparaître 127 intitulés de postes différents ! Cette confusion s'explique en partie par la relative nouveauté du secteur. Le périmètre de la filière spécifique d'éducation à l'environnement, en émergence, était encore mal défini. En effet, un animateur socioculturel ou sportif, ou bien un technicien environnement peut développer des activités d'animation environnement, pour autant, ils ne font pas appel aux mêmes cœurs de métiers. De nombreuses études nous permettent maintenant de décrire un cœur de métier « éducation à l'environnement » fondé sur un socle de missions et d'activités bien définies et renvoyant à un panel de compétences spécifiques.

Missions

L'animation / éducation à l'environnement a pour missions essentielles :

- **D'informer sur les enjeux et les moyens d'une gestion durable de l'environnement,**
- **De sensibiliser directement les publics à la nature et à l'environnement, et les orienter vers des comportements citoyens,**
- **D'éduquer, former et transmettre des savoirs, savoir-faire, savoir être.**

Typologies d'activités

Cette filière « émergente » animation / éducation à l'environnement peut être déterminée par cinq typologies d'activités :

1. Animer des séquences de sensibilisation, d'enseignement et d'éducation relatives à l'environnement vers un développement durable,
 2. Concevoir et gérer des projets d'éducation à l'environnement,
 3. Former des enfants, jeunes et adultes dans des domaines relatifs à l'environnement,
 4. Concevoir et / ou utiliser des outils pédagogiques d'éducation à l'environnement,
 5. Manager des groupes et des personnes. Il est aussi possible de définir six typologies d'activités transversales s'apparentant à des cœurs de métier connexes mais régulièrement liées aux pratiques des animateurs / éducateurs à l'environnement :
1. Diriger des structures,
 2. Animer / Coordonner,
 3. Vendre,
 4. Gérer des tâches administratives,
 5. Collecter des données,
 6. Encadrer des activités physiques et sportives de pleine nature.

Métiers de l'EEDD

Quatre types de métiers sont identifiés :

1. Animateur/trice nature environnement : élaboration d'animations simples – conduite de programmes pédagogiques en grande partie paramétrés.
2. Educateur/trice nature environnement : conception de projets pédagogiques – coordination d'actions socio-éducatives – encadrement direct.
3. Formateur/trice spécialisé – responsable pédagogique – conseil – accompagnement – médiation.
4. Ingénierie de formation – ingénierie éducative : conception du projet éducatif global de la structure ou du service – direction, gestion de structure.

Filière professionnelle de formation en EEDD

Bien que le métier existe, et qu'il soit possible de le décliner selon plusieurs niveaux de responsabilités et de compétences, aucune structuration n'en permet aujourd'hui une reconnaissance institutionnelle. En effet, il n'y a pas de formation spécifique en éducation à l'environnement inscrite au répertoire des certifications professionnelles. Pour pallier ce manque, certains organismes de formation proposaient des BEATEP, option Activités Scientifiques et Techniques (Brevet d'Etat d'Animateur Technicien de l'Education Populaire et de la Jeunesse, niveau Bac, supprimé en 2006), et maintenant des BPJEPS option Loisirs tout public (Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Education Populaire et des Sports, niveau Bac, remplaçant le BEATEP depuis 2006). Ces organismes ont intégré une approche

de l'éducation à l'environnement dans les Unités Capitalisables le permettant. Si ce choix permet d'apporter certaines compétences en éducation à l'environnement aux animateurs titulaires des diplômes concernés, il n'amène pas une réelle reconnaissance du métier. En effet, seuls certains organismes proposant le BPJEPS Loisirs tout public ont intégré de l'Education à l'Environnement dans une des Unités Capitalisables. Les employeurs en recherche d'animateurs ou d'éducateurs en environnement ne peuvent donc être certains qu'un titulaire d'un BPJEPS option Loisirs tout public a bien des compétences en Education à l'environnement, puisque cela dépendra de l'organisme qui lui a dispensé sa formation. En l'absence de formation diplômante spécifique, les employeurs se tournent souvent vers le BTSA GPN (Gestion et Protection de la Nature) option Animation Nature, qui apporte un certain nombre de compétences nécessaires ou utiles à l'éducateur à l'environnement. A l'heure actuelle, une réflexion est engagée avec les ministères de la Jeunesse et des Sports, de l'Agriculture et de l'Ecologie pour envisager la création d'une ou plusieurs certifications spécifiques en Education à l'Environnement.

Une filière de formation professionnelle spécifique favoriserait l'accès à une qualification répondant aux besoins des employeurs et permettrait de sécuriser les trajectoires professionnelles des salariés actuels et à venir. Elle faciliterait en outre la construction de vrais partenariats entre le milieu de l'enseignement et des professionnels formés et reconnus, préconisés notamment dans le cadre de la circulaire EEDD de juillet 2004 (généralisation de l'EEDD en milieu scolaire) et celle de mars 2007. Enfin, elle permettrait une réelle reconnaissance et une valorisation du métier, ainsi qu'un raisonnement en termes d'ascension sociale ou professionnelle.

Une filière de formation professionnelle « Education à l'Environnement » pourrait se décliner ainsi :

Niveau IV : Animateur nature environnement.

Niveau III : Educateur nature environnement – Fonctions de coordination, d'encadrement direct et de conception de projet pédagogique.

Niveau II : Formateur spécialisé – Responsable pédagogique – Conseiller.

Niveau I : Ingénierie pédagogique – Ingénierie éducative (conception du projet éducatif global d'une structure ou d'un service) – Direction/ Gestion. Les réseaux associatifs oeuvrent à la promotion d'une telle filière et militent pour sa mise en place par les ministères de tutelle, en lien avec l'ensemble des acteurs concernés.

Publics de l'EEDD

Le premier public des associations d'EEDD est scolaire, ce qui s'explique en grande partie par sa nature captive. L'étude nationale ONMAS de 2004 montre que 66% des journées

d'animation se font auprès des scolaires (dont la moitié auprès des primaires), pour 18% auprès d'un public enfant en loisirs, 10% grand public en loisirs et 6% d'adultes en formation. La prise en compte de ce public adulte dénote un phénomène d'évolution des compétences d'un certain nombre de structures de l'animation vers la formation.

Thématiques

En 2004, au niveau national, les thématiques abordées sont les suivantes, dans l'ordre de grandeur : milieux naturels, faune, flore (25%), eau (20%), patrimoine et paysages (18%), déchets (16%), développement durable (12%), puis air, environnement sonore et milieux urbains.

• **Eduquer au développement durable : de l'école au campus**

Depuis les années 80, les collectivités locales définissent leur politique éducative en partenariat avec de nombreux acteurs : enseignants, associations, fondations, parents d'élèves... En 1992, lors du Sommet de la Terre de Rio, les chefs d'État présents se sont mis d'accord pour adopter un mode de développement durable qui prenne en compte les impératifs économiques, la protection de la planète et la nécessité d'une meilleure équité sociale.

La déclaration de Rio affirme l'importance de la participation des populations locales. L'éducation va avoir dès lors une place essentielle. En France, depuis 2004, les établissements d'enseignement commencent à intégrer le développement durable, enseigné de l'école primaire au lycée. Comment s'ouvrent-ils au partenariat ? Comment articuler projet d'établissement et projet de territoire ?

Une responsabilité collective

Dans les pays occidentaux, l'école, en particulier, porte une réflexion sociale et philosophique

qui contribue à construire la société de demain, d'où l'importance de l'inscription du développement durable dans les programmes scolaires. La prise de conscience des questions environnementales, économiques et socioculturelles doit aider les élèves à mieux percevoir l'interdépendance des sociétés humaines et l'importance d'une solidarité à l'échelle mondiale, la nécessité pour tous d'adopter des comportements respectueux de l'environnement. "L'éducation au développement durable s'insère dans une 'société éducative' où chaque situation de vie est une occasion d'apprendre, explique Maryvonne Dussaux.

En ce sens, elle concerne chacun de nous quelle que soit sa place dans la société." Dans cette nouvelle conception d'une éducation omniprésente, tout le monde est acteur de l'éducation au développement durable. Du scientifique, qui nous alerte sur les effets du changement climatique, à l'habitant, qui explique à sa voisine pourquoi trier ses déchets.

L'ouverture de l'école sur le territoire

En France, le système scolaire a été conçu comme un système centralisé totalement pris en charge par l'État. À partir des années 60, les besoins de formation changent et les qualifications sont de plus en plus nécessaires. La réussite scolaire devient un impératif pour réussir professionnellement et socialement. L'État ne peut plus y arriver seul. Il commence à

s'appuyer sur les collectivités locales et les associations pour mettre en place une politique éducative locale. Les années 80 marquent une rupture. L'État devient régulateur, animateur et non plus gestionnaire. La décentralisation confie aux communes, départements et régions, la gestion des écoles, collèges et lycées. Le rôle des collectivités va aller ensuite bien au-delà, apportant des financements importants en matière d'équipement informatique et de projet d'établissement. Les ZEP, zones d'éducation prioritaire, sont créées dans les grandes villes par l'État en partenariat avec les collectivités locales. À partir de 1998, se mettent en place les contrats éducatifs locaux dans lesquels "le maire est le garant de l'élaboration du projet". En 2004, la loi reconnaît un partage des compétences entre l'État et les collectivités locales dans le domaine de l'éducation : "L'éducation est un service public national, dont l'organisation et le fonctionnement sont assurés par l'État, sous réserve des compétences attribuées aux collectivités locales pour les associer au développement de ce service public".

"Ce double mouvement de décentralisation et d'autonomie plus grande des établissements favorise l'ouverture de l'école vers les collectivités locales et une prise en compte des questions d'éducation par celles-ci. C'est dans ce contexte que va se mettre en oeuvre la politique d'éducation au développement durable dans les établissements d'enseignement

AT 6 - ACCOMPAGNEMENT DES COLLEGIENS

• « Comprendre les parcours de « ruptures scolaires » et de « déscolarisation » des collégiens de milieux populaires.

D.THIN Maître de conférences. Associé au Groupe de recherche sur la socialisation, Université Lumière Lyon 2

Intervention de Daniel THIN sur la compréhension des parcours de "ruptures scolaires" et de "déscolarisation" des collégiens de milieux populaires à partir de ses recherches, sur les relations entre les familles populaires et l'école.

Mon intervention sera centrée sur la compréhension des parcours de "ruptures scolaires" et de "déscolarisation" des collégiens de milieux populaires, parcours qui sont ceux des collégiens passant par les classes relais. Elle se fonde sur mes recherches, sur les relations entre les familles populaires et l'école d'une part, et sur le "désordre scolaire" dans les collèges d'autre part, sur ma connaissance des classes relais, enfin sur une recherche qui débute et porte sur la reconstruction de parcours de "déscolarisation" et de "ruptures scolaires". Mon propos se trouve donc à mi-chemin entre des analyses fondées sur des travaux achevés et des hypothèses ancrées dans ces analyses, mais qu'il reste à confirmer et à préciser par un travail d'étude de parcours de collégiens en voie ou en situation de "ruptures scolaires".

Les collégiens de milieux populaires sont les plus touchés par les "scolarités avortées" qui sont « dix fois plus fréquentes pour les enfants d'ouvriers que pour les enfants de cadres » et qui surviennent plus tôt, avec des conséquences sociales plus importantes que pour des enfants d'autres catégories sociales. Pour l'essentiel, ce sont les collégiens qui fréquentent les classes relais et les autres dispositifs de prise en charge des élèves les plus réfractaires à l'ordre et aux logiques scolaires. Ces "scolarités avortées" et tumultueuses s'ancrent dans le rapport global des enfants des milieux populaires à la scolarisation et sont une variante, toujours possible, de la scolarisation des enfants des milieux populaires les plus démunis. On ne peut pas isoler les parcours des collégiens en "ruptures scolaires" de la question de la scolarisation des enfants des milieux populaires. On peut même soutenir que nombre d'élèves issus des mêmes milieux sociaux qui connaissant un cursus scolaire plus favorable restent dans un rapport difficile à leur scolarité et sont encore tentés ou menacés par les "ruptures

scolaires" ou "la déscolarisation", même si celles-ci n'ont pas les mêmes conséquences que pour les collégiens.

Je pense ici à des lycéens bien sûr mais aussi à des étudiants qui, bien que parvenus dans un cycle d'études supérieures, restent en difficultés au plan cognitif, ne parviennent pas toujours à se soumettre aux règles et exigences pédagogiques, restent "tirillés" entre deux mondes et sont souvent proches du renoncement et parfois de la production de désordre. C'est d'ailleurs parmi eux que le taux d'abandon des études supérieures est le plus important.

J'aurais ainsi tendance à relativiser la spécificité des collégiens de milieux populaires qui passent dans les classes relais parce que, finalement, on s'aperçoit que des problèmes qui se ressemblent mais avec une acuité différente et un aboutissement différent se retrouvent pour nombre d'enfants des familles populaires les plus démunis à différents niveaux de la scolarité. D'ailleurs, les comportements des collégiens pris en charge dans les classes relais ne se démarquent pas d'une manière radicale des autres collégiens des quartiers populaires.

De quelques comportements communs aux collégiens des quartiers populaires
Les comportements que j'ai observés sont assez généralisés dans les établissements concernés mais avec des degrés d'intensité variables selon les élèves, selon les classes, selon les moments, selon les enseignants. Evoquons rapidement quelques caractéristiques de ces comportements.

Les pratiques des élèves sont marquées par une absence de césure ou par une coupure peu marquée, en tout cas difficile à réaliser, entre le temps de la classe et le temps hors classe. Cela se manifeste par un temps long pour se mettre au travail et pour adopter l'attitude attendue, par la poursuite de l'effervescence juvénile propre à la cour de récréation, par la conservation des tenues portées hors de la classe, etc. Cette conservation est très symbolique et constitue sans doute une manière de signifier qu'ils ne jouent pas vraiment le jeu, qu'ils sont dans la classe sans y être, pas vraiment entrés, encore ou déjà dehors, toujours prêts à sortir, à partir, qu'ils ne s'installent pas vraiment dans l'espace des apprentissages, qu'ils n'entrent pas dans leur rôle d'élève.

Les attitudes des collégiens révèlent des corps insoumis aux contraintes scolaires, insoumission qui se dévoile à travers les mouvements incessants dans la classe, les prises de parole non réglées mais aussi les corps avachis voire inertes qui signalent que l'élève n'est pas dans le jeu scolaire, en tout cas qu'il ne participe pas scolairement aux activités pédagogiques de la classe.

Les comportements sont faits également de contestations de l'autorité pédagogique : fréquentes provocations pour tenter de perturber le cours, "tactiques de réciprocité" (4), c'est-à-dire pratiques qui consistent à faire payer à l'enseignant la manifestation de son autorité ou les sanctions négatives, dénégation de l'autorité enseignante pouvant aller jusqu'à l'affirmation

d'une autre légitimité ou d'une autre autorité dans la classe.

La distance au jeu scolaire prend des formes qui perturbent moins directement l'ordre de la classe et qui consistent à éviter les contraintes scolaires sans nécessairement perturber le déroulement des cours. Ces tactiques d'évitement peuvent profiter des modes d'organisation des activités pédagogiques qui permettent de donner l'illusion à l'enseignant que les élèves participent, alors qu'ils n'effectuent pas les tâches demandées. Elles consistent à effectuer le moins de travail possible en essayant de ne pas s'attirer d'ennui, elles utilisent les nombreuses ressources de l'organisation du collège (infirmerie, bureau des surveillants...). Finalement, avec ces tactiques pour se frayer une voie hétérodoxe à travers la temporalité scolaire, c'est une sorte de chemin buissonnier que les élèves tentent et parviennent à dessiner au sein même de l'espace et du temps scolaire.

Ces comportements ne sont pas le fait de quelques individualités dans les collèges de quartiers populaires. De très nombreux élèves les mettent en œuvre avec plus ou moins d'intensité et la plupart des élèves sont le plus souvent des spectateurs actifs, complaisants voire encourageants, des frasques, des bagarres simulées ou réelles, etc. Contrairement à la croyance de nombre d'agents de l'institution scolaire qui pensent que l'on pourrait réduire le "désordre" scolaire en isolant les élèves les plus perturbateurs, il n'y a pas de véritable solution de continuité entre les élèves les plus perturbateurs ou les plus en "ruptures scolaires" et les autres.

• **«Utiliser la pédagogie de projets et les pôles de compétence pour réussir en 6^{ème} »** Fiche action.

Académie : AMIENS

Titre de l'action : **Utiliser la pédagogie de projets et les pôles de compétence pour réussir en 6^{ème} article 34**

Nom et coordonnées de l'école ou de l'établissement

Collège Jean Moulin rue Maurice Bellonte 02100 Saint Quentin

Dates de début et de fin prévues de l'expérimentation : 2009/2012

Etat des lieux : L'action est au cœur du projet d'établissement en cours de réécriture. Les élèves ont besoin d'une nouvelle relation au savoir, concret, à l'expérimentation en suscitant leur curiosité en leur permettant d'explorer les champs de connaissance par une pédagogie de projet, de l'action.

Les constats sont les suivants :

- un collège de RRS accueillant un grand nombre d'élèves en grande difficultés sociales et culturelles 56% de boursier en 2010 en constante augmentation, près de 70% de CSP défavorisées
- un manque d'ambition personnelle des élèves, traduit par 92% de réussite au DNB et 55% 2GT

Afin de lutter contre le décrochage scolaire, l'absentéisme, le nombre croissant des sanctions, dès la classe de 6ème, l'équipe propose de travailler par compétences au regard du socle commun en aménageant le temps de travail (réflexion sur le nombre de cours par jour et la durée des cours), travailler par binôme d'enseignants le plus souvent possible en mettant en place une pédagogie de projets, en faisant parfois cours « hors-les-murs » et en utilisant le plus possible d'intervenants de la région. On va ainsi permettre à chaque élève de progresser, d'avoir une meilleure maîtrise de l'oral et une meilleure connaissance de soi. Il s'agit aussi d'intégrer davantage les parents pour que les familles aient plus confiance en l'école et que les élèves entendent le même discours à l'école et à la maison.

Public : Une classe de 6ème, hétérogène

Thématique : Organisation de la classe 2- Art et culture (ouverture culturelle) - Interdisciplinarité

Les objectifs sont les suivants :

- des élèves mieux dans leur peau, curieux, ouverts et polis, soucieux de s'investir dans la vie de l'établissement et du quartier.
- des acquis solides.
- une meilleure image d'eux-mêmes, une bonne connaissance de leurs compétences et capacités.
- un autre regard sur l'école.
- faire naître un « esprit Jean Moulin » qui doit donner une émulation et développer la volonté de venir au collège pour y apprendre
- amener à développer le qualitatif basé sur une réflexion globale de la façon de faire cours (en lien avec le socle commun et les évaluations par compétences) plutôt que le quantitatif
- développer encore les contacts avec les familles afin de mieux suivre la scolarité des enfants
- prolonger l'esprit « Ecole Ouverte », développer un contact prof/prof et prof/élève dans la perspective de développement de tutorat.

Au final, il s'agit de faire des élèves les acteurs du collège et non des consommateurs : développer l'autonomie et développer la prise de confiance, changer le regard sur sa condition, avoir de l'ambition. Le projet s'appuie sur la construction d'une nouvelle salle de spectacle construite dans le cadre de la réhabilitation et d'une galerie d'art livrée à la rentrée 2010.

Modalités de mise en oeuvre

L'expérimentation s'articule en plusieurs thèmes :

Le travail par pôles de compétences

Une demi-journée par semaine est libérée pour les réunions et un travail facilité en binômes et en ateliers (mathématiques et français /mathématiques et musique/français et musique/français et arts plastiques/musique et arts plastiques/mathématiques et EPS/ mathématiques et technologie/ Français et histoire-géo/musique et histoire-géo/ technologie et EPS /musique et EPS).

Le développement de l'intérêt culturel

En sortant le plus possible du collège pour découvrir les acteurs locaux et plus lointains.

En assistant à des spectacles de contes, selon la programmation de la ville.

En devenant créateurs et acteurs au sein de leurs projets (travail sur le conte, travail sur la vidéo, travail sur la composition, séances d'enregistrement, création d'un livret avec DVD souvenir...)

Une réduction du nombre de cours proposés chaque jour

Pour permettre de travailler plus sereinement, plus longuement et pour éviter la surcharge de travail du jour au lendemain (réflexion sur le rythme de temps de travail)

Une intégration des parents

En les invitant à participer au maximum d'actions dès le début de l'année (randonnée à la rentrée, séances hebdomadaires de chant familial, accompagnement de sorties...)

Un travail sur l'accueil au collège

Débuter l'année par une journée de randonnée pour découvrir historiquement leur quartier. Tous les professeurs et tous les élèves apprendraient à communiquer d'une manière différente dès le début de l'année.

Venir au collège en dehors du temps de cours pour y faire autre chose (chant, expositions, projections...)

Une valorisation des élèves

En les amenant à montrer ce qu'ils font (sur le site du collège, dans des écoles élémentaires et maternelles, par des articles de journaux, des expositions...).

Évaluations et indicateurs mis en place

L'équipe cible plusieurs indicateurs :

- une ambiance de classe agréable.
- des progrès par rapport aux acquis de départ.
- que les compétences attendues soient atteintes par tous les élèves et que certains puissent atteindre un niveau de compétences supérieur à ce qui était attendu.
- une utilisation des connaissances qui soit décloisonnée pour permettre aux élèves d'approcher une situation avec plusieurs angles de vues.
- un intérêt pour la culture et pour leur environnement développé : en faire des citoyens responsables.
- l'envie de venir au collège et celle d'apprendre.
- l'investissement des parents et le rayonnement de cette action sur les familles.
- La fréquentation de la galerie d'art, nombre d'exposition, nombre de visiteur (collégiens, écoliers et visiteurs extérieurs).

Incidences sur les pratiques et autres observations : Action qui démarre.

• Note d'étape sur l'évaluation Zup de Co au 31 décembre 2010, rédigée par prisme

Intitulé du projet : Tutorat ZUP de CO, gommons les inégalités !

Porteur du projet : Association Zup de Co

Evaluateur du projet : Association PRISME (Promotion des Initiatives Sociales en Milieux Educatifs)

Région(s) d'expérimentation : Ile-de-France, Région Centre, Bretagne

Date de démarrage effectif de l'expérimentation : Rentrée 2009

1. Problématique, objectifs et méthode de l'évaluation

1.1 Problématique :

Le projet « Tutorat ZUP de Co, gommons les inégalités ! », que nous évaluons, s'inscrit à la fois

- ▶ dans le cadre des politiques des sociétés démocratiques visant à fournir à tous les futurs citoyens la base de connaissances nécessaires pour pouvoir exercer pleinement leurs droits ;
- ▶ dans la lignée des politiques françaises récentes qui, s'inspirant du principe anglo-saxon de discrimination positive, visent à « donner plus à ceux qui ont le moins », c'est-à-dire plus de moyens à l'école aux élèves dont la réussite scolaire est compromise par leur appartenance à un milieu socio-économiquement défavorisé. C'est ce principe qui a inspiré les circulaires de décembre 1981 créant les ZEP, Zones d'éducation prioritaires, sur le modèle des EAZ, Education Action Zones, au Royaume-Uni.
- ▶ dans l'évolution de ces politiques vers le principe d' « égalité des chances », qui se combine alors avec celui de méritocratie, dans la tradition de l'école de la III^{ème} République : donner plus aux plus méritants, c'est-à-dire à ceux qui, ayant les meilleurs résultats scolaires, sont susceptibles d'atteindre le niveau d'étude le plus élevé, mais dont les familles n'ont pas des ressources financières suffisantes pour assurer la prolongation de leurs études. Ce principe a inspiré le système des boursiers dès l'origine de l'école républicaine en France.

Cette politique d' « égalité des chances » a été critiquée ou, pour le moins, jugée ambiguë ou insuffisante. Pour rester dans le cadre de l'évaluation d'un dispositif scolaire, nous n'entrerons pas dans le débat politique ouvert par le dernier livre de François Dubet (2010) qui distingue deux types de politiques visant la justice sociale, celles offrant plus de chances aux individus d'obtenir une position sociale plus élevée dans une société qui reste inchangée et dans laquelle les inégalités réelles, d'écart de revenus entre riches et pauvres par exemple,

peuvent se creuser, et, celles qui visent à réduire les écarts eux-mêmes entre les positions sociales. Il s'agit alors de changer la structure de la société et non pas seulement l'école.

Nous nous en tiendrons aux positions de l'auteur concernant seulement l'éducation, par rapport à laquelle, les mesures visant l'égalité des chances, même si elles sont insuffisantes et qu'elles ne débouchent que sur un seuil minimal d'acceptation, sont considérées comme un premier pas indispensable vers plus de justice sociale. En effet, leur but est d'assurer aux individus des conditions égales de compétition pour obtenir une place dans une société où les positions sociales restent inégales (Dubet, 2004). C'est pourquoi nous gardons l'idée qu' « il faut développer les mesures pour ceux qui ont moins, à la fois sur le plan collectif et sur le plan des individus. Rappelons que si l'on considère une population d'enfants d'ouvriers et d'enfants de cadres, l'écart est toujours plus grand à l'intérieur de chaque catégorie entre bons et moins bons qu'entre les deux catégories. Il faut donc cibler les moyens sur les individus, aider à la carrière scolaire des « bons » élèves de milieux moins favorisés (...)» (François Dubet, Cahiers pédagogiques, 2004, pp. 429-430).

En complétant la typologie des politiques par celle des élèves visés, nous pouvons distinguer :
- D'une manière générale, ceux appartenant aux zones socio économiquement défavorisées : à travers les ZEP, puis les REP - Réseaux d'éducation prioritaires -, puis Réseaux Ambition Réussite,

- Sélectivement selon la nature des obstacles qu'ils rencontrent,

* les « décrocheurs », qui sont en échec scolaire et se retrouvent hors d'état de bénéficier du système parce qu'ils le quittent, soit physiquement, en s'absentant de plus en plus fréquemment jusqu'à ne plus venir, en étant alors en décrochage « actif » (drop out), soit passivement, en restant en classe mais sans rien faire et, souvent, en la perturbant (décrochage « passif » / drop in). Ont été mis en place un éventail très riche et très varié de mesures, tels les ateliers ou classes de type « relais » (Cf. Zay, 2009 ; Lemoine, Guigue, Tillard, 2009).

* A l'autre extrémité de l'échelle, les élèves qui ont les meilleurs résultats scolaires, mais qui ne trouvent pas dans leur milieu social et dans leur environnement éducatif, ni une incitation suffisante, ni une culture générale adéquate pour accéder au niveau du système le plus élevé, que leurs capacités personnelles leur permettraient de suivre. Ce sont ceux visés, depuis 2001, par les dispositifs partenariaux entre lycées de zones d'éducation prioritaires (ZEP), grandes écoles et universités pour favoriser la démocratisation de l'accès aux formations sélectives de l'enseignement supérieur. Les mesures gouvernementales qui les ont entérinés, sont arrivées par la suite, à partir de 2005, à travers la « Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence » (cf. Padoani David, Graciela (2008, 2009).

* Entre les deux pôles 'des pires' (environ 15% « en échec » et 15% en « grand échec ») et 'des meilleurs', les élèves qui ne sont pas en grande difficulté, qui frôlent la moyenne, les élèves « moyens » environ 50 %) mais qui pourraient se retrouver en risque d'échec et quitter

le système scolaire sans diplôme et sans qualification, et qui n'ont pas jusqu'à maintenant suscité la mise en place d'accompagnements spécifiques (Auduc, 2008). Leur situation est aggravée par les défaillances du système d'orientation quand à l'élaboration de leur projet d'orientation, la découverte des métiers ou des parcours et filières (Langouet, 2008). C'est tout l'intérêt et l'originalité du projet « Tutorat Zup de Co, gommons les inégalités ! » de prendre en compte les élèves « moyens », jusque là négligés.

1-2 Descriptif du projet :

Le projet « Tutorat Zup de Co -dont l'association PRISME (PRomotion des Initiatives Sociales en Milieux Educatifs) est porteuse de l'évaluation- s'inscrit dans l'axe 1 : **«Améliorer les dispositifs d'orientation et lutter contre l'échec scolaire ». Il s'agit de réduire les sorties prématurées du système de formation initiale à travers la lutte contre le décrochage et l'échec scolaire par la prévention, l'orientation active et l'accompagnement vers la qualification et l'insertion professionnelle, notamment par le partenariat entre différents acteurs et services de l'état.**

Il a pour objectif la mise en place sur 3 ans d'un dispositif de remédiation visant à améliorer l'orientation et les résultats scolaires des élèves boursiers des collèges des zones défavorisées par un soutien en tutorat hors temps scolaire. A cet effet sont constitués des binômes, dans lesquels un étudiant bénévole du supérieur s'occupe d'un collégien volontaire, au sein de l'établissement.

250 collégiens sont concernés (17 collèges en région parisienne, Centre et Bretagne) de la 6ème à la 3ème qui sont en difficulté, mais non en très grande difficulté². L'engagement des étudiants tuteurs est intégré dans leur parcours de formations. En plus des collèges et des établissements supérieurs, la Préfecture de Paris, la fondation RATP, diverses collectivités locales et territoriales, etc. sont également partenaires du projet.

1.3 Critères et modalités d'évaluation.

Les critères d'évaluation relèvent de 5 axes, dégagés comme facteurs de réussite en milieu défavorisé à partir des résultats de l'évaluation de dispositifs similaires de remédiation auprès de « bons » élèves de ZEP (Padoani David G. 2008, 2009) :

1. la réussite scolaire (performances scolaires)

2. l'élaboration d'ambitions nouvelles et d'un meilleur projet de carrière

3. le bénéfice et la plus value, apportés à l'ensemble de l'établissement qui accueille ce type de dispositif et, enfin -en lien avec l'environnement matériel et symbolique qui entourent les élèves

4. le « changement «'d'orientation sociale' vis-à-vis de l'élitisme » (le regard, l'attitude qu'on porte) vis-à-vis de l'élitisme et du milieu : « l'identification positive » comme facteur de réussite dans les dispositifs de soutien pour faciliter la réussite scolaire des élèves issus des minorités ethniques. (Padoani David G., p 238)

Bref, nos résultats précédents mettent en lumière l'efficacité pédagogique du tutorat. Les «bons » élèves de ZEP, repérés, sélectionnés, accompagnés, réussissent bien, aussi bien que les élèves des milieux favorisés, au moyen d'un travail en petits groupes, fondé sur la coopération et non individualisme, d'une pédagogie sur projet, du partenariat, etc. Ce sont des moyens pédagogiques utilisés pour la formation des élites.

Si les dispositifs hors classe comme celui que nous avons évalués se sont avérés positifs, s'ils « marchent » pour les élèves bénéficiaires, pourquoi ne pas les 'transférer aux élèves défavorisés « moyens » (les 'middle ground students'), ceux qui ont une moyenne entre 6 et 12, ceux dont « le manque de valorisation est déjà constaté »³, ceux qui souhaitent augmenter leur chances de réussite ?

Nous continuons, grâce au projet « Tutorat Zup de Co, gommons les inégalités » à nous interroger sur ces 4 axes dans ce nouveau cadre, à travers les données et les méthodes d'évaluation suivantes :

1. 3.1 La réussite scolaire (performances scolaires, les notes des bulletins, notes scolaires)

Nous avons observé un groupe test et un groupe témoin afin de mesurer l'impact du programme sur les indicateurs retenus. L'un des pré requis était l'affectation aléatoire au sein de la population identifiée comme « 3D » (appelée « population 3D » : élèves en Difficulté mais pas en très grande difficulté, Dynamiques qui ont fait acte de candidature, Défavorisés boursiers, des ZEP, ZUS, etc.) entre le groupe et le groupe témoin.

Nous mesurons les effets de seuil en termes de nombre d'années consécutives d'accompagnement en amont de la sortie du collège avec 4 sous populations différentes :

- Elèves suivis pendant une année
- Elèves suivis pendant deux années
- Elèves suivis pendant trois années
- Elèves suivis pendant quatre années

L'impact du nombre de séance de tutorat par année sera aussi analysé.

L'effectif de chaque sous population du groupe test est d'au moins 50 individus. Un groupe témoin a été mis en place pour chaque sous population. L'effectif total du groupe test est de 250 individus tout comme celui du groupe témoin.

Plusieurs analyses sont ou seront effectuées :

- Evaluation des différences entre les deux groupes test et témoins. Les comparaisons de proportions seront également effectuées,
 - A partir des notes des élèves, l'évolution de ces dernières sera évaluée, ainsi que le pourcentage d'élèves en progression, stagnation et régression,
 - La proportion d'élèves réussissant l'examen du brevet sera comparée entre les deux populations en utilisant les coefficients d'ajustement de l'Education Nationale pour s'affranchir de l'effet « collègue »,
 - La proportion d'élèves obtenant leur premier choix d'orientation sera aussi étudiée.
- Des analyses multidimensionnelles seront effectuées pour estimer l'interaction entre les variables.

Les données qualitatives issues des entretiens semi directifs, des bulletins scolaires (appréciations) et des cahiers de suivi seront soumis à des analyses lexicales (clusters) pour expliquer les différences entre les populations.

1.3.2 L'élaboration d'ambitions nouvelles et d'un meilleur projet de carrière

Deux indicateurs sont disponibles :

- Rang du voeu d'orientation obtenu en fin de 3ème (groupe test vs. groupe témoin).
- Et le cahier de suivi rempli par chaque élève tutoré avant pendant et après l'année scolaire. Ce cahier est composé de questions ouvertes et semi-ouvertes. Cela nous permettra d'avoir une approche à la fois quantitative (rangs) et qualitative (cahier).

Enfin, en plus des résultats prometteurs des élèves en ce qui concerne les performances scolaires, l'accroissement de l'intérêt et de la motivation pour apprendre et pour explorer la possibilité de continuer des études (voulues et non subies), nous approfondirons les résultats des projets précédents qui ont mis en relief deux autres aspects :

1.3.3 Le bénéfice, la plus-value, apportés à l'ensemble de l'établissement

1.3.4 Le changement « d'orientation sociale » (le regard, l'attitude qu'on porte) vis-à-vis de l'élitisme et du milieu : « l'identification positive » comme facteur de réussite dans les dispositifs de soutien pour faciliter la réussite scolaire des élèves de milieux socio-économique désavantagés et, en particulier, ceux issus des minorités ethniques.

En effet, les professionnels du lycée, objet de notre précédente enquête, affirment que, tout en étant conscients que ce genre de dispositif ne concerne pas tous les élèves, il a un effet « d'entraînement », « un effet d'osmose », sur les autres élèves, sur les professeurs, et sur l'établissement en général. L'« orientation sociale » (l'attitude positive ou négative des professionnels vis-à-vis du milieu où ils exercent) semble également être « tirée vers le haut » (Padoani David, 2009).

- Nous nous interrogerons sur ces aspects grâce aux données qualitatives issues des 8 entretiens semi directifs avec les chefs d'établissement des collèges concernés.
- Les binômes (test témoins): les cahiers de suivi remplis à la fin de chaque séance, les notes, les entretiens, etc.

1. Etat d'avancement et premiers résultats

Calendrier prévisionnel de l'évaluation

Les résultats de la première année scolaire ne sont pas totalement diffusables en l'état. Le recueil des données étant encore partiel. Environ 80% des données ont été recueillies. Le recueil complet des données sera atteint grâce à la mise en place de nouvelles procédures afin d'éviter d'autres retards.

Résultats (résultats intermédiaires/finaux):

Les premiers résultats intermédiaires seront disponibles pour la prochaine note d'étape, les résultats de la deuxième année d'expérimentation seront disponibles en octobre 2011.

Les résultats finaux seront disponibles en octobre 2012, à la fin de la 3^e année scolaire.

Les premières tendances qui se dégagent sont favorables au dispositif. Les élèves tutorés progressent davantage en termes de notes que les élèves témoins (La réussite scolaire (performances scolaires, les notes des bulletins, notes scolaires). Et lorsque les notes des élèves baissent, celles-ci sont moins importantes dans le cas des élèves bénéficiant du dispositif Zup de Co. Il ne s'agit pour le moment que de tendances qui devront être vérifiées une fois que l'échantillon sera complet. L'itérativité de cet effet devra aussi être vérifiée sur les autres années scolaires.

Les chefs d'établissement sont tous satisfaits du dispositif. Plusieurs points ont été relevés lors des entretiens :

- Amélioration de l'estime de soi de l'élève (le changement « d'orientation sociale »)
- Apparition d'une émulation autour du dispositif : les élèves ne suivant pas le dispositif ont envie d'en faire partie ou veulent en faire partie prochainement, (Le bénéfice, la plus-value, apportés)
- Ce dispositif répond à un besoin réel des familles. Il existait déjà d'autres dispositifs de remédiation (tutorat personnalisé à la maison, accompagnement en groupe à l'école) mais pas de dispositif de remédiation personnalisé « à l'école ». Cela répond à un vrai besoin de certaines familles des milieux défavorisés.

TR 4 - LANGAGE - ENVIRONNEMENT NUMERIQUE

• « Le numérique à l'école »

Sans nul doute, les usages du numérique se sont développés et banalisés. La place des technologies numériques se joue d'abord à la maison et en mobilité. 77 % des 12-17 ans se connectent tous les jours à Internet et 90 % d'entre eux se déclarent « compétents » en matière d'usage des technologies de l'information¹. Le temps passé par les Français à Internet est de 2 h 17 par jour contre 3 h 07 pour la télévision, et 38 mn pour la lecture.

Mais ces statistiques font d'emblée question : sur les 2 h 17 passées à naviguer sur le Net, une part relève de la lecture de textes de sources diverses, de livres et de la presse. La notion de lecture est sans doute à redéfinir. De plus, derrière la navigation sur Internet se niche une diversité de pratiques effectives depuis la consultation passive jusqu'à la consultation collaborative, depuis la consultation de loisir jusqu'à la recherche d'information, de données et même d'analyses.

Les digital natives sont à l'aise avec la technique mais sont-ils pour autant compétents en matière de navigation, de recherche d'information sur le Net ? Ont-ils le réflexe de cliquer au-delà des deux ou trois premières occurrences qui leur sont proposées par tel ou tel moteur de recherche ? Sont-ils incités à rechercher la source primaire des données qu'ils consultent ? Savent-ils maîtriser la technique du couper-coller pour en faire autre chose que du soft-piratage ? Rien n'est moins sûr. C'est pourquoi l'apprentissage précoce d'un usage vertueux de la ressource numérique à l'école semble indispensable au Haut Conseil de l'Éducation.

En revanche, il faut se garder d'établir une corrélation trop simple entre les résultats des tests PISA et l'usage des TICE dans les établissements scolaires⁴ : le caractère décevant des résultats de notre pays ne saurait renvoyer seulement à l'importance des TICE mais bien plus à une conjonction de facteurs hétérogènes.

Une étude conduite par l'OCDE établit un lien entre résultats scolaires en mathématiques et disposition d'un ordinateur depuis plus de cinq ans. Mais l'étude précise que les médiocres performances des élèves qui n'ont accès que depuis peu à un ordinateur s'expliquent au moins en partie par le fait qu'ils sont souvent issus d'un milieu défavorisé.

Il convient en outre de ne pas adopter une vision angélique de l'apport du numérique et de se méfier de l'idée souvent véhiculée que les TICE permettent de se concentrer sur

le raisonnement sans perdre de temps en calculs et de négliger les contenus au profit des questions de méthode. La pratique du calcul, l'apprentissage de la notion d'ordre de grandeur, la connaissance des événements de l'histoire, etc. ne sauraient être délégués à des consultations sur le Net. Les TICE sont des outils et non des substituts aux connaissances et aux apprentissages.

Si la corrélation entre insuffisance des équipements et des usages des TICE et résultats nationaux n'est pas établie, cette insuffisance témoigne cependant d'une prise en compte encore insuffisante de l'intérêt que peuvent revêtir ces outils pour améliorer les conditions de travail des enseignants et des élèves, pour offrir des possibilités accrues de circulation des ressources pédagogiques, pour développer une logique collaborative de construction de ces ressources, pour introduire une souplesse des méthodes éducatives et en élargir le spectre.

Pour plusieurs raisons, le Haut Conseil de l'Éducation estime opportun de suggérer la mise en place d'un grand plan TICE à l'école :

1. Les TICE sont un outil qui entre en résonance avec les pratiques effectives des jeunes et qui peut donc être performant du point de vue pédagogique, à condition qu'il soit bien utilisé. Le premier apport est un renforcement de la motivation des élèves. L'amélioration peut aussi être importante pour certains apprentissages, langues étrangères notamment, mais pas seulement.

2. La diversification des ressources pédagogiques et de leurs modes de production ainsi que le développement de modèles collaboratifs de production de ces ressources permettent l'enrichissement des matériaux à l'usage des enseignants et l'amélioration de l'efficacité de leur travail. La recherche doit s'intensifier en ce domaine. Les maisons d'édition n'ont pas de « culture » de la recherche développement, le numérique l'impose pourtant. Le plan que nous propose le Haut Conseil de l'Éducation répond à cette préoccupation cruciale au moment du développement du marché du livre numérique.

3. Les TICE peuvent être un élément d'atténuation des inégalités devant l'école. Un des objectifs majeurs de la dernière réforme de l'école primaire porte sur l'aide personnalisée que chaque enseignant des écoles élémentaires est susceptible d'apporter aux élèves, notamment à ceux qui éprouvent des difficultés dans leurs apprentissages : 60 heures par an y sont entièrement dédiées (cela correspond à deux heures par semaine pour les élèves qui en ont besoin). Or les TICE sont un outil de suivi individualisé des élèves ; de ce point de vue, elles participent de la palette des outils de lutte contre l'échec scolaire.

4. Les programmes en cours sont menés dans le plus grand désordre et conduisent à des

inégalités territoriales importantes, les écoles étant tributaires du dynamisme d'une commune, d'un programme mené au niveau départemental ou étatique et parfois régional⁸. Il est souhaitable de mettre en oeuvre un programme qui ne lèse pas certaines écoles.

5. Ajoutons que l'apprentissage des usages 'vertueux' des TICE est essentiel à la formation professionnelle comme à celle du citoyen éclairé.

1. Les TICE, objet mal identifié

Les TICE renvoient à plusieurs catégories de services et d'équipements.

- Le Tableau électronique (TNI- Tableau Numérique Interactif - ou TBI - Tableau Blanc Interactif) ; c'est un tableau muni d'un écran tactile et permettant la vidéo projection qui est piloté depuis un ordinateur. Selon les modèles, on peut y écrire avec un stylet ou les doigts. Il inclut une bibliothèque de ressources ; on peut afficher, modifier, animer et enregistrer du texte ou des images visibles par l'ensemble de la classe.

- L'ENT (environnement numérique de travail) est un espace virtuel qui comprend les services en ligne destinés à l'ensemble de la communauté éducative, parents compris. Il permet, sous réserve d'un accès Internet, d'ouvrir son cahier de texte numérique, de suivre ses notes, de communiquer avec le professeur ou les autres élèves et d'accéder à des ressources pédagogiques (textes, images fixes ou animées, documents sonores). L'ENT est un outil de travail sécurisé accessible dans et hors de l'école, une plateforme de stockage, de consultation et de mutualisation de ressources pédagogiques.

- Les ressources numériques pédagogiques rassemblent des services en ligne, des logiciels de gestion, d'édition et de communication, des données, des informations (articles de journaux, émissions de télévision, séquences audio, etc.) et des oeuvres numérisées.

Il faut noter que ce n'est pas là une révolution anodine ; elle peut préfigurer l'abandon du papier qui n'est pas neutre quant aux modalités de lecture, d'appropriation des savoirs, etc. De plus, la question de la conservation des données se pose dans la mesure où il faut se parer contre une perte en cas de détérioration des matériels ou de changement de matériel.

- La classe nomade est un meuble contenant de 6 à 32 portables selon les constructeurs, une ou deux bornes Wifi et une imprimante. Les ordinateurs sont reliés entre eux grâce au Wifi. Ce dispositif permet l'individualisation des enseignements et du suivi des élèves. La classe nomade est adaptée en cas de forte hétérogénéité des élèves. L'enseignant peut verrouiller tous les ordinateurs s'il souhaite être écouté sans que l'élève soit distrait par la machine.

- Les équipements nomades permettent d'écouter des cours et de s'enregistrer. L'expression m-learning (« mobile Learning ») renvoie aux méthodes pédagogiques utilisant le téléphone

mobile, l'e-book, le MP3, l'i-pod, etc.

2. Un retard structurel en regard de pays voisins malgré nombre d'expérimentations

2.1. Un rappel. La dépense globale par élève

La position de la France en matière de dépense d'éducation par élève n'est pas très satisfaisante. Notre pays est nettement en dessous de la moyenne et de la médiane des quatorze pays mentionnés dans le tableau 1 ; seul l'Allemagne et la Corée font moins bien.

Si la France a investi massivement dans le secondaire, elle a eu tendance à négliger le primaire, répondant ainsi à ce que l'on désigne par une « logique descendante », contrairement à d'autres pays européens.

2.2. Des équipements et des usages en TICE peu développés

Le tableau de l'état de l'équipement des écoles est éloquent :

- La connexion haut débit pour les écoles primaires est en général inexistante.

- On comptait en 2009 8 400 TNI dans le primaire, soit un taux d'équipement de 2,1 % des classes (pour un taux de 6 % tous types d'établissements confondus)

- ENT : Un plan d'équipement important a été adopté dans la plupart des académies, mais qui ne concerne pas les écoles : seules 1 % d'entre elles sont équipées (contre 41 % pour les collèges).

À la faiblesse de l'équipement, correspond celle des usages. Si, en 2006, comme on l'a vu plus haut, 65,5 % des enseignants utilisent les TICE tous niveaux confondus, seuls 8 % des enseignants se servent d'un ordinateur en classe à l'école primaire ; depuis lors, le plan Écoles numériques rurales [cf. infra] n'a que partiellement compensé cette faiblesse. En dehors de ce plan, l'usage de l'ordinateur demeure réservé aux seuls adeptes du numériques.

2.3. Eléments de comparaison internationale

La comparaison avec les pays du nord de l'Europe, dont la tradition pédagogique repose sur des méthodes moins étrangères à l'usage d'outils interactifs que la tradition française (pédagogie par projets, rapport maître-élève plus centré sur le suivi individualisé de l'élève et sur l'interactivité), atteste pour tous les niveaux d'un retard de notre pays en matière d'équipement et d'usage des technologies numériques.

Le cas du Royaume-Uni

Plusieurs pays d'Europe ont adopté des programmes destinés à faire entrer les TICE dans les établissements scolaires. L'exemple du Royaume-Uni, souvent fustigé pour son mépris de la chose publique, est le plus significatif. Le pays a investi massivement de l'argent public, sur la

base d'un programme très ambitieux initié en 1997, et qui s'est prolongé depuis, afin d'équiper ses écoles : 5 milliards de £ ont été investis entre 1998 et 2007.

Les technologies numériques y ont été considérées comme un levier de la transformation du système éducatif.

Le résultat est impressionnant : en 2008, 400 000 salles étaient équipées d'un environnement numérique de travail, soit 88 % des établissements secondaires et 50 % des écoles, et on comptait 155 400 TBI dans le primaire. La rapidité de l'équipement se manifeste par le passage d'une moyenne de 21,5 ordinateurs fixes et 3,8 ordinateurs portables par école primaire en 2002 à 31,8 fixes et 15,4 portables en 2007. Les enseignants ont emboîté le pas de ce programme : 96,4 % d'entre eux déclarent avoir utilisé un ordinateur en classe au cours des 12 derniers mois contre 74,3 % dans l'ensemble de l'Europe et 65,5 % en France. De même, tandis qu'en 2005, environ 40 % des écoles utilisaient les TICE pour l'enseignement de l'anglais, ce pourcentage passe à 80 % en 2007.

Fort de ce développement, les enseignants ont adopté des stratégies de mutualisation de leurs ressources pédagogiques. Nombre de maisons d'édition multimédia scolaires se sont créées.

... et de quelques autres pays

Plusieurs exemples de pays performants peuvent être évoqués :

- Corée du Sud : la Corée est un pays suréquipé en nouvelles technologies ; ce suréquipement se retrouve à l'École, avec un plan lancé dès 1996, qui se traduit par le fait que tous les établissements scolaires ont été raccordés à Internet et que, en 2001, on comptait déjà un ordinateur pour dix élèves à l'école élémentaire, chaque pupitre d'enseignant ayant été équipé depuis lors d'un PC à écran plat et d'un rétroprojecteur. Les classes sont chargées mais les élèves passent moins de temps à l'école que les élèves français. Les performances PISA sont très bonnes, y compris la « capacité à relier connaissances et aspects de la vie réelle ». Les Coréens insistent sur l'auto apprentissage sur Internet.

- Finlande : le pays allie d'excellentes performances aux tests et une capacité à corriger les inégalités. Les pratiques de mutualisation des ressources entre professeurs se sont généralisées, d'autant que tous savent utiliser les outils numériques. Il est vrai que le système d'enseignement est très différent du système français (forte décentralisation, forte autonomie des établissements, dépense par élève dans le primaire 10% plus élevée qu'en France, avec une répartition centrée sur l'élève et qui minimise les coûts adjacents - inspection, administration, etc.)

- Danemark : l'équipement en TICE est important et s'accompagne d'une obligation d'usage des TICE dans toutes les matières ainsi que sous forme de jeux. On compte un ordinateur pour quatre élèves dans le primaire ; le Danemark est le pays ayant déployé le plus d'ENT, avec 97 % des établissements équipés. Les résultats dans les classements sont mitigés (ce

qui témoigne de l'absence de corrélation soulignée plus haut entre TICE et résultats PISA).

Dans le sud de l'Europe, en Espagne, plus précisément en Catalogne, 100 % des établissements du primaire à l'université sont équipés d'un ENT depuis 2003.

3. En France, des expérimentations menées dans le désordre

Si la France n'est pas étrangère à l'usage pédagogique des TICE, elle n'a pas développé d'expérimentation de masse, contrairement au Royaume-Uni. Des plans ont été adoptés au niveau départemental et/ou communal tandis que l'État donnait un coup d'accélérateur. Certains programmes associent des partenaires privés. La plupart concernent les collèges et les lycées.

Mais ces initiatives ont été menées dans un certain désordre de sorte que l'on connaît mal l'effort total consenti, que les inégalités d'équipement et d'usage sont très élevées, et que les leçons des expérimentations demeurent à tirer.

Certains programmes méritent toutefois d'être soulignés, soit du fait de leur échelle, soit parce que, bien qu'isolés, ils ouvrent la voie à d'autres initiatives.

3.1. Les programmes les plus porteurs

Le programme Ordina 13, dans les Bouches du Rhône, le programme Ordi 35 en Ille et Vilaine, le programme Ordi 19 en Corrèze, et le programme « un collégien, un ordinateur portable », mené dans les Landes. Dans tous ces cas, le financement est essentiellement départemental (et régional dans une moindre mesure).

Dans 35 collèges des Landes, l'opération a débuté en 2001 pour les élèves de 4ème et de 3ème :

Les élèves ont reçu un ordinateur portable (avec lequel ils se rendent à l'école). 610 000 € ont été débloqués pour l'achat de manuels numérisés, et une subvention de 183 € par ordinateur déployé versée aux collèges. Il est à noter que ces sommes ont été incomplètement dépensées.

Les établissements ont acquis des TNI. A la rentrée 2006, des manuels numériques interactifs de langue étrangère ont été téléchargés sur chaque ordinateur.

Le bilan de ce programme est mitigé. Côté positif : en 2007, 75 % des élèves ont pu valider le B2i [cf. infra] et 57 % des enseignants des Landes utilisent un ordinateur dans un cours sur deux. Côté négatif : seuls 8 établissements sur les 35 se sont équipés. Trois questions se sont posées de façon récurrente : celle des incidents techniques dont la solution in situ et rapide n'était pas prévue ; celle de la formation des enseignants (qui relève du ministère) qui s'est avérée très inégale - dans nombre de cas les enseignants sont de fait appelés à se débrouiller tout seuls ; de plus, il manquait sans doute un (ou des) modèle(s) pédagogiques.

Les plans qui intègrent la distribution d'un ordinateur portable par élève visent un double

objectif de réduction de la fracture numérique et d'introduction des TICE à l'école. L'effet médiatique est indéniable, mais plusieurs arguments incitent à avancer d'autres priorités : importance des effets d'aubaine, d'autant plus inopportuns que les sources de financement sont rares ; si un plan de ce type était adopté en complément de ce que le HCE propose, il conviendrait de le réserver aux élèves de milieux défavorisés ;

C'est dans une configuration de classe avec un ordinateur par élève en permanence que l'on manque le plus de modèles pédagogiques. Même à l'université, on prend la mesure des effets pervers de l'usage permanent de l'ordinateur en cours (distraction par la machine, tentation de faire autre chose que ce qui est préconisé par l'enseignant, de lire ses courriels s'il y a une connexion wifi).

• Le programme écoles numériques rurales

Ce programme ministériel porte sur l'équipement numérique des écoles rurales pour l'année 2009. Au départ il était destiné à 5 000 écoles primaires appartenant à des communes de moins de 2 000 habitants, sur la base du volontariat (20 000 écoles étant éligibles au dispositif). L'engouement suscité aura conduit les pouvoirs publics à passer à 6 700 écoles. Un des critères était la participation de l'équipe enseignante à l'élaboration du projet et à sa future mise en oeuvre. Une formation et un accompagnement étaient prévus pour les enseignants.

Les subventions pour les communes volontaires se montaient à 1 000 euros pour l'achat par l'école de ressources numériques pédagogiques à choisir dans un catalogue et jusqu'à 9 000 euros pour l'achat des équipements numériques prescrits par le ministère, incluant un tableau blanc interactif et une classe mobile constituée d'ordinateurs portables.

Les communes s'engageaient à financer la mise en réseau des équipements, l'abonnement internet haut débit de l'école et sa sécurisation.

• Le programme le plus accompli est le programme national Manuels numériques en 6ème et ENT

Ce programme, lancé à la rentrée 2009 et porté par le ministère de l'Éducation nationale, consiste en l'expérimentation de l'utilisation de manuels scolaires numériques via les espaces numériques de travail (ENT), dans douze académies (soit 21 départements). Plus de 8000 élèves des classes de 6ème sont concernés.

Le programme établit un partenariat avec les éditeurs de manuels scolaires, les plateformes de diffusion des manuels et les éditeurs de solutions d'ENT. Les élèves et leurs enseignants ont accès en ligne aux nouveaux manuels numériques via l'ENT. Quatre disciplines au

minimum sont couvertes par le programme pour chaque élève¹⁷. L'expérimentation doit être poursuivie au niveau de la classe de 5ème dans les 65 collèges actuellement concernés. Le budget est alloué par le rectorat pour l'achat des versions numériques des manuels papiers. Un premier bilan est prévu dès la fin 2010¹⁸.

3.2. Les autres opérations plus ponctuelles

Plusieurs opérations méritent d'être mentionnées :

• Equipement du collège de Goussainville (Val-d'Oise) en « tout numérique ». L'initiative est d'autant plus remarquable qu'elle se situe dans un environnement défavorisé. L'équipement consiste en TNI pour toutes les classes ; chaque enseignant dispose d'un ordinateur portable prêté par l'établissement et qu'il rendra en quittant le collège. En salle d'étude, les élèves disposent d'ordinateurs fixes pour consulter notes, devoirs, remarques des professeurs via l'environnement numérique de travail. Le centre de documentation et d'information est équipé de postes informatiques. Une entreprise assure la maintenance du parc informatique. Les manuels scolaires sont numériques. Les professeurs disposent de l'ensemble des documents numérisés et les utilisent sur le TNI.

• Concernant la maintenance et le renouvellement des équipements

L'académie de Dijon et les cinq collectivités territoriales (Conseil régional de Bourgogne, Conseils généraux de la Côte d'Or, de l'Yonne, de Saône et Loire, de la Nièvre) ont mis en place en 2007 un dispositif mutualisé pour l'assistance informatique des établissements secondaires publics : tous les établissements partagent une application d'assistance accessible par internet (télémaintenance), créations d'emplois mutualisés.

En Eure et Loire, où les ordinateurs des établissements scolaires étaient le plus souvent d'une technologie dépassée, on a mis en place en 2004 un contrat de maintenance des machines et des accès aux réseaux avec un partenaire privé pour tous les établissements et pour 12 ans (50 ordinateurs par établissement, soit 1 ordinateur pour 5 élèves, renouvelé tous les 4 ans). Le partenaire propose également des services comme une plateforme pour gérer la maintenance à distance, un système de messagerie, etc. Budget : 1 M€ par an sur 12 ans, pour 3 500 élèves.

• Programme Cyberbase de la Caisse des Dépôts

Il consiste en un déploiement de 400 espaces numériques d'ici 2013 (dont 80 dès 2010), prioritairement dans les quartiers « politique de la ville » et dans les zones rurales de plus de 2 000 habitants, en partenariat avec les collectivités territoriales : un tableau numérique interactif et un vidéo projecteur sont financés par le Ministère (de même la formation initiale et continue des professeurs des écoles concernés).

Hors du temps scolaire, ces espaces numériques permettront un accompagnement scolaire et/ou un accueil du public assuré par un « animateur-médiateur ».

- Classes nomades

L'académie de Créteil a mis en place des classes nomades. Le collège Jean-Lurçat de Sarcelles est équipé depuis 2007 d'une classe nomade, qu'il utilise pour les études le soir afin d'aider les élèves en difficulté.

- Equipements nomades :

Utilisation des podcasts : un programme a été lancé en 2006 au lycée Paul-Moreau à La Réunion

Le conseil général des Yvelines a doté, à la rentrée 2007, huit classes de huit établissements différents, d'I-pod et d'un kit micro afin que l'élève puisse s'enregistrer. Chaque établissement a été équipé d'ordinateurs fixes, accessibles aux élèves dépourvus de connexion Internet à domicile. Les professeurs ont reçu un ordinateur portable et un I-Pod. Les élèves peuvent compléter leurs cours en téléchargeant des podcasts proposés par leurs professeurs ainsi que des ressources disponibles dans des espaces spécialisés.

En Île de France depuis la rentrée 2007, tous les lycéens de seconde, les apprentis en centre de formation et les enseignants des établissements publics ont reçu une clé USB comprenant des ressources numériques. 600 000 clés ont été remises à la rentrée 2009.

- Notons qu'à cet édifice s'ajoutent des projets européens.

En France, les projets eTwinning, à l'initiative de la Commission européenne, sont de plus en plus nombreux. Ils sont destinés à favoriser l'élaboration de projets coopératifs ou collaboratifs utilisant des outils numériques, entre différents pays de l'Union. Un projet destiné aux élèves du primaire nous a semblé particulièrement intéressant, dans la mesure où les écoles doivent lancer des apprentissages en langues étrangères sans toujours disposer des compétences (Le projet consiste en l'organisation de vidéoconférences et de messageries entre la France et l'Allemagne pour des élèves de 8 à 10 ans étudiant l'allemand et le français. Ce genre de projet peut être mené aisément lorsque les écoles sont jumelées avec une autre école européenne (tel est le cas de plus de 7 570 écoles et collèges français).

3.3. Eléments pour un bilan

Il ressort de cet aperçu que l'École en est encore à un stade d'expérimentation qui ne semble pas se traduire par des bilans qui permettraient que les leçons tirées par les uns puissent servir aux autres :

- les inégalités territoriales sont frappantes et le résultat est peu lisible ;

- le programme le plus porteur, Manuels numériques en 6ème et ENT, a combiné cinq atouts dont il convient de s'inspirer.

- son calendrier a coïncidé avec celui des programmes officiels, le changement des programmes ayant justifié celui des manuels

- il s'est appuyé sur l'ensemble de la communauté éducative

- il a bénéficié d'un financement dédié

- il combine un double partenariat public/privé (avec les éditeurs) et Etat/Collectivités territoriales

- il a permis de développer le marché côté ressources pédagogiques : à lui seul et bien qu'il ne porte que sur 1 % des élèves de 6ème, ce programme a représenté presque la moitié des achats numériques de la classe de 6ème

- sur l'ensemble de ces programmes, un seul porte spécifiquement sur les écoles, le programme Écoles numériques rurales. L'école est le parent pauvre de l'innovation pédagogique, et c'est d'autant plus regrettable qu'il est une vérité devenue presque un cliché : beaucoup se joue dès l'école, et des efforts importants devraient porter sur les apprentissages dans le primaire ;

- l'insuffisance des crédits d'achats, la faiblesse du marché n'incitent guère les éditeurs à investir.

4. Les objectifs et les effets attendus d'un programme « grand emprunt »

Le projet étudié par le Haut Conseil de l'Éducation revêt plusieurs dimensions. Avant tout centré sur la pédagogie et l'élève, ainsi que sur les améliorations possibles des conditions de travail de l'enseignant, il ouvre sur des externalités potentielles pour les mondes de l'économie et de la culture, fabricants de matériels, de solutions technologiques, éditeurs, producteurs et diffuseurs de contenus.

4.1. Les aspects pédagogiques

Les TICE restent en marge du temps scolaire, elles sont de fait absentes des pré requis pour exercer la profession d'enseignant ainsi que des programmes.

Le Brevet informatique et internet existe, le B2i. Il constitue une attestation d'acquisition d'un niveau acquis dans la maîtrise des outils multimédias et de l'internet. Le B2i concerne tous les écoliers, collégiens et apprentis, de l'enseignement primaire au lycée. Si l'objectif est que 100 % des élèves sortant de l'école primaire titulaire de l'attestation « B2i école », la validation du B2i reste très variable selon les établissements et académies. Il est vrai que le B2i est réparti de manière non exhaustive entre les différentes matières mais ne fait l'objet d'aucun apprentissage à proprement parler. Afin d'aider à sa généralisation, le projet PrimTICE (débuté en 2004) propose un répertoire de scénarios pédagogiques (plus de 900 sont disponibles) classés par discipline et thèmes permettant de développer les compétences du

B2i niveau 1 (école). 23 académies sur 30 sont concernées.

Il est essentiel d'enseigner un usage 'vertueux' des nouvelles technologies aux enfants.

Cela passe par une familiarisation dès le plus jeune âge, et nécessite un accompagnement pédagogique. Sans rejeter l'apprentissage par coeur, celui des données, des faits historiques, de leur chronologie, de la géographie, il convient aussi d'enseigner la recherche des informations pertinentes sur internet. Pour prendre un exemple hors de la sphère scolaire, un GPS utilisé systématiquement fait disparaître toute visualisation de l'agencement des rues d'une ville, de sa cartographie. En revanche, il est un outil fabuleux pour définir un chemin et minimiser les coûts de recherche de ce chemin. Les TICE doivent être comprises ainsi.

Ce volet pédagogique implique des réaménagements de la physionomie de la classe. Le rapport Fourgous (op. cité) montre l'articulation nécessaire entre usage des TICE et organisation de l'espace dans un lycée danois :

L'établissement a créé quatre zones d'enseignement : un espace permettant à chaque élève de travailler à son propre rythme, un « espace groupe » disposé sous forme de table ronde, où l'enseignant est un conseiller et un guide, passant d'un groupe à l'autre, un espace pour l'enseignement traditionnel où l'enseignant dirige, et un espace « plénière » pouvant rassembler jusqu'à quatre classes, pour des projections ou des débats.

Ajoutons que les TICE se conçoivent comme un outil de mise en relation entre la maison et l'École. Dans le cas qui précède, le lycée assure une permanence jusqu'à 21 h00, ce qui permet aux élèves de disposer tant du matériel que d'un soutien pédagogique ; les devoirs sont faits et remis via l'ordinateur et le téléphone portable est considéré comme un support de formation.

Néanmoins, il faut se garder d'une trop grande porosité ; il faut des temps pour chaque moment de la vie : l'accompagnement scolaire à la maison est essentiel mais ne doit pas conduire à des débordements qui conduisent l'enfant à ne plus bien distinguer le scolaire et l'extrascolaire.

Dernier point : l'expérience de la dématérialisation ne peut se passer de l'enseignant, et, qui plus est, d'un enseignant formé et motivé. Les TICE améliorent les supports pédagogiques notamment grâce aux pratiques collaboratives qu'ils appellent.

4.2. La dimension industrielle du projet

Une dizaine de constructeurs proposent des TNI pour des prix allant de 1 500 à 3 000 euros (hors remise). Au niveau mondial, Smart occupe 53 % du marché. Le leader européen du marché est la société britannique Promethean, ce qui est en phase avec l'ambition des programmes d'équipement menés au Royaume-Uni. En France, Promethean et Interwrite

représentent 65 % du marché.

On ne compte que très peu de fabricants français de TBI. On notera que la maison Optinova s'est créée il y a deux ans suite à l'adoption des premiers programmes d'équipement (notamment le plan Écoles numériques rurales). Un projet national cohérent et suivi permettrait de donner un coup d'accélérateur du côté de l'industrie des matériels à haute technologie et de faire émerger des constructeurs français sur ces technologies précisément. Le lancement d'un appel d'offre devra prendre cette dimension en considération.

À cette première source d'externalités industrielles s'ajouteraient les commandes d'ordinateurs, les services adjacents (intégrateurs, services numériques aux écoles) et la production de ressources numériques élaborées par les éditeurs. Dans la région de San Francisco, nombre de start-up se sont lancées dans ces activités.

4.3. Un projet économique et culturel de soutien à l'activité des éditeurs français

Bien qu'éminemment souhaitable, la gratuité du livre scolaire a pu avoir pour corollaire l'insuffisance des commandes à destination des éditeurs ; 2 millions d'élèves n'ont pas de manuels conformes aux nouveaux programmes en français et 2 millions n'en possèdent pas en mathématiques, tandis que la photocopie se généralise, chaque élève du primaire recevant en moyenne 60 pages par an de copies d'oeuvres protégées.

Or le marché du livre numérique est en pleine phase de lancement. Tous les éditeurs investissent en ce domaine, afin de convertir leurs fonds et de préparer une offre 'fraîche', tout en sachant que cet investissement se fait pour l'instant à l'aveugle, sans véritable vision d'un modèle économique cohérent et de long terme. Le développement de ce marché est d'autant plus difficile qu'il est pénalisé par un taux de TVA non réduit contrairement au marché du livre papier.

Un plan TICE à l'école aiderait le segment du livre scolaire, dont le chiffre d'affaires représente 8,5 % du CA total de l'édition et 2,3 % pour le préscolaire et le primaire, à jouer un rôle d'aiguillon, à être un laboratoire en vue de l'innovation sur le fond comme du point de vue des fonctionnalités. Les manuels numériques doivent, en effet, ouvrir la possibilité d'une forte interactivité, d'un enrichissement permanent, d'une ouverture vers des liens web, etc. Loin de n'être adaptés qu'à des readers qui dans l'état actuel des techniques n'offrent pas la couleur et restent des supports intermédiaires, les manuels numériques peuvent être utilisés sur un TNI, un ordinateur ou même sur des téléphones portables et des consoles de jeu.

Pour l'instant, un travail important est accompli mais l'insuffisance de la demande n'incite pas à investir dans des projets dont les coûts de production sont élevés. Dans un tel marché, tiré par la demande, l'innovation demeure bridée. De ce fait, les enseignants ont souvent le sentiment que le manuel numérique duplique avec fort peu d'ajouts le modèle du manuel

papier. Or tout un modèle demeure à inventer ou à affiner qui passe par des réponses aux questions suivantes :

Quels sont les enrichissements par rapport au livre papier qui apportent une vraie valeur ajoutée pédagogique ?

Quelles sont les formes de promotion du manuel numérique à mettre en place auprès de la communauté enseignante ? L'envoi de spécimens ne semble pas être un outil approprié ; on peut penser au feuilletage en ligne et aux catalogues numérisés.

Comment se prémunir contre le piratage ?

Comment gérer la question des droits sans trop de coûts additionnels dès lors que l'on combine des sources et des formes multiples dans les manuels numériques ?

Il ne s'agit évidemment pas de subventionner l'édition de livres scolaires, mais de créer un marché ayant une taille critique telle que les éditeurs aient intérêt à investir massivement en ce domaine. En ce sens, le plan que le Haut Conseil de l'Éducation propose de mettre en place comprend un volet recherche important, ce qui est conforme à l'esprit qui a prévalu dans les propositions de la Commission du grand emprunt. La recherche en question comprend au moins deux volets :

Un volet technologique : élaboration de standards et compatibilité entre standards (à l'heure actuelle les appareils demandent des fichiers différents)

Un volet relevant des sciences humaines : organisation d'une collaboration entre chercheurs de différentes disciplines (sciences de l'éducation, sciences cognitives, psychologie, sociologie), éditeurs et porteurs administratifs du projet. La révolution technologique appelle une évolution des méthodes et des ressources pédagogiques. Un exemple : faire faire des blogs aux élèves, utiliser intelligemment la vidéo projection, inventer une temporalité nouvelle des séquences d'enseignement, etc. 5. Un projet à forte visibilité, au coût réparti sur trois années

Un bon projet se doit d'être :

Égalitaire : toutes les écoles doivent être concernées.

Équitable : le calendrier de mise en oeuvre doit être tel qu'il conduit à privilégier dans un premier temps les zones à population défavorisée ; certes, celles-ci disposent de divers outils de réduction des inégalités de départ, mais la fracture numérique et la fracture scolaire se creusent malgré ces programmes. Le numérique est un facteur d'attrait pour des jeunes dont la culture familiale les éloigne de la culture scolaire. Diverses expériences en attestent.

Exigeant : la qualité des ressources pédagogiques doit être sans faille ; il faut éviter toute forme de démagogie (excès du recours à l'image et au son, surévaluation de l'individualisation du suivi conduisant au désordre).

Raisonné : le projet ne peut malheureusement concerner tous les niveaux du fait de ses coûts.

Visible et sujet à évaluation : la visibilité est essentielle ; le projet doit être un aiguillon et servir de signal d'une orientation nouvelle. L'évaluation en est la contrepartie ; elle doit être faite sans concession et sans raccourci facile. S'appuyant sur une combinaison de volontariat et d'incitation : le personnel enseignant doit être motivé. Certains enseignants le sont « naturellement » ; mais des incitations peuvent être envisagées (prime pour formation par exemple).

5.1. L'identification du projet

Trois strates d'équipements sont possibles comme on l'a vu précédemment : l'établissement numérique équipé de TBI (ou, dans une version moins coûteuse, de solutions technologiques un peu moins sophistiquées s'apparentant à des rétroprojecteurs améliorés), la classe numérique (tableau et ensemble d'ordinateurs sur un chariot), et le cartable numérique. La combinaison des deux premières solutions nous semble la plus pertinente dans l'état actuel des techniques, des usages et des expériences menées ; elle répond déjà en partie à la question du poids des cartables. En revanche, le cartable numérique (un ordinateur par élève, que l'on transporte de la maison à la classe) revêt deux inconvénients, en particulier pour des enfants encore jeunes : risques de perte et de racket d'une part, absence de modèle pédagogique validé.

La proposition du Haut Conseil de l'Éducation consiste en une extension du plan Écoles numériques rurales, avec équipement prioritaire d'un niveau de classes, le CM2, de tableaux numériques interactifs et de chariots d'ordinateurs ainsi que des ressources pédagogiques et des aménagements indispensables qui vont de pair avec l'entrée des TICE dans les établissements.

Pourquoi le faire aujourd'hui ? On a évoqué déjà les bénéfices que l'on pouvait en attendre aux plans industriel, éducatif, culturel. Il faut ajouter que l'élaboration de manuels numériques commence à prendre forme : on peut se lancer sans crainte de manquer de ressources, et cela d'autant plus que la demande suscitera une émulation et une offre chez les éditeurs. À la rentrée 2009, cent manuels numériques existent déjà pour le primaire²⁴. Quelques licences ont été acquises pour le primaire sachant que, en moyenne et tous niveaux confondus, on arrive aujourd'hui à un équipement d'un manuel numérique pour 16 élèves.

5.2. Les coûts

À la rentrée 2008, on comptait plus de 6,6 millions d'élèves dans les 54 875 écoles françaises. Parmi ceux-ci, 775 258 étaient en CM2. Avec 22,7 élèves en moyenne par classe, on atteint environ 28 000 classes de CM2 dans le secteur public. Le programme écoles rurales tablait sur 10 000 euros par école, couvrant les dépenses suivantes :

- Une classe nomade (plusieurs ordinateurs pouvant être déplacés sur un chariot)
- Un TBI
- Des ressources pédagogiques.

Ce programme a déjà permis d'équiper (ou doit le faire) 6 700 écoles ; son financement relève du plan de relance (67 millions d'euros, soit 10 000 euros par école). Les communes assurent le câblage de la classe et sa sécurisation (investissement de 2 à 3 000 euros par école) : filtrage et traçabilité des connexions, dans le cadre de l'obligation de protection des mineurs.

Une formation ad hoc est prévue (3 journées de 6 heures chacune – ces heures étant récupérées par l'enseignant) ; son coût entre dans le budget formation habituel des enseignants.

Il faut rappeler que le Ministère de l'Éducation nationale a assuré le pilotage des ressources : l'enseignant (l'école) choisit un panier de 1 000 € de ressources sur un catalogue fourni par le CNDP. Celui-ci assure le suivi de la facturation avec les éditeurs, faisant en quelque sorte office de plateforme ou de hub destiné à faciliter les aspects « back office » du projet.

Si l'objectif est d'équiper systématiquement les classes restantes de CM2, le coût total se monte à une somme de l'ordre de 275 à 300 millions d'euros, sur la base d'une classe de CM2 par école. Or nombre d'écoles en ont deux ou trois. Dans ce cas, une part de la dépense est fixe ou moins que proportionnelle au nombre de classes (accès haut débit, mise en réseau).

La somme avancée constitue une fourchette haute, qu'il conviendrait de réviser au niveau de chaque académie, d'autant plus que chaque volet de la proposition peut être négocié avec les fournisseurs. Il faut toutefois y ajouter un budget de maintenance, de l'ordre de 10 % à 15 % de l'investissement engagé (de l'ordre de 28 à 45 millions d'euros).

La somme totale peut être dégagée sur trois années, sur la base d'un partenariat État/Collectivités territoriales en élaborant un calendrier fonction de deux paramètres :

- Priorité aux écoles situées dans des zones à population défavorisée ;
- Priorité aux écoles dont l'enseignant CM2 accepte de suivre une formation dès la rentrée prochaine ou a déjà reçu une formation TICE.

Cette évaluation ne constitue bien entendu qu'une première approche du volet budgétaire d'un tel programme.

Le calendrier que le HCE propose est d'autant plus raisonnable qu'il aurait l'avantage :

- d'assurer, en amont des installations, une formation des enseignants
- de susciter une réponse aux appels d'offre du côté des secteurs d'activité en jeu (fabricants de matériels, éditeurs scolaires)
- de créer, avec une campagne d'information auprès des enseignants les moins enclins à adopter des méthodes pédagogiques utilisant le numérique, un intérêt pour ce type de programme. En effet, une des clés de la réussite d'un plan TICE, c'est l'adhésion des équipes

enseignantes au projet. Pour certaines, celle-ci va de soi, pour d'autres elle est moins évidente, et il convient de susciter des effets d'entraînement.

Les budgets de formation ont été réduits ces dernières années ; il conviendra sans doute de prévoir un budget ad hoc. Certains postes étant plutôt surévalués, on resterait dans la fourchette haute. 6. Les conditions de réussite

Plusieurs conditions de réussite ont été identifiées : la claire délimitation des responsabilités respectives des acteurs engagés, la prévision de la maintenance des équipements, la formation des enseignants, la qualité des ressources pédagogiques.

6.1. L'identification et l'implication des porteurs du projet

La complexité du dossier est très grande, d'autant que l'équipement des écoles est à la charge des communes, avec des incongruités un peu surprenantes, telle celle qui consiste à leur laisser la responsabilité et la charge des frais de fonctionnement ordinaire, de l'achat et la maintenance des matériels informatiques, des emplois hors enseignement (tels les agents d'entretien et les personnels de cantine), mais de mettre à la charge de l'État l'achat des logiciels. Incongruité d'autant plus forte qu'en réalité nombre de communes financent leurs logiciels.

Il n'est pas douteux que l'articulation entre État et Collectivités territoriales ne va pas de soi, accroît les coûts de négociation de la mise en place des programmes et brouille parfois les messages en direction des familles. Il convient, en amont du projet, de définir et afficher clairement les compétences et les engagements de chaque partenaire, qu'il s'agisse de l'investissement initial, des coûts de maintenance et de formation indispensables à la réussite du projet.

Le Haut Conseil estime indispensable un pilotage au plus haut niveau rassemblant des représentants de toutes les parties ; il conviendrait que chaque projet, pour être validé, ait été présenté conjointement par les rectorats et les collectivités territoriales concernées.

La clarté des partenariats doit aussi concerner les rapports public/privé. On notera en marge de ce rapport l'effort accompli par la télévision publique anglaise, la BBC, pour fournir des ressources gratuites. Cette pratique a été jugée par la Commission européenne comme déloyale, et conduisit la BBC à renoncer à ce programme. Une affaire qui témoigne d'une certaine crispation, que l'on retrouve par exemple dans le secteur français des dictionnaires, où la mise en ligne gratuite du Trésor de la Langue française met en péril la production et le commerce de ces livres par le secteur éditorial privé.

6.2. Des usages tributaires de l'état des équipements. L'indispensable prévision de la maintenance

La faiblesse des usages des TICE tient à divers facteurs, dont la disponibilité du matériel, mais aussi l'état des équipements. En effet, tous les établissements ne disposent pas de connexion internet, et une part du matériel disponible est vétuste :

La disponibilité des matériels est un sujet difficile lorsque l'équipement des classes au sein d'un même établissement est hétérogène. Si les enseignants changent régulièrement de classe (ce qui est plus rare à l'école qu'au collège), cela empêche la continuité de la démarche pédagogique souhaitée. La question de la maintenance du parc informatique n'est pas réglée de façon uniforme par tous les établissements ; certains s'en remettent au Rectorat (académie de Toulouse), d'autres aux collectivités territoriales (dans les Landes), mais dans la plupart des cas elle relève de l'établissement et reste gérée plutôt 'artisanalement', en fonction des capacités de tel ou tel enseignant. Si les petits problèmes de dépannage peuvent être plus ou moins réglés de la sorte, la question d'une vraie politique de maintenance, puis de remplacement des matériels devenus obsolètes, reste posée. Au Royaume-Uni, l'équipement et la maintenance sont gérés par des sociétés privées. Cette solution n'a pas lieu d'être écartée.

6.3. La formation des enseignants

La formation des enseignants est un élément fondamental de la réussite des projets. Cette formation doit inclure un minimum de manipulations techniques permettant de réparer de petits incidents. A l'heure actuelle, la formation des enseignants est très insuffisante et surtout hétérogène, le nombre d'heures consacrées à la formation Tice variant de 4 à 38 heures, avec des contenus variables et mal définis. La généralisation du C2i est indispensable, et elle doit s'accompagner de programmes de formation continue.

Pour les enseignants le certificat C2i atteste de compétences dans la maîtrise des outils informatiques et réseaux. Il est prévu deux niveaux. Le niveau 1 doit être acquis au plus tard au niveau de la licence mais de préférence dès le début des études supérieures. Il sera à terme exigible pour les futurs professeurs des écoles.

On notera la solution britannique de financement de la formation continue TICE : entre 1999 et 2003, elle a transité par le New Opportunities Fund de la National Lottery : 450 £ par enseignant ont été affectées à la formation via un prélèvement sur les recettes de la loterie sur cette période.

6.4. La qualité des ressources et la question du manuel numérique

Après une première expérience peu concluante lancée en 2008 par le Ministère de l'Éducation nationale et destinée à soutenir la production de manuels scolaires sur des e-book, le Ministère a lancé une nouvelle expérimentation « manuels numériques et ENT » en 2009

dans soixante-cinq collèges d'une vingtaine de départements équipés d'un ENT. Chaque collégien dispose de quatre manuels numériques. Les crédits se sont montés à 1 300 euros environ par classe. L'opération a fait l'objet d'un partenariat public-privé entre le ministère de l'Éducation nationale, les conseils généraux, les éditeurs scolaires, les plateformes de diffusion des manuels et les éditeurs de solutions d'ENT.

A l'heure actuelle, la production de ressources multimédia renvoie à des instances dispersées : la commission multimédia au niveau national, le Schéma de l'édition numérique pour l'enseignement (Schene), piloté par la Sous-direction des TICE, qui attribue le label RIP (reconnu d'intérêt pédagogique). Les ressources institutionnelles passent par diverses plateformes gérées par le Ministère de l'Éducation nationale. Ce sont des ressources gratuites mises à la disposition des enseignants : Educasource, « cyberlibrairie » du réseau SCEREN (Services culture éditions ressources pour l'Éducation nationale), qui sont complétées par de la documentation qui permet d'informer les enseignants : la lettre TicEdu, l'Agence des Usages, le site Educnet.

A côté de cette offre institutionnelle, celle des éditeurs est importante et peut être consultée sur deux plateformes, CNS (Canal numérique des savoirs) et KNE (Kiosque numérique de l'éducation).

A cela s'ajoutent des ressources libres de droit et des ressources issues d'initiatives de mutualisation de la part des enseignants, soit en B2B, soit au sein d'associations.

Ce foisonnement de ressources est intéressant, mais l'enseignant est parfois perdu devant l'ampleur et l'hétérogénéité, y compris en qualité, de l'offre disponible. Tout un travail en commun avec le monde éditorial doit être entrepris afin d'identifier les besoins, de se départir d'une logique de transposition du livre papier au livre numérique sans valeur ajoutée, et de donner des critères et des signaux de qualité. Les produits sont le plus souvent sous-utilisés et les manuels ne proposent pas encore vraiment de pédagogie nouvelle. Pourtant, dans le même temps, l'enseignant rencontre des besoins spécifiques.

L'enseignant peut-il pour autant assurer une fonction d'assembleur, d'agrégateur de ressources ? Si cet horizon ne doit pas être négligé, surtout lorsque cette manière de travailler se nourrit des pratiques de mutualisation et d'échanges que certaines académies ont commencé à encourager (InterTNI dans l'académie de Versailles, site destiné à recueillir les ressources utilisées par les enseignants sur les tableaux numériques interactifs et à en organiser le partage), il faudra rester prudent : la pratique de la mutualisation ne doit pas se transformer en échange de copies d'extraits de manuels, les droits doivent être respectés, et le produit fini doit être de qualité. Sur ce

registre, le plan Écoles numériques rurales engage fortement les enseignants à élaborer des scénarios pédagogiques et à les mutualiser (portail PRIMTICE).

La révolution du livre numérique démarre. Avec un budget prélevé sur le grand emprunt, elle pourrait bénéficier d'un signal fort, alliant préoccupations de contenus et de matériels, questions de recherche et d'application de ces recherches, combinant une mesure de politique culturelle et de politique éducative.

Un projet ambitieux Numérique à l'école impliquerait une véritable coopération entre acteurs privés et publics, ainsi qu'un quadruple partenariat ministériel (Ministère de l'Éducation nationale ; Ministère de l'économie, de l'industrie et de l'emploi ; Secrétariat d'État chargé de la Prospective et du Développement de l'économie numérique, auprès du Premier Ministre ; Ministère de la Culture) et un partenariat avec les collectivités territoriales. De ce point de vue aussi, le projet examiné et proposé par le Haut Conseil de l'Éducation revêt un caractère exemplaire

• « De l'école numérique à la cité digitale »

MONIQUE ROYER

JOURNEE D'ETUDE

La journée e-education bordelaise était aussi une rencontre entre les acteurs de l'école numérique : représentants des villes, inspection académique et enseignants. Les parents manquaient à l'appel, une présence en creux signe de décalage pour un univers qui s'ouvre sur le numérique mais peine à le faire dans le monde réel.

Ce que peut être l'école numérique

Pour, Philippe Bonsignore, chargé de mission Tice à l'inspection académique, l'entrée du numérique dans la classe ne doit pas être une rupture mais s'intégrer dans la pratique de l'enseignant, lui permettre de faire les activités en classe qu'il faisait déjà mais différemment.

L'après-midi de la journée e-education a ouvert la scène aux initiatives des enseignants, une démonstration par la pratique de ce que peut être l'école numérique. A priori, l'exercice de présentation n'est pas aisé devant un parterre d'élus et des collègues, sans élèves et dans un temps limité. L'intérêt est ici d'offrir un écho concret aux échanges matinaux entre politiques. Puisque nous sommes à Bordeaux, le Tni avait la part belle mais d'autres outils étaient présentés car l'école numérique ne saurait se limiter à un tableau.

Nous l'avons rencontrée dans son école, Juliette, professeure à l'Ecole Dupaty raconte comment elle utilise le Tni pour favoriser la différenciation dans son CP. Elle explique, stylet à l'appui, sa prise en main de l'outil, les améliorations qu'elle a pu apporter dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. A la place d'un texte écrit patiemment à la main par l'enseignante, les élèves lisent sur le tableau, un texte scanné semblable à celui proposé par leur fichier y compris dans sa mise en forme. Juliette peut entourer les mots difficiles, les élèves sont amenés à venir eux aussi entourer, souligner avec le stylet. S'ils se trompent, on peut revenir en arrière. Si la fin de la journée s'annonce, le travail est enregistré pour être repri le lendemain.

Jean-Pierre Labiano apprécie l'usage du Tni pour l'enseignement des mathématiques. La modélisation en 3D favorise la compréhension de la géométrie dynamique et les outils de tracés faciles à manier rendent les exercices plus attractifs. L'enregistrement des actions réalisées par l'élève permet de revenir en arrière et de comprendre où est l'erreur s'il s'est

trompé.

Olivier Robenne, enseignant à Mérignac travaille avec le TNI autour de l'écrit en cours moyen. L'outil lui a permis de renforcer, de réaffirmer la place de l'écrit dans ses pratiques de classe. Pourtant, dit-il, c'est là que les réticences s'expriment le plus fortement parmi les enseignants, dans la certitude que le TNI va amener encore plus de multimédia dans la vie quotidienne des élèves déjà saturée d'images. Pour Olivier, le tableau numérique va révolutionner le rapport à l'écrit mais ne va pas le faire disparaître.

Des enseignantes du Perreux sur Marne utilisent des I pod dans leur cours d'anglais, un écho aux enseignantes de l'école Schweitzer pour qui le Tni a favorisé une rénovation approfondie de leur approche des langues vivantes en classe

Les élèves de l'école innovante de Chateaudun témoignent par vidéo interposée de l'intérêt du numérique et en particulier de l'ent : revoir les exercices, relire les cours, travailler en autonomie. Une mère raconte ce qu'apporte l'école numérique à des parents séparés. Même éloignés, ils peuvent suivre l'un et l'autre la scolarité de leur fils en consultant le cahier de texte et les travaux mis en ligne.

M. Santos nous livre la version portugaise de l'école numérique, une version généralisée et pionnière : le Tni équipe toutes les classes et les réseaux sociaux y sont les bienvenus. Il constate que la collaboration est un moyen d'apprendre plus vite pour les élèves mais aussi pour les enseignants qui partagent dans une communauté de pratiques.

Ce que pourrait être la cité digitale

Tous ces témoignages illustrent ce que pourrait être l'école numérique : un lieu d'apprentissage où les outils favorisent une acquisition des savoirs académiques tout en favorisant le développement de l'autonomie par un renforcement des aspects collaboratifs. Un observatoire des usages du TNI a été mis en place en Gironde pour rendre compte des usages, une capitalisation des expériences menée avec des enseignants. Il offrira un panorama de la façon dont on s'empare de l'outil dans l'école, dans la classe devrais-je écrire.

Car les potentialités d'ouverture sur la cité sont peu évoquées dans un jeu d'acteurs où chacun veille à ne pas brusquer le mouvement en allant se promener dans le champ de compétences de l'autre. La pédagogie dans la classe, les programmes au rectorat, et les moyens à la mairie, on sent bien que les frontières et les cantonnements deviennent artificiels.

Les politiques numériques des villes ont des visées qui dépassent les murs de l'école. Les investissements consentis réclament en retour une intégration affirmée dans la politique globale éducative, sociale, économique et même territoriale. Michel Duchene, adjoint en charge du numérique à Bordeaux, place la cité digitale dans une reconquête de la ville par ses habitants, une appropriation des lieux et de l'histoire par une communication intelligente à base de QR codes par exemple. Il la place aussi dans une perspective économique, celle de créer un environnement numérique propice à l'accueil et au développement d'activités liées au secteur des nouvelles technologies.

Les promesses de la cité digitale sont aussi celles de possibilités d'apprentissage hors de l'école qu'il faut apprivoiser et relier aux apprentissages formels. Maîtriser les outils, acquérir des méthodes qui favorisent les passerelles entre les acquisitions formelles et informelles revêt alors une importance toute particulière. La vision d'une école fermée ne saurait tenir longtemps sous peine de la déconnecter des réalités de la cité.

Alors, comment relier les territoires des uns et des autres, mettre en musique les champs de compétences ? La stratégie de partenariats, de petits pas sur la pointe des pieds ne suffira sans doute pas. L'école numérique mérite un débat de fond auquel tous les acteurs, y compris les parents, doivent être associés. La réflexion ne devra pas oublier les territoires vierges de numériques, ni cités digitales, ni écoles numériques rurales au risque d'accroître la fracture territoriale.

• « Un environnement numérique de travail pour apprentis ».

Initiative

Les apprentis du Var vont bénéficier d'un Environnement numérique de travail (ENT), panoplie de nouveaux outils portés par le réseau Internet. Cette plateforme offre, entre autres, des espaces personnalisés et sécurisés aux utilisateurs apprentis mais aussi aux maîtres d'apprentissage et aux formateurs. Tous peuvent ainsi accéder aux ressources et services numériques, tels que le bulletin de notes électronique, le livret de formation en ligne et les ressources pédagogiques numériques partagées. Ce projet dématérialise les outils pédagogiques et administratifs et favorise les liens entre les différents acteurs de la formation.

Enjeux

Avec l'ENT, apprentis, parents, maîtres d'apprentissage et formateurs peuvent travailler ensemble. En effet, l'ENT améliore les échanges, réduit les distances et s'adapte aux contraintes de la formation par alternance. Les utilisateurs peuvent travailler hors temps de classe et en tout lieux connectés à Internet. L'organisation de la vie scolaire est aussi facilitée avec une consultation à distance des emplois du temps, des évaluations ou des ressources pédagogiques. Autant d'atouts pour développer la formation par l'apprentissage.

Mise en œuvre

Suite à l'expérimentation de Formation ouverte à distance (FOAD), un partenariat avec France Télécom Orange a été initié pour la mise en œuvre d'une plateforme de partage de données. Un comité de pilotage a été constitué, composé de techniciens d'Orange, de la société ITOP et du Centre de formation des apprentis (CFA) des Arcs-sur-Argens. Mis en service en février 2009, ce dispositif d'Environnement numérique de travail a été adapté aux spécificités de l'apprentissage, étant le premier du genre en France.

Bilan et perspectives

Le premier bilan montre que les échanges entre les acteurs de la formation alternée sont plus faciles et que ce projet d'Environnement numérique de travail a généré le développement de nouveaux outils. Il est prévu d'étendre demain cette solution à d'autres sites de formation en alternance. Grâce à ce dispositif, l'artisanat, s'il prend sa source dans le passé, est bien armé face aux enjeux de l'avenir.

• « Comment accompagner les enseignants dans l'usage des outils numérique ? »

C. VAUFREY

“Comment faire boire un cheval qui n'a pas soif ?” On attribue cette phrase à Célestin Freinet, qui a trouvé là une belle image pour évoquer la tâche du maître devant les élèves contraints d'aller à l'école alors même qu'ils n'expriment aucun besoin d'apprendre ce qui leur est enseigné. La réponse de Célestin Freinet à cette question, c'est l'Education nouvelle, le projet, la collaboration entre élèves, l'objectif concret qui donne du sens aux apprentissages.

Des “chevaux”, il en existe de toutes sortes, dans le monde de l'éducation et de l'enseignement. Ainsi la phrase de Freinet m'est-elle revenue en mémoire en discutant avec les responsables pédagogiques d'une école de langues, qui désespéraient de voir certains enseignants utiliser les outils numériques qui leur semblaient, de manière si évidente, tellement profitables pour préparer et poursuivre les séquences d'apprentissage en présence.

Donc, comment faire ? Et d'abord, doit-on le faire ? Oui, si l'on est en responsabilité pédagogique d'une institution d'enseignement et que l'on dispose d'arguments fondés pour justifier cet emploi des outils numériques. Oui, si l'on considère que les étudiants, eux, utilisent ces outils et qu'il est bon de retrouver son public sur son terrain. Oui enfin, si l'on observe que ses concurrents ont engagé une démarche en ce sens et en tirent des avantages en matière de visibilité, d'attractivité, et même d'efficacité pédagogique notamment au niveau du renforcement de l'engagement des étudiants et de la consolidation des apprentissages par la mise à disposition d'espaces d'application au-delà du temps de cours.

Cette question étant réglée, comment faut-il s'y prendre ? Personne n'a de réponse simple à cette question. L'obligation non justifiée est évidemment exclue; la démonstration pratique de l'intérêt de ces outils a souvent un petit parfum d'arrogance, renforçant celui qui la subit dans le sentiment de ne pas être à la hauteur (et engendrant donc des positions de retrait plus ou moins agressives) ou de ne pas être concerné, puisque “tout a bien marché sans ces outils jusqu'à maintenant”. Les formations encadrées peuvent avoir une certaine efficacité sur le coup, mais leur impact reste faible si l'enseignant n'a pas très vite derrière l'opportunité d'utiliser les outils pour lesquels il a été formé, ce qui implique qu'il ait déjà réfléchi à l'objectif pédagogique poursuivi et à la manière d'intégrer l'outil dans ses pratiques (et non pas l'inverse, car on n'utilise évidemment pas l'outil pour le plaisir de l'utiliser, mais bien parce qu'il aide à réaliser une tâche qui serait impossible ou au moins plus difficile sans lui).

Reste alors l'exemplarité, et la disponibilité. L'ouverture. Le pair à pair.

Un enseignant familier des Tice (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) peut apporter une aide contextualisée à ses collègues, non seulement au niveau des habiletés techniques, mais aussi et surtout parce qu'il partage les mêmes préoccupations, le même métier que son collègue. Prendre un moment après les cours, inviter le collègue dans sa classe pour qu'il voie comment se déroule la séquence et où l'outil trouve sa place, sont des moyens simples de partager ce que l'on sait faire. Dans l'académie de Poitiers, un dispositif de ce genre a été mis en place, qui permet à des enseignants curieux de découvrir tel ou tel outil et son usage pédagogique d'être accueilli par un collègue dans sa classe. On trouvera ici le récit d'une de ces séances.

Ce dispositif ne peut fonctionner que s'il y a au moins une certaine curiosité, une demande exprimée simplement par celui qui est désireux d'apprendre quelque chose. Le cheval ici a quand même un peu soif.

Sans curiosité, sans demande formulée, l'enseignant technophile risque de demeurer longtemps seul avec ses belles habiletés. Il ira alors sur le web et intégrera une communauté en ligne où il retrouvera des pairs avec qui partager ses pratiques et ses réflexions. On constate ici que la proximité des pratiques est complètement dissociée de la proximité géographique. Et les chevaux, ignorant qu'une source se trouve tout près d'eux, continueront de ne pas avoir soif, ou à s'abreuver au même endroit que d'habitude, dont l'eau est bien un peu saumâtre, mais enfin, ça a marché jusqu'à maintenant alors pourquoi changer ? Les échanges engagés avec de nombreux collègues à ce sujet me laissent penser que la soif ne viendra pas des outils ni même des pratiques données en exemples, mais d'un élément beaucoup plus fondamental qui sous-tend l'ensemble de l'édifice : l'envie de partager. C'est en développant le goût du partage que l'on développera le désir de demander.

Car les Tice n'ont pas réponse à tous les problèmes de gestion des classes et des apprentissages, loin de là. Et l'immense majorité des enseignants ont développé des habiletés magnifiques qu'il serait bon de faire connaître et de valoriser. Comment tel prof de langue engage-t-il ses étudiants dans la pratique orale ? Comment tel prof de maths a-t-il développé des compétences d'autoévaluation chez ses élèves ou ses étudiants ? Comment tel prof de littérature organise-t-il le travail collaboratif ? Et tout simplement, comment tel enseignant farouche tenant du cours magistral parvient-il à captiver son auditoire deux heures durant ? C'est cette base de métier qu'il convient à mon sens de décortiquer, de mettre en avant, chez tous les enseignants du primaire, du secondaire et du supérieur avant même de songer à

introduire de nouveaux outils. C'est en rétablissant le dialogue professionnel entre ceux qui travaillent au même endroit, auprès des mêmes publics, que l'on provoquera la soif d'en savoir plus, l'envie d'essayer de nouvelles choses, sans crainte de se voir jugé.

Je l'ai dit plus haut, je fonde cette réflexion sur des échanges avec des collègues, mais aussi sur l'expérience concrète de ce mécanisme de partage. J'ai à plusieurs reprises eu le plaisir de co-animer des cours avec des collègues et donc de préparer ces séquences avec eux. J'ai également développé des scénarios pédagogiques communs avec les collègues dont je partage le domaine d'enseignement. Ce n'est que du plaisir, et un sentiment très fort d'en savoir plus après qu'avant. D'être plus performante dans mon cours, grâce à l'autre. Et je sais que ce sentiment est partagé.

Pour que l'autonomie et la souveraineté du prof devant ses contenus et ses étudiants ne se transforment pas en solitude, pour que l'adoption de nouveaux outils, et des Tice en particulier, se fasse naturellement, je ne vois pas de meilleur dispositif que celui de l'apprentissage pair à pair.

• « Le numérique ou les fausses évidences »

En 25 ans le numérique a progressivement investi le système éducatif français. Dans le discours officiel et peu à peu dans les faits, il s'impose comme une évidence, une sorte d'horizon incontournable, tout en restant encore considéré comme un outil technique, un adjuvant subsidiaire des apprentissages et de l'enseignement. Une récente étude de la DEPP le montre : on s'interroge volontiers sur les utilisations du numérique. On questionne moins souvent sa réalité même : sa nature, sa place, ses enjeux, sa gouvernance, le modèle d'organisation qu'il induit et de façon plus générale, les composantes d'une politique du numérique qui ne servait pas simplement une addition de mesures techniques. Peut-on passer le numérique à la question ? Droit d'inventaire. Quelle nouvelle logique le numérique induit-il pour le fonctionnement de l'Ecole ?

Le numérique impose à l'ensemble de la communauté scolaire la substitution d'une logique à une autre, ou si l'on veut, d'un « logiciel » à un autre. S'impose désormais, au sens propre, une révolution dans l'espace des savoirs et de leur transmission : une logique d'horizontalité (un univers des savoirs en expansion indéfinie, une logique de réseaux connectés et de l'hypertexte) se substitue à la logique de verticalité d'un savoir hiérarchisé, disciplinairement enseigné et enraciné dans une tradition historique et pédagogique. De ce mouvement d'élargissement réticulaire et continu naissent de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner : fonctionnement en réseau, transdisciplinarité, collaboration dans des espaces partagés, relation pédagogique interactive, modes d'évaluation dans la durée, nouveau statut de l'erreur, apparition d'une ingénierie éducative et, pour la production et l'usage des ressources pédagogiques, une nouvelle répartition des rôles entre l'auteur, le producteur, le prescripteur, l'utilisateur et l'élève.

Cette brève évocation suffit pour mesurer l'ampleur des bouleversements logiques résultant de l'irruption du numérique dans l'espace scolaire. Si les enseignants français se sont montrés jusqu'à présent, plus que d'autres, frileux pour utiliser en classe ces technologies, il est probable qu'ils ont perçu, de façon consciente ou non, la difficulté à « sauter le pas », à accepter un changement radical et structurant pour leur pratique d'enseignement. Les craintes communément exprimées (peur de la panne technique, insuffisance des équipements, faiblesse de la formation) cachent trop fréquemment une angoisse sur un objet d'une autre nature et plus difficilement appréhendable.

L'enjeu des changements induits est donc considérable : au-delà de l'impact évident sur les pratiques et les apprentissages, c'est aussi toute l'organisation de l'Ecole et toute la gouvernance du numérique éducatif qui se trouvent mises en causes.

Quel est l'impact du numérique sur l'organisation de l'Ecole ?

Jusqu'à présent, l'intrusion du numérique s'effectue aux forceps, dans un temps et un espace contraints par un modèle d'organisation traditionnel. L'illusion techniciste, visant à mettre en place un simple outil comme facteur d'efficacité supplémentaire, tend à occulter la nécessaire réorganisation de l'Ecole qu'implique sa mise en œuvre.

Les mots, là encore, ne trompent pas, lorsqu'on évoque un « environnement numérique de travail ». Toutes les dimensions du temps et de l'espace scolaires se trouvent modifiées : la classe, l'école, l'établissement existent désormais, en réseau, « hors les murs ». Une continuité s'établit à travers le numérique entre le dedans et le dehors, entre l'avant et l'après. Espace et trouvent leur prolongement dans un *continuum* pédagogique virtuel, qui englobe l'activité en classe et l'accompagnement hors de la classe, les savoirs et les apprentissages développés pendant le cours et l'univers entier des savoirs sur la toile. Le numérique appelle donc des changements dans l'organisation matérielle et la définition des processus : il impose à terme une reconfiguration des espaces d'apprentissage – on a vite acquis la certitude que les salles informatiques » étaient sans avenir -, et un nouvel « emploi du temps scolaire ». Les modèles de transmission et d'acquisition des connaissances, les processus pédagogiques et cognitifs, dans un environnement collaboratif en réseau, sont ébranlés et appelés à évoluer profondément. La conservation de la trace, la mémoire des progrès (dans un *portfolio* individuel par exemple) la sédimentation des compétences, le suivi personnalisé dans la durée renouvellent les méthodes et le fonctionnement de l'évaluation des acquis. La fonction documentaire, trop souvent marginalisée jusqu'ici, retrouve une place déterminante dans le processus d'apprentissage : elle est appelée à jouer un rôle moteur dans l'exercice de l'autonomie et le développement des indispensables compétences des élèves en « littérature ». Le CDI cesse d'être un espace subsidiaire, destiné à occuper les trous de l'emploi du temps, pour devenir un lieu vital, une sorte de *Learning Centre*, autour duquel doit s'organiser, avec le concours des autres enseignants et dans une perspective transdisciplinaires, une nouvelle approche maîtrisée des savoirs.

En fin de compte, les changements induits par le numérique ne peuvent s'opérer complètement sans que s'ouvre une réflexion sur les missions et le service même de l'enseignant. La définition de ce service était jusqu'à présent fortement liée à un espace, un emploi du temps, une partition disciplinaire, un rythme annuel, un modèle d'organisation fondé sur le « groupe classe », une prescription forte (par les programmes et à travers les manuels), des modes d'évaluation normés, une césure entre fonction d'enseignement et fonction documentaire : tous ces paramètres sont aujourd'hui affectés par l'usage des technologies numériques, qui accompagnent elles-mêmes des évolutions pédagogiques majeures, comme celle du « socle commun ».

• « Numérique, territoires et équité »

Poser la question de la place et des enjeux du numérique dans les espaces éducatifs ainsi que celle de son rôle dans les évolutions et transformations attendues, notamment dans l'action conjuguée que l'on peut en espérer en lien avec les collectivités territoriales, est en soi un beau sujet et constitue une excellente initiative. Plus que tout autre changement, ce que le monde de la formation peut être conduit à vivre dans ce domaine s'apparente à une révolution aux conséquences encore mal identifiées alors même qu'il faudrait faire preuve d'anticipation et de pro activité.

Nous ne traiterons pas ici des conséquences sur la pédagogie à proprement parler, même si, les collectivités territoriales sont sollicitées et affichent aussi leur volonté de développer ces usages, soit sous forme de financement des équipements, soit par la volonté d'installer les débits permettant d'avoir accès sans difficultés particulières aux réseaux, soit enfin parce que certaines formations, tout particulièrement celles des personnels de santé accédant au niveau LMD ne peuvent prétendre à ces exigences universitaires que par l'intermédiaire de tels outils. Cela nous conduit à inscrire en priorité ces formations à distance dans nos programmes d'équipement. Mais par delà ce champ, somme toute assez classique, il est deux domaines qui doivent être explorés. L'un et l'autre s'attachent à des principes. Le premier principe sur lequel nous devons conduire un effort de manière conjointe - État/Région - est celui de la démocratie, de l'information démocratique de tous, information partagée sur laquelle nous devons travailler à l'échelle des territoires et des réseaux d'établissements, voire de manière plus large à l'échelon des réseaux de formation. L'autre principe est celui de l'utilisation de ces outils en matière d'information et d'orientation des personnes. Le premier principe s'impose d'autant plus à nous que nous devons penser désormais l'évolution et l'adaptation des formations sur les territoires en rapprochant trois éléments: les droits et les attentes des familles et des jeunes, l'évolution de l'offre de formation en lien avec les transformations des savoirs être des disciplines, les besoins des entreprises et des filières économiques. Une telle exigence s'impose d'autant plus à nous que, nous le constatons à chaque instant, nos sociétés et démocraties modernes ne peuvent être gérées que par un double mouvement de déconcentration et de décentralisation. Or, ce mouvement ne saurait se conduire sans qu'il soit envisageable de respecter des principes d'équité, de liberté, de choix. Pour ce faire il faut être en mesure d'appréhender la complexité des informations et des données - flux d'orientation, demandes de formations, accessibilité de celles-ci, taux de réussite et d'échec, capacités d'accueil et taux de remplissage, taux d'insertion ... - et il faut être aussi en mesure de garantir la complémentarité des structures de formation comme la lisibilité de l'offre qu'elles sont amenées à décliner sur un espace géographique.

L'ensemble de ces informations constitue autant d'outils d'aide à la décision et ceux-ci doivent de plus en plus être partagés. Or, un tel objectif ne pourra être atteint que si et seulement si trois paramètres sont au rendez-vous. Premier paramètre, la volonté et l'affirmation de la nécessité d'un pilotage des réseaux de formation – de tous les réseaux - sur les territoires, et ce dans l'intérêt des individus comme dans celui des finances publiques. Second paramètre, celui de la nécessaire concertation entre État d'une part - avec si possible un seul interlocuteur à cet échelon - et Régions. Troisième paramètre, la nécessaire élaboration, transparence et maîtrise de ces outils d'aide à la décision. Et cela passe par la mise en place de la gestion territoriale de ces données comme de leur partage grâce aux nouvelles techniques numériques. À défaut, la logique des libres choix, de l'autonomie des structures, de la concurrence des financements, ne saurait aboutir qu'à engendrer des phénomènes de discriminations territoriales et sociales.

Second principe, celui de l'accompagnement des individus dans leurs parcours de formation. La régulation et le pilotage évoqués ci-dessus doivent pouvoir trouver leur pendant dans l'aide au choix des personnes d'une part, dans la reconnaissance de leurs compétences d'autre part. Il est en effet difficile de concevoir dès à présent des vies professionnelles multiples, faites de reconversions et d'adaptations, de proclamer le principe du droit à la formation tout au long de la vie, sans imaginer que les femmes et les hommes ne puissent disposer d'un viatique capitalisant diplômes, compétences, validation des acquis. Le Pays de Galles s'est doté d'un tel outil permettant à chacun de disposer sur un support numérique des éléments confidentiels permettant de faire valoir les droits à la formation. Une telle réflexion devrait être conduite et accompagnée depuis le collège jusqu'à la fin de la vie active.

On peut y voir plusieurs avantages. Tout d'abord, cette exigence d'identifier les capacités et compétences, hors diplôme même, à l'âge où interviennent trop souvent et trop précocement des sorties annonciatrices de parcours incertains et d'absence de qualification, ferait réfléchir plus d'une structure prompte à réorienter.

Ensuite, un tel dispositif permettrait de mieux responsabiliser les réseaux de formation, enfin, cela constituerait pour la personne un moyen de faire valoir et de faire admettre avec ses qualifications les reconnaissances d'accompagnement qui leur sont dues tout en facilitant pour les organismes de formation leur positionnement et en autorisant des conseils plus pertinents parce que mieux adaptés aux profils et aux parcours des individus. La mise en œuvre de tels dispositifs est le nécessaire et indispensable pendant d'une meilleure démocratie éducative sur les territoires et d'un pilotage de l'offre comme de la régulation des flux. Dans un monde complexe, changeant et ouvert à la compétition et à la "marchandisation"

des savoirs, la gestion de proximité et l'autonomie peuvent faciliter et favoriser les ajustements, elles ne garantiront jamais - si tant est qu'elles ne les aggravent pas - l'équité entre les structures, les personnes et les territoires.

S'il nous paraît nécessaire d'insister sur ces points, c'est que nous avons la chance, dans un vieux pays républicain, qui doit son identité au lien consubstantiel qu'il a su créer entre les citoyens, l'éducation et la démocratie, de pouvoir mettre à profit cet héritage pour accompagner au mieux ces mutations. Dans cette perspective le recours aux nouveaux outils de communication et d'accès à la connaissance s'ils doivent être approchés du point de vue de l'amélioration de l'accès au savoir et des nouvelles techniques de transmission et d'acquisition des connaissances doivent aussi être partie prenante d'une meilleure garantie de l'accompagnement des personnes et des territoires.

Ajoutons qu'il est impératif de se pencher sur ces questions.

Nous sommes, il faut nous en souvenir, dans un contexte d'argent public rare! L'État, notre État, s'il n'est pas exsangue, voit ses capacités d'action considérablement réduites. En regard, les Régions dans ce vieux pays sont encore en passe de trouver leur niveau de maturité en matière notamment d'autonomie financière et, dans ce domaine de la formation, l'articulation entre les échelons de compétence reste particulièrement confuse. Enfin, l'Europe reste fortement inspirée par des courants libéraux dont il faut se demander s'ils sont les mieux adaptés à traiter de tels sujets.

Trois composantes institutionnelles Europe, État, Collectivités territoriales, des finances publiques fragilisées, des besoins considérables en matière d'équipements et d'investissements dans ce domaine des technologies nouvelles, tout cela pour un enjeu essentiel et crucial, celui de l'éducation et de la formation et en réponse à un défi, celui de l'équité.

Car au regard des milliards d'euros qui devraient être mobilisés pour assurer et garantir le très haut débit (THD) pour tous et la fibre optique, telles que sont les ressources publiques aujourd'hui, seuls des montages financiers engageant des appels à concurrence de prestataires privés pourront permettre d'apporter les réponses.

Or, du point de vue de ces opérateurs, seules présentent un intérêt les zones denses et faciles à desservir, en clair les aires urbaines ou périurbaines. Qu'en sera-t-il des zones rurales des milliers de collèges et d'écoles mais aussi de domiciles? Car ce qui est en jeu c'est l'autonomie et le libre accès de tous les citoyens sur tous les points du territoire. Cela suppose que partout, il y ait la même ambition, les mêmes exigences de concevoir les appels

d'offre de telle sorte qu'ils puissent exiger que le travail de l'opérateur retenu couvre aussi bien des secteurs économiquement rentables que d'autres dont on sait qu'ils seront d'emblée déficitaires.

Nous faisons observer dans notre propos liminaire combien l'enjeu du numérique était porteur de mutations révolutionnaires dans le domaine de l'éducation et de la formation. Nous sommes persuadés que cette révolution peut apporter énormément aux territoires, aux personnes et à la démocratie éducative. Nous voyons cependant que sur de tels sujets, plus que jamais, nous ne pouvons laisser opérer librement les forces du marché et le hasard des volontés politiques locales. Il est des éléments de la modernité et des mutations technologiques qui supposent que l'on prenne le temps de considérer les atouts de notre héritage historique étatique et de nos valeurs.

• Dispositif de partage de séquences pédagogiques par Be-learner

Michelle LAURISSERGUES

Une entreprise a été mise à l'honneur, en recevant le trophée E-conquête, pour la pertinence de son site internet professionnel, BeLearner.com.

Rencontre avec Damien Roucou, directeur de cette jeune entreprise innovante.

Pouvez-vous nous expliquer les particularités de votre site ?

DR : Le but de BeLearner.com est d'offrir un espace de création et de partage de séquences pédagogiques interactives. C'est-à-dire qu'un enseignant peut éditer un parcours très dynamique, qui mobilise ses élèves grâce à l'ajout d'interactions ou de fonctionnalités avancées (questions, commentaires, annotations, qcm, transcriptions, re-documentation, ...) directement dans une vidéo, une image ou une musique. Il peut alors combiner ses supports pour individualiser les apprentissages. Le site place l'apprenant dans un espace collaboratif motivant et lui offre un suivi personnalisé... mais toujours sécurisé et en lien avec sa communauté !

Quels sont les publics susceptibles d'être intéressés par ce site ?

DR : **Toute profession où l'encadrement requiert une médiation, une situation de progression, une volonté de mettre son interlocuteur en action dans un parcours.** Les enseignants et les élèves bien sûr, qui peuvent d'ailleurs s'y inscrire spontanément, des étudiants mais aussi des chargés de formation d'adultes, ou des responsables de fonctions RH. D'une façon plus large des médias, des musées, des médiathèques ou des acteurs du tourisme sont intéressés.

A quels besoins correspond-il ?

DR : **Il s'agit d'un outil d'exploitation pédagogique de la vidéo et de n'importe quel type de documents, pour pouvoir les enrichir, les compléter ou bien les séquencer.** Ainsi vous pouvez créer et diffuser votre propre web-documentaire ! Ensuite, il répond au besoin de mieux faire circuler les savoirs sur un territoire numérique en donnant aux acteurs la possibilité de se rencontrer pour apprendre. Enfin, il favorise une communication immersive, en faisant participer l'utilisateur qui s'implique dans son parcours.

Quels en sont les usages expérimentaux ? Avez-vous un exemple en ligne ?

DR : En dehors des parcours édités par les enseignants ou les étudiants (formation sur

Photoshop ou sur comment faire une bonne sauce vinaigrette !), nous avons un parcours de sensibilisation au développement durable et la protection de l'environnement. Il s'agit d'un projet encore atypique : un parcours virtuel qui aura des rebonds sur un événement au pôle Descartes de Marne la Vallée se déroulant le 18 juin prochain...

Tous ces contenus sont disponibles dans la médiathèque générale de BeLearner.com : www.belearner.com / rubrique Voir

Nous vous recommandons les parcours :

Le mur de Berlin

Photoshop

Comment réaliser une bonne sauce vinaigrette

Parcours Développement durable

• **Le salon E-conquête récompense BeLearner.com**

Interview - Le salon e-conquête est le salon professionnel de la filière numérique. Organisé pour la 4e année, il a ouvert ses portes jeudi 26 mai, à l'Esiee (Marne-la-Vallée).

C'est à cette occasion qu'une entreprise seine et marnaise a été mise à l'honneur, en recevant le trophée E-conquête, pour la pertinence de son site internet professionnel, BeLearner.com.

Rencontre avec Damien Roucou, directeur de cette jeune entreprise innovante.

LeCourant : Qu'est-ce que BeLearner.com ?

Damien Roucou : **C'est un service éducatif en ligne qui permet de créer des parcours pédagogiques dynamiques. Concrètement, il permet de lier n'importe quel type de document ou de support (texte, vidéo, image, son), et d'y ajouter des interactions.**

L'utilisateur peut questionner un document, une œuvre. Cela permet de pousser un apprenant à s'interroger, à confronter ces idées, à commenter, enrichir et re-documenter un média. Pour un utilisateur avancé, l'outil permet aussi de créer soi-même un web-documentaire.

LeCourant : Que représente pour vous ce trophée E-conquête ?

Damien Roucou : C'est la reconnaissance d'un effort fait en Seine-et-Marne, auprès des 24 établissements scolaires expérimentateurs (collèges et lycées). Et puis, le trophée E-conquête récompensait le site internet le plus dynamique en B to B, et à ce titre, BeLearner.com a été choisi. Cela signifie qu'au delà de la labellisation par Cap Digital (Le 1er décembre 2009, ERDENET a été labellisé CAP DIGITAL, pôle de compétitivité national à vocation mondiale pour les contenus numériques. ERDENET participe en 2010/2011 à l'expérimentation Très Haut Débit (THD) de Cap Digital, en liaison avec la Région Ile-de-France, ndlr), BeLearner.com a également une pertinence au niveau locale. Le site a un véritable impact sur des usages réels.

LeCourant : Pourquoi avoir participé au salon E-conquête ?

Damien Roucou : Le salon E-conquête est l'occasion de mieux faire connaître l'outil, et de montrer qu'il vient de Seine-et-Marne, mais qu'il peut être utilisé partout dans le monde. D'ailleurs, le site est disponible en anglais et en allemand.

LeCourant : A qui s'adresse votre site internet, BeLearner.com ?

Damien Roucou : **En premier lieu, BeLearner.com s'adresse à tous les établissements d'enseignement, écoles, collèges, lycées, universités. Ensuite, il s'adresse à la formation continue, c'est à dire aux entreprises qui ont besoin du e-learning type web 2.0. Enfin, il s'adresse aux médias, éditeurs de contenus, organismes, qui souhaitent**

utiliser BeLearner.com comme un outil de communication et de marketing, ou bien comme un outil créatif. Pour ce dernier cas, il arrive que des réalisateurs souhaitent créer un web-documentaire sur notre plateforme. Ils ont déjà un film, et veulent y ajouter des interactions en ligne, afin de donner à leurs œuvres une plus grande visibilité sur le net et un plus grand dynamisme.

LeCourant : Comment avez-vous eu l'idée de créer ce site ?

Damien Roucou : Le site répond à un besoin d'enseignement à distance, plus proche de la e-education que du e-learning, c'est à dire faire entrer le numérique dans l'éducatif. Et puis, il répond aussi à une logique éditoriale moderne, qui consiste à chercher les réponses et les commentaires des utilisateurs, afin qu'ils soient d'avantage impliqués.

LeCourant : Qu'est-ce qu'on peut vous souhaiter pour l'avenir ?

Damien Roucou : Beaucoup de choses. D'abord beaucoup d'utilisateurs, une grande communauté. Et puis, un rayonnement national, voire international.

Propos recueillis par Charlotte Bonneau