

# **Territoires partagés et éducation : une refondation au service de la réussite, de l'égalité et de la démocratie ?**

**Actes des Rencontres nationales de  
l'éducation des 17 et 18 octobre 2012  
au centre culturel Le Triangle à Rennes**

*Ces Rencontres sont une initiative conjointe de la  
Ligue de l'enseignement et de la Ville de Rennes.*

*Cet ouvrage a été réalisé à partir des  
communications, des contributions aux tables rondes  
et de la production des ateliers lors des  
8<sup>es</sup> Rencontres nationales de l'éducation.*

# Sommaire

## Introduction aux actes

Territoires partagés et éducation : une refondation au service de la réussite, de l'égalité et de la démocratie? 5

## MERCREDI 17 OCTOBRE 2012

Allocutions d'ouverture des Rencontres de l'éducation 11

## Introduction aux Rencontres

L'émancipation de l'individu est-elle encore la principale finalité de l'éducation?, par Miguel Benasayag.

Discutant : Joël Roman 23

Échanges avec la salle 32

## Thématique 1 : Des savoirs aux compétences et capacités :

la transformation des pédagogies et l'accompagnement des parcours

au service de l'émancipation et de la citoyenneté

Table ronde avec Claire Héber-Suffrin et Philippe Watrelot 43

Échanges avec la salle 57

Ateliers 59

Conférence de Maëla Paul : L'accompagnement comme enjeu sociopolitique.

Vers des collectifs d'un autre genre 76

Échanges avec la salle 87

## JEUDI 18 OCTOBRE 2012

### Thématique 2 : Réussite personnelle et trajectoires sociales :

les défis de l'égalité dans la société compétitive de la connaissance

Table ronde avec Pierre Merle, Jacques Bernardin et Eunice Mangado-Lunetta 95

Échanges avec la salle 112

Ateliers 117

### Thématique 3 : Éducation démocratique, éducation pour la démocratie :

territoires partagés, compétences croisées et gouvernance locale

Table ronde avec Françoise Clerc, Stéphane Loukianoff et Didier Jacquemain 131

Échanges avec la salle 149

## Conclusion

Synthèse et prospective par Gwenaële Hamon et Éric Favey 157

## Annexes 171

Programme détaillé des 8<sup>es</sup> Rencontres nationales de l'éducation 171

Expériences présentées en ateliers 174

Bibliographie des Rencontres nationales de l'éducation 2012 191

Bibliographie des intervenants 194

Liste des sigles 198

Comité de pilotage 199

### *Remerciements*

*La Ligue de l'enseignement et la Ville de Rennes remercient de leur soutien le Conseil régional de Bretagne et Rennes Métropole, le ministère de l'Éducation nationale, le ministère en charge de la Jeunesse et de la Vie associative, l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé) et le Service culture, éditions, ressources pour l'Éducation nationale (Scéren CNDP-CRDP).*

*Elles adressent leurs remerciements aux conférenciers et aux intervenants des tables rondes, aux témoins venus présenter des expériences de terrain, aux personnes ressource des ateliers de production, aux animateurs d'ateliers, à Anne Chevrel qui a assuré l'animation générale des Rencontres, ainsi qu'à toutes les personnes qui ont contribué à ces Rencontres.*

*Elles remercient aussi les membres du comité de pilotage de ces Rencontres, qui ont concouru par leur réflexion et leur analyse à élaborer le contenu de cette manifestation.*



## INTRODUCTION AUX ACTES

---

# Territoires partagés et éducation : une refondation au service de la réussite, de l'égalité et de la démocratie ?

Les précédentes Rencontres nationales d'avril 2011, intitulées « Du projet éducatif territorial au territoire apprenant » ont permis de poursuivre la réflexion engagée antérieurement sur les enjeux de l'éducation tout au long de la vie, au service d'une plus grande égalité dans les parcours de réussite. Nous avons pu y approfondir les enjeux démocratiques qui traversent la nécessaire refonte de notre vision des savoirs, notamment scolaires, mais aussi les ressources sous-exploitées des territoires, supports d'intelligences multiples et de développement humain.

Il s'agit toujours de penser, à toutes les échelles territoriales, une organisation de l'action collective qui se confronte à l'ambition du partage démocratique et du décroisement des acteurs et des institutions. Le défi actuel d'une nouvelle « gouvernance » éducative dans la « société de la connaissance » reste celui d'une refondation de l'action publique et collective, qui viserait tant l'approfondissement démocratique que la lutte pour l'égalité et la justice.

Les Rencontres des 17 et 18 octobre 2012 visent à poursuivre cette réflexion, à un moment où une nouvelle ambition républicaine s'affirme afin de refonder non seulement l'École, mais l'Éducation dans sa globalité. Elles se veulent ainsi une contribution vive au grand débat autour de la future loi d'orientation sur l'éducation, qui interroge autant une ambition nationale que le volontarisme des collectivités locales et la nécessaire mobilisation de la société civile, des citoyens et des acteurs locaux.

Il s'agit de questionner les grands enjeux, et de proposer des actions concrètes sur la base de présentations en ateliers de nombreuses expériences d'acteurs institutionnels et associatifs. La valorisation de la capacité d'innovation des acteurs au local est en effet un levier décisif pour passer de l'expérimentation, parfois très locale, à la transformation à plus grande échelle des dynamiques partenariales.

L'ambition commune de ces deux journées de travail est d'explorer, comme nous y invite le philosophe Jacques Rancière, « les territoires de la pensée partagée ».

Ces Rencontres s'organisent autour de trois grands thèmes de questionnement et de prospective :

- des savoirs aux compétences et capacités : la transformation des pédagogies et l'accompagnement des parcours au service de l'émancipation et de la citoyenneté ;
- réussite personnelle et trajectoires sociales : les défis de l'égalité dans la société compétitive de la connaissance ;
- éducation démocratique, éducation pour la démocratie : territoires partagés, compétences croisées et gouvernance locale.

## Texte d'appel aux Rencontres – Juin 2012

### ***Des savoirs aux compétences et capacités : la transformation des pédagogies et l'accompagnement des parcours au service de l'émancipation et de la citoyenneté***

L'Éducation dans son acception large vise à former et à outiller les personnes dans une perspective de « développement personnel », de formation et de qualification, mais aussi d'émancipation et de « mise en capacités » de tous. C'est au regard de ces objectifs que les modes d'accès aux savoirs, les processus de développement des compétences et des capacités doivent être questionnés.

Dans le cadre d'une refondation de la scolarité obligatoire, la redéfinition du Socle commun de connaissances et de compétences, dans son ambition et ses contenus, est un enjeu important. Dans cette perspective, il est nécessaire que les transformations de la société de la connaissance (profusion des sources de savoirs, explosion de la société numérique, concurrence culturelle très forte des savoirs scolaires...) soient prises en compte pour aller vers une adaptation des contenus et pratiques scolaires.

Outre cette adaptation des contenus, la place des savoirs scolaires et leur place dans une « indexation » plus large des savoirs nécessaires, forcément multiples, pour aujourd'hui et pour demain, doivent aussi être repensées. Quelles pédagogies peuvent être développées pour permettre aux élèves de construire, de s'approprier véritablement ces savoirs et de sortir ainsi d'une vision « cumulative » des savoirs ?

De même, il importe de questionner l'approche « transmissive » des savoirs, liée au modèle républicain classique de l'École, qui a démontré ses limites et parfois occulté la mission donnée à l'École de permettre une formation de l'esprit critique au service de l'émancipation. Qu'implique le travail de construction de savoirs, dans la rencontre avec les savoirs scolaires, dont on connaît les difficultés, notamment pour les milieux populaires ? En quoi, et de quelle façon la rénovation des contenus et des savoirs scolaires peut-elle transformer le rapport à l'École, le rapport des élèves aux savoirs et réconcilier l'ensemble des personnes avec le système scolaire ?

Mener une réflexion autour des notions de savoirs, de compétences et de capacités dépasse aujourd'hui largement le cadre de la formation scolaire ou initiale. Cela suppose aussi de situer notre réflexion au niveau de l'ensemble des espaces éducatifs, formels et non formels, de spécifier leurs apports, leurs modèles d'apprentissages, leurs méthodes et leur articula-

tion avec les champs de l'éducation et de la formation formelle. Dans une nécessaire reconnaissance des apprentissages sur tous les temps de la vie, notamment dans le non formel, quelle peut-être la contribution spécifique de l'éducation populaire ? Quels liens, quelles articulations peuvent être établis entre des savoirs sociaux et citoyens et des savoirs scolaires ? Ce questionnement met en jeu la définition d'une nouvelle complémentarité entre l'École et les autres espaces éducatifs, plus explicite, mieux concrétisée.

Enfin, et dans la continuité de cette thématique, l'accompagnement apparaît comme un nouveau paradigme de la construction des parcours personnels. La démarche d'accompagnement doit aussi avoir comme point d'horizon l'émancipation, la citoyenneté, et la solidarité par l'inscription de l'individu dans un collectif. Comment penser ce lien entre personnel et collectif ? Quelles conséquences sur la démarche, le processus d'accompagnement des parcours personnels ?

### ***Réussite personnelle et trajectoires sociales : les défis de l'égalité dans la société compétitive de la connaissance***

L'égalité et la justice, placées au centre d'une nouvelle ambition nationale dans la perspective d'une future loi d'orientation pour l'École, constituent une priorité, et le principal défi d'une nouvelle politique d'éducation et de formation tout au long de la vie.

Aujourd'hui, la majorité des acteurs éducatifs et des institutions s'accordent autour de plusieurs constats qui touchent en premier lieu notre système scolaire. Ce dernier ne parvient pas à réduire les inégalités mais au contraire les reproduit, et dans certains cas les amplifie. Quelles sont les conditions actuelles de reproduction de ces inégalités ? Quelles réponses l'École parvient-elle à élaborer ? Quelles sont les limites des dispositifs de prise en charge individualisante ou filiarisante de la difficulté ? Quelles pistes pédagogiques sont à explorer ? Comment valoriser toutes les formes d'intelligences ?

Le mirage de l'égalité des chances, les dégâts de la méritocratie scolaire et de l'élitisme républicain pèsent encore lourdement sur les parcours personnels et les possibilités réelles de se former tout au long de sa vie. Paradoxalement, face à ce qui s'avère être une véritable logique de tri, en particulier au niveau de l'enseignement secondaire, les individus dans leurs parcours sont renvoyés à leur responsabilité individuelle. Il faut sans doute rompre avec une approche dominante actuellement qui, dans des domaines aussi divers que la formation, l'entreprise, le projet personnel, articule volon-

tarisme et réussite, faisant fi de la contextualisation et des déterminismes de toutes sortes dont doivent s'émanciper les personnes. Peut-on continuer à considérer que seule la réussite scolaire est source de réussite d'un parcours ? Comment les acteurs éducatifs peuvent-ils continuer à se mobiliser pour réduire les inégalités, favoriser dès le plus jeune âge les apprentissages sociocognitifs, et ce à toutes les échelles territoriales et dans tous les types de territoires ? Comment lutter contre les abandons précoces de formation ?

### ***Éducation démocratique, éducation pour la démocratie : territoires partagés, compétences croisées et gouvernance locale***

Deux axes doivent être privilégiés pour questionner tout à la fois l'organisation et la visée démocratique de l'Éducation.

Le premier est celui de la traduction institutionnelle d'une action publique permettant le partage de l'action entre l'État, les collectivités territoriales et les associations, représentant différents niveaux de légitimité démocratique. Les collectivités notamment impulsent depuis de très nombreuses années des politiques éducatives, à divers échelles territoriales, et aspirent légitimement à être reconnues dans leur rôle de maîtres d'œuvre. Ce point est certainement l'un des enjeux d'un acte III annoncé de la décentralisation.

Par ailleurs, alors que la Révision Générale des Politiques Publiques a profondément transformé les capacités d'action de l'État au local, notamment par la responsabilisation et l'autonomie accrue des échelons locaux, l'État est interpellé dans ses modes de déconcentration et de régulation. Quelles formes, quelles modalités de déconcentration peuvent être étudiées pour garantir l'égalité entre territoires, tout en permettant la mobilisation et l'accompagnement des acteurs locaux dans des démarches d'appropriation, d'innovation et de transformation des pratiques ?

Au-delà de l'approche institutionnelle, les modes d'élaboration et de mise en œuvre des politiques publiques d'éducation doivent aussi poser la question de l'appropriation démocratique de l'action publique par ses « bénéficiaires », et plus généralement les citoyens et la société civile organisée. Pour dépasser la notion de démocratie participative, et sortir d'un modèle d'inspiration libérale de service au public, où l'utilisateur devient client consommateur, la réflexion doit s'orienter vers les démarches susceptibles de favoriser une véritable implication de tous, et au premier chef celle des habitants, adultes, jeunes et enfants.



**MERCREDI 17 OCTOBRE 2012**

.....

## **Allocutions d'ouverture des Rencontres de l'éducation**

**Daniel Delaveau**, maire de Rennes

Rennes est à l'initiative de ces Rencontres et les accueille depuis l'origine. Cet engagement n'est pas le fruit du hasard, mais d'une volonté, celle d'exercer une des fonctions primordiales pour nos collectivités et notre ville éducatrice, celle qui a trait à l'échange, à la réflexion sur un territoire apprenant. C'est aussi la volonté de répondre à la question : quelle éducation voulons-nous proposer, construire et pour quelle société ? Ces questions ne sont pas nouvelles, cela fait quarante ans que nous y travaillons, mais les choses progressent. En 2008, ces Rencontres nationales de l'éducation avaient lancé la dynamique des Assises nationales de l'éducation. En 2010, l'Appel de Bobigny posait les bases d'un débat et d'une réflexion à l'échelle nationale sur les enjeux de l'éducation et de la formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle. C'est aujourd'hui plus que jamais d'actualité et c'est une dynamique qu'il nous faut conforter.

« Territoires partagés et éducation : une refondation au service de la réussite, de l'égalité et de la démocratie ? » : J'espère qu'à l'issue des Rencontres, cette interrogation sera levée ou en voie de l'être. Le président de la République a voulu une réforme, et nous y adhérons pleinement ; non une réforme de plus, mais une mobilisation collective du pays pour une refondation de l'école de la République. L'État républicain reste le garant d'une éducation laïque démocratique de qualité, ancrée dans notre temps et dans nos territoires. L'Éducation nationale est le fruit d'un projet global de la nation, mais qui ne saurait marquer le paysage de la République sans l'engagement, les convictions et la volonté de ses acteurs locaux : personnels de l'Éducation nationale, mais aussi collectivités, associations, parents, appelés solidairement à co-construire l'école d'aujourd'hui et celle de demain, à la penser globalement et à l'inscrire dans une perspective de formation et d'éducation tout au long de la vie. La décentralisation, sujet totalement lié et d'actualité, doit permettre, par un acte III, de conjuguer ce principe républicain d'un État stratège et régulateur avec cette volonté de prise en compte de nos territoires et de leurs acteurs. Elle doit permettre une prise de responsabilités nouvelles par les collectivités, en matière d'éducation comme c'est le cas pour d'autres politiques publiques. La coopération

entre les services de l'État et les collectivités doit se traduire concrètement par la construction, la co-construction d'une politique éducative pour la réussite de tous, et ne laisser aucun enfant au bord de la route. Nos collectivités, nos Villes ont donc un rôle moteur à jouer, en partenariat avec l'État : impulser, innover, anticiper, compléter et accompagner l'action des autorités académiques.

L'école sanctuarisée des débuts de la République a vécu. Il nous faut promouvoir une école de l'ouverture, de la proximité, de la liberté et de l'émancipation citoyenne – dans ma jeunesse, on parlait déjà de décloisonner l'école. La politique éducative est une politique de la ville au sens large, au même titre que les politiques culturelles, sportives, d'urbanisme ou d'habitat. Vouloir la ville pour tous, c'est penser l'accès à l'éducation et à la formation de tous les enfants et de tous les citoyens, dans une perspective de progrès. Penser éducation, c'est le fil rouge, la boussole de l'action politique de notre équipe municipale. Nous avons une responsabilité majeure, une parole à porter, des actes à affirmer au titre d'une participation citoyenne à la modernisation et à la refondation de l'école de la République, aujourd'hui comme dans les années à venir. Ceci concerne à la fois l'acquisition des savoirs et des compétences, au premier chef, tout comme la préparation à l'insertion professionnelle et la formation du futur citoyen. Nous nous sommes engagés dans la réflexion, nous l'avons concrétisée dans la rédaction d'un contrat éducatif local dès 1998, puis en 2003, dans celle du premier projet éducatif local. Ces documents cadres posent la collectivité comme actrice éducative à part entière, la ville comme ville formatrice.

Notre ambition est bien de construire ce territoire apprenant en participation avec l'ensemble des instances concernées : Éducation nationale, familles, en passant par les associations, les acteurs de l'éducation populaire, les institutions sociales, culturelles et sportives, nos propres services municipaux et communautaires et les autres collectivités territoriales. La question centrale est d'assurer la cohérence, la continuité, l'articulation, notamment entre les temps scolaires et les temps non scolaires. Il nous faut concevoir une politique qui se développe tout au long de la vie et mobilise les énergies vers la réussite de tous.

Faut-il ajouter que cette école ne peut être livrée au marché, que sa gouvernance doit se concevoir dans la coopération, la transversalité et la subsidiarité?... Le pilotage de l'action éducative doit se nourrir prioritairement du principe d'équité, qui veut que l'on donne plus à ceux qui ont moins, que l'on raisonne en bassins de vie, que la recherche universitaire irrigue la réflexion des décideurs, qu'enfin, la valorisation des acquis de l'expérience

soit reconnue et devienne un vecteur à part entière de la réussite. Tout cela représente beaucoup de chantiers à conduire. Le succès ne sera au rendez-vous que si nous agissons de concert, dans la durée et la continuité de l'action publique. Il faudrait d'abord pour cela fortement rétablir la confiance au cœur de l'institution.

Ensuite, sans remettre en cause le caractère national de notre éducation, il faut reconnaître l'exceptionnelle portée des mesures de décentralisation qui ont permis aux établissements et aux écoles de trouver un nouveau souffle. J'évoquais l'acte III de la décentralisation; je ne vais pas développer; il est attendu par nos collectivités et doit permettre de clarifier les compétences, de renforcer la cohérence du système et de mettre un terme à certaines redondances, doublons ou tutelles parallèles. Il sera, j'en suis convaincu, un des éléments déterminants du socle de la refondation et de la thématique qui sous-tend ces Rencontres nationales et reste pleinement d'actualité. Chacun peut y trouver de quoi nourrir son action à venir.

**Yves Fournel**, adjoint au maire de Lyon, président du Réseau français des villes éducatrices (RFVE) et animateur de l'Appel de Bobigny

Je voudrais saluer ces Rencontres, toujours aussi dynamiques et fructueuses depuis leur première édition. Fondées au départ sur la volonté commune de la Ville de Rennes et de la Ligue de l'enseignement, ces Rencontres valorisaient des expériences de terrain autour du rapport entre éducation et territoire. Nous étions loin du niveau de réflexion atteint quatorze ans après. Que de chemin parcouru depuis, d'échanges et de débats dans lesquels, ces dernières années, l'Appel de Rennes a ouvert la voie à la démarche de l'Appel de Bobigny, dont on peut effectivement mesurer les impacts! Ensemble, nous avons su jeter les bases d'un projet pour l'enfance, l'éducation et la jeunesse, dont un certain nombre d'éléments sont aujourd'hui repris dans le débat national en cours, même si l'on peut regretter de ne pas forcément en retrouver toute la cohérence et toute la logique globale.

Aujourd'hui, dans un nouveau contexte politique, après trois mois marqués par la concertation nationale sur la refondation de l'école, des négociations se sont ouvertes et deux des points annoncés par le président de la République et le ministre de l'Éducation nationale, Vincent Peillon, sont au cœur de nos débats : la reconnaissance inscrite dans la loi d'orientation des projets éducatifs de territoire ou projets éducatifs locaux, et la réforme des rythmes. Ne boudons pas notre plaisir! Même si beaucoup de questions

restent à résoudre, si beaucoup de difficultés sont devant nous, nous le savons, c'est tout de même autre chose que de se situer dans le contexte des années précédentes. Bien d'autres points pourraient être abordés, y compris avant la question des rythmes, comme par exemple le plan pour l'éducation artistique, l'école numérique, l'école maternelle et la place des 2-3 ans, l'avenir de l'éducation prioritaire, la priorité à l'école primaire, le lien entre école et collège, etc., qui sont très importants. On pourrait en parler longuement.

Mais je vais concentrer mon propos sur les projets éducatifs locaux et la réforme des rythmes, parce qu'ils représentent un levier, une chance, une opportunité à saisir. Je connais les déceptions justifiées sur les limites de la refondation réduite au champ de l'école. Et l'on doit les analyser avec lucidité, car ces limites sont porteuses de difficultés déjà perceptibles dans le manque de vision transversale et de coordination interministérielle. Mais c'est la première fois que la plupart des ministères « concernables » et concernés sont présents, s'expriment, ouvrent des discussions avec les acteurs autour de l'éducation. C'est la première fois qu'on va inscrire officiellement les projets éducatifs locaux dans le paysage institutionnel et que le rôle des collectivités locales est reconnu, non pas simplement comme celui d'un guichet de interventions, mais bien comme celui d'un partenaire. La porte est entrouverte, à nous d'en saisir tous les possibles pour développer concrètement notre conception globale de l'éducation avec et bien au-delà de l'école.

Vous pouvez compter sur les 115 villes éducatrices de notre réseau présentes dans toutes les régions pour pousser en ce sens et jouer tout leur rôle de coordination, d'impulsion, de soutien, d'actions pour faire converger tous les acteurs, bref, leur rôle de pilote des projets éducatifs locaux et projets éducatifs de territoire. Et nous avons l'ambition d'inciter les autres communes ou intercommunalités qui ne sont pas encore engagées dans ces démarches à en faire de même et de les soutenir, en partenariat – parce que nous ne pourrions le faire seul et que le partenariat est la condition de la réussite – avec la Ligue de l'enseignement, bien sûr, avec les Francas, l'Andev et tous ceux qui voudront agir ensemble dans le même sens. Il nous faudra bien, pour ce faire, entrer plus précisément dans le chantier de la gouvernance des projets éducatifs locaux et du fonctionnement de ces projets autour des notions de co-construction du projet éducatif, de contractualisation pérenne entre les acteurs, de pratiques partagées de diagnostic et de bilan, de reconnaissance du rôle de la commune et de l'intercommunalité comme « fabrique » de convergence et de rassemblement. Comme il faudra d'ailleurs aborder la question sensible du statut de

l'école et de sa capacité à contractualiser son projet éducatif global sur tous les temps de l'enfant, avec l'ensemble de ses partenaires. Nous devons inventer et construire ensemble un cadre qui soit tout à la fois opérationnel et efficace et qui donne leur place à tous les acteurs dans ce projet éducatif, qui est par nature partagé. Ensemble ne ratons pas cette occasion ! Elle ne se représentera pas forcément dans les mêmes conditions.

Sur la réforme des rythmes, nous savons tous qu'il ne s'agit pas des rythmes scolaires mais bien des rythmes de l'enfant sur tous ses temps de vie. Cette réforme oblige, et c'est en cela qu'elle est un levier, à réfléchir ensemble l'articulation de ces temps et de toutes les actions éducatives, qu'elles soient scolaires, périscolaires, extrascolaires. Elle oblige les acteurs à se rencontrer, à parler, à construire ensemble, et c'est bien cela la base d'un projet éducatif global sur tous les temps et surtout, d'une conception globale de l'éducation. C'est une occasion que nous n'avons pas le droit, aujourd'hui, de négliger et de manquer. C'est un levier et une chance pour s'inscrire dans un véritable projet éducatif global de territoire. La démarche de réforme des rythmes et celle du projet éducatif ne vont pas l'une sans l'autre.

Le cadre de cette réforme des rythmes commence à se clarifier ; vous avez vu les déclarations du président de la République et de Vincent Peillon. On commence à en identifier un peu plus les éléments essentiels :

- la limitation du temps scolaire de la journée à cinq heures ;
- une semaine de vingt-trois ou vingt-quatre heures de temps scolaire, auxquelles s'ajouteraient sans doute, même si cela demande encore à être clarifié, deux heures de travail sur les leçons et les devoirs, assurées par les enseignants – je ne peux concevoir qu'il en soit autrement – sur le temps périscolaire ;
- une semaine de quatre jours et demi découpée en neuf demi-journées, où, c'est une évidence, le mercredi sera sans doute la règle commune, mais avec une possibilité réelle de dérogation sur des projets éducatifs clairs et précis ;
- pour le temps annuel, il est clair, aujourd'hui, que l'on ne touchera pas aux grandes vacances : la mesure de passage à deux semaines de toutes les petites vacances est déjà réalisée dès cette année avec les vacances de la Toussaint. Ce n'est peut-être pas un cadre idéal, mais c'est un grand pas d'engagé.

Nous avons là une base, mais pour pouvoir la concrétiser, des questions essentielles restent quand même à régler, et ne le sont pas encore à travers

les déclarations du président de la République et du ministre. Il nous faut encore pousser pour résoudre quelques petites questions qui pourraient être des grains de sable dans le mécanisme.

D'abord, évidemment, la question des moyens. Aujourd'hui, nous n'avons aucune précision sur l'aide de l'État aux collectivités pour faire face à l'extension du temps périscolaire. Nous sommes les partisans les plus chauds de la réforme des rythmes scolaires, qui est nécessaire, mais il n'y aura pas de réforme si les moyens ne sont pas au rendez-vous. On peut discuter du calendrier, du partage et des efforts de chacun, mais il faut, et c'est une urgence aujourd'hui, que les conditions de financement de l'État ou de la Caisse nationale des allocations familiales (Cnaf), à travers des dispositifs bien connus, se précisent et ceci, très rapidement, parce qu'une rentrée ne se prépare pas deux jours avant. Et l'on sait bien que si l'on n'a pas un cadre précis de ce point de vue d'ici un mois, un mois et demi, il sera très compliqué de réussir l'étape de mise en œuvre dès la rentrée prochaine.

La deuxième question est la nécessité de déterminer des formes de péréquation. Et sur une réforme décidée par l'État, soyons clairs : il ne peut pas s'agir de péréquation horizontale, mais bien de péréquation verticale. C'est-à-dire que l'État doit assurer des moyens supplémentaires aux territoires qui rencontrent le plus de difficultés.

Enfin, il nous faudra, et ce n'est pas la moindre des difficultés, mobiliser tous les partenaires et toutes les ressources humaines pour pouvoir faire face à une augmentation considérable, qui n'est pas seulement une augmentation d'une heure de temps périscolaire, mais une évolution très importante du nombre d'enfants concernés. Et nous avons une exigence qualitative dans l'accueil des enfants : il ne s'agit pas d'accueillir pour le plaisir d'accueillir, en les parquant dans la cour d'une école. Il s'agit bien de véritables temps éducatifs, basés sur un projet, et c'est bien l'élément premier qui doit être celui de nos démarches. Pour cela, nous aurons besoin de toutes les ressources humaines disponibles, de toutes les formes de partenariat ; nous aurons besoin de mobiliser tous ces possibles. Les mois qui viennent vont nous demander un travail très important de réflexion et de construction commune.

Je voudrais, pour conclure, faire une proposition : au-delà des villes éducatrices, certes très importantes – mais nous avons tout de même la conscience que nous ne représentons pas la totalité du paysage des collectivités locales –, pourquoi ne pas développer tous ensemble des initiatives d'assises locales de l'éducation pour servir de base au développement des projets éducatifs locaux qui vont bientôt être inscrits dans la loi ?

Nous avons là, pour 2013, un plan d'action et de développement de notre conception globale de l'éducation qui est tout à fait passionnant. C'est ce à quoi je voudrais vous inviter aujourd'hui, à l'ouverture de ces rencontres.

**Jean-Marc Roirant**, secrétaire général de la Ligue de l'enseignement

Ces Rencontres interviennent dans une période particulière et très importante, marquée par une nouvelle ambition pour l'éducation dans notre pays. Les initiateurs, dont nous sommes, de l'Appel de Rennes lancé lors des Rencontres de 2008, appel qui est devenu par la suite l'Appel de Bobigny, peuvent se réjouir de pouvoir continuer à pousser cette ambition pour une grande politique en faveur de l'éducation et de la jeunesse. Car notre engagement concerne bien l'éducation dans sa globalité, même si l'actualité nous centre sur la refondation de l'école et la loi d'orientation qui sera soumise au parlement dans les semaines à venir, car l'éducation est bien pour nous tous une responsabilité partagée, qui engage non seulement l'école, mais aussi la société entière dans la préparation de l'avenir. Je pense d'ailleurs que la diversité que vous représentez aujourd'hui dans cette salle est le signe de cette mobilisation de tous. Plus de 100 collectivités locales sont représentées aujourd'hui, notamment issues du Réseau français des villes éducatrices (RFVE), de l'Association nationale des directeurs de l'éducation des villes (Andev) et de l'Association nationale des acteurs de la réussite éducative (Anaré). Vous êtes aussi nombreux à être issus des vingt organisations qui constituent le Collectif des associations partenaires de l'école (Cape), dont vous entendrez les témoignages tout au long de nos travaux. Nous comptons aussi dans cette salle de nombreux enseignants, représentants de parents d'élèves, représentants d'organisations syndicales, des services déconcentrés de l'État et des caisses d'allocations familiales ; enseignants, mais aussi éducateurs, animateurs, travailleurs sociaux qui, au quotidien, œuvrent pour la réussite de tous les jeunes. Depuis la première édition de nos Rencontres, nous sommes toujours aussi nombreux en quête de ce croisement des regards de chercheurs, de responsables politiques, de praticiens, afin d'approfondir tant les finalités que les pratiques de cette éducation partagée au local, à l'échelon des territoires. Ce que nous vous proposons de partager et de valoriser, c'est bien la capacité d'innovation des acteurs face à cette ambition éducative.

Nos Rencontres se veulent aussi un levier pour passer de l'expérimentation locale à la transformation des dynamiques partenariales. Depuis 1998, nous avons beaucoup œuvré pour mieux penser et faire reconnaître l'importance de l'ensemble des acteurs et des temps éducatifs à l'échelle

des territoires. Nous avons beaucoup parlé de l'importance novatrice des projets éducatifs locaux, il y a plus de dix ans déjà. C'est le cas aussi des Rencontres des PEL organisées par la ville de Brest, nos amis des Francas, l'Andev et le Réseau français des villes éducatrices. Nous avons, ici même, évoqué les territoires apprenants pour rendre compte de l'importance de ces partenariats locaux qui structurent les politiques éducatives, notamment depuis les grandes lois de décentralisation des années 1980, dans la dynamique de la loi d'orientation de l'école de 1989.

L'ambition que nous partageons toujours, malgré les difficultés et parfois, les renoncements politiques de ces dernières années, reste bien la même : il s'agit, par l'éducation et la formation tout au long de la vie, d'articuler l'ensemble des dimensions personnelle, citoyenne et professionnelle de la construction des individus dans une République qui, pour nous, est nécessairement démocratique, sociale et solidaire. Le président de la République l'a bien rappelé lors de son premier discours, le jour même de sa prise de fonction : il faut refonder l'école pour refonder la République. Sans doute devons-nous même ambitionner de refonder l'éducation dans sa globalité pour faire mieux vivre les principes du pacte républicain : égalité, justice, solidarité et démocratie ; et j'ajouterai, laïcité.

Mais où en sommes-nous aujourd'hui ? Lors de nos précédentes Rencontres, en avril 2011, nous avons prolongé notre réflexion autour des projets éducatifs territoriaux par une approche des enjeux de l'éducation et de la formation tout au long de la vie : éducation permanente, formation récurrente, formation « continuée », disait-on déjà il y a plus de quarante ans, au-delà et en prolongement de l'essentielle éducation initiale, notamment scolaire. C'est une conviction ancienne qui nous est chère, car elle est au cœur du projet politique de la Ligue de l'enseignement, mouvement d'éducation populaire depuis près de cent cinquante ans.

L'an dernier, nous avons continué à approfondir les enjeux démocratiques qui traversent la nécessaire refonte de notre vision des savoirs, notamment scolaires. Nous avons aussi exploré les ressources sous-exploitées des territoires, supports multiples d'intelligence et de développement humain, dans la même logique que les projets éducatifs locaux : il s'agissait toujours de penser, à toutes les échelles territoriales, une action collective qui se confronte au partage démocratique et au décloisonnement des acteurs et des institutions.

Nous nous interrogeons aussi, l'année dernière, sur les dégâts de la RGPP, la fameuse révision générale des politiques publiques – à la Ligue de l'enseignement, nous avons plutôt l'habitude de dire : la « régression » générale des politiques publiques – et sur les conséquences d'une nouvelle

loi sur la décentralisation. Le constat était alors celui du repli frileux des partenariats. Nous constatons aussi nos difficultés face à des politiques scolaires qui, sous couvert d'individualisation, semblaient accélérer le processus de tri, de sélection inégalitaire à l'école, et nous déplorions les dégâts d'une méritocratie scolaire qui, sous l'alibi de l'égalité des chances, destinait les politiques scolaires uniquement à la fabrique compétitive des meilleurs, vouant les plus fragiles à l'échec précoce et à l'assignation de leur parcours de vie dès la fin de la scolarité obligatoire.

Cette année, l'objectif politique est autre, mais les défis restent toujours aussi importants. Nous vous proposons de continuer notre exploration, de faire vivre la dimension prospective de nos Rencontres tout en les ancrant dans l'actualité politique et de concourir aux changements urgents pour une grande politique éducative dont notre pays a besoin.

Nous aborderons ainsi trois grands thèmes sur les trois demi-journées qui suivront cette matinée. Cet après-midi, table ronde et ateliers aborderont la question des savoirs et des compétences : comment et où apprend-on ? Et surtout, comment accompagner la construction de parcours personnels qui visent autant l'émancipation individuelle que la citoyenneté solidaire ? Sans doute pour nous l'enjeu est-il de continuer à faire reconnaître que l'on apprend aussi hors de l'école et que l'école elle-même doit profondément repenser ses contenus et pratiques pour permettre aux jeunes de se préparer aux grands défis du futur. Défi économique, certes, face à une crise ou à des crises sans précédent qui focalisent le débat sur l'employabilité, mais aussi défi démocratique, face à la progression des peurs, des replis, voire des séparatismes sociaux et culturels ; défi écologique, enfin, et ce sera l'objet d'une grande conférence nationale, tel que cela a été annoncé. Si l'école a pour nous un rôle central dans ces enjeux, tous s'accordent à dire qu'elle ne peut pas tout pour préparer les jeunes à gérer l'incertitude et la complexité de l'avenir. Il convient de prendre en compte tous ces temps éducatifs qui ne relèvent pas de l'école, ce que l'on nomme désormais, au niveau européen, l'éducation non formelle et l'éducation informelle : l'éducation dans les loisirs éducatifs et le temps libéré, mais aussi l'éducation dans la famille et entre pairs. Vous voyez que nous sommes là au cœur de l'actualité, au moment où l'on parle de réforme des rythmes scolaires, et je pense que nous discuterons sans doute de l'urgence de penser plutôt une réforme des temps éducatifs qui prenne en compte leur spécificité et leur nécessaire articulation au nom de la continuité éducative de la coéducation.

Notre deuxième demi-journée, demain matin, sera consacrée aux défis de l'égalité. Si la société de la connaissance est de plus en plus compéti-

tive, notamment dans un contexte de crise exacerbée, comment relancer la promesse égalitaire pour l'école et l'éducation ? Comment concilier droit à la réussite pour tous et justice sociale ? Comment penser et combattre la panne de la démocratisation scolaire que nous constatons depuis quelques années ? Et enfin, comment l'ensemble des acteurs éducatifs peuvent-ils coopérer à l'échelle des territoires multiples, souvent très inégaux en ressources ? C'est tout le débat d'actualité qui porte autant sur le rôle « impulsateur » et régulateur de l'État que sur le rôle incontournable des collectivités, et le débat, également d'actualité, sur les ségrégations territoriales, le rôle de la carte scolaire et l'avenir des politiques compensatoires comme l'éducation prioritaire ou la politique de la ville, par exemple. Nous verrons sans doute que les projets éducatifs territoriaux ont un rôle central à jouer dans cette volonté, pour peu que l'on reconnaisse leur importance.

Dernier thème, enfin, de nos Rencontres : les enjeux démocratiques. Si l'on envisage de faire progresser la démocratie en éducation au service d'une éducation pour la démocratie, il est nécessaire aussi de poser la question de la gouvernance démocratique et partagée en matière de politique éducative. Nous reviendrons sans doute sur les acquis, mais aussi les limites des projets éducatifs territoriaux en matière de partenariat et de coproduction éducative. Nous aborderons enfin les défis de la démocratie participative et de la place active, au cœur de l'action éducative, des jeunes, des citoyens et de l'ensemble des acteurs de la société civile. L'actualité sera pour nous autant la reconnaissance éventuelle par la loi des projets éducatifs locaux que les enjeux de la future loi sur la décentralisation, qui est actuellement aussi l'objet d'une grande concertation nationale.

Programme riche, comme vous le voyez, et à la hauteur des enjeux de cette période politique inédite. Nous veillerons collectivement, durant ces deux jours, à favoriser l'expression de tous les acteurs présents, afin de prolonger une concertation dont nous attendons qu'elle se poursuive au-delà du vote de la future loi, pour faire vivre une ambition partagée en éducation. Car c'est bien l'un des acquis des projets territoriaux : le partage en éducation doit se vivre comme un processus continu de partenariat et de croisement sans cesse renouvelé.

Mme George Pau-Langevin, ministre déléguée à la Réussite éducative, contrainte d'annuler son intervention lors de ces Rencontres nationales de l'éducation, a cependant tenu à adresser un message aux organisateurs et aux participants.

*Monsieur le Maire de Rennes,  
Monsieur le Secrétaire général de la Ligue de l'enseignement,  
Mesdames et Messieurs les élus,  
Mesdames et Messieurs,*

*Un agenda très chargé ne m'a pas permis d'être à Rennes aujourd'hui avec vous pour ces 8<sup>es</sup> Rencontres nationales de l'éducation.*

*Comme vous le savez, le rapport issu de la concertation nationale lancée par Vincent Peillon et moi-même le 5 juillet dernier, a été rendu le mardi 9 octobre au président de la République.*

*Nous avons donc engagé depuis ce début de semaine une consultation des partenaires syndicaux et associatifs sur les grandes orientations qui découlent des conclusions de ce rapport.*

*Je tiens cependant par ce message à vous réaffirmer tout mon intérêt pour vos travaux qui ne sont pas sans lien avec l'entreprise de refondation de l'école que nous engageons.*

*En effet, en charge de la Réussite éducative dans le gouvernement de Jean-Marc Ayrault, je connais l'importance des politiques éducatives territoriales et la place incontournable occupée par les collectivités locales au côté des acteurs associatifs de terrain.*

*Les questions qui vont animer vos réflexions lors de ces 8<sup>es</sup> Rencontres nationales de l'Éducation à savoir celle relative à la relance des projets éducatifs territoriaux au travers d'une nouvelle phase de décentralisation, ou celle relative au partage de l'action entre tous les acteurs de la communauté éducative et tous les échelons territoriaux, sont des questions essentielles.*

*La Réussite éducative de tous les élèves de notre pays est mon objectif. Il ne pourra être atteint que par une mobilisation générale de tous les acteurs de la communauté éducative, de tous les acteurs associatifs et de l'ensemble des collectivités locales.*

*Vous êtes les partenaires incontournables de cette ambition. Nous aurons à travailler ensemble dans les prochaines semaines et je sais que je pourrai m'appuyer sur vous et compter sur votre dynamisme.*



## INTRODUCTION AUX RENCONTRES

---

# L'émancipation de l'individu est-elle encore la principale finalité de l'éducation ?

Séance animée par **Arnaud Tiercelin**, responsable du secteur Éducation – Jeunesse de la Ligue de l'enseignement.

Questions à **Miguel Benasayag**, philosophe et psychanalyste.

Discutant : **Joël Roman**, philosophe, directeur de la collection Pluriel (Hachette Littératures).

**Arnaud Tiercelin** : Miguel Benasayag aurait souhaité être présent, mais il n'est pas en France actuellement. Nous avons donc réalisé en vidéo, il y a quelques jours, avec Joël Roman, l'entretien que nous souhaitions mener en direct devant vous, et nous allons vous le projeter. Joël Roman réagira à la présentation des trois séquences de ce film.

## Le rôle de l'éducation au service de l'émancipation et de la citoyenneté

### *L'émancipation de l'individu est-elle encore la principale finalité de l'éducation ?*

**Miguel Benasayag** : L'émancipation a à voir avec la possibilité de construire et de faire perdurer une organisation sociale. De ce point de vue, la première chose que je dirai, c'est qu'il y a des raisons de s'inquiéter par rapport aux tendances mondiales de l'éducation aujourd'hui. En effet, face aux diktats économiques, à ce que l'on appelle la fameuse crise économique – dont je ne sais pas si c'est une crise ou si ce n'est pas un état de fait, c'est-à-dire que cela fonctionne comme cela, « crise » laissant penser que tout va bien mais que l'on passe simplement un mauvais cap... –, donc, face à cet état de fait de la dictature économique, la pédagogie, au niveau international, a pris un virage sans crier gare. Presque personne ne s'est aperçu combien elle avait changé. On a « décidé » – en fait, cela s'est décidé tout seul – de ne plus centrer l'éducation des enfants et des jeunes

sur la transmission, la culture, la sociabilité, etc. On a « décidé » de créer des gens employables ; on a centré l'éducation sur l'employabilité des jeunes et ceci, depuis le début de la maternelle. Il n'est pas exagéré de le dire : aujourd'hui, malheureusement, dans la plupart des maternelles en France – et dans d'autres pays, c'est pire –, il y a une dictature de l'évaluation. Les gens considèrent comme normal d'être évalués. Le problème est ce que l'on évalue. Une fois encore, on évalue ce que l'on croit être – à juste titre ou non – les éléments qui permettent de penser que l'individu sera employable. Ceci a un nom : cela s'appelle la pédagogie des compétences. Ce n'est pas la pédagogie qui vise à former quelqu'un, à structurer quelqu'un avec ce qui implique une conception de la temporalité très particulière, à savoir lui donner le temps de montrer ses affinités électives, d'éclorre, de montrer sa singularité, et donc, à partir de sa singularité, de trouver une place dans la société. Pour le dire clairement, quelqu'un qui est structuré autour de son goût pour la musique ou de son goût pour le sport, bref, quelqu'un qui est structuré, doit avoir un endosquelette et peut acquérir des compétences. Le problème est que maintenant, on ne laisse pas les enfants se structurer parce qu'on n'a pas de temps à perdre, que l'on est en crise, que c'est l'urgence. Et en les empêchant de se structurer, on les déstructure et on veut leur coller des compétences. Vous connaissez tous le credo de la pédagogie des compétences : il faut apprendre à apprendre, apprendre à oublier ce que l'on a appris pour apprendre autre chose... C'est le modèle du disque dur, de l'être humain disque dur.

### ***Quel est le principal défi de l'éducation dans la société contemporaine ?***

Que se passe-t-il avec l'école, aujourd'hui ? Il se passe que des enseignants de très bonne volonté – il n'y a aucun doute à ce sujet – se disent qu'il faut armer les enfants pour une société dure. Je comprends cet élan, mais je pense qu'il faut résister à cette tentation. Quand on arme quelqu'un, c'est toujours pour la guerre, et c'est la guerre de tous contre tous. Je crois qu'à cet égard, les enseignants sont face à un vrai défi, un défi d'aujourd'hui, qui est de savoir que pour faire le métier d'enseignant, il faut résister, il faut protéger les enfants, ce qui signifie leur donner le temps de prendre les chemins de traverse, de faire leurs expériences pour pouvoir se structurer. Protéger les enfants, cela signifie ne pas accepter cette homogénéisation par le bas : le socle commun, l'évaluation permanente... Protéger l'enfant, c'est lui dire : « Tu as le temps, mon petit. » Pour dire cela, il faut lutter contre les parents d'élèves, déjà, qui disent que non, il n'a pas du tout le temps ; il faut lutter contre la hiérarchie ; il faut lutter contre ce que l'enseignant a lui-même dans la tête et le fait qu'il se dit que lui-même n'a pas le temps...

Aujourd'hui, quand on parle de l'école, quand on en parle à la Ligue de l'enseignement, la première chose à faire, selon moi, c'est qu'il faut partager l'idée que l'on est face à un défi. Ce défi est le suivant : nous devons construire collectivement une réflexion; ce n'est pas quelque chose qui dépend de la sainteté de quelqu'un qui est tout seul dans son coin, parce que ce type d'expérience est très louable, mais on finit toujours par casser la personne isolée qui résiste. C'est une association. C'est aussi sortir de la tristesse dans laquelle sont les enseignants... Si l'on ne peut pas faire cela, dans quelque temps et sans nous en apercevoir, nous ne serons plus en train de faire notre métier. Nous serons en train de faire autre chose : nous serons en train de former des robots pour le boulot. La vérité est que l'utilitarisme ambiant non seulement n'est pas la seule solution face à la crise, mais qu'il est une des causes de la crise. Si nous ne pouvons pas sortir de l'utilitarisme... Je suis convaincu que contrairement à ce que l'on pense, il ne faudrait pas commencer par l'économique, changer l'économie pour ensuite, éduquer autrement. Pas du tout. Je pense qu'au contraire, il faut recoloniser l'économique par la culture.

**Joël Roman :** Quelques éléments de réaction pour prolonger l'écho de ce que disait à l'instant Miguel Benasayag. Je crois qu'il y a deux temps forts dans ce qu'il a dit. C'est premièrement qu'il faut résister à l'idée de la pédagogie des compétences et à la pédagogie qui est entièrement gouvernée par les paradigmes de l'utilitarisme et de la préparation de compétences pour l'emploi. C'est évidemment une dimension importante. Il dit que cela peut venir, mais dans un second temps. Le premier temps de l'éducation n'est pas celui-là; il ne peut pas être celui-là, sinon, on n'est pas dans une démarche éducative. Je suis frappé par le fait que cela rejoint toute une série de réflexions contemporaines sur la question de l'éducation. Je lisais à l'instant l'interview de Philippe Meirieu, dans *Les Idées en mouvement* où il dit exactement la même chose sur cette question de rapport entre les compétences et l'utilitarisme. Il y a là quelque chose qui me paraît être un élément extrêmement fort et qui devrait être aussi très important dans la réflexion que l'on peut avoir dans la perspective de ces Rencontres. Que met-on derrière le mot « éducation » ? Qu'a-t-on en tête lorsque l'on parle de l'éducation ?

Le deuxième aspect développé et qui me paraît important est cette idée qu'il y a quelque chose qui est de l'ordre de la résistance à la tristesse. Il a dit, dans l'entretien, qu'il y avait aussi de la joie dans l'innovation... Je pense que l'on ne peut pas éduquer sans être quelque part dans quelque chose qui serait de l'ordre de la joie, du plaisir. D'une certaine façon, c'est quelque chose que nous devons prendre l'habitude de travailler. Certes, il est difficile,

quand on vient de la tradition scolaire et que l'on y est, de penser qu'il peut y avoir quelque chose qui relève du plaisir. On n'a pas l'habitude de cela et d'ailleurs, on n'aime pas trop cela, mais je crois que c'est aussi l'une des directions qu'il faudrait que l'on utilise et à laquelle il faudrait réfléchir un peu.

**Arnaud Tiercelin :** Nous sommes un certain nombre à penser que le socle commun de connaissances et de compétences peut être un levier qui est intéressant et à la fois, Miguel Benasayag nous invite à nous méfier d'une certaine lecture de la question des compétences et de cet utilitarisme. Nous sommes plusieurs à penser que l'on peut sortir de cette approche très utilitariste des compétences et l'utiliser comme un levier à la fois pour modifier les pratiques de l'école et faire reconnaître tout ce que l'on peut apprendre aux côtés de l'école.

**Joël Roman :** Ce n'est pas à la dimension du « commun » que Miguel Benasayag s'oppose. Il y revient par la suite dans la dernière partie de l'entretien : il évoque à nouveau la question du commun et la manière dont se construit quelque chose de l'ordre du commun. C'est plutôt l'idée d'un socle de compétences qu'il rejette. Selon lui, il faut du commun mais ce n'est certainement pas en termes de compétences, d'un cumul de compétences ou d'une juxtaposition de compétences qu'il faut le penser.

## **Les défis de l'égalité dans la société de la connaissance**

### ***La visée de l'égalité vous paraît-elle une promesse possible pour la société ?***

**Miguel Benasayag :** Nous sommes les contemporains de la fin de la promesse. Pour les gens de ma génération et ceux qui ont dix ans de moins que moi, nous avons vécu dans un autre monde, un autre univers. Le futur était une promesse ; les inégalités, les maladies, la rareté, tout allait être résolu. Il est un peu compliqué pour nous, les plus vieux – ne parlons pas des plus jeunes : pour eux, c'est horrible ! –, de vivre dans un monde où la promesse a disparu. Parce que non seulement la promesse a disparu, mais elle a été remplacée par la menace ; la menace écologique, économique, démographique, épidémiologique... La question de l'égalité est compliquée, dans un monde de menace. Quand on est dans un monde de promesse,

l'égalité, la solidarité, la fraternité vont de soi. Dans un monde qui est objectivement menacé – la menace n'est pas d'une subjectivité folle –, un monde qui se vit menacé, c'est chacun pour soi. Si je suis dans un grand paquebot, je danse et je fais du sport. Si je suis dans un petit bateau qui prend l'eau, celui qui bouge me met en danger ; c'est l'insécurité. Donc l'égalité est très menacée.

### **Quelles nouvelles inégalités l'école doit-elle combattre ?**

On est en train de passer d'un danger de racisme lié aux races, aux religions, à un autre racisme beaucoup plus structurel, le racisme entre les *losers* et les *winners*, les perdants et les gagnants. Ceci a des effets très graves dans le champ de l'enseignement : l'idée néolibérale que la société n'existe pas. C'est le discours de Madame Thatcher, du néolibéralisme. La société n'existe pas ; il n'y a que des individus associés suivant leur intérêt personnel. C'est très dangereux. La société continue d'exister, bien entendu, malgré ces bêtises-là. Mais elle est très attaquée ; les liens sont attaqués.

Il y a un autre point, par rapport à l'égalité, qui est articulé à celui-ci. Les Français, en général – je suis franco-argentin, je suis comme Joséphine Baker : j'ai deux pays... –, ont un vrai problème : égalité, égalité, égalité... Mais par rapport à la fraternité, en France, nous sommes très mal partis. La fraternité est très mal vue. Il y a, certes, des fraternités : les grands corps établis, ceux qui sont sortis des grandes écoles, la génération des caïmans, la génération des rats d'égout – je plaisante –, qui, entre eux, se serrent les coudes. Se serrer les coudes dans les grandes corporations, dans les grands corps, c'est parfait. En revanche, dans la société, tous les signes de solidarité, de fraternité sont mal vus. Par rapport à l'enseignement, cela pose un problème, un problème gravissime : en tant qu'enseignant, est-ce que j'ai la responsabilité d'une classe – la classe existe – ou est-ce que j'ai la responsabilité d'une série d'individus et quand certains trébuchent, je leur dis : « Mon garçon, tu as trébuché, ce n'est pas de chance... » ? Quel est mon objectif ? Mon objectif est-il de remplir mon programme, et celui qui peut le suivre le suit ? C'est une sorte de darwinisme dégénéré à la manière de Galton ; cela n'a rien à voir avec Darwin, mais ce serait un darwinisme social un peu fascisant, où celui qui trébuche trébuche, et où je ne peux pas attendre ceux qui trébuchent. Je ne peux pas niveler ma classe par rapport au dernier. Soit j'ai un ensemble d'individus et dans une sorte de tamis barbare, ceux qui tombent tombent, et les autres continuent, soit je dis que j'ai une classe et donc, il y a fraternité. J'ai une classe et les élèves de cette classe-là n'ont pas à apprendre individuellement le théorème de Pythagore ; ils ont à apprendre à ne pas être des barbares. Ne pas être des

barbares signifie ne laisser personne sur le bas-côté. Je vous assure que j'ai reçu pendant trente années des gens qui disaient être en échec. Malheureusement, je n'ai pas reçu ceux qui étaient devenus des loups égoïstes, barbares, brutaux et qui laissaient tout le monde sur le bas-côté. Ceux-là ont beaucoup de problèmes après, dans la vie, pour aimer, pour être aimés, pour penser, pour vivre. Ils ont beaucoup de problèmes quand ils sont confrontés à des crises existentielles, à la fragilité, à la faiblesse, parce qu'ils ne savent pas. Éduquer, c'est éduquer existentiellement à la vie. Pour cela, il faut effectivement faire un choix : j'éduque à travers la culture et je suis responsable d'une classe, ou j'ai un groupe d'individus, ceux qui sont des *winner*s me suivent et ceux qui sont des *loser*s tombent.

**Joël Roman :** Il n'y a pas grand-chose à ajouter à ce qui vient d'être dit. C'est très clair. Il pose ici un cadre qui me paraît tout à fait décisif par rapport aux enjeux de l'égalité. Ce qui me semble très important est qu'il pointe une faiblesse de la culture politique française : cette absence de la fraternité, c'est-à-dire cette difficulté à penser et à vivre, à incarner institutionnellement quelque chose qui est de l'ordre de la fraternité. C'est particulièrement net dans la culture politique française, qui est profondément marquée par une vision très égalitaire, formellement, de l'ensemble des institutions, du rapport des institutions aux individus ou de l'État aux individus, et par ailleurs, au sein de ce cadre-là, une vision extrêmement élitiste, qui consonne particulièrement avec une vision très compétitive, par exemple de la réussite scolaire. Il y a là un défi très profond pour nous, parce que c'est un défi qui concerne quelque chose de très ancré dans notre culture, dans notre rapport à l'institution, dans notre parcours scolaire. C'est l'une des principales difficultés que nous allons rencontrer dans le projet de refondation de l'école.

## Éducation démocratique..., éducation pour la démocratie

### ***Peut-on espérer que la démocratie soit une solution ?***

**Miguel Benasayag :** Ici, on vote ce que l'on veut, mais ceux qui décident sont des gens d'obscurs bureaux d'évaluation, qui mettent des notes, dont personne ne sait qui ils sont, etc. Mais ce que l'on sait, c'est que les bureaux de notation de l'économie ont beaucoup plus de pouvoir que les millions de Français qui vont voter le dimanche des élections. C'est un danger. Moi, j'ai passé des années en prison, j'ai lutté pour la démocra-

tie, donc loin de moi l'idée de critiquer la démocratie. Mais autant j'ai lutté et je défends la démocratie, autant je ne suis pas aveugle et je sais qu'une démocratie peut devenir comme un gruyère, c'est-à-dire absolument vide et formelle. On l'a vu avec monsieur Berlusconi en Italie. L'Italie, cet énorme pays démocratique, qui a une culture fantastique, est devenue en très peu de temps une sorte de caricature postmoderne, néolibérale, dans laquelle les institutions démocratiques continuent à fonctionner, certes; mais la démocratie, ce ne sont pas que les institutions. La démocratie, c'est un niveau de conflictualité, un niveau de fraternité qui, aujourd'hui, n'existe pas parce que comme nous sommes dans l'urgence, qu'il n'y a qu'une voie unique, la voie dictée par la macroéconomie, on ne peut pas se permettre qu'il y ait une conflictualité avec des alternatives. La question de la démocratie est donc vraiment très, très problématique en ce moment.

### ***Peut-on encore parler de socle commun, de culture commune ?***

Soit l'on pense que la société est tout le monde, donc aussi celui qui n'est pas d'accord avec les principes de la République, celui qui est en prison..., et alors, on se dit : « et maintenant, comment faisons-nous avec tout le monde? », soit on accepte le principe d'apartheid, de quartiers fermés comme il y en a en Amérique latine, du pays forteresse entouré de *no man's lands*, et l'on dit qu'il faut protéger la société. Mais les gens qui parlent de protéger la société, en général, ont comme idée de la société celle d'un sous-ensemble, qui est un sous-ensemble de la société réellement existante. Donc ou bien la société est ce sous-ensemble-là et dès lors, on n'a plus qu'à enfile le bermuda des colons et se remettre à coloniser, par l'épée et par la bible – comme ils sont venus chez nous –, les banlieues, les « métèques », les Français qui sont Français, mais pas comme il faut... Ou bien l'on part à la reconquête, mais dans ce cas, il ne faut pas se raconter d'histoires : elle doit être violente. Ou l'on se dit : « Zut, ce que l'on a cru être le socle universel est cassé... » On ne peut pas tomber dans le contraire, qui est le relativisme culturel, et l'on se demande comment faire du socle commun, comment produire du socle commun. Je crois qu'il faut avoir l'humilité et le courage de déclarer fini le socle universel humaniste qui se considère depuis deux siècles comme étant le modèle d'homme. Pour moi, en tant que ressortissant du tiers-monde, ce modèle d'homme s'appelle le colonialisme. C'est la vérité. Contre les Indiens, contre... Il faut avoir le courage de dire que l'homme de cet universalisme-là, l'homme du genre de Fray Bartolomeo de Las Casas, c'est-à-dire l'homme blanc, cet universalisme-là est fini. Il n'y a pas de socle universel qui puisse intégrer les « métèques », les « bougnouls », les « négros », le quart-monde, etc. Mais le relativisme, c'est la barbarie.

### **Comment l'école peut-elle construire du « commun » ?**

Ce que l'on essaie de faire, c'est tenter de comprendre comment nous pouvons dire, au niveau d'un quartier, au niveau territorialisé, en sortant de l'abstraction de la macroéconomie, qu'effectivement, par rapport à ce que l'un croit, à ce que l'autre croit, à ce qu'un autre encore croit, nous n'avons aucun socle commun. Mais nous avons quelque chose en commun : un territoire, des défis, des problèmes. Comment pouvons-nous nous centrer sur ce qui nous arrive et construire le socle commun ? Les problèmes ne sont jamais l'autre. La migration n'est pas un problème ; la migration est une réalité. Les Roms ne sont pas un problème ; les Roms sont une réalité. Il faut essayer de sortir de cette idée que le problème serait une partie de la société. Non. La société est tout le monde. C'est un défi. Si la société est tout le monde, il faut construire le « commun » à partir de défis très concrets. À cet égard, l'école a beaucoup à faire, parce qu'il faut effectivement le droit à une certaine flexibilité dans les programmes, dans le sens où les programmes incorporent les contraintes et les déterminations régionales. Ce n'est pas une recette ; c'est une toute petite tentative que je mets théoriquement et pratiquement en avant. L'hypothèse de territorialiser les problèmes peut ne rien valoir du tout. Ce dont je suis sûr, en revanche, et ce n'est pas une hypothèse, c'est que l'universalisme abstrait ou le relativisme culturel – ou l'individualisme, qui est l'archi-relativisme – sont deux voies de guerre, de destruction, et qu'il faut chercher autre chose.

**Joël Roman :** La condamnation que fait Miguel Benasayag du socle culturel commun comme étant un socle universaliste me paraît extrêmement forte et extrêmement juste. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'universel. Cela veut dire que la construction de l'universel ne peut pas se faire par en haut, à partir d'une déduction de ce que l'on aura posé comme étant des valeurs universelles ou comme étant la culture universelle de référence, mais qui, au contraire, doit venir de proche en proche, de manière latérale. C'est pour cette raison qu'il repart des territoires. Je trouve que c'est tout à fait en consonance avec le programme de ces rencontres et ce qu'ont dit tout à l'heure Daniel Delaveau et Yves Fournel, à savoir cette idée de repartir des territoires non pas simplement dans les modalités d'action, de construction des partenariats, mais bien dans la définition de ce qu'est le contenu de ce que nous avons à enseigner. Parce que c'est à partir de là que les acteurs se rencontrent et déterminent ensemble ce qu'il a appelé les « problèmes communs », ce que nous avons comme défis communs ou problèmes communs à régler. Cette idée-là me paraît extrêmement forte, avec l'idée, qui est conjointe, que le problème, ce n'est pas une partie de la société ; le problème, ce ne sont pas les autres. La société, la démocratie doit être inclusive. Tout le monde doit en faire partie et dès lors, on s'inter-

roge sur les problèmes communs que nous avons. Il y a là quelque chose d'extrêmement fécond, même si cela reste pour l'instant, dans ce propos, un peu programmatique. Mais l'un des objectifs de ces rencontres est d'arriver à traduire cela de façon beaucoup plus précise comme perspective d'action pour nous.

Cette idée de la conflictualité est l'idée que la démocratie est la prise en compte de la totalité de la société telle qu'elle est, donc à partir d'une diversité de points de vue, d'ancrages, qui est, au départ, l'occasion d'un certain nombre de conflits. Mais la démocratie, c'est effectivement le conflit ; c'est la division sociale, disait Claude Lefort. On part de cette division sociale et bien sûr, on ne la surplombe pas, on ne la surmonte pas uniquement avec une organisation juridique formelle de l'universalité des droits de l'individu. D'ailleurs, ce n'est pas ainsi que cela s'est passé historiquement, mais on sait bien qu'historiquement, la dynamique des droits de l'Homme a donné naissance à la question des droits sociaux, à des conflits extrêmement forts autour de l'enjeu des droits. Il y a là un élément qui paraît plus réaliste et plus fécond, en termes de perspective, que ce que nous aimons à nous raconter, parfois, comme conte de fées sur les vertus de l'universalisme.

Bartolomeo de Las Casas, que Miguel Benasayag évoque, était un moine franciscain qui avait évangélisé les Indiens au Mexique au début de la présence européenne en Amérique et au moment de sa conquête. Il y a eu une controverse historique extrêmement profonde et féconde entre Bartolomeo de Las Casas, d'un côté, et un moine dominicain qui s'appelait Sepulveda, de l'autre, autour de la manière de construire cette colonisation, de la penser, etc. Cela se résumait à cette question : est-ce que les Indiens sont des êtres humains comme nous ? Y a-t-il quelque chose d'universel ou pas ? À la réponse de Sepulveda, qui disait que non, ils n'étaient pas comme nous, qu'il fallait les transformer en profondeur pour les rendre comme nous et les convertir de force ou éventuellement, les exterminer, Bartolomeo de Las Casas avait opposé une approche beaucoup plus respectueuse de la diversité, en un sens. Et d'ailleurs, dans son enseignement, dans sa pratique d'évangélisation, il a été l'un de ceux qui ont incorporé quelques-unes des approches culturelles traditionnelles. Mais même Bartolomeo de Las Casas se réfère à une sorte de socle universel, qui n'est pas, bien sûr, le socle universel des droits de l'Homme et du rationalisme des siècles suivants, qui reste profondément empreint du catholicisme et de la vision chrétienne de l'époque. Néanmoins, il y a une forme d'universalisme inclusif chez Bartolomeo de Las Casas ; mais cela reste un universalisme. C'est ce que vise ici Miguel Benasayag, y compris en prenant non pas une figure guerrière de l'universalisme, mais la figure fraternelle de l'universalisme qu'incarne

Bartolomeo de Las Casas, qui lui paraît cependant trop marquée par cette vision *a priori* assurée de son universalisme.

Il me semble que de ce point de vue, il y a par rapport à cette question une sorte d'autocensure et de pudeur des acteurs non professionnels de l'éducation, c'est-à-dire non enseignants, qui s'interdisent d'intervenir sur la question des contenus de l'éducation en se disant qu'il faut laisser cela aux professionnels, aux spécialistes, à ceux qui doivent définir ces contenus, c'est-à-dire les enseignants professionnels des disciplines. Or je crois qu'il y a là une question vraiment forte : on ne pourra pas refonder l'école si l'on n'a pas un dialogue social généralisé de l'ensemble des parties prenantes de la société sur ce qu'il faut enseigner. Pas simplement sur les modalités d'enseignement, sur les façons de faire, sur la manière de prendre en charge la répartition entre ce qui est hors temps scolaire et ce qui est temps scolaire, entre ce qui est de l'école et ce qui n'est pas de l'école, mais bien sûr le contenu de ce qu'il faut enseigner, y compris à l'école. Je ne veux évidemment pas minimiser le rôle des disciplines, des savoirs et des enseignants des disciplines, mais il y a quelque chose qui est de l'ordre de la décision sociale et du mandat social que nous confions à une institution pour faire cela, qui relève d'une intervention de l'ensemble des acteurs et qui doit se faire notamment dans un cadre territorial, bien sûr.

## ÉCHANGES AVEC LA SALLE

**François Vallaëys**, chercheur à l'Observatoire régional de responsabilité sociale pour l'Amérique latine et les Caraïbes (Orsalc) : Après avoir passé plus de vingt ans hors de France, en Amérique latine, je m'interroge sur ce que vous avez dit, monsieur Roman, sur la faiblesse de la culture politique française, qui me paraît beaucoup plus napoléonienne que révolutionnaire. On essaie de décroquer l'école, de penser le territoire apprenant, mais je me demande si derrière cette peur de la fraternité dont vous parliez, Miguel Benasayag et vous-même, il n'y a pas une peur du peuple et si, en fait, notre culture plus napoléonienne que révolutionnaire n'a pas une peur panique que par exemple, des acteurs privés prétendent incarner l'intérêt public, et une peur panique de faire entrer l'émotion à l'école, cette joie qui n'y est pas.

Ma question porte sur la capacité que l'on aurait d'entendre comment

font d'autres peuples ou d'autres cultures, qu'elles viennent du sud – je pense bien sûr à l'Amérique latine – ou d'Europe du Nord, où il y a tout de même des capacités, par exemple dans les universités d'Europe du Nord, à envoyer des étudiants représenter la totalité de l'université dans des congrès, chose que l'on ne ferait pas chez nous. Comment peut-on réinjecter de la « non-peur » du peuple pour dépasser ce clivage public/privé et cette entrée en panique dès que l'on demande à l'État, l'école ou une institution publique d'entrouvrir la porte vers des acteurs qui ne sont pas publics et qui pourraient apporter autre chose à l'éducation ?

**Joël Roman :** Je suis tout à fait d'accord avec vous, à part que je ne dirais pas culture « napoléonienne », mais plutôt « jacobine » : ce n'est pas simplement l'opposition entre l'autoritarisme étatique napoléonien d'un côté et une culture révolutionnaire de l'autre. C'est une certaine interprétation ou une certaine tradition de la Révolution elle-même et une certaine version centralisatrice et unificatrice de la Révolution, qui est d'ailleurs présente dès le début de la Révolution française, que l'on retrouve effectivement dans l'orientation que va lui donner Napoléon et ensuite, d'une certaine manière, la République. Pour la République, c'est plus compliqué que cela, mais cela reste quelque chose d'extrêmement fort. En effet, il y a en France cette sorte de réticence à la diversité sociale, à la multiplicité sociale et à l'idée de composer le commun à partir du divers, du multiple. On préfère déduire le commun des principes. C'est plutôt quelque chose qui a à voir à la fois avec le rationalisme profond et l'intellectualisme de la culture politique française, d'où l'école, d'ailleurs, la conception de l'école que nous avons et la conception politique de l'école que nous avons, d'où le fait que l'école est l'institution politique par excellence, en France, alors que partout ailleurs, l'école n'est pas une institution politique. Dans les autres exemples que vous citez, l'école est une institution d'éducation, mais ce n'est pas l'essentiel des institutions politiques. Les institutions politiques sont des institutions politiques et l'école est une institution d'éducation qui est plus en prise avec la société et avec la diversité sociale. Je pense que l'on ne va pas faire de révolution culturelle, de ce point de vue, mais il y a peut-être de petites inflexions à introduire et à organiser pour pouvoir aller dans ce sens-là. Il me semble que l'idée d'un projet éducatif local et territorial est une de ces inflexions, à la condition que ce projet prenne aussi en compte la question des contenus de l'école et de l'éducation.

**Marc Héber-Suffrin,** Réseaux d'échanges réciproques des savoirs : De la promesse à la menace... Je ne suis pas convaincu qu'il faille enterrer la notion de promesse aussi vite, pour deux raisons. La première est qu'il ne suffit pas de dire que la question démocratique est problématique. La

question démocratique peut faire l'objet de bien des constructions, de bien des projets. Mais il y a un autre travail en cours sur la possibilité de revenir à un universalisme concret. Je fais référence au travail de Marc Crépon sur le « consentement meurtrier » et à la possibilité de construire un « être-contre-la-mort » commun, qui pourrait bien être un commun universel. Si l'on peut envisager un « être-contre-la-mort » commun comme universel, la réponse à ce que formule Benasayag de façon négative peut l'être de façon positive, par exemple quand il dit que nous avons le devoir d'apprendre à nos enfants à ne pas être des barbares. On pourrait avoir une formulation qui pourrait bien être un universel. Ce sont des questions, évidemment, mais sur ces deux points, l'intervention de Benasayag me laisse pour ma part tout à fait insatisfait. Je trouve cela d'une étroitesse qui me fait froid dans le dos.

**Joël Roman :** Je crois que quand il parle de la promesse et de la menace, il ne veut pas dire qu'il n'y a pas de possibilité de se situer dans une perspective de promesse. Il veut dire que globalement, dans le ressenti qui est le nôtre, dans la perspective que nous avons sur le monde et dans ce qui nous est dit comme discours dominant, nous ne sommes plus dans un discours de la promesse. C'est un peu l'équivalent de ce que disait Jean-François Lyotard parlant de la fin de la période des « grands récits ». Cela ne signifie pas que l'on ne peut pas s'inscrire dans un récit. Mais il faut reconstruire tout cela, et l'on ne peut pas s'installer confortablement dans un récit qui est celui d'une grande promesse d'émancipation, comme si de rien n'était. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas la possibilité de reconstruire quelque chose qui soit de l'ordre de la promesse. D'ailleurs, l'essentiel de son travail consiste à le faire, d'une certaine manière. Il ne souscrirait pas à cette vision étroite de son propre discours. Enfin, il me semble. Je ne veux pas parler à sa place. Cette idée que nous sommes passés de l'ordre de la promesse à l'ordre de la menace me paraît assez juste, en tout cas sur le plan descriptif, dans ce que cela décrit de notre perception, de notre rapport au monde, de notre sentiment profond par rapport à l'existence. Cette menace, il le dit bien, c'est la menace économique, la menace écologique... La presse, autour de nous, les discours ambiants n'arrêtent pas de nous ressasser l'enjeu de la crise et un certain nombre de choses de ce type. On voit bien que nous ne sommes pas à l'époque des « trente glorieuses » et dans la période de croissance où tout s'annonçait nécessairement comme devant aller pour le mieux, quelles que soient les décisions que nous prenions et la manière dont nous vivions. Il y a bien eu cette inflexion-là. On peut toujours discuter, chipoter sur la formulation, mais il y a quelque chose d'assez juste dans ce propos.

Au sujet du deuxième point, je crois que lui aussi appelle à la reconstruction d'un universel. Il ne dit pas que l'on ne peut pas se situer dans

une perspective universelle; je crois que cela tourne autour du mode de construction de l'universel, là encore. C'est-à-dire que l'on ne peut pas s'installer dans une perspective universaliste *a priori*, qui va déduire l'universel d'un certain nombre de grands principes et qui va, d'une certaine façon, exiger que les individus soient au préalable conformes à un modèle, sinon, ils n'ont pas voix au chapitre. Au fond, notre tradition culturelle est restée profondément censitaire. Au lieu que ce soit un cens économique que l'on doive acquitter, c'est un cens culturel. Mais l'on voit bien qu'il y a besoin d'un minimum de conformité culturelle. C'est : « dis pardon », « dis bonjour à la dame », « mouche ton nez »... et « ensuite, tu auras le droit de parler ». Il faut avoir cette espèce de préalable, cette sorte de conformité culturelle préalable pour avoir voix au chapitre. Et cela, c'est le passage par l'école, essentiellement, qui est extrêmement réducteur de ce point de vue. Cela ne signifie qu'il n'y a pas de problèmes d'éducation, qu'une fois que l'on a accepté tout le monde, il faut dire aux gens : « Continuez à être ce que vous êtes, c'est très bien, ne bougez pas. » Mais il faut d'abord accepter les uns et les autres. C'est ce que certains ont développé autour de la notion de reconnaissance – des penseurs comme Charles Taylor ou Michael Walzer. Il y a cette idée que c'est un geste préalable à la constitution du commun, que l'on n'élève pas de barrière de quelque sorte que ce soit à l'entrée dans le commun. Le commun est nécessairement inclusif : on prend tout le monde, là où il est, tel qu'il est. C'est le point de départ, et je crois que c'est un élément extrêmement fort. Cela rejoint peut-être effectivement ce que dit Marc Crépon à ce sujet.

**Henri Gayadine**, adjoint au maire du Lamentin (Guadeloupe) : Le Lamentin est la seule ville de toute l'outre-mer à avoir adhéré au Réseau français des villes éducatrices, parce que je suis très intéressé par les problématiques qui sont soulevées dans ce réseau.

Je réagis pour ma part à l'instar de l'intervention de François Vallaëys, qui parlait de son expérience et de sa connaissance des problématiques de la Caraïbe et de l'Amérique latine, puisque je viens moi-même d'une région de la Caraïbe où les problèmes sont tout de même différents. Il faut l'admettre. C'est pour cette raison que j'adhère à la notion de programmes d'éducation ancrés dans les territoires et manifestement en contradiction – ou en tout cas peut-être – avec la notion de programmes nationaux que l'on puisse imposer à tous les territoires. Je ne dis pas qu'il ne faut pas respecter un certain cadre national pour répondre aux défis – je reprends le terme de Miguel Benasayag : il s'agit de défis et non de problèmes – des territoires d'outre-mer et en l'occurrence, celui de la Guadeloupe, il faut bien ancrer l'éducation dans le territoire. On pose notamment le problème d'« identité »,

terme que je n'aime pas, en référence au débat sur l'identité nationale qui a eu lieu, que je trouve rétrograde. Parler d'identité voudrait dire que l'on fait abstraction de toute une diversité. Et chez nous, qui avons déjà fondamentalement des différences culturelles, historiques, etc. avec la France, nous avons nous-mêmes toute une diversité de populations. Et c'est encore plus vrai dans le territoire de la Guyane. Comment ne pas adapter les programmes, dans l'idée d'une véritable autonomie des programmes d'éducation dans ces territoires ? C'est cette problématique que je voulais soulever par rapport à la notion de programmes nationaux.

Par ailleurs, je suis particulièrement sensible aux différentes problématiques soulevées et aux idées avancées par Miguel Benasayag concernant le socle commun culturel – cela renvoie justement à la notion d'identité –, aux problématiques de l'égalité, de la démocratie et de la fraternité qu'il a posées. Je vous livre une petite observation : comment concevoir la fraternité quand on voit les joutes, lors des campagnes électorales ? On n'est pas tendre avec l'autre... Quelle fraternité existe véritablement dans cette forme de démocratie, avec la compétition électorale, quand les discours volent souvent très bas, quand les gens sont agressés, insultés systématiquement ? C'est une réflexion que je voulais vous soumettre.

**Joël Roman :** Vous avez tout à fait raison, mais je crois que la question de la redéfinition, par le territoire, des contenus d'éducation et de ce que doit être l'éducation à partir d'une approche locale n'est pas le propre des Antilles ou de la Guyane. C'est aussi le cas en Seine-Saint-Denis ou en Ile-et-Vilaine. Dans une certaine mesure, c'est du même ordre. Il n'y a pas de raison de cantonner cela à l'outre-mer. Le risque serait de rester dans un cadre national unifié sauf pour l'outre-mer. Je crois que c'est plutôt une approche générale de ce qu'est construire le « commun », et le « commun » national aussi bien.

**Henri Gayadine :** Je ne dis pas que la diversité n'existe pas dans les territoires et régions de la métropole, mais le problème est vraiment particulier dans les Antilles, dans les départements d'outre-mer. C'est un territoire qui a une histoire vraiment différente, qui a connu la colonisation et l'esclavage. Il ne faut pas l'ignorer. Ceci étant dit, je ne veux pas non plus que l'on développe une « identité territoriale, nationale » antillaise guadeloupéenne. Je n'adhère pas non plus à cette idée, parce que nous avons une telle diversité que l'on ne peut pas véritablement définir un cadre commun sans exclure d'autres personnes. Quand vous m'observez physiquement, vous voyez que je ne viens pas d'Afrique. Je viens de l'Inde. C'est un exemple. Mais je ne mets pas en cause la notion de culture universelle, parce que bon nombre de nos problèmes sont aussi des défis mondiaux à relever.

Les problèmes d'exclusion, de chômage sont des défis mondiaux. Les problèmes d'environnement sont des défis mondiaux. La culture commune universelle que l'on doit construire, c'est en référence aux défis mondiaux. C'est valable partout : aux Antilles, en France, dans le monde entier.

**Kilian Étrillard**, étudiant en usages socioéducatifs des technologies de l'information et de la communication (Usetic), université de Rennes 2 : Je voudrais rebondir sur ce qui vient d'être dit, à savoir que la culture universelle se repère principalement, dans l'histoire de l'humanité au travers des formes de communication. Elle pourrait peut-être se rechercher dans une forme de communication interculturelle.

**Joël Roman** : Ce n'est pas du relativisme culturel, parce qu'avec le relativisme culturel, chacun a raison dans sa chapelle et chez soi. C'est l'idée d'une explosion complète d'un cadre de référence. Or ici, nous voulons travailler un cadre de référence commun, mais à partir de la diversité, ce qui n'est pas la même chose. Il ne s'agit pas d'enfermer chacun dans sa diversité, chacun voyant midi à sa porte et c'est tout, sans rien de commun à espérer et sans démarche qui permette de mettre les gens d'accord les uns avec les autres. Un exemple me paraît significatif. À propos de la définition classique de l'universalisme, il y a un texte très intéressant du philosophe américain Michael Walzer qui s'appelle « Les Deux Universalismes » et qui porte sur les modes de construction de l'universel. Le mode classique de construction de l'universel est l'universel de surplomb, c'est-à-dire un universel qui vient par au-dessus et qui définit en quelque sorte un certain nombre de valeurs universelles. Il dit que cet universel-là existe d'une certaine manière ; c'est par exemple celui des droits de l'Homme et d'un certain nombre d'interdits fondamentaux liés aux droits, parce qu'il y a là, en effet, quelque chose d'universel. Mais il dit que cet universel est sans contenu à proprement parler, qu'il reste formel et que de ce point de vue, il n'a de valeur que négative, une valeur d'interdiction. Les droits de l'Homme servent à interdire la violation des droits de l'Homme, mais ils ne donnent pas un contenu pour faire une société. On ne va pas construire une société sur la base des droits de l'Homme, parce que les sociétés sont diverses et ont besoin d'un peu plus de contenu pour se construire, de quelque chose de plus diversifié. On ne peut donc pas recourir à cet universel de surplomb que l'on déduit d'un certain nombre de grands principes ; il faut autre chose. Et selon lui, ce quelque chose peut être aussi universel, mais parce que ce quelque chose est universalisable. Il y a notamment des expériences qui sont universalisables. Michael Walzer a beaucoup travaillé sur cette question. Il cite comme exemple l'expérience historiquement constituée par la sortie d'Égypte du peuple hébreu telle que la Bible nous la relate, qui est

l'expérience de la libération de l'oppression ; c'est une expérience universalisable. Cela veut dire que pour chacun, pour chaque peuple, dans chaque situation, ce sera chaque fois une expérience singulière, mais que l'on peut apprendre des autres dans cette expérience. On sait bien comment les esclaves américains ont nourri leur combat et leur lutte de cette expérience de la sortie d'Égypte du peuple d'Israël. Il y a quelque chose qui relève de la répétition ou de la réitération universalisable d'une expérience. On pourrait prendre d'autres expériences un peu analogues et voir comment elles jouent le même rôle. L'expérience de la Révolution est une expérience de ce type, d'une certaine façon. Walzer a écrit un livre très intéressant sur la question du régicide en s'interrogeant sur la construction d'un système de lois nouvelles qui remplaceraient en quelque sorte les lois précédentes. À partir de quand les lois nouvelles deviennent-elles vraiment légitimes, puisqu'elles sont nouvelles ? C'est un problème que l'on a aussi rencontré historiquement, que d'autres pays ont rencontré et qui est de l'ordre de l'universalisable. Il faut tenir compte de ces deux façons de concevoir la question de l'universel et en tout cas, ne pas se résigner à ce qui serait la position relativiste, enfermant chacun dans sa différence culturelle ou dans son identité. Il ne s'agit en aucun cas d'enfermer les gens dans des identités. Il s'agit de partir de ce qui est singulier dans la démarche ou l'approche de chacun pour construire, à partir d'une mise en commun de ce que l'on peut avoir à faire ensemble : les problèmes, les défis, etc.

**Arnaud Tiercelin** : Pour donner quelques éléments d'actualité, Vincent Peillon a lui-même annoncé qu'il était intéressant de repenser le socle commun en le rebaptisant « socle commun de connaissances, de compétences et de culture ». Cela correspond bien à ce qu'évoque Joël Roman : cette possibilité de partager le récit culturel, l'expérience culturelle pour en constituer de l'universel. Peut-être que le défi ou l'invitation que nous fait également Miguel Benasayag est d'envisager ce partage à l'échelle territoriale, locale. C'est peut-être une piste intéressante pour une refondation qui questionne autant les contenus que l'organisation, les pratiques, les pédagogies... Nous y reviendrons sans doute au cours de la table ronde de cet après-midi.

**Christophe Yvetot**, responsable du programme « animation, jeu-nesse, citoyenneté » du conseil régional de Basse-Normandie : Avant d'occuper ma fonction actuelle, j'ai été enseignant de lettres pendant plus de dix ans. Dans le cadre de ces activités, j'ai essayé de monter un projet d'éducation populaire dans l'Éducation nationale qui a duré quatre ans, dans une cité scolaire, à Honfleur. Il s'appelaient « En quête d'école ». Le principe était simple : il s'agissait de faire rencontrer aux élèves autre chose que les mirages cathodiques qui étaient leur quotidien et de les

confronter à des personnalités comme le père Jaccard, des rescapés d'Auschwitz, des professeurs de Gaza, Françoise Dolto, etc. Si j'en parle, c'est pour annoncer la mise en place, toutes les semaines, d'ateliers de pratique avec des intervenants extérieurs, dont des membres de l'éducation populaire et un certain nombre d'artistes ou de journalistes de radios.

Le projet « En quête d'école » visait à essayer de décroïsonner l'école. Aujourd'hui, dans mes nouvelles fonctions, je souhaiterais également décroïsonner l'éducation populaire. Je vis actuellement le renversement de ce que j'ai vécu quand j'étais enseignant, à savoir la difficulté de faire entrer l'éducation populaire à l'école et parfois, la difficulté de faire travailler les acteurs de l'éducation populaire avec ceux de l'école ; non pas dans un refus de place, bien sûr, parce qu'il en faut pour tout le monde, mais dans un refus de partage, de co-construction. Il y a quelque temps, j'étais invité, au titre de mes fonctions, à un débat organisé par le rectorat sur le thème : « refondons l'école ». Il y avait beaucoup d'acteurs de l'éducation populaire dans la salle, mais lorsque le débat a été ouvert, c'étaient le recteur, le maire et un élu qui se sont exprimés. Un peu comme ce matin, sauf qu'aujourd'hui, il n'y a pas le recteur. Je rêve d'un moment où ce genre de rencontres seront ouvertes par le recteur et les responsables de l'éducation populaire. J'insiste vraiment. C'est un propos de Miguel Benasayag qui me fait prendre la parole, celui où il évoquait la question du théorème de Pythagore. Je suis complètement d'accord avec lui quand il dit souhaiter que l'école enseigne la fraternité à travers la notion de classe, c'est-à-dire aller contre la barbarie. Je ne peux qu'adhérer totalement à cette idée. Mais je suis embêté quand il commence son propos en disant que l'école n'est pas là pour enseigner le théorème de Pythagore. C'est ainsi qu'il l'a énoncé. Je me doute bien qu'il n'a pas cela en tête, mais c'est ainsi qu'il l'a formulé. Je trouve que c'est un propos de l'entre soi. C'est ce à quoi je suis confronté et je ne cesse de chercher à faire du lien entre les acteurs pour sortir des entre soi. Je lance cette idée...

Autre exemple : aujourd'hui, nous essayons de faire en sorte que les acteurs de l'éducation populaire à qui nous déléguons un certain nombre de dispositifs, comme par exemple de l'éducation numérique, soient associés complètement à la construction des formations dans le plan académique de formation, et pas sollicités uniquement comme des acteurs de la formation professionnelle ou des formateurs en apprentissage. Lorsque l'on aura réussi à faire ces passerelles, je pense que dans le sujet qui nous occupe, nous aurons une véritable co-construction et une coordination des acteurs et non pas des acteurs qui sont invités à des places assignées.

**Patrice Perdereau**, adjoint au maire chargé de l'enfance, Ville du Mans : J'ai été intéressé par le propos de Miguel Benasayag, mais j'ai eu assez peur de ses conclusions. Je partage tout à fait la première partie de son discours, le constat et la critique qu'il fait d'un monde en crise. En revanche, la chute de sa réflexion et notamment, l'annonce de la fin ou le conseil qu'il nous lance d'abandonner, d'une certaine façon, un universalisme humaniste, m'inquiète. Cela laisserait un vide assez immense car l'universalisme républicain ou humaniste pourrait rapidement être remplacé par l'universalisme du marché. Le marché existe et on assiste – il l'a d'ailleurs dit dans le début de son propos – à une véritable marchandisation des savoirs. L'annonce d'une fin de l'universalisme humaniste me fait assez peur et m'interroge, car on pourrait assez rapidement voir l'universalisme du marché venir combler ce vide. Je pense qu'un projet plus qu'éducatif, un projet émancipateur, car il y va d'un projet qui a pour objectif la construction et l'autonomie, doit absolument reposer sur ce que nous avons tous en commun sur la planète, c'est-à-dire d'être des êtres humains. De mon point de vue, si notre objectif, plus qu'un projet éducatif, est un projet émancipateur, il ne faut pas abandonner ce socle commun qu'est l'universalisme humaniste. À cet égard, je renvoie à une source qui est quasiment inépuisable pour tous les éducateurs : « la lettre de Jean Jaurès aux instituteurs », qu'il avait publiée dans *La Dépêche* de Toulouse à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

**Joël Roman** : On ne peut qu'être d'accord avec vous sur ce point. Je ne crois pas que son propos consiste à abandonner une perspective universaliste humaniste ou tout humanisme. Cela reste évidemment un cadre de référence et quelque chose qui doit nous nourrir. C'est sur le mode concret de construction de l'humanisme que porte le débat. Quels sont les moyens et les cheminements qui vont nous permettre de le produire ? Là, il y a débat. Aujourd'hui, il y a beaucoup de gens qui vont le produire en disant : « nous savons ce que c'est, nous sommes installés dedans, nous sommes, nous, les représentants légitimes et patentés de l'universalisme républicain. Et au nom de cela, nous vous disons ce qu'il faut faire, comment il faut être », etc. Je crois que c'est une démarche qui n'est plus possible aujourd'hui et qui est même contre-productive. Vous évoquez à juste titre, à mon sens, cet autre universalisme qui serait celui du marché. Mais si l'universalisme républicain était la force de résistance au marché, cela se saurait. C'est au contraire l'un des moyens par lesquels aujourd'hui, le marché pénètre, et le plus profondément, notre société. Il faut aussi être conscient de cette réalité. Pourquoi l'école est-elle aujourd'hui à ce point perméable aux influences du marché ? Pourquoi l'école républicaine, élitiste, individualiste et universaliste est-elle aussi perméable au marché ? Est-ce que l'universalisme républicain serait la principale force de résistance au

marché ? Je ne le crois pas. Je pense que ce n'est pas ainsi que cela va se faire. Et c'est peut-être cet élément qui novateur et intéressant, et peut-être dérangeant, dans le propos de Miguel Benasayag.

**Thérèse Pivot**, présidente de l'Association départementale de développement d'activités pour les adultes et les jeunes de Carcassonne (Aadaaj) : Je suis une vieille militante associative, j'ai milité dans maints mouvements de jeunesse et associations. Depuis plusieurs années, je travaille dans une association de quartier. J'étais chargée de monter des ateliers de théâtre pour les jeunes. Je suis donc tout à fait au cœur des problèmes que l'on évoque à propos du partage et du décloisonnement.

L'association de quartier dans laquelle je travaille appartient à un collectif d'éducation contre le racisme et les discriminations. Nous essayons de pénétrer dans les collèges pour proposer des ateliers et des réflexions. Nous organisons des forums de théâtre sur ce sujet. Nous travaillons avec le Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (Casnav) de l'Aude. Nous avons cependant une grande difficulté à organiser ce décloisonnement car l'institution scolaire refuse de nous communiquer les noms des référents culturels dans les collèges.

**Arnaud Tiercelin** : Le débat que nous venons d'avoir montre l'importance de penser les finalités de l'éducation au regard de grands enjeux : l'universalisme, la démocratie, la culture partagée... Il faut réfléchir à la question de savoir ce qui constituerait un horizon commun pour une politique éducative qui fasse une place particulière à une politique scolaire – je pense que nous en conviendrons tous ici –, mais qui permette d'avancer plus avant dans le projet de refondation sur ce partage, ces croisements des regards, des finalités, des pédagogies, des contenus... C'est un des défis et un des enjeux de ces Rencontres.

Pour y répondre, ces deux jours s'organiseront ainsi : d'une part, des ateliers organisés autour d'expériences concrètes, qui montrent que l'on peut faire et que d'ores et déjà, certaines expériences ont pu avancer sur le décloisonnement, le partage des réflexions et des objectifs. Et d'autre part, un autre type d'ateliers un peu différents, les ateliers de production. Ils ont pour but de prolonger des réflexions de ce type et de mettre le groupe en situation de produire autour des différentes questions de nos problématiques et de nos thématiques. Il y aura deux ateliers de production par demi-journée, dans lesquels vous pourrez contribuer à élaborer des propositions politiques, des propositions qui concerneront l'évolution des politiques institutionnelles et la refondation. C'est notamment dans ce cadre-là que

nous pensons pouvoir faire en sorte que ces Rencontres contribuent à la concertation en cours sur la refondation ou sur l'avenir des politiques éducatives partagées et décloisonnées.

MERCREDI 17 OCTOBRE 2012 • THÉMATIQUE 1

.....

## Des savoirs aux compétences et capacités : la transformation des pédagogies et l'accompagnement des parcours au service de l'émancipation et de la citoyenneté

### TABLE RONDE

Animée par **Anne Chevrel**, journaliste

*Participent à cette table ronde : Claire Héber-Suffrin, docteure en psychosociologie des groupes, en éducation et en formation et formatrice des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs (RERS); Philippe Watrelot, professeur de sciences économiques et sociales, formateur à l'UFM de Paris, président du Cercle de recherche et d'action pédagogiques (Crap)*

**Anne Chevrel** : Au cours de cette première table ronde, nous échangerons sur les notions d'émancipation et de citoyenneté, à partir de la question : comment transformer les pédagogies et l'accompagnement des parcours ?

Philippe Watrelot, vous souhaitez tout d'abord réagir aux propos introductifs de Miguel Benasayag.

**Philippe Watrelot** : j'ai été un peu choqué – le mot est peut-être un peu fort – ou en tout cas, un peu agacé par la manière dont Miguel Benasayag a présenté les compétences et le socle commun. Je voudrais rapidement revenir sur ce point, parce qu'il y a là un petit méfait de la lecture rapide et globale sur cette question des compétences. Pour éviter les caricatures, il me semble important de rappeler qu'au Crap (qui publie les *Cahiers Pédagogiques*), nous nous sommes beaucoup investis dans cette démarche par compétences – nous avons publié plusieurs numéros sur le sujet –; nous

sommes également signataires, et même à l'initiative, d'un appel intitulé : « le socle commun, une ambition démocratique », auquel la Ligue de l'enseignement s'est d'ailleurs associée. Nous pensons en effet que les compétences sont un levier et qu'elles sont loin de ce que présente M. Benasayag. Cela dit, ses propos nous interpellent parce que cela met tout de même l'accent sur des dérives. Il y a une dérive technocratique avec l'évaluation par compétences. Il est certain que le livret personnel de compétences (LPC), est devenu une sorte d'« usine à cases » – l'expression est quasiment passée dans le langage courant et c'est presque devenu un concept. Et cette usine à cases a bien souvent démotivé et découragé un certain nombre d'enseignants qui auraient pu, sinon, s'inscrire dans le travail par compétences.

La première distinction que je voudrais faire est la distinction entre travail par compétences et évaluation par compétences. Nous militons pour un travail par compétences qui ne se réduise pas à une évaluation de ce qui ne sont pas des compétences, mais sont des micro compétences, des capacités. C'est complètement différent. Je crois qu'il faut en effet éviter le taylorisme pédagogique, où l'on découperait en micro tâches ce que l'on attend des élèves. C'est peut-être là-dessus que porte la critique sur l'employabilité, qui, à mon sens, est un peu courte et facile. En revanche, ce qui me semble intéressant, avec le travail par compétences, c'est qu'il permet de rendre la pédagogie plus explicite. Lorsque l'on inscrit comme ambition le fait de vouloir ouvrir l'école et être le plus juste possible, le plus démocratique possible, il faut se préoccuper de tous et pas seulement de ceux qui ont les codes implicites de l'école, c'est-à-dire « les héritiers », pour reprendre l'expression de Bourdieu. Le travail par compétences, à mon sens, permet cela. Il permet d'avoir une pédagogie plus explicite. C'est surtout cela que je voulais dire, en ajoutant que ce travail par compétences est peut-être aussi ce qui permet de donner du sens, parce si on le prend dans son acception la plus globale, cela suppose que l'on confronte les élèves à ce que l'on appelle, dans le jargon pédagogique, des tâches complexes où l'on va mobiliser un ensemble de ressources. On est loin du découpage un peu imbécile que l'on décrivait tout à l'heure. C'est ce qui me semble essentiel et c'est vraiment pour cette raison que je milite en faveur d'un véritable travail par compétences et d'un socle commun qui ne soit certainement pas un plafond, mais plutôt un plancher. J'ai même envie de proposer une alternative au mot « socle » en parlant de « tremplin » commun des compétences, des connaissances et de la culture, puisque c'est la nouvelle expression proposée par Vincent Peillon.

**Anne Chevrel :** On peut rapprocher votre propos de la nécessité d'avoir une certaine transversalité, qu'il y ait une porosité entre l'éducation et le

monde qui nous entoure. Claire Héber-Suffrin, aujourd'hui ces transformations de la société de la connaissance vous semblent-elles avoir un impact majeur sur l'école en particulier et plus généralement, sur l'éducation ?

**Claire Héber-Suffrin :** Je pense qu'elles ont un impact, mais que l'on ne sait pas forcément bien se saisir de celui-ci. C'est une banalité, et tout le monde ici est évidemment d'accord sur ce sujet, que de dire que l'on apprend partout, que l'on apprend toujours, que l'on apprend de tous, que l'on apprend pour tous, que l'on apprend pour tout, que l'on apprend toute sa vie.

Mais beaucoup de nos concitoyens et de nos concitoyennes, beaucoup de jeunes et d'enfants, en particulier ceux que l'on catégorise, d'une façon absolument destructrice, comme enfants en difficulté, comme enfants défavorisés, comme nuls, en échec, etc., ne savent pas que ce qu'ils savent, ce sont des « savoirs ». Ils ne savent pas que ce qu'ils ont appris en famille, avec les copains, en tâtonnant, avec Internet, avec la télévision, ce sont des savoirs et que cela peut devenir des savoirs formalisés s'ils peuvent les parler, les communiquer.

Pour revenir sur cette question des compétences, nous travaillons, au niveau des réseaux d'échanges réciproques des savoirs qui se développent aussi bien dans des quartiers que dans des villes, des cantons, des établissements scolaires, de la formation d'enseignants, sur l'idée que tous les savoirs – les savoirs qui respectent les personnes humaines et la paix entre les humains, évidemment – sont intéressants et pourraient être reconnus, nommés et décrits, transmis par tous et pour tous comme des biens communs.

Je pense que plus on reconnaît une diversité des savoirs, aussi bien faire des mathématiques à tel niveau que comprendre les problèmes de la génétique pour participer au débat démocratique, que faire de l'aquarelle, que savoir regarder les couleurs de l'aube sur Paris, que peindre, etc., tous ces savoirs étant reconnus, cela change aussi la conception des compétences ; des compétences qui ne seront pas évaluables avec les cases dont il était question, mais qui sont des compétences à reconnaître. Est-ce que l'on parle assez des compétences comme la confiance, le respect, et de celle qui consiste à chercher le savoir ?

Est-ce que l'on parle de la compétence qui consiste à savoir trier les informations quand on est sur Internet, discerner le vrai du faux, critiquer, avoir la posture critique ? Il me semble qu'il y a une ouverture de la conception des savoirs qui peut ouvrir également à une ouverture de la conception

des compétences. Et dès lors, on revient à la question que vous posez sur la citoyenneté et sur l'émancipation. Parce qu'à ce moment-là, on comprend qu'on est à l'école pour apprendre le théorème de Pythagore et l'apprendre en apprenant en même temps la coopération et l'entraide. Les mouvements pédagogiques le savent et le disent.

**Anne Chevrel :** Mais cette nécessité dont vous parlez est-elle plus importante aujourd'hui que par le passé ? Le contexte ne fait-il pas que l'on a encore plus besoin de développer cette approche ?

**Claire Héber-Suffrin :** Je pense qu'en effet, les sources de savoir sont de plus en plus multiples mais qu'en même temps, il faut travailler sur deux choses. D'une part, sur l'esprit critique, le fait de savoir critiquer les sources, les interroger. D'autre part, du fait même de cette généralisation de ce que l'on appelle les nouvelles techniques d'information et de communication – qui ne sont plus nouvelles, maintenant –, je pense qu'il est urgent de comprendre l'importance de la présence, de la belle relation, de la bonne rencontre, de l'apprentissage du partage, du don, de la solidarité ; et cela, plus on développe les techniques qui individualisent, qui isolent, qui font croire que l'on sait alors que l'on a eu une information mais qu'elle n'a pas été appropriée.

Nous avons tous cette expérience, même des enseignants, que telle année, dans telle classe, avec tel enseignant, y compris dans la matière où l'on était faible, cette année-là, cela a été mieux parce que cet enseignant-là nous considérait avec l'*a priori* de l'égalité de l'intelligence. Il nous considérait comme celui qui, comme lui, pouvait apprendre, il nous considérait comme un humain aussi intéressant que lui. Dans cette enceinte, cela doit vous sembler d'une banalité incroyable parce que vous en êtes imprégnés, mais c'est toute l'importance de la présence concrète, de la rencontre, de la relation, de l'attention, de l'humain... On a trop dit aux enseignants qu'il fallait mettre l'affectif à distance. Mais non, il ne faut pas mettre l'affectif à distance, sous-entendu l'éliminer, mais le mettre à la bonne distance ! Qu'il n'encombre pas les relations à construire, constructives ; qu'il ne fasse pas écran à la rationalité, à l'intuition, à la créativité. Mais il faut que l'affectif ait sa place : il faut aimer apprendre, il faut aimer les élèves, il faut aimer enseigner, il faut aimer la matière.

**Anne Chevrel :** Philippe Watrelot, vous avez une formule, face à cette diversification des sources. Vous dites qu'il ne faut ni mythifier, ni diaboliser.

**Philippe Watrelot :** Je dis cela à propos des nouvelles technologies. Ce qui caractérise l'époque est qu'en effet, les sources de savoir sont très

diverses. Elles sont multiples. On a souvent coutume de dire qu'Internet, le numérique, etc., c'est une immense bibliothèque. Mais ces savoirs, et j'en reviens aux compétences, encore faut-il être capables de les utiliser, de les transférer. Je résumerai cela par une formule : savoir, c'est transférer. Cela nous amène à dire tout simplement que les compétences, ce n'est, au final, rien d'autre que des savoirs en action. Cette opposition stérile entre les savoirs et les compétences est pour moi nulle et non avenue. Cela veut dire qu'effectivement, le rôle de l'enseignant est encore plus important. Mais il est différent, puisqu'il n'est plus la seule source de savoir en tant que telle. En revanche, c'est à lui d'être le passeur culturel ; c'est à lui de fournir des clés, des éléments de décodage, l'esprit critique dont parlait avec passion Claire Héber-Suffrin. Je pense que c'est en effet un rôle extrêmement important de l'enseignant, parce que cette diversité des savoirs nous expose aussi à des choses qui peuvent être très dangereuses, qui peuvent nous amener à lire des informations qui sont fausses. Le rôle des enseignants est fondamental à cet égard. Pour revenir à l'expression « ni diaboliser, ni mythifier », le problème est que bien souvent, aujourd'hui, on considère qu'il suffit de mettre du numérique dans les classes, d'équiper les classes primaires avec des tableaux blancs numériques, d'installer du haut débit partout – c'est annoncé dans le plan ministériel. Mais les usages d'abord ! Si l'on ne se préoccupe pas de ce que l'on fait avec ces outils, ce sera comme les plans précédents. Rappelez-vous, pour les plus anciens, le plan « informatique pour tous » et les TO7 et les MO5 qui ensuite, ont pris la poussière pendant des années en haut des armoires... La question centrale est celle des usages. C'est aussi pour cela qu'il ne faut pas mythifier, parce que ce ne sont pas les outils eux-mêmes qui sont porteurs de transformation ; ce sont bien les usages, qui peuvent être très différents. On peut faire de l'enseignement purement magistral avec un tableau numérique. Ce n'est pas du tout incompatible, bien au contraire. Il y a une illusion d'optique car ce sont les enseignants les plus innovants qui se sont emparés de ces outils. Ils s'en sont emparés parce qu'ils voient bien que cela permet d'individualiser pour jouer sur les difficultés et essayer de les résoudre. Cela permet peut-être aussi d'être dans l'interactivité, dans la coopération. Ils se servent donc de ces outils – je ne vais pas décrire tous les dispositifs qui existent parce qu'ils sont trop nombreux – parce que eux sont innovants. Mais ce n'est pas parce que ces outils sont innovants qu'il faut s'en servir.

**Claire Héber-Suffrin :** Je voudrais réagir à deux éléments. D'abord, la question des savoirs. Dans nos sociétés, on parle encore des savoirs scolaires. Mais il n'y a pas de savoirs scolaires ! Cela n'existe pas, les savoirs scolaires, pas plus que les savoirs non scolaires. Il y a des savoirs. Les mathématiques ne sont pas un savoir scolaire. Il y a des façons sco-

lares d'organiser leur apprentissage, il y a des méthodes scolaires pour les apprendre, il y a du temps scolaire, c'est-à-dire protégé des urgences de la vie, pour les apprendre, mais tous les savoirs sont scolaires et non scolaires. Notre développement des réseaux et nos travaux de recherche sur nos réseaux nous ont fait réfléchir à la question des savoirs. Les savoirs sont eux-mêmes en réseau. C'est intéressant. J'ai été enseignante pendant quinze ans. On apprenait aussi à l'école des choses qui ne relevaient pas du scolaire et l'on disait que c'étaient des détours vers le scolaire. Or, c'était ce qui amenait les enfants vers le scolaire, bien plus que, par exemple, le supplément de trois heures de passé composé le soir à la maison quand on ne l'avait pas compris.

Quand on reconnaît que quelqu'un est très bon en danse, que l'on reconnaît sa valeur en danse, qu'on lui renvoie qu'il peut apprendre de la danse aux autres et que l'on s'aperçoit que cette reconnaissance va lui donner envie d'apprendre d'autres choses de l'école, on peut dire que les savoirs sont en réseau. Et l'on peut dire aussi que chaque savoir lui-même est comme un réseau de savoirs. Prenons l'exemple de quelque chose que l'on n'apprend pas à l'école : le savoir tricoter. Réfléchissons à ce savoir. Il comprend de multiples savoirs : savoir lire (pour ceux qui savent tricoter avec des modèles), savoir lire des abréviations de tricot, savoir organiser son temps, un savoir affectif – savoir les couleurs préférées des gens que l'on aime bien –, savoir repérer ses erreurs, savoir quelles sont les erreurs pour lesquelles il faut obligatoirement recommencer, etc. Sur la question des savoirs, il y a un vrai travail de fond à faire, y compris à l'école.

Quant à la question évoquée par Philippe Watrelot, quand sait-on que l'on sait ? Pas quand le maître a fait le contrôle. Quant à moi, élève, je révisais, je faisais ce que l'on appelait les compositions, à l'époque, et trois jours après, je ne me rappelais plus de rien ! ou presque rien ! Une des façons de savoir si l'on sait, c'est d'utiliser le savoir dont il est question. Mais on sait aussi que l'on sait quand on est capable d'aider l'autre à acquérir le savoir que l'on vient d'acquérir. Vous avez peut-être expérimenté le tutorat, dans le mouvement de l'éducation populaire comme à l'école. Quand on met on place du tutorat, on sait que l'enfant tuteur apprend dans la matière où il est tuteur. Ce que nous développons et voulons essayer davantage dans l'école, c'est ce principe, cette démarche de réciprocité, où chacun découvre qu'il sait plus qu'il ne le sait, qu'il ignore plus qu'il ne le sait, qu'il peut donc faire des offres et des demandes pour contribuer au bien commun (les savoirs pour tous), contribuer à l'apprentissage de l'autre et se mettre lui-même en position de chercheur de savoir. Que fait celui qui offre ? Comme vous, comme les enseignants, il prépare son cours, il prépare son

enseignement. Moyennant quoi, il revient sur son savoir, il le révise, il le rationalise, il le réorganise. En le transmettant, il continue à se l'approprier et quand il répond aux questions de l'autre, il continue non seulement à se l'approprier, mais aussi à voir en quoi il ne le sait pas complètement et sur quoi il faut qu'il retourne réviser. Il y a donc, dans le transfert du savoir, une vraie démarche pédagogique.

**Anne Chevrel :** Notre société de la connaissance est en pleine mutation, en tout cas au niveau des sources, avec aujourd'hui peut-être plus que par le passé des connaissances qui sont autant hors de l'école que dans l'école. En quoi cela peut-il modifier le positionnement des enseignants ? Qu'est-ce que cela change pour les enseignants ?

**Claire Héber-Suffrin :** Je pense que l'on ne sait pas encore tous les savoirs dont les élèves, les enfants, les jeunes dont nous nous occupons auront besoin. Il faut donc que nous les aidions à se transmettre les savoirs qui viennent de notre histoire, du patrimoine commun, et à les acquérir. Il faut que nous les aidions à percevoir les savoirs utiles aujourd'hui et à les chercher, à apprendre à chercher le savoir, à se constituer des réseaux sociaux suffisamment diversifiés et dans lesquels ils apprendront à puiser le savoir. À l'époque actuelle comme depuis quelques années, les inégalités sociales se sont de plus en plus creusées. Il y a ceux qui héritent de réseaux sociaux diversifiés, riches, dans lesquels ils reçoivent tout ce dont ils ont besoin, tout ce qu'ils ont besoin de chercher. Et il y a les autres, qui ne savent pas qu'il faut se construire des réseaux sociaux hétérogènes, qu'il faut concevoir l'hétérogénéité comme une chance essentielle et qui sont persuadés, parce qu'on le leur met dans la tête, que s'ils n'apprennent pas bien, c'est de leur faute.

**Anne Chevrel :** Philippe Watrelot, l'un des rôles des enseignants serait-il de compenser ces inégalités ?

**Philippe Watrelot :** Ce que nous défendons au Crap-Cahiers pédagogiques, c'est précisément que le rôle de l'enseignant n'est pas, comme on le dit souvent par facilité, de transmettre des savoirs. Quand on dit cela, cela me fait toujours penser à cette idée des dispositifs pour envoyer des signaux vers les étoiles. On ne sait pas s'il y a quelqu'un à l'autre bout. C'est le problème du récepteur, quand on transmet. À mon avis, les enseignants devraient être considérés d'abord et avant tout comme des spécialistes du faire apprendre. Dès lors, cela signifie que l'on se pose des questions sur les meilleures manières d'apprendre. Je n'ai pas trouvé tout négatif dans les propos de Miguel Benasayag, notamment quand il parlait de la classe. Il faut toujours se demander en quoi le collectif peut être un facteur

d'apprentissage. C'est-à-dire qu'il faut qu'à la fois, on puisse faire en sorte, pour chaque individu, par la pédagogie différenciée, par ce qui permet de résoudre les difficultés propres à chaque élève – et à cet égard, le travail par compétences est intéressant – et en même temps, par le collectif de la classe, de mieux apprendre ensemble. C'est toute la question que Claire Héber-Suffrin vient de décrire avec les pédagogies coopératives. Il y a différentes manières d'apprendre et toutes ne se valent pas. La pédagogie est porteuse de valeurs. Il n'y a rien de plus politique que la pédagogie, parce que ce sont des valeurs mises en action. Je préfère mettre en avant des pédagogies qui sont fondées sur la coopération, sur la solidarité entre les individus plutôt que sur la compétition ou même, l'émulation. Ce sont des éléments importants et je crois que cela signifie qu'en effet, l'enseignant, aujourd'hui, doit se situer dans une posture différente de celle qui était prônée autrefois, en se posant bien comme un expert des apprentissages pour chacun des élèves. Parce que la question est aussi qu'effectivement, nous sommes confrontés aujourd'hui au « noyau dur », expression devenue un peu facile mais que nous pouvons reprendre à notre compte, d'une vingtaine de pourcents d'élèves qui sont en situation d'échec à l'école. C'est également pour cela qu'il faut justement refonder, le mot est à la mode, ou en tout cas réfléchir à de nouvelles manières d'enseigner qui soient destinées à tous et pas seulement à quelques-uns, pas seulement aux héritiers, comme le rappelait également Claire Héber-Suffrin.

**Claire Héber-Suffrin :** Je pense qu'ils apprennent – mais nous aussi, tous, à n'importe quel âge –, que nous apprenons ce que nous vivons. À l'école, ils apprennent ce qu'ils vivent. S'ils sont dans un système de compétition, ils apprennent la compétition. Alors, on leur fera des cours de morale en plus pour leur apprendre la solidarité et l'entraide! S'ils apprennent que l'on réussit tout seul et contre l'autre, comme on nous le dit sans arrêt à la télévision – et l'on apprend la même chose à l'école... ils apprendront à réussir seuls mais surtout à ne pas aider les autres à réussir. Pierre Frackowiak a écrit un livre intitulé *L'école. En rire, en pleurer, en rêver*. Je rêve d'une école dans laquelle chaque enfant, chaque jeune serait considéré comme une chance pour l'école. Ce n'est pas l'égalité des chances. L'égalité des chances, c'est le contraire; ce n'est pas égal. Et d'une école qui serait considérée par tous comme une chance. Et une chance pour tous. Et une chance grâce à tous.

Je voudrais vous raconter une petite histoire. Quand j'étais institutrice dans un quartier pauvre de la banlieue parisienne, au début de l'année, ma directrice m'amenait des enfants en me disant : « Vous, avec votre pédagogie, est-ce que vous pouvez prendre ceux-là? » Cela voulait dire que

ces enfants-là n'étaient pas bien tolérés dans d'autres classes. J'avais une petite Brigitte qui passait son temps agrippée à sa table et qui cognait – elle cognait vraiment! – sur tous ceux qui voulaient l'aider, sauf sur moi. Et elle voulait que je n'aide qu'elle. Moi qui ne voulais pas considérer les enfants comme des problèmes, j'avais vraiment un problème. Je ne savais pas quoi faire. Nous sommes allés en classe de neige. Tous les soirs, nous étions dans une grande salle. Il y avait de la musique, certains dansaient dans un coin, d'autres jouaient aux cartes. Ce soir-là, j'étais en train de jouer à un jeu de société avec un groupe. Il y avait des enfants qui dansaient et soudain, un grand silence s'est fait. Quand un enseignant entend un silence qu'il n'a pas demandé, il lève forcément le nez. C'était Brigitte qui s'était mise à danser et les autres, qui dansaient dans un autre coin de la salle, s'étaient mis à danser autour d'elle et c'était tellement beau, mais doublement beau, que tous les autres s'étaient tus. Et j'ai été prise par la même émotion. Elle manifestait un vrai don pour la danse et en même temps, elle était en train d'exister dans la classe. Quand la musique s'est arrêtée, je lui ai dit : « Tu as un don pour la danse! Mais tu sais, le don, cela ne suffit pas, il faut de la technique. Je vais te trouver un cours de danse. » Je savais que je pouvais le faire. Je n'avais aucune intention pédagogique derrière la tête, c'était simplement mes instincts auvergnats, qui veulent que rien ne soit gâché ni perdu... Je plaisante, évidemment! Trois semaines plus tard, je lui ai demandé si elle accepterait de nous apprendre en classe quelque chose qu'elle apprenait en danse – il n'y avait pas encore de réseau, nous n'en avions pas encore eu l'idée – pour que l'on mette de la danse dans le spectacle de fin d'année. Elle a dit oui. (Nous l'avons compris et vérifié depuis, dans les réseaux d'échanges réciproques de savoirs, dès que l'autre est sollicité pour ce qu'il peut apporter, il dit oui.) Elle a dit oui. Il aurait pu ne rien se passer. Mais c'est parce qu'il s'est passé quelque chose que cela m'a fait bouger, moi. Cette petite fille a, non seulement accepté de travailler, mais elle a aussi accepté d'être aidée par les autres, c'est-à-dire d'entrer dans des logiques d'entraide. Plus tard, elle a fait de la danse : elle est entrée dans une école du spectacle. C'est bien moi qui ai bougé. Je me suis interrogée : mais qu'est-ce que cela fait à l'autre de n'être toujours que celui qui est aidé, de n'être toujours que celui qui est le pauvre garçon ou la pauvre fille que l'on va sortir de l'échec scolaire sans jamais le ou la solliciter pour ce qu'il ou elle peut apporter? Et cela, pour moi, cela touche la citoyenneté.

**Un participant :** Quelle est la place des parents dans les réseaux d'échanges de savoirs? Nous parlons des enseignants, des enfants, mais qu'en est-il de la coéducation dans cette évolution nécessaire du positionnement des « éducateurs » ?

**Claire Héber-Suffrin :** Quand nous avons lancé les réseaux d'échanges réciproques des savoirs, je pense que l'une des sources de ces réseaux était la façon dont j'ai travaillé avec les parents. Je ne les convoquais jamais. Quand j'avais un problème, je les invitais en leur demandant comment nous pourrions faire pour nous aider mutuellement à faire en sorte que l'enfant aille mieux. Et surtout, je les ai sollicités pour tous les savoirs qu'ils avaient. Et pas uniquement les parents. Je raconte cela dans un livre qui est sorti il y a longtemps, *L'École éclatée*. C'était véritablement un territoire apprenant. Les savoirs de tout le monde étaient bons pour tout le monde. L'école était ouverte le samedi après-midi, le samedi soir, le dimanche. Il y avait deux petites de la classe qui allaient apprendre la dactylographie pendant le temps scolaire avec les dactylos de la mairie pendant leur propre temps professionnel. Il y avait des parents qui venaient parler de leur métier, qui recevaient des enfants à la maison pour leur apprendre la cuisine et à travers la cuisine, ils leur apprenaient à peser, à mesurer, à évaluer... Un proverbe africain dit qu'il faut tout un village pour élever un enfant. Les villes apprenantes, je crois que c'est cela qu'elles font. Elles ont compris qu'il faut toute une ville, tout un quartier et les parents pour élever un enfant.

**Anne Chevrel :** Vous avez posé les principes de ce que pourrait être une refondation de la pédagogie de l'enseignement. Mais je voudrais que nous évoquions maintenant des choses relativement concrètes : comment mettre en pratique ces modifications ? Quelles pistes concrètes pour transformer les pédagogies, pour intégrer les parents, entendre davantage les apports des enfants et accompagner les enseignants dans ce travail ?

**Philippe Watrelot :** Je pense qu'il y a un enjeu majeur, celui de la formation des enseignants. Cette formation des enseignants, à mon sens, est essentielle et cruciale si on la prend comme l'idée même que, pour dire les choses autrement, l'on enseigne bien comme on a été formé. Je pense qu'il y a un principe d'isomorphisme entre la manière dont on est formé et la manière dont on va enseigner. Or le problème est que la formation des enseignants, aujourd'hui, est essentiellement disciplinaire, compartimentée, segmentée et que l'on n'apprend pas aux enseignants à travailler en réseau, en coopération, en interdisciplinarité. Ce qui me semble essentiel, c'est que dans le contenu de la formation des futures écoles supérieures du professorat et de l'éducation (Éspé), il faut vraiment installer une formation où les enseignants apprennent à travailler en équipe disciplinaire et transdisciplinaire, à réfléchir sur leurs pratiques. C'est selon moi un enjeu central. Il faut sans arrêt faire un pas de côté pour observer ces pratiques et les améliorer. Tout cela, à mon sens, est un enjeu essentiel pour faire évoluer la pédagogie.

Avec la fin de la formation des enseignants – je n’ose pas appeler cela la réforme de 2010, qui a conduit les enseignants à se situer dans une sorte d’urgence, puisque les enseignants du second degré avaient dix-huit heures de cours et devaient en plus se former –, on a vu émerger le slogan : « enseigner, c’est un métier qui s’apprend ». Je suis bien sûr d’accord avec ce slogan, mais j’ai envie de le compléter : enseigner, c’est un métier qui s’apprend collectivement et tout le temps. Tout le temps, parce que bien souvent, la formation continue est devenue quasi inexistante dans l’Éducation nationale. Je milite pour qu’il y ait non seulement un droit, mais même une obligation de formation pour les enseignants, pour que l’on puisse faire évoluer les pratiques vers cette direction que nous évoquons depuis tout à l’heure.

**Un participant :** Qui va former ces enseignants-là ? Les mouvements d’éducation ne peuvent pas tout faire.

**Philippe Watrelot :** Mais ils peuvent peut-être aussi faire...

**Un participant :** Il n’est pas si facile que cela de transmettre un savoir, surtout quand ce sont des concepts. Il faut du temps et des connaissances pédagogiques. Sinon, pourquoi former les enseignants ? Claire Héber-Suffrin a l’air de penser que n’importe qui, même s’il n’est pas formé, peut transmettre un savoir. Un savoir-faire peut-être, oui, mais le concept de division en mathématiques ? ou le concept de nutrition en biologie ?

**Anne Chevrel :** Selon vous Claire Héber-Suffrin, faut-il effectivement que la formation des enseignants s’ouvre à la société ou est-ce que cela reste quelque chose de très spécifique ?

**Claire Héber-Suffrin :** Sur la question de la formation des enseignants, je crois qu’il y a une chose que devrait faire la refondation de l’école. Il devrait y avoir une meilleure reconnaissance des savoirs des enseignants. Les enseignants savent déjà faire beaucoup de choses, plus qu’ils ne le disent et ne le savent eux-mêmes. Il est étonnant de voir comment leurs savoirs circulent peu entre les enseignants. Je suis intéressée, vous l’avez compris, par la question de la réciprocité en pédagogie. Mais je ne crois pas que c’est « la bonne » pédagogie. Il n’y a pas de « bonne » pédagogie si ce n’est la pédagogie plurielle, avec des moments d’enseignement frontal, des moments d’accompagnement individuel, des moments de travaux de groupe, des moments d’échange réciproque de savoirs, des moments de travail de recherche, etc. Je pense que dans la formation des enseignants, il y a bien sûr ce qui se fait déjà, ce qui pourrait se faire davantage, dans le sens indiqué par Philippe, mais il y a aussi tout ce qui pourrait se faire en

termes de formation réciproque des enseignants, de circulation des savoirs des enseignants entre eux, où ils s'aideraient mutuellement à apprendre à faire. Il me semble que c'est quelque chose d'important et qui pourrait être pris en charge dans les IUFM. J'ai vu de près deux inspecteurs l'organiser entre les 350 enseignants de leur circonscription.

S'agissant de la deuxième question, évidemment, quand on raisonne en termes de : « j'offre et je demande, j'aide l'autre à apprendre ce que j'ai appris, ce que je viens d'apprendre » – c'est de l'accompagnement –, ce que je n'ai pas le temps de détailler devant vous, c'est toute une ingénierie de formation qui accompagne tout cela. C'est-à-dire tout un travail de repérage, de description des savoirs que l'on offre, un travail de mise en relation où les offreurs et les demandeurs découvrent ensemble les compétences attendues, les compétences proposées et comment elles correspondent, où ils construisent ensemble la cohérence des contenus, la méthode. Et quand cela se passe dans des établissements scolaires, on voit bien l'importance majeure des enseignants, qui vont même jusqu'à aider un enfant à voir qu'il offre telle chose, mais qu'il ne l'a pas encore tout à fait compris. Donc, avant de l'offrir, il faudrait qu'il le comprenne. Cela pourrait faire un travail intelligent d'évaluation, au sens étymologique de l'évaluation, c'est-à-dire faire ressortir la valeur de l'apprentissage, la valeur du savoir.

**Un participant :** Mais toutes les pédagogies que vous exposez sont appliquées depuis longtemps par les professionnels de l'éducation populaire. Ah, si les chercheurs allaient un peu plus sur le terrain!...

**Philippe Watrelot :** Tout à fait. Je reviens sur la question posée tout à l'heure. Je pense en effet que les mouvements d'éducation populaire, les associations complémentaires de l'école, les mouvements pédagogiques, bref, tout cet ensemble qui est regroupé au sein du Collectif des associations partenaires de l'école (Cape) et des autres collectifs, devraient avoir leur place au sein des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (Espé) et également dans la formation continue. Je développerais précédemment l'idée d'une obligation de formation; cela supposerait aussi que l'on donne un crédit d'heures de formation aux enseignants, qui pourraient l'utiliser pour aller se former par exemple dans des lieux où en effet, on pratique la co-formation. Pour prêcher à mon tour pour ma chapelle, les rencontres du Crap-Cahiers pédagogiques, qui regroupent chaque été une centaine de participants, ce n'est rien d'autre que de la co-formation. Ce sont des enseignants qui viennent là pour réfléchir ensemble à leurs pratiques, pour faire des choses ensemble, se replacer en situation d'apprentissage pour mieux comprendre éventuellement les difficultés qu'il y a à apprendre. Ce

sont des choses qui, à mon sens, devraient être beaucoup plus développées. Cela ne veut pas dire pour autant qu'il faut retomber, là encore, dans une autre position stérile qui consisterait à dissocier d'un côté les savoirs savants et les savoirs disciplinaires et de l'autre, les savoirs professionnels. L'un ne va pas sans l'autre. Un bon pédagogue doit être un savant et un savant doit forcément être un bon pédagogue. Il faut être les deux à la fois, raisonner en tension et non en opposition, de manière binaire, comme on le fait trop souvent dans les débats en matière d'éducation. C'est pour moi un aspect essentiel.

**Anne Chevrel :** Philippe Watrelot, pensez-vous que la redéfinition du socle commun des connaissances et des compétences telle qu'annoncée sera une bonne piste pour aller vers ces objectifs que vous avez définis ? Est-ce que l'on va dans le bon sens ?

**Philippe Watrelot :** Je pense que le socle commun des connaissances, des compétences et de la culture – puisque ce n'est plus S3C, mais S4C, si l'on s'en tient à la définition de Vincent Peillon qui est sortie du chapeau, lundi, lors des négociations avec les syndicats –, socle hérité de la loi de 2005 et qui a le malheur d'avoir été voté sous un gouvernement de droite, est une ambition démocratique. Et puisque l'on parle de refondation, je voudrais juste vous dire une phrase qui est très souvent citée, en ce moment, d'un certain Jules Ferry... Il disait : *« Il ne s'agit pas d'embrasser tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre ce qu'il n'est pas permis d'ignorer. »* Et finalement, si c'était cela, le socle commun de connaissances et de compétences ? Si c'était ce qu'il n'est pas permis d'ignorer, mais pour pouvoir justement construire la suite, continuer à se former tout au long de la vie et surtout, continuer à avancer avec une orientation qui soit choisie et pas subie ? Et également pour que l'on ne laisse personne sur le bord de la route. Parce que l'ambition du socle commun est bien de faire en sorte que 100 % des élèves obtiennent ce socle commun de connaissances et de compétences ; c'est cela, l'ambition démocratique. À mon sens, nous sommes au cœur du problème et au cœur de l'évolution de l'école. On parle souvent de refonder l'école républicaine, mais plus que d'une école républicaine, j'ai envie d'une école vraiment démocratique.

**Claire Héber-Suffrin :** Je ne parlerai pas du socle commun. Je suis sortie de l'école – comme enseignante – en 1976 et je suis investie depuis quarante ans dans ce que l'on appelle un mouvement d'éducation populaire - et à travers lui, dans le Cape -. Il me semble que l'on peut aussi s'interroger sur ce que l'on construit en commun, se demander comment construire l'école ensemble, pour reprendre ce qu'a dit Joël Roman, y compris avec

les élèves, les parents, les enseignants, les citoyens, les institutions. Quand on parle de partenariat, on parle souvent des institutions, mais les citoyens eux-mêmes, comme personnes singulières, ont quelque chose à dire sur cet objet, qui nous regarde tous, qu'est l'école. Il me semble qu'il y a, au niveau de ce que l'on doit construire en commun, quelque chose autour d'une triangulation : de la capacité d'apprendre, du désir d'apprendre et de la possibilité réelle d'apprendre. 1. Faire découvrir à chaque enfant, à chaque jeune et à chaque adulte qu'il est capable d'apprendre, parce qu'il sait déjà. Le savoir est toujours le résultat d'un apprentissage ; donc s'il a des savoirs, c'est qu'il a été capable d'apprendre. Par conséquent, il est encore capable d'apprendre. Et il y a une multitude de façons d'être capable d'apprendre. 2. Il faut travailler sur le désir, la curiosité, la recherche du savoir : on ne doit pas s'ennuyer à l'école. Le savoir est quelque chose qui se cherche. Il faut construire des systèmes coopératifs pour que l'on ait envie de chercher le savoir et que pour toute sa vie, on apprenne à chercher le savoir. Nous avons constaté à quel point le désir d'apprendre telle ou telle chose naît des relations, des bonnes relations, des rencontres... 3. Le troisième élément est la possibilité réelle de se former. Certains n'ont pas cette possibilité réelle d'apprendre et de se former, ou pas assez. Des barrages, des contraintes administratives, des difficultés financières, des représentations des systèmes existants sont des obstacles réels à cette possibilité. Or, par rapport à d'autres périodes, il y a de plus en plus de choses à travers les mouvements, les institutions d'apprentissage tout au long de la vie. Il me semble que le développement intelligent de l'école va de pair avec le développement intelligent des systèmes d'apprentissage tout au long de la vie et qu'il faut même sans doute apprendre dès l'école à se former tout au long de la vie.

**Philippe Watrelot :** Lorsque Claire Héber-Suffrin parle du désir avec autant de passion, il me revient une phrase qu'Edgar Morin avait prononcée en 1995 à l'occasion du colloque du cinquantenaire des *Cahiers pédagogiques* – nous allons bientôt fêter notre numéro 500... C'était le moment où j'ai adhéré au Crap. Je me souviens de la conclusion d'Edgar Morin : « *Plus d'éros et un peu moins de thanatos à l'école, ce serait très bien.* »

## ÉCHANGES AVEC LA SALLE

**Un participant :** Comment penser l'articulation entre les acteurs, les professionnels du loisir éducatif, les citoyens et les enseignants ?

**Philippe Watrelot :** Je voudrais revenir sur cette dénomination d'Espé, école supérieure du professorat et de l'éducation. Deux lectures de ce sigle sont possibles. Le terme « professorat » dit bien ce qu'il veut dire. Pour le terme « éducation », une lecture *a minima* consisterait à dire que l'on a employé ce terme pour intégrer les conseillers principaux d'éducation, qui ne sont pas directement des professeurs. Mais on pourrait faire un rêve et imaginer que dans ces écoles, on forme aussi aux métiers de l'éducation et que l'on ait vraiment une formation conjointe à la fois des enseignants et des autres acteurs de ce que l'on appelle parfois avec un peu de mépris et de condescendance le périscolaire, ou une meilleure prise en compte des temps de l'enfant. Si, dans ces Espé, il y avait vraiment cette formation de toutes ces dimensions de la coéducation, de l'éducation partagée, je crois que ce serait une véritable avancée.

**Anne Chevrel :** Cela engloberait les inspecteurs, tous les cadres de l'éducation ?

**Philippe Watrelot :** Oui, mais pas uniquement les acteurs internes à l'Éducation nationale. Le problème qui m'est posé par la concertation – il y a beaucoup de critiques –, c'est que je l'ai trouvée trop « scolaro-centrée », comme si l'école pouvait à elle seule résoudre tous les problèmes. Or je pense qu'au contraire, dans la situation actuelle, l'école ne peut pas tout résoudre à elle seule ; elle a besoin des autres. Elle a besoin des associations, elle a besoin des collectivités territoriales, elle a besoin de tous les acteurs de l'éducation de l'enfant. La question des rythmes, qui a été au cœur des débats, à un moment donné, ne peut pas être interne à l'école, évidemment, mais c'est le cas pour tous les aspects de l'éducation. Claire Héber-Suffrin l'a très bien dit tout à l'heure en montrant que l'apprentissage s'inscrivait dans des réseaux, dans quelque chose qui est pensé avec les parents, avec l'ensemble de la collectivité.

**Un participant :** Je voudrais réagir sur un point qui, je crois, fait l'objet d'un atelier de l'après-midi. S'agissant de la formation des enseignants, je ne suis pas sûr qu'il soit souhaitable qu'il y ait un socle commun de l'ensemble des éducateurs, parce que je pense que la différence d'approches est plus source de richesse que l'uniformité qui pourrait être générée par un cursus commun. C'est la question de la norme qui me fait intervenir. J'avais envie de compléter votre propos, si je peux m'y autoriser, par la question de

la créativité. La question de la curiosité est intéressante, mais l'école produit surtout de la norme et de l'adhésion ou, de façon un peu provocatrice, de la soumission à la norme. C'est probablement légitime pour un certain nombre de savoirs, mais je trouve que la créativité n'est pas assez encouragée et que les apports de l'éducation populaire sont sans doute à réinvestir dans le champ éducatif, parce que la recherche de la découverte, de la curiosité, de l'éveil et de l'envie de savoir n'est pas forcément mise tout le temps en avant dans le processus scolaire. À mon avis, c'est regrettable, en particulier pour les enfants qui sont parfois un peu réticents aux vérités révélées.

**Philippe Watrelot :** Encore une fois, je fais référence au socle commun en soulignant que les deux dernières compétences, la compétence sociale et civique et la compétence « autonomie et initiative », sont normalement là pour rappeler que l'on éduque à cette autonomie et à cette prise de risque. Par ailleurs, dans les propositions du Conseil européen, il y avait une huitième compétence, qui n'a pas été retenue en France. C'était : « apprendre à apprendre ». En fait, il faudrait prendre au mot le socle commun et vraiment l'appliquer, plutôt que de dire qu'il pose problème, parce qu'il n'est même pas encore vraiment mis en œuvre. Si dans les établissements, l'on prenait au mot ces compétences 6 et 7, la compétence sociale et civique et la compétence « autonomie et initiative », on ferait un grand pas en avant.

**Claire Héber-Suffrin :** Ma réponse n'est pas très technique mais selon moi, la question de la créativité est fortement liée à la question posée dans l'intitulé de la table ronde, celle de l'émancipation. Il me semble qu'il y a au moins trois formes d'émancipation sur lesquelles on doit travailler. Premièrement, s'émanciper (et construire des systèmes d'émancipation) des normes et des modes. Deuxièmement, s'émanciper des regards reçus, qui cloisonnent, y compris pour ceux qui ont des regards extrêmement positifs, qui oublient qu'ils ont des manques, qu'ils doivent continuer à apprendre s'ils veulent être reconnus dans leurs responsabilités. Et enfin, s'émanciper des conceptions majoritaires des savoirs et des apprentissages. Il me semble que l'on ne peut s'émanciper réellement des normes, des conceptions majoritaires et des regards destructeurs reçus que par l'entrée dans des logiques de créativité individuelle et collective.

## **Formation des enseignants : une convergence des formations des acteurs éducatifs pour une éducation partagée ?**

Atelier animé par **Anne Bilak**, directrice du CRDP de l'académie de Rennes

Personne ressource : **Didier Quef**, sociologue, inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional « établissement et vie scolaire », académie de Rennes.

### ***Déroulement de l'atelier***

Cet atelier s'est organisé en deux séquences :

Au cours de la première séquence, deux interventions ont été présentées aux participants.

La première était une interview filmée (réalisée par e-Twinning, diffusée dans le cadre de l'atelier grâce au CRDP) de Paul Holdsworth, directeur général de la commission européenne de l'Éducation et de la Culture. La seconde intervention de Didier Quef apportait une réflexion sur la formation des enseignants, abordée à partir d'une question centrale : à quoi et pour quoi forme-t-on les enseignants ?

Dans une deuxième séquence, les participants étaient invités à formuler des constats et des problématiques relatifs au thème de l'atelier et à faire des préconisations permettant d'améliorer la formation des enseignants.

### ***Introduction à l'atelier***

Le rôle des enseignants a profondément évolué depuis quelques décennies et de fait, les besoins et la finalité de leur formation également. Chez certains de nos voisins européens, on constate une approche plus globale de la formation de l'enseignant, qui ne se cantonne pas à la seule maîtrise disciplinaire. Les réflexions autour d'une formation tout au long de la vie pour le métier d'enseignant sont aussi très présentes et semblent partagées par bon nombre de chercheurs français.

Que faire pour définir, voire redéfinir le rôle de l'enseignant ? Comment une formation plus ouverte pourrait-elle permettre la création d'une culture éducative et non plus seulement scolaire ? En quoi une meilleure connaissance des enjeux éducatifs, des ressources locales, peut-elle donner des clés aux enseignants pour mieux agir dans leur classe, leur école et leur territoire ? Comment cette connaissance peut-elle les aider à articuler leur action avec l'offre éducative locale péri et extrascolaire ? Comment, dans la formation initiale et continue des enseignants, leur permet-on de prendre leur place au cœur d'une communauté éducative locale ?

### **Synthèse des interventions**

Interrogé sur les besoins de formation des enseignants dans les pays européens, Paul Holdsworth évoque la rapidité avec laquelle le monde évolue et donc, la nécessité pour les enseignants de se former pour préparer les élèves aux nouvelles compétences dont ils auront besoin. Il salue également le fait que tous les ministres de l'Éducation de l'Union européenne ont signé des accords suite à la recommandation de la Commission européenne de 2007. Tous les ministères estiment qu'il faut améliorer la formation initiale des enseignants ; dans la plupart des pays membres, le niveau de diplôme requis est un Master. Dans la phase d'intégration, ils bénéficient pendant deux ou trois ans d'un soutien et d'une formation supplémentaire en exerçant leur métier. Tout au long de leur carrière, ils ont à se former de façon continue. Enfin, il faut adapter l'offre de formation à leurs besoins réels. Les ministères souhaitent également créer des partenariats entre les institutions de formation des enseignants et les écoles, de façon à ce que les formateurs découvrent d'une part la réalité du métier en classe et ce qu'ils doivent apprendre aux enseignants en formation initiale et qu'ils puissent d'autre part aider les enseignants qui exercent depuis longtemps. Le domaine dans lequel le besoin de formation est le plus grand est celui des Techniques d'information et de communication (TIC), que les plus anciens ne maîtrisent pas bien. Les ministères évoquent aussi la nécessité pour les enseignants d'être mobiles géographiquement, d'un pays à un autre, d'une école à une autre mais aussi d'un degré à un autre, de l'école primaire à l'école secondaire. Enfin, la recherche montre que lorsqu'un enseignant va seul en formation pour quelques jours, l'impact de celle-ci est bien moindre que lorsque les enseignants travaillent à plusieurs de manière collaborative, entre eux ou dans le cadre d'un stage. Ils apprennent autant les uns des autres que des formateurs.

Didier Quef pose la question de la formation à partir d'une réflexion sur la nature de l'institution. On peut définir la formation comme une connivence

culturelle à construire entre les différents acteurs et les différentes institutions qui composent les systèmes éducatifs. Une institution est d'abord une construction sociale : elle n'est que le reflet d'une société qui la veut comme telle et de laquelle elle participe. C'est ensuite une composante concrète d'une société. C'est un ensemble de systèmes de valeurs, de normes et d'usages partagés par un certain nombre d'individus. C'est un ensemble mobile, mouvant de valeurs, dont on ne parle quasiment jamais dans les établissements, et qui sont des sortes d'allants de soi posés dans un absolu. Les enseignants n'envisagent pas dans leur classe d'autres pratiques que la leur, qui leur semble être la bonne, et ils ne se sentent pas concernés par ce que font les autres acteurs éducatifs. Mais rares sont les enseignants qui ne sont pas conscients de ce fait. Beaucoup militent pour que les valeurs soient débattues, pour que lors des réunions de pré-rentrée, on s'accorde avec les équipes de direction sur ce qu'est l'institution, sur ce que l'on en fait et sur le sens qu'elle porte quand on y agit.

On parle beaucoup de communauté éducative, de communauté scolaire. Une communauté est un ensemble d'individus qui vivent du vivre ensemble, du commun, qui se sont choisis dans ce but, pour partager des objectifs, construire des projets, qui ont défini leurs propres règles, leurs propres lois et qui définissent leurs modalités de travail et de régulation. Il n'y a rien de tel dans l'école. Les élèves ne choisissent pas leurs professeurs, qui ne choisissent pas leurs chefs d'établissement, qui ne choisissent pas leurs inspecteurs..., et le projet commun est instruit dans l'État, puisqu'il s'agit d'une institution publique. La notion de communauté scolaire est virtuelle. Une équipe, cela n'existe pas dans un établissement. On ne se demande pas qui l'on forme quand on est professeur et avec qui on le forme. La parole de l'enseignant a vocation à être vérité universelle à côté de celle de la famille, des autres acteurs éducatifs.

Tout cela repose sur la valeur partagée attribuée à l'enfance. Nos enfants n'ont pas de prix, donc l'école ne doit pas avoir de coût. La communauté scolaire est une sorte d'évidence prescrite, fondée sur des représentations sociales implicites et des valeurs non négociées, non débattues. Cela conduit à des luttes de pouvoir entre finalité et moyens – on ne débat pas du sens, mais on s'insurge contre une fermeture de classe –, entre enseignants et parents, entre enseignants et partenaires, notamment les acteurs sociaux, entre enseignants et administration, entre enseignants de 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degré... C'est l'évolution contemporaine du pouvoir fondée sur le passage entre propriété et autorité. L'enseignant d'aujourd'hui n'est plus détenteur d'une autorité hiérarchique fondée sur les savoirs. Son pouvoir est désormais fondé sur l'autorité de compétence et le fait d'être reconnu comme tel

par ses pairs. Quand en 1960, l'instituteur donnait trente lignes de punition à l'élève, à faire la maison, le père doublait la punition ; aujourd'hui, il porte plainte. Il faut préparer les futurs enseignants en formation initiale et aider par la formation continue ceux qui sont en exercice à assumer cette autorité de compétence, qui est variable. Tout enseignant peut avoir des difficultés un jour dans sa classe et n'importe qui dans le système éducatif peut ressentir des difficultés aujourd'hui parce que les choses sont mouvantes et que la gestion des ressources humaines, l'accompagnement des personnels, la reconnaissance des difficultés sont faibles en établissement, dans l'unité locale d'enseignement. Reconnaître ses difficultés, les appréhender dans le respect des autres et de soi-même est une clé de la formation permanente.

La communauté n'étant pas une communauté, le commun est à élaborer, entre acteurs, dans un cadre explicite, contractualisé et évaluable. La communauté sert à piloter et à animer dans le cadre d'une répartition et de délégations de pouvoir fondées sur l'autorité de compétence. Chacun a un travail à faire à son échelle. On apprend beaucoup des gens qui ont fait d'autres choses et de la diversité des parcours. La compétence qu'a chacun dans sa structure fonctionnelle se nourrit complètement de celle des autres.

Didier Quef s'étonne que l'on discute de l'éducation partagée. Étymologiquement, le concept d'éducation lui-même contient la nécessité de se former ensemble. L'éducation n'est pas la priorité ni la propriété des éducateurs professionnels, qu'ils soient enseignants, éducateurs spécialisés ou directeurs d'institution. L'éducation est l'affaire de tous. Chacun revendique d'être éducateur. Il est inexact de croire que les parents n'ont pas de projet éducatif. Ils en ont un, même s'il est plus implicite que formalisé. Il serait prétentieux de dire que les éducateurs professionnels sont les seuls à détenir la vérité en la matière, les bonnes pratiques éducatives. En éducation, tout citoyen a son mot à dire parce qu'il y va du sens de l'humain dans l'entreprise sociale d'éducation. Les experts en éducation n'ont pas ce monopole.

L'éducation se compose de trois pôles que l'on confond en permanence. Tout d'abord, le pôle axiologique, c'est-à-dire celui des finalités. Les finalités de l'école n'appartiennent pas aux professionnels de l'éducation, mais aux citoyens qui votent pour un projet politique. Ce projet politique est mis en œuvre par la voie d'un ministre qui dit ce qui doit être. Les personnels de l'Éducation nationale sont fonctionnaires. Ils sont là pour faire fonctionner et n'ont pas à débattre des finalités de l'école. Peut-être serait-il intéressant d'en débattre dans la formation des enseignants et de réfléchir au sens de ce que l'on fait quand on est éducateur ? Cela initie l'action édu-

cative et pédagogique. Mais les grandes finalités de l'école appartiennent aux citoyens.

Le deuxième pôle est le pôle scientifique ou savant. La formation des enseignants a connu trois grandes étapes. Pendant la première période, on a formé les enseignants au pôle scientifique, conçu comme l'ensemble des savoirs à transmettre dans une discipline donnée. C'était l'époque des Centres pédagogiques régionaux (CPR) et des écoles normales. Pour devenir professeur de Sciences de la vie et de la terre (SVT), on suivait des cours de sciences, de didactique et de pédagogie, on faisait des stages et c'est tout. Il y avait ce qu'il fallait faire apprendre et la manière dont on pouvait le faire apprendre, le professeur devait se débrouiller avec cela. Ce pôle savant a évolué dans les années 1970-1980, quand on a dit aux professeurs d'Éducation physique et sportive (EPS) de demander aux élèves de saisir les « didacticiels rebondissants » et aux instituteurs de demander aux élèves de prendre leurs « outils scripteurs ». Puis on est entré dans l'évaluation, l'analyse de la valeur des élèves, fondée sur des choses très compliquées, depuis l'introduction en maternelle des petits bonhommes souriants ou tristes jusqu'au livret personnel de compétences de l'élève d'aujourd'hui. Dans certains établissements, on fournit aujourd'hui jusqu'à quarante pages d'items auxquels les parents ne comprennent rien. Ils demandent : « mais cela fait combien sur vingt ? Combien a Karim à côté ? Tu es combienième ? » Se former ensemble, c'est faire évoluer ce pôle scientifique ensemble, c'est-à-dire savoir de quoi l'on parle, comment le mettre en œuvre et avec quels outils.

Le pôle praxéologique est le pôle des outils pour agir en éducation. Il y a des applications en formation d'adultes, en prise en charge d'adolescents, et il y aurait beaucoup à apprendre, dans les classes de l'école élémentaire jusqu'à la terminale, de ces outils et des approches de l'analyse de la valeur d'un apprentissage pour ceux qui pratiquent d'autres types de formation d'adultes. Didier Quef cite les travaux conduits par les Instituts régionaux du travail social (IRTS) et par le Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT) en matière d'évaluation et de docimologie sur l'apprentissage.

Éduquer signifie émanciper un être qui se prescrit à lui-même les conditions de son existence. Dès lors, comment un éducateur peut-il considérer que dans une classe, les élèves doivent être comme ceci ou comme cela et pas autrement, alors que sa mission vise à l'émancipation de chacun d'eux ? L'enseignant a beaucoup de mal à considérer l'élève comme un sujet ; il le considère comme un objet destinataire d'un enseignement. La confusion des trois concepts, sujet, objet, projet est aliénante. Pour tous les

éducateurs, y compris le citoyen, le projet est la responsabilisation et la mise en situation d'autonomie de l'enfant qui devient ensuite adolescent et jeune adulte, et qui doit apprendre à exercer un certain nombre de responsabilités. Didier Quef regrette que les professeurs de philosophie aient disparu des écoles normales parce que la psychopédagogie n'a pas beaucoup de sens si l'on ne comprend pas ce que l'on fait.

Dans la formation des enseignants, on rencontre très rapidement une difficulté : l'élève doit s'approprier les instruments de sa liberté. En quoi l'élève est-il libre, dans un collège ? De plus, toute éducation, quel que soit le modèle, intègre, domestique et conditionne les enfants. Et quel lien propose-t-on aux enfants en continu ? Entre les classes enfantines, les systèmes de garderie, les crèches parentales, les foyers socio-éducatifs, les appartements thérapeutiques et l'école primaire, maternelle et élémentaire, il doit exister des liens qui font sens. Ils sont aussi vitaux que les liens entre l'école élémentaire et le collège, le collège et le lycée, le lycée et l'enseignement supérieur. Dans toute relation éducative, il y a une dimension tutélaire et un risque de modélisation. Un enfant qui a été éduqué dans une école Freinet ou Montessori est modélisé d'une certaine manière. Il faut accepter ce risque et former les enseignants à cela.

Enfin, pour l'élève, s'exercer à la liberté consiste à s'exercer au droit et à la responsabilité. Comment responsabiliser les élèves dans les collèges et les lycées ? Les Centres de documentation et d'information (CDI), centres de culture qui devraient être accessibles à tous, sont généralement fermés pendant la pause méridienne pour permettre aux documentalistes d'aller déjeuner. Mais pourquoi ne pas faire tenir les CDI par les élèves, ou même les parents ? Cela se pratique dans plusieurs établissements. En quelques minutes, on peut former un élève de 5<sup>e</sup> aux logiciels de gestion des entrées et sorties de documents. On les responsabilise, on crée un conseil d'élèves et un conseil de parents CDI, on établit un règlement intérieur drastique et cela fonctionne très bien. Exercer l'élève à la responsabilité et au droit, c'est le rendre libre. Dans la formation des enseignants, cette question est abordée avec beaucoup de difficultés.

Pour que cet exercice au droit et à la responsabilité soit possible, il faut que l'élève parle. Aujourd'hui, il parle de manière différente qu'hier. Il parle au téléphone, en surfant sur Facebook ou sur Skype. Il faut que cette parole s'exprime et surtout, qu'elle soit entendue. Il existe bien sûr des conseils de vie lycéenne, des maisons des lycées, des commissions éducatives, mais on n'en fait rien. On n'exerce pas l'élève à être responsable. Dans un centre de loisirs aussi, il a rarement un pouvoir de décision.

Un défaut fondamental de la formation des enseignants, depuis les années 1990, est le manque de moyens qui lui sont dédiés. En moins de six mois, on n'a pas le temps de faire de la philosophie et de la sociologie, de travailler avec les partenaires. Il faudrait sans doute demander à ce qu'enfin, dans la formation des enseignants, le temps soit donné de penser et d'agir en même temps.

Ce sont les actions de médiocre importance qui créent de la coopération. Depuis les débuts de la formation des enseignants, on a multiplié les partenariats pour former les enseignants. Ceux qui fonctionnent sont ceux qui ont des ambitions lisibles, qui se concrétisent, et s'incarnent localement dans des pratiques évaluables, à l'inverse des grandes conventions de partenariat qui souvent restent formelles. Une organisation tient sur des accords et des conventions entre ses membres. Il y a des gens qui disent ne pas vouloir faire de formation avec les enseignants, que ce n'est pas le même métier... Certains acteurs sociaux avancent le fait qu'ils sont tenus au secret professionnel. Il ne faut pas avoir une vision tautologique de la question du partenariat de formation des enseignants. Il faut identifier les véritables objets de formation commune et les mettre en œuvre concrètement par des actions évaluables, modestes, repérables.

« Une école ne se réduit pas aux disciplines qu'elle enseigne. La discipline principale d'une école, vue sous l'angle culturel, c'est l'école elle-même. C'est ainsi que les élèves la vivent, et c'est cela qui détermine le sens qu'elle a pour eux. » Cette phrase de Jérôme Bruner (psychologue de l'éducation) illustre le fait qu'aujourd'hui, ce qui touche l'élève n'est pas tant la qualité de son professeur de SVT ou d'EPS, ni de ce qu'il apprend dans ce cours en tant que discipline, que l'ensemble de la structure éducative qu'il fréquente. Les toilettes doivent être propres, les abords du collège attrayants. Il est important pour les enfants de voir que l'éducateur qui les accompagne le matin a le droit d'entrer dans le collège, qu'il ne reste pas devant cette barrière, devant ce sanctuaire fermé, à l'extérieur, que le principal le connaît, le valorise, comme il doit valoriser le rôle social de l'employé de vie scolaire, de l'assistant d'éducation.

Pour conclure, la formation des enseignants doit pouvoir défendre tout à la fois et à parts égales, l'école en tant que système et le rôle des enseignants en son sein, ainsi que la formation de ces derniers dans la classe, formation à la relation éducative à la didactique des disciplines et à la pédagogie.

## **Synthèse de l'atelier**

L'échange sur la formation des enseignants a suscité un certain nombre de réflexions sur leur recrutement, leur entrée en formation initiale, ainsi que leur formation continue et leur participation aux projets éducatifs territoriaux.

### *Quels enseignants, pour quelle école, dans quelle société ?*

Les attentes de la nation et de la société, les valeurs sur lesquelles se fonde l'école devraient être au centre du débat public et parlementaire. L'enjeu de ce débat est de faire émerger une école de la réussite de tous, ce qui suppose par exemple de promouvoir la coopération, sous peine de voir se développer une école de la compétition. C'est au regard de ces valeurs que pourront être définis le « type » d'enseignants souhaité et la formation qui permettra de les préparer au mieux.

### *Enseignants, élèves comment les rapprocher ?*

L'homogénéisation du public enseignant est questionnée, avec un recrutement à bac + 5 qui de fait écarte un certain nombre de personnes. À l'inverse, le public des élèves devient de plus en plus hétérogène. Le risque d'incompréhension entre les enseignants et les élèves et leurs familles est réel. Pour y remédier, plusieurs pistes sont évoquées : abaisser le niveau d'accès à la licence pour le secondaire et au baccalauréat pour l'élémentaire et la maternelle ; rémunérer les futurs enseignants dès l'entrée en formation ; favoriser l'entrée en formation, via la Validation des acquis de l'expérience (VAE), de personnes ayant exercé un autre métier pour assurer ainsi une diversité du recrutement des enseignants.

### *Se former prend du temps.*

Qu'il s'agisse de formation initiale ou de formation continue, le constat est le même : les durées de formation sont insuffisantes et il s'agira de les augmenter. L'idée d'organiser le recrutement en fin de licence et de le faire suivre de deux ans de formation en alternance avant le concours est émise. Cela permettrait d'éviter un télescopage entre la réussite de l'admission, le mémoire, etc.

Face à une faible volonté politique, le renforcement de la formation continue des enseignants semble devoir passer par une revendication collective, seule en capacité d'influencer le changement. Plus concrètement, il s'agira aussi de dégager des moyens pour permettre le remplacement des enseignants partis en formation.

### *Des contenus et des pratiques à rénover.*

Le contenu de la formation initiale et continue n'est plus adapté aux besoins, et il sera déterminant d'ouvrir la formation à de nouveaux conte-

nus comme par exemple la gestion de conflits, l'animation de réunions, les ouvertures pédagogiques possibles, le monde économique, la culture et les usages du numérique...

De même les pratiques doivent elles aussi évoluer. Plusieurs suggestions sont faites : prévoir des temps d'échanges et de réflexion sur les pratiques professionnelles ; à l'échelle d'une école ou d'un établissement scolaire, favoriser, de manière régulière, une mutualisation des pratiques et des savoir-faire ; développer la formation par les pairs qui peut rassurer les enseignants.

Dans ce domaine, les mouvements d'éducation populaire sont repérés comme porteurs de méthodes permettant ce travail d'analyse des pratiques.

#### *Le profil des formateurs.*

Les formateurs sont des universitaires très compétents dans leur discipline, mais ils ignorent souvent tout de la vie de l'école. Former des formateurs qui, par autorité de compétence, pourront intervenir dans leur champ didactique de discipline et en même temps maîtriser, dans la transversalité, la systémique de l'éducation. Ainsi, il apparaît que la formation des enseignants requiert aussi des praticiens en capacité d'analyser leur pratique et de la faire partager.

#### *Favoriser les expérimentations et l'innovation.*

Le droit à l'expérimentation existe, mais il n'est pas simple dans une classe de poser un cadre pour mieux évaluer l'action. Plusieurs raisons à cela : les enseignants ont peu de latitude en la matière et il est plus facile d'expérimenter à plusieurs ; Il existe des disparités entre les territoires en termes de ressources éducatives.

Sur ce point, l'enjeu est de s'inscrire dans un cadre national commun à l'ensemble du système éducatif tout en cherchant des réponses qui trouvent un ancrage dans un contexte local, et prenne appui sur les diverses ressources qu'il offre.

Plusieurs pistes peuvent être explorées : l'organisation de formations d'enseignants qui se passent hors de l'école, en centres d'accueil et de loisirs ou dans des centres de vacances, pour les ouvrir à la culture périscolaire ; la relance des mises à disposition d'enseignants dans les mouvements d'éducation populaire ou dans l'éducation spécialisée, pratique bénéfique pour les éducateurs mais aussi pour les enseignants. C'est un moyen privilégié pour permettre aux enseignants de découvrir d'autres champs éducatifs, et de renforcer l'interface entre les différents acteurs éducatifs pour la

construction d'une continuité éducative ; favoriser la recherche-action avec les enseignants eux-mêmes, et le partage et la diffusion des études menées.

#### *Renforcer la coéducation ?*

Avec la mise en œuvre de la semaine des quatre jours et demi, il y aura autant d'heures d'enseignement que d'heures de périscolaire pendant la journée d'école.

De fait, les Villes et les associations auront un rôle éducatif encore plus important. Il s'agira d'envisager comment elles pourront contribuer concrètement aux apprentissages et à la réussite éducative, voire à la réussite scolaire.

On ne peut pas imaginer une journée, où les enseignants, leurs cinq heures effectuées, laissent la place aux acteurs du périscolaire, sans qu'aucun lien entre eux n'ait été pensé. Un changement de culture doit être amorcé au travers de la mise en place de temps de travail d'équipe, de mutualisation entre tous ces acteurs.

Pour l'initier, il conviendrait d'intégrer dans la formation initiale et continue des enseignants des formations plus soutenues sur le savoir travailler ensemble, le travail collaboratif entre les acteurs éducatifs. De même des temps spécifiques de concertation entre l'école et les acteurs éducatifs du territoire, notamment les partenaires du périscolaire, permettraient une meilleure interconnaissance entre les individus et les structures, pour aller vers plus de coopération. De plus, sensibiliser les élus locaux à la question sera primordial car ils auront à traiter le sujet dans la perspective de la semaine de quatre jours et demi.

#### *Former des équipes pluri-professionnelles.*

Quand on évoque la formation des enseignants, il s'agit bien souvent de la formation des individus et non des équipes. Or s'il faut former les équipes enseignantes, il faut aussi former les équipes éducatives, terme pris dans une acception plus large, pour les préparer à agir dans le cadre des projets éducatifs de territoires.

Quelques propositions ont été élaborées : organiser des formations sur site associant l'ensemble de l'équipe d'une école ou d'un établissement, sur la base du projet d'école ou d'établissement, et en lien avec le projet éducatif du territoire ; à travers la formation conforter et renforcer l'identité professionnelle des enseignants et des autres acteurs du champ éducatif tout en leur permettant de cerner au mieux leur champ d'intervention spécifique ; œuvrer au travers de ces temps à une reconnaissance mutuelle

de ces identités professionnelles. La formation pourrait se dérouler pour chaque acteur dans sa communauté professionnelle; ensuite des formations communes en alternance pourraient la compléter. Cela contribuerait à l'élaboration des projets éducatifs partagés, dans lesquels les complémentarités s'organiseraient.

## Doit-on tout évaluer ? L'acquisition des compétences dans et hors l'école

Atelier animé par **Isabelle Desestret-Mazard**, directrice adjointe du CRDP de l'académie de Rennes

Personnes ressources : **Bastien Engelbach**, chargé de mission Animafac ; **Christian Delacroix**, directeur d'école élémentaire à Noyal-Châtillon-sur-Seiche (35)

### ***Déroulement de l'atelier***

La réflexion dans cet atelier s'est organisée à partir de quatre affirmations qui reprenaient des idées couramment exprimées et auxquelles les participants étaient invités à réagir. Les participants répartis en quatre sous-groupes avaient pour consigne de garder à l'esprit le fil conducteur de l'atelier : l'évaluation dans et hors l'école, et le lien ou l'absence de lien entre ces deux espaces. Il s'agissait pour chacun de définir des points de convergence, des points de vigilance à exercer et des préconisations.

Les personnes ressources avaient pour rôle de commenter et d'alimenter une réflexion collective conduite dans un second temps avec l'ensemble des participants de l'atelier.

La production finale de cet atelier consistait à produire un diaporama de trois vignettes, reprenant les points clés de la réflexion menée par le groupe.

### ***Introduction à l'atelier***

Pourquoi évalue-t-on les élèves ? Qu'est-ce que l'on évalue dans et hors l'école ? Depuis 2006, le socle de compétences vise l'acquisition par tous d'un bagage commun. De façon plus générale, l'approche par compétences peut être un levier de la coopération entre les acteurs éducatifs d'un territoire et favoriser l'accompagnement des parcours des enfants et des jeunes par le partage d'un vocabulaire commun, la reconnaissance de la place de chacun dans cet accompagnement... Cette notion de compétence ouvre la perspective pour une inter-reconnaissance des acquisitions faites dans les différents champs éducatifs : formel, non formel et informel. Cependant, elle est aussi porteuse de nombreux questionnements.

Doit-on tout évaluer ? Peut-on évaluer le civisme d'un élève, sa capacité d'initiative, sa bonne volonté... au risque d'aboutir à une évaluation du carac-

rière de l'élève? Où et comment placer les limites? Pourquoi évalue-t-on les élèves ou plutôt les enfants, les jeunes? Quel en est l'objectif : leur réussite scolaire? La construction personnelle de leur propre parcours? Comment évalue-t-on ces acquisitions? À l'aide d'outils ou de démarches? Évaluer dans, mais aussi hors l'école, évaluer jusque dans la famille... , jusqu'où aller?

### **Synthèse de l'atelier**

Trois points ont été mis en évidence dans cet atelier : la nécessité de clarifier la question de l'évaluation des compétences, les précautions qu'il est nécessaire d'avoir à l'esprit et les pistes susceptibles de faire évoluer cette question.

#### *Diplôme et validation des compétences.*

L'expérience, le vécu, l'ensemble d'un parcours contribuent à l'acquisition de compétences, de connaissances, de ressources, de savoir-faire. Si l'obtention d'un diplôme permet, à un moment donné, de se positionner personnellement ou d'être positionné dans une échelle, ceci ne justifie pas de tout certifier. Ainsi, la reconnaissance de compétences par les pairs est importante même si elle ne peut être validée par un diplôme.

#### *Évaluation des compétences, système de notation : de quoi parle-t-on?*

Évaluer par compétences et noter sont deux démarches très différentes. Noter apparaît comme une mesure plus statique, parfois imprécise. Quand deux élèves obtiennent la note 14 au même exercice, cela ne signifie pas qu'ils savent faire la même chose et qu'ils sont compétents dans le même domaine. La note peut être vécue comme une sanction par l'élève et parfois utilisée comme telle quand par exemple des points lui sont ôtés en raison de son comportement, même si celui-ci n'est pas en lien avec la compétence évaluée. Le recours à la notation développe l'esprit de compétition, une forme mise en concurrence qui peut conduire à l'individualisme.

À l'inverse, évaluer par compétences conduit à une vraie dynamique. En premier lieu parce que les compétences sont évaluées par différents niveaux : acquis, non acquis, en cours d'acquisition, etc. C'est un ressort qui permet de faire évoluer le processus d'apprentissage, en identifiant ce qui doit être encore travaillé avec la personne (enfant ou adulte), en repérant où l'on en est. Cette forme d'évaluation permet l'individualisation du travail à mener avec la personne.

Ce sont les compétences qui sont à évaluer et en aucune manière la personne.

Avant de travailler sur la question des compétences, une définition doit

en être donnée. Par ailleurs, les termes de l'évaluation doivent être partagés. Ainsi, l'élève doit savoir sur quelle compétence il va être évalué. L'évaluation ne doit pas être un piège, une surprise. De même, elle doit être partagée avec les parents, qui associent souvent l'appréciation « acquis » et « non acquis » à une notation de type 20 ou 0. Il est essentiel que le professeur, l'élève et les parents sachent ce qu'est l'évaluation.

#### *Acquisition de compétences dans et hors l'école.*

L'acquisition de compétences relève d'un processus continu, qui se joue dans différents temps, différentes sphères et qui implique différents acteurs éducatifs : l'école, les loisirs, la famille... Même quand on vit dans un milieu social défavorisé, on a et on développe des compétences.

Chercher à valoriser les compétences des enfants et des jeunes suppose d'explicitier ce qu'elles recouvrent.

Partager une définition des compétences entre tous les acteurs éducatifs, y compris avec les parents et les enfants eux-mêmes, est important ; de même que d'en décrire les attendus, le cheminement, ce que l'on veut en faire et ce qui est visé.

S'agit-il pour autant d'identifier toutes les compétences et de les énumérer ? Ceci pourrait se révéler être un exercice dangereux, notamment vis-à-vis de l'individu. La démarche de valorisation, d'évaluation des compétences ne doit pas aller jusqu'à inventer des livrets de compétences dans tous les espaces éducatifs, y compris dans celui de la famille !

Faut-il multiplier les offres, les propositions sur les territoires en direction de tous les enfants afin de compenser des inégalités d'opportunités d'acquisition de compétences ?

#### *Évaluer par compétences, un système plus juste ?*

Les compétences sont un ensemble de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire, mais cela ne peut pas constituer un « système ». Penser l'évaluation par compétences de la même manière que l'est l'évaluation par la note est un risque à éviter pour ne pas reproduire les mêmes biais. Pour y remédier, il s'agirait d'élaborer une évaluation de compétences qui donne la possibilité d'exprimer de manière personnalisée les compétences de tel ou tel enfant, sans volonté d'uniformisation. Uniformiser les évaluations présenterait un risque d'injustice car il n'y a pas un « modèle » unique d'enfant en apprentissage. Plusieurs données influent sur l'acquisition de compétences et devraient aussi être prises en compte : le contexte culturel et territorial, le contexte social.

Il est nécessaire d'intégrer la dimension d'autoévaluation des compétences par l'enfant ; autoévaluation qui recouvre ses difficultés, ses besoins, ses progrès et qui lui permet de prendre conscience de ses compétences au fur et à mesure qu'il est accompagné dans ses apprentissages et dans cette démarche d'évaluation.

La démarche d'évaluation gagnerait aussi à s'inscrire dans un parcours mesurant les progressions, individualisé et accompagné. Pour ce faire, l'enseignant ou l'encadrant éducatif devra développer une posture d'accompagnateur.

À l'échelle d'un territoire, la construction d'une culture commune du processus d'évaluation de compétences par les acteurs éducatifs est un enjeu. Cette culture commune peut s'appuyer sur une réflexion autour de la posture d'accompagnateur et de l'implication de l'enfant et du groupe dans ce processus. L'action collective, dans le domaine du sport ou dans l'expression artistique, montre que l'on peut identifier des compétences individuelles et les compétences collectives et prendre en compte ces deux dimensions.

Si l'évaluation des compétences pourra, dans de nombreux cas, déboucher sur une certification, voire un diplôme, il est important de rester attentif au risque qui existe de soumettre toute évaluation à des critères, de tout traduire en indicateurs, et donc de systématiser l'évaluation par compétences.

### ***Synthèse des interventions***

Christian Delacroix retient trois réflexions dans les échanges. Premièrement, selon la culture professionnelle ou le milieu dans lequel on travaille, on ne met pas la même chose sous le terme de « compétences » : des connaissances, des savoir-faire, des savoir-être. Il importe donc de partager avec l'ensemble des acteurs éducatifs, la famille et l'apprenant ce que l'on entend par compétence quand on cherche à évaluer.

Par ailleurs, faut-il chercher à tout évaluer, dans chacun des espaces éducatifs ? À quoi sert cette évaluation ? En vue d'un diplôme ? L'évaluation permet-elle de trouver une reconnaissance, une place parmi les autres ?

Enfin, il faut se méfier de l'obsession de vouloir tout mettre dans des « cases ».

Deux points retiennent l'attention de Bastien Engelbach. D'abord, quelle que soit l'entrée choisie pour approcher la question des compétences, celle de la reconnaissance se pose systématiquement. Le diplôme est un

mode de reconnaissance de compétences, de capacités, de savoir-faire. La notation est une démarche figée, qui enferme et qui est vécue comme une sanction, tandis que l'évaluation par compétences s'inscrit dans un continuum, une prise en compte complète de l'individu, une dynamique de reconnaissance qui consiste à se demander où en est la personne de ses apprentissages, de ses acquisitions et comment elle peut progresser dans son parcours. Cependant, il faut rester vigilant quant à la tentation de créer un « système » d'évaluation des compétences, qui risque de produire un modèle unique, cloisonné, qui étouffe l'individu. Il faut installer une dynamique permettant de reconnaître chacun individuellement selon son parcours et résister à la tentation de vouloir tout conditionner à des critères, d'« enfermer les gens dans des compartiments ». Il est indispensable de se demander comment se saisir de l'opportunité que peut être l'évaluation par compétences sans pour autant retomber dans l'écueil d'un système unique et normalisateur. Comment en faire un moyen qui permette à chaque individu de se réaliser, de comprendre véritablement la portée de son parcours, la signification de ses apprentissages, ce qu'ils lui apportent personnellement et comment ils lui permettent de continuer à se construire ?

Philippe Meirieu reprochait au livret de compétences cette tendance à enfermer les individus en leur appliquant une même grille de lecture et en examinant s'ils entraient ou pas dans cette grille. Selon lui, le système d'évaluation par compétences devrait être un système heuristique, c'est-à-dire permettant la découverte de soi, la compréhension de ses apprentissages et de son parcours.

Le deuxième point relevé par Bastien Engelbach est l'implication partagée des acteurs. Dans un système d'évaluation par compétences, il importe d'associer à parts égales les différents acteurs concernés : les enseignants, les élèves, mais aussi les parents, pour parvenir à une compréhension commune de la manière d'évaluer, de ce que l'on évalue, de la raison pour laquelle on l'évalue et pour comprendre pourquoi ce système d'évaluation va permettre à chacun d'avancer, de construire son propre parcours d'apprentissage, d'aller de lui-même vers des savoirs.

Bastien Engelbach lance ensuite deux pistes de réflexion. La première part d'une observation : la question de l'éducation tout au long de la vie n'a pas été évoquée. Or un système d'évaluation par compétences est véritablement corrélé à la logique de parcours et d'éducation tout au long de la vie. Les situations d'apprentissage sont multiples, permanentes, se font dans tous les cadres et à tous les âges de la vie. L'éducation tout au long de la vie a pour corollaire l'idée que l'on apprend dans le système for-

mel, l'école, mais aussi en dehors de l'école, dans un cadre non formel ou informel, c'est-à-dire dans des contextes de formation qui ne débouchent pas nécessairement sur des certifications, en menant une action associative ou dans ses relations avec les autres par exemple. Le système d'évaluation par compétences permet de prendre en compte les apports de toutes ces expériences vécues des individus et de ce qu'elles peuvent avoir d'enrichissant pour construire leur parcours. Le rattachement de l'évaluation par compétences à l'éducation tout au long de la vie mais aussi à la valorisation de l'éducation non formelle et informelle est un point important à approfondir.

La deuxième piste porte sur l'accompagnement, qu'il considère comme une réponse face au risque d'enfermement dans des critères trop prédéterminés. Il est essentiel de créer des systèmes d'évaluation qui tiennent compte du contexte, de la spécificité et de la singularité des individus et des situations d'apprentissage. Il est important de se doter d'une culture pédagogique commune sur la manière dont on peut accompagner dans la valorisation des compétences. Il ne s'agit pas d'avoir des principes que l'on applique de façon schématique, mais d'avoir des principes directeurs que l'on puisse appliquer à chaque situation singulière. Dans l'évaluation par compétences, l'accompagnement est un enjeu fort qui repose sur trois étapes. La première est l'accompagnement à la prise de conscience : il y a des savoirs que l'on a mais que l'on ignore avoir. La seconde étape consiste à accompagner l'individu pour lui permettre de faire émerger ses compétences, de les expliciter. Il s'agit de lui proposer une grille de lecture de son parcours qui n'enferme pas, mais qui lui permette de mieux comprendre et surtout de communiquer sur ses savoirs ; une grille partagée, commune qui facilite la mise en évidence des compétences transversales, des capacités fondamentales que l'on peut appliquer dans des situations variées. La dernière étape de l'accompagnement est une étape de valorisation, qui se module selon le projet de la personne. On peut penser la valorisation de nombreuses façons, en fonction de l'objectif qu'on lui attribue : la valorisation comme moyen d'aboutir à une validation ; la valorisation comme façon de formaliser ses compétences sur un CV pour le rendre compréhensible par un recruteur ; la valorisation comme moyen permettant de redéfinir un parcours de formation, un projet d'études.

## L'accompagnement comme enjeu sociopolitique. Vers des collectifs d'un autre genre

**Maela Paul**, docteure en sciences de l'éducation, chargée d'enseignement à l'université de Nantes, chargée de formation et de recherche à l'Association régionale des instituts de formation en travail social (ARIFTS) des Pays de la Loire, auteur de *L'accompagnement, une posture spécifique*, L'Harmattan.

**Anne Chevrel** : Maela Paul est l'une des spécialistes des questions d'accompagnement dont elle va nous parler en interrogeant aussi bien les systèmes scolaires que les politiques des territoires et l'éducation populaire.

**Maela Paul** : Je partagerai d'abord une évidence : le terme « accompagnement » a envahi tous les discours depuis maintenant une vingtaine d'années, aussi bien les discours liés aux relations humaines – ceux de l'éducation, de la formation, de l'insertion, de l'orientation –, mais également ceux du secteur économique et marchand : nos banques et leurs conseillers sont « toujours là pour nous accompagner ». Le mot se propage dans tous les secteurs. Mais ce que je voudrais souligner, c'est cette évidence que, si le mot « accompagnement » est entré dans le discours des professionnels de quantité de secteurs, il est entré dans le même temps dans le discours des politiques et des médias. Se propage donc toute une rhétorique sur l'accompagnement qui « fait société » en justifiant le bien-fondé de son recours. Dès lors, cela pose un certain nombre de questions, à commencer par des questions peut-être naïves : pourquoi les pouvoirs publics investissent-ils autant dans des dispositifs d'accompagnement ? Pourquoi les pouvoirs publics s'intéressent-ils tant à la personne ? Qu'est-ce qu'ils imaginent inaugurer comme changement à travers l'accompagnement ? Est-ce que l'on est sûr d'avoir la même représentation de ce qu'accompagner veut dire quand on est professionnel ou quand le mot est prononcé dans un discours politique ? Poser toutes ces questions, c'est déjà souligner que l'accompagnement s'inscrit vraisemblablement dans des problématiques qui débordent largement le champ de l'éducation, le champ de la formation ou le champ de l'insertion et de l'orientation. L'accompagnement s'inscrit dans des problématiques sociétales beaucoup plus globales.

Cette prolifération de l'accompagnement sollicite donc un positionne-

ment éthique, c'est-à-dire critique. Car n'y a-t-il pas à tout moment risque d'imposture, dès lors que le même mot est véhiculé dans des discours où le terme peut avoir des représentations différentes ? Il n'est en effet pas sûr que tous les dispositifs d'accompagnement mis en place soient vraiment des « dispositifs d'accompagnement ». Mais parallèlement, on ne peut pas suspecter tout dispositif d'accompagnement ou tout professionnel qui accompagne d'être dans une imposture. Qu'est-ce qui pourrait nous permettre de rester vigilants ? L'accompagnement ne doit-il pas sa pertinence à la vivacité des questionnements qu'il provoque et au questionnement inlassable qu'il génère – à savoir : qu'est-ce je fais, au juste, quand je dis « accompagner » ? Pour qui je me prends quand j'accompagne ? Pour qui je prends l'autre ? Quel type de relation établissons-nous ensemble ? Et pour quel monde je travaille ? Ces questions-là doivent être au matin et au soir de nos activités.

Ce que je souhaite partager avec vous aujourd'hui, c'est que, quelles que soient les raisons qui conduisent à suspecter le recours massif à l'accompagnement, il est porteur d'enjeux. Ces enjeux sont liés à une manière de faire et d'être avec un autre. Mais ces manières d'être et de faire doivent être réfléchies au regard du contexte dans lequel elles s'expriment. Car l'accompagnement n'est pas un concept flottant : il est pris et partie prenante de problématiques sociétales.

Je développerai donc cette idée en quatre points : l'accompagnement comme mode opératoire de la question sociale, les conséquences d'un accompagnement comme commande sociale, l'accompagnement comme démarche et l'accompagnement comme enjeu.

### ***L'accompagnement comme mode opératoire de la question sociale***

Dans l'approche de l'accompagnement comme mode opératoire de la question sociale, on pose, avec Isabelle Astier, que l'accompagnement s'inscrit dans une nouvelle logique sociale : l'accompagnement y apparaît comme une sorte de « pédagogie active ». Quand on sait que la pédagogie active, ainsi que les méthodes associées, ont pour objectif de rendre l'apprenant « acteur » de ses apprentissages, on peut comprendre pourquoi l'accompagnement en emprunte la visée : pour rendre « acteur ». En tant que « pédagogie active », l'accompagnement a bien une visée d'autonomie. Par ailleurs, rappeler que la pédagogie active s'établit en tant que démarche de projet, c'est souligner un autre point commun. Il n'y a pas d'accompagnement qui ne soit animé par une dimension d'orientation, impulsant

la perspective d'un changement à une situation donnée, situation vécue comme plus ou moins insatisfaisante. Pour qu'il y ait projet, il faut bien qu'il y ait une situation initiale ressentie comme insatisfaisante – la question est de savoir pour qui –, perçue comme améliorable, vécue comme valant la peine d'être changée, suscitant l'imagination de son changement, de ce que pourrait valoir ce changement au regard d'une existence, et le désir d'en être l'acteur. Et quand on rappelle que, dans cette acception, le terme « projet » désigne une démarche dans laquelle la personne doit déployer une activité véritable en vue d'une fin précise, surmontant des difficultés, résolvant les problèmes concrets, recherchant des informations et assimilant des données, élaborant des stratégies, on peut comprendre pourquoi l'accompagnement peut être assimilé à une sorte de « pédagogie active ».

Seulement, aujourd'hui, cette pédagogie active, loin de se situer en rupture avec les manières traditionnelles de faire, est employée (pour ne pas dire « récupérée ») dans un contexte politique et social visant une nouvelle normalisation : celle de l'individu « acteur ». Ne peut-on alors suspecter, sinon une récupération, une perversion c'est-à-dire une torsion infligée au processus d'autonomisation, proprement éducatif ? Ne sommes-nous pas passés d'une autonomie éducative, comme fruit de la maturation individuelle, à une autonomie injonctive et responsabilisante, à forte teneur juridique ? On doit donc rester éveillé quant à l'usage des mots, la torsion qu'on inflige aux concepts, et sur le fait que l'on soit passé d'une pédagogie active dans un contexte de scolarisation à la fabrication d'acteurs plus ou moins soumis à une injonction : celle de développer leur pouvoir d'agir et de l'exercer dans des territoires donnés.

L'accompagnement se révèle donc un mode opératoire de la question sociale par le fait même qu'il demande aux professionnels de participer à la formation d'individus en « acteurs », la formule consacrée étant d'avoir à accompagner « la personne sujet, acteur » voire « auteur » de son parcours, de sa formation, de son projet... Accompagnement et projet sont donc les outils d'une nouvelle problématisation de l'individu, autrement dit d'une nouvelle norme : celle de l'individu capable, capable d'autonomie et de responsabilité. Cette même injonction pèse sur chacun de nous, quelle que soit notre place, injonction faite à chacun de faire face à la situation qui est la sienne, d'en être répondant, de se prendre en main, de savoir « rebondir » (d'où la popularité d'un concept comme celui de résilience). Au passage, je souligne qu'un projet a toujours une double dimension : une dimension existentielle, c'est-à-dire qu'il a un sens pour le porteur ou l'acteur, et une dimension sociale, c'est-à-dire qu'il est pertinent pour un environnement donné. C'est à ce titre que l'accompagnement peut être effectivement une pratique éman-

cipatrice, donc une pratique qui contribue à la promotion d'acteurs en créant des espaces de réflexion partagés autour de projets partagés.

Il convient donc, pour celui qui accompagne, d'instaurer une posture réflexive et critique sur ce qu'il est censé faire sous couvert d'autonomisation. On peut en effet distinguer au moins trois voies d'accès à l'autonomie. La première est traditionnellement associée à l'idée d'éducation. La seconde est relative au fait de fonder le droit sur l'individu : ce qui caractérise notre société. La troisième s'établit dans le rapport à l'autre. Alors qu'il est tentant de penser qu'accéder à l'autonomie, c'est se libérer de l'hétéronomie, l'autonomie, dans cette troisième conception, se fonde sur l'idée que l'être humain ne se construit que dans l'interaction avec les autres et que le lien avec soi-même se développe dans le rapport à l'autre. Dit autrement : l'autonomie subjective se construit au travers de l'altérité.

On perçoit alors le travail des professionnels de l'accompagnement qui s'inscrivent dans des dispositifs visant une autonomie individualisante, responsabilisante — « asséchante » à plus d'un titre — et doivent articuler à cette conception, celle d'une autonomie qui ne peut faire économie du lien à l'autre. La visée positive de cette conception est d'alléger le sentiment de fatalité et d'impuissance qui pèse sur la plupart d'entre nous, que nous soyons du côté des accompagnants ou du côté des accompagnés, de pouvoir être capable de répondre de la situation qui est la nôtre, mais en disant « je ». Un « je » qui paradoxalement trouve son aplomb dans l'interpellation d'un autre « je ».

Si on se met *a minima* à deux, ce n'est donc pas que l'un soit incapable mais parce que c'est à l'occasion d'un échange, d'un dialogue, d'une interpellation de l'autre que je peux m'affirmer comme un « Je ». Peut-être alors l'accompagnement pourrait-il être un des moyens de rendre moins humiliant et moins infantilisant le besoin des autres ? Reste qu'il y a encore beaucoup de travail à faire...

Concrètement, l'accompagnement consiste, comme vous savez le faire, à créer des situations relationnelles, interlocutives, dans lesquelles les personnes vont pouvoir exprimer, à la première personne, ce qu'il en est de leur situation, ce qu'elles en pensent et ce qu'elles ressentent de cette situation. L'échange a pour objectif de permettre une distanciation et donc un retour réflexif sur la situation dans laquelle nous sommes immergés. La situation d'interlocution amène à repérer les éléments composants cette situation, à questionner les tenants et aboutissants, mettre à jour dans et par le langage les représentations qui s'y jouent. Accompagner consiste à identifier avec elles les obstacles et les ressources, repérer les contraintes,

mais aussi les règles, les marges de manœuvre, le jeu possible, envisager des perspectives, des dénouements, des évolutions, repérer les moyens... toutes sortes de choses que vous savez faire, et c'est cela « accompagner les personnes à devenir autonomes », c'est-à-dire à être ré pondantes de leur situation. L'essentiel de ce travail d'autonomie, tel que vous le faites, est de partir des conditions concrètes d'existence de chacun : comment il vit, comment il ressent, des faits mais aussi des ressentis associés à ces faits, de faire émerger, dans et par les actes de langage, le système de référence des personnes que l'on accompagne et qui les amène à interpréter leur situation de telle ou telle manière.

C'est pour aussi cette raison, étant donné que l'on accompagne des personnes à être ré pondantes d'une situation, à exercer leur pouvoir d'agir dans un contexte donné, c'est aussi pour cette raison qu'il convient de repérer et de mobiliser, à la fois, les ressources des personnes mais aussi les ressources d'un territoire. Car il n'y a de pouvoir d'agir qu'exercé dans un territoire. À partir du moment où l'on met en phase les ressources d'une personne avec les ressources d'un territoire, cela permet que la responsabilité ne pèse jamais totalement sur les épaules d'une personne : en d'autres termes, que la responsabilité soit partagée. Cette articulation soutient une démarche éducative qui est à la fois globale et locale. C'est le travail que l'on mène lorsque l'on accompagne des personnes pour qu'elles s'inscrivent dans ce capital d'autonomie.

En partant des besoins des personnes, on en vient à interroger les ressources des territoires. Est-ce que les territoires disposent ou non des ressources en services, en emplois, en logements, en dispositifs d'accueil, en vie sociale ? Le travail d'accompagnement interroge, au-delà des personnes que l'on accompagne, les structures et leur rapport à la norme. Car lorsque les structures se croient détentrices du rapport à la norme, elles n'autorisent aucune inventivité, aucune créativité, aucune singularité à s'exprimer. Pour citer une anecdote, dans une région du sud, un dispositif d'accompagnement a été conçu pour accompagner un certain nombre de personnes dont la caractéristique était leur pluriactivité. C'est le cas, par exemple, pour un agriculteur, qui est aussi producteur de miel mais aussi dispensateur d'un service d'accueil à la ferme et, pourquoi pas, à ses heures, chanteur... Lorsqu'il a fallu travailler en partenariat avec les structures d'accompagnement régionales, celles-ci ont décrété qu'elles ne pouvaient financer ce qui, pour elles, « ne ressemblait à rien », autrement dit ce qui, à leurs yeux, ne pouvait être accepté comme projet. C'est un exemple du poids normatif dont se croient chargées les personnes qui sont au sein des structures et il y a un vrai travail à effectuer pour dénouer, desserrer cette norme que l'on

fait peser les uns sur les autres, pour s'autoriser une certaine créativité. Ce qui est paradoxal, c'est que ce sont souvent ces personnes qui échappent à la norme stricte qui démontrent le plus d'inventivité, de débrouillardise – et c'est de ce potentiel d'autonomie créative dont les territoires se privent en se rigidifiant sur des conceptions de ce que doit être un projet.

### ***L'accompagnement comme commande sociale***

Cela m'amène à aborder le second point : l'accompagnement comme commande sociale. L'accompagnement aujourd'hui répond, en effet, à une commande sociale. Cela n'invalide pas les postures d'accompagnement, mises en œuvre plus ou moins spontanément, à partir d'un souci éthique, celui de vouloir rompre avec d'anciennes modalités de relation. Mais les professionnels à qui est attribuée une fonction d'accompagnement ne peuvent ignorer que cette fonction s'inscrit dans un dispositif. Mais qu'est-ce qu'un dispositif ? Michel Foucault dans ses travaux a dit quelque chose de cet ordre : une société met en place des dispositifs pour lutter contre ce qui, pour elle, fait problème. Qui fait aujourd'hui problème ? Il suffit de regarder pour qui les pouvoirs publics conçoivent des dispositifs d'accompagnement : les personnes âgées, les personnes en fin de vie, les personnes en situation de handicap, les personnes sans emploi, les sans-papiers, les jeunes en rupture, les élèves en difficulté scolaire... Il y a donc, à travers cette commande sociale, à être, une fois de plus, critique, vigilant, sur ce qui se joue à travers ces dispositifs. Est-ce qu'il s'agit, à travers les dispositifs d'accompagnement, de créer les conditions de leur autonomisation ? Est-ce qu'il s'agit de créer, à l'intention de ces publics, les conditions de leur participation citoyenne ? Est-ce qu'il s'agit de créer les conditions de la prise en compte de leur parole, de leur demande, ou de leur non-demande – plus problématique encore ? Ou bien s'agit-il de créer des dispositifs pour « éteindre le feu », pour que tout le monde émerge aux mêmes normes, et faire finalement de l'accompagnement un outil de mise aux normes des populations ? Le risque existe.

C'est pourquoi la vigilance ne peut relever que de professionnels s'interrogeant ensemble sur ce qu'ils font « au juste » quand ils disent accompagner, de professionnels travaillant en équipe afin de conserver tant une distance vis-à-vis de la commande que de la demande, car c'est en procédant à une double distanciation, de la commande et de la demande, que l'on peut trouver le lieu pour réfléchir l'une au regard de l'autre.

Questionner « au juste » ce que l'on fait lorsqu'on dit accompagner revient à questionner la posture prise. Car si la fonction est attribuée, la pos-

ture est « prise » par le professionnel et rien ne garantit que celui à qui une institution a attribué la fonction d'accompagnement en prenne la posture. La posture désigne l'attitude, la manière d'être en relation avec un autre dans un espace donné. Elle désigne ce qui émane de la personne et va s'incarner dans un type de relation qui pourra être dit – ou pas – « relation d'accompagnement ». C'est parce que la posture s'établit sur des principes éthiques, tels que « ne pas se substituer à autrui », autrement dit : ne pas penser, dire ou faire à sa place – qu'elle produit un type de relation dans laquelle celui qu'on accompagne n'est pas confiné dans une place qui l'infantilise ou le stigmatise. C'est ainsi que la logique d'assistance fait place à une logique de coopération.

La relation d'accompagnement privilégie la confiance, la réciprocité, la mutualité, la parité. Pour autant, l'accompagnement n'est pas un concept mou où il suffirait de se garder de « faire à la place » de l'autre. C'est un concept qui, au contraire, demande de l'interpellation. Et pour être dans l'interpellation, il faut de la consistance : chacun à sa place et chacun a sa place. Je ne peux pas appeler la ou les personne (s) que j'accompagne à la consistance d'être si je ne suis pas moi-même dans la consistance de ce que je suis.

### ***L'accompagnement comme démarche***

Ceci nous conduit à entrer plus précisément dans le troisième point, l'accompagnement comme démarche afin de comprendre ce que l'on met en place à travers un accompagnement et comment il peut être garant d'enjeux. Dire que l'accompagnement est une démarche, c'est dire que c'est un cheminement. Il s'agit davantage d'inaugurer ou de stimuler un cheminement que de suivre un chemin bien tracé. Mais, repartons de ce que nous venons de poser : la fonction d'accompagnement est attribuée, au sein d'un dispositif, à un professionnel qui en incarne la posture au regard de principes éthiques. Cette manière d'être et de faire engendre un type de relation dans laquelle le lien de personne à personne se construit, s'enrichit, par la médiation d'échanges, de dialogues où les deux personnes associent leurs compétences pour faire évoluer le questionnement relatif à une situation. Il s'agit bien de s'engager ensemble, de s'impliquer l'un comme l'autre dans le questionnement soulevé par une situation et ses problématiques. Et c'est cette manière de chercher ensemble qui produit la démarche dans toute sa singularité. C'est en ce sens qu'il s'agit bien d'un cheminement.

On peut dire aussi que la démarche d'accompagnement est sous-tendue par une posture de recherche. Accompagner, c'est se mettre dans une

posture commune de recherche, pour chercher ensemble, en conjuguant la force et la pertinence des points de vue. La démarche résulte d'une posture interactive de questionnement – qui peut être reconnue comme démarche de conscientisation et de problématisation – et non pas d'une posture où le professionnel serait censé être celui qui sait comment doit évoluer la situation dans laquelle se trouve la personne.

Mais c'est parce que cette démarche se déroule au sein d'un dispositif qu'elle peut être qualifiée de stratégie « chemin faisant ». Le premier des termes – stratégie – a bien un rapport avec le dispositif comme orientation politique, comme plan, quand le second souligne la richesse constituée par l'accueil de tout ce qui survient « chemin faisant ». La démarche doit donc pouvoir conjuguer le délibéré (les attendus, ce qui est décidé préalablement) et tout ce qui émerge (les aléas, les inattendus). C'est dire aussi ce qu'elle doit à une sorte d'« intelligence des situations », capable de se saisir de moments opportuns, des opportunités.

L'accompagnement en tant que démarche ne peut obtenir sa pertinence que d'une posture, dont la caractéristique première est d'être soutenue par un questionnement éthique, par un questionnement inlassable : qui suis-je en relation avec l'autre ? pour quel monde je travaille ? C'est une posture éthique parce qu'elle est dialogique, au sens où elle soutient les conditions d'un dialogue, d'une égalité dans la parole. Cette posture est éthique parce qu'elle est axiologique, c'est-à-dire orientée par des valeurs. Enfin, pour employer une formule de Derrida, elle est éthique parce qu'elle est « non violente » : elle résulte du choix de ne pas fonctionner par intimidation ou infantilisation de l'autre. C'est la base même de l'accompagnement. Voilà tout ce à quoi l'on contribue et à quoi vous contribuez à travers cette démarche d'accompagnement.

Si le projet est, comme le rappelle Jean-Pierre Boutinet, le cadre conçu pour réguler l'action, on peut donc dire qu'accompagner, c'est construire, avec les acteurs concernés, le cadre pour penser autrement la situation dans laquelle ils sont pris et dont ils sont partie prenante.

### ***L'accompagnement comme enjeu***

Cette esquisse de l'accompagnement comme démarche nous permet d'aboutir au quatrième point : l'accompagnement comme enjeu.

Le premier enjeu est de faire de l'accompagnement un lieu de retournement : lieu de retournement d'une commande sociale perçue comme injonction à l'autonomisation en ressource pour le déploiement créatif d'indi-

vidus acteurs, lieu de retournement de l'accompagnement comme aide, soutien, assistance – même si l'on n'emploie plus le mot – en ressource proposée à des personnes. C'est uniquement à ce titre que l'accompagnement peut devenir un projet crédible d'émancipation.

Le deuxième enjeu est de considérer que l'accompagnement ne se limite pas à l'individuel ou au binôme, même si le *minima* pour penser l'accompagnement est d'être deux. Aujourd'hui, on ne peut plus animer et enseigner collectivement sans animer et enseigner individuellement. Cela amène les professionnels à un regard multiple : animer collectivement, donc porter une attention au groupe et à la dynamique de groupe, mais aussi une attention à chacun dans son projet. Où en est-il dans son projet à lui ? Comment fait-il avancer son idée ? Quelles sont ses difficultés à s'inscrire dans le projet qui est en train de se construire ? Et, troisième regard, l'attention à ce que chacun soit capable d'entrer en dialogue avec les autres, que chacun puisse être dans cette capacité de s'accompagner et d'accompagner les autres dans la démarche de réflexion qui est la leur et dans le projet qu'ils construisent collectivement. S'il y a bien un déficit social, c'est dans notre capacité à travailler ensemble et à nous accompagner les uns et les autres dans nos réflexions et projets. L'enjeu est aussi, à cette occasion, de contribuer, à travers l'accompagnement, à démontrer que les politiques publiques ne peuvent se réduire à des politiques administratives, qu'elles ne doivent leur vitalité et leur efficacité qu'à la participation de tous les acteurs. C'est aussi saisir l'opportunité de l'accompagnement pour valoriser les capacités d'action, produire de l'intelligence collective et construire des solutions citoyennes locales.

Troisième enjeu : penser l'accompagnement non pas en termes de production de résultats, mais en termes de « structure d'action ». D'une part, tout accompagnement ne peut se réduire à une seule visée : celle de produire un résultat attendu. Car c'est se limiter à des attendus et s'interdire de s'ouvrir à l'inattendu. Tout accompagnement est finalement beaucoup plus riche que ce qui en a justifié la mise en œuvre. D'autre part, l'accompagnement, à travers la relation qu'il instaure, met en place une structure d'action coopérative basée sur un engagement contractuel et consenti d'acteurs différents, mais à égalité dans le dialogue, réunis dans la perspective d'un changement par la médiation d'un projet. Dans cet enjeu, le processus importe autant que les résultats : il faut donc pouvoir aussi communiquer sur le processus autant que sur les résultats.

Le quatrième enjeu est un enjeu que j'ai esquissé à plusieurs reprises : c'est la capacité à travailler ensemble, à créer un espace dialogique. Il

n'y aura dialogue que s'il n'y a pas de place assignée mais considération de toute personne comme interlocuteur potentiel. Capacité à mener un dialogue du point de vue d'autrui, avec son langage, à partir d'une contextualisation précise de ce qui le concerne. Et donc capacité de mettre en place, à travers ce dialogue, et face à la logique d'autonomisation qui « tire vers » ce qui pourrait avoir tendance à nous isoler, à faire peser sur chacun la totale responsabilité de ce qui lui arrive, une autre logique : la logique de reconnaissance. *A minima*, cette logique de reconnaissance, comme Joël Roman la définit si justement, relève de la capacité à accorder à l'autre le droit d'être ce qu'il est. Ce n'est pas gagné...

Le cinquième enjeu est d'opérer, à travers l'accompagnement, un renversement d'individus jusqu'à maintenant maintenus dans un statut d'objet et dont le « problème » est traité administrativement en sujet actif d'un projet qui les concerne. Cela suppose de cesser de nous définir mutuellement en termes de carences et d'apprendre à nous repérer en termes de potentialités. Cela suppose de mettre en place des démarches qui ne soient plus des démarches visant à réparer des lacunes et à combler des manques, mais à détecter les ressources et à les susciter de telle manière qu'elles puissent trouver l'espace de leur expression.

Le sixième enjeu consiste à prendre en compte la question du temps : ne pas la réduire à une contrainte mais la percevoir comme étant à la fois un cadre structurant et une ressource. La question du temps est nécessaire à la construction d'un lien. Il faut prendre en compte la question du temps parce que dans toutes ces démarches d'accompagnement, le défi est bien celui d'apprendre à durer, parce que le projet est une aventure où tout n'est pas écrit d'avance et qu'il va falloir apprendre à conjuguer ce qui est déterminé (projeté) et tout ce qui va émerger « chemin faisant ». Prendre en compte la question du temps, c'est aussi prendre en compte une philosophie, une posture, qui est celle d'apprendre à découvrir que chaque instant peut être décisif.

Ce sixième enjeu va nous permettre de rejoindre le septième, qui est aussi une question relative au temps. Cela suppose de repérer que, chaque fois que nous travaillons dans l'urgence, nous mettons en place un concept destructeur du temps. L'urgence est destructrice du temps en termes de cadre et de ressources. Dans cet enjeu, il faut apprendre à voir que l'organisation n'est pas bouclée, qu'elle laisse des marges de manœuvre à exploiter et, quel que soit notre sentiment d'impuissance, notre sentiment de fatigue et de lassitude, essayer de ne jamais renoncer à trouver ces marges de manœuvre dans toutes les organisations. Identifier ces marges de

manœuvre non exploitées est un travail collectif à mener inlassablement. Ce qui en dépend, c'est la créativité de nos actions, sachant que la créativité, essentiellement, fondamentalement, ce sont des contraintes assumées. Quand on pense par exemple à la créativité en poésie, on n'est jamais aussi créatifs que lorsque l'on nous demande d'écrire un poème uniquement avec des « r » ou des « u »... C'est aussi vrai que cela. Se rappeler régulièrement que la créativité, ce sont des contraintes assumées.

Ceci m'amène, en conclusion, à mesurer avec vous l'importance de l'accompagnement comme enjeu sociopolitique. Certes, il est menacé à tout moment d'instrumentalisation – c'est inévitable –, instrumentalisation de l'engagement, de l'implication subjective. Il est aussi menacé d'être un outil pour faire changer en fonction de normes décidées en dehors des individus. Mais il présente aussi une opportunité : celle de s'exercer mutuellement à l'écoute les uns des autres, celle d'instaurer des espaces de dialogue, et de participer ainsi à des collectifs d'un « autre genre ». Cela suppose de ne pas considérer l'individualisation d'où procède l'accompagnement comme une fin en soi. Mais comme une étape dans cette perspective de la création de « collectifs d'un autre genre ».

Car ces dispositifs d'accompagnement peuvent aussi contribuer à être ce que Judith Butler appelle des « pratiques habilitantes », c'est-à-dire des pratiques qui sont *mutuellement* émancipatrices, des pratiques qui augmentent notre pouvoir d'agir parce qu'elles nous engagent *collectivement* vers un changement, dans la reconnaissance les uns des autres.

**Anne Chevrel :** Vous avez insisté sur la nécessité de ne pas avoir de place assignée. Très concrètement, comment, dans une démarche d'accompagnement, peut-on mettre en place ce système ? Il y a assez naturellement l'accompagnant et l'accompagné ; comment remettre en question ce système qui nous positionne dans l'une ou l'autre de ces postures ?

**Maela Paul :** Dans l'accompagnement, si l'on ne veut pas qu'il y ait de place assignée, il ne faut pas qu'il y ait la place de celui qui pose les questions et la place de celui qui devrait y répondre, la place de celui qui sait face à celui qui ne sait pas. Tout ceci relève de la posture. Mais je pense que vous faites allusion au rôle. Dès lors qu'il y a dispositif, qu'il y a un professionnel face au bénéficiaire de ce dispositif : comment mettre en place ce que l'on appelle une relation « symétrique », dans laquelle les places ne sont pas assignées, qui n'éclipse pas la relation « dissymétrique » instaurée par les rôles institués ? Nous savons tous le faire. Pour l'illustrer, je vais faire appel à une situation commune, celle qui nous amène à concevoir un dialogue entre des parents et des enfants d'âge adulte. On peut tout à fait

concevoir que des enfants d'âge adulte « dialoguent » avec leurs parents « d'adulte à adulte ». On peut qualifier cette relation de symétrique dans la mesure où elle privilégie l'échange « de personne à personne ». C'est une situation dans laquelle « parler ensemble » ne signifie pas parler « en même temps » mais bien occuper alternativement la place du locuteur ou de l'écouter. Quand il n'y a pas de place assignée, l'échange se fait dans les deux sens. Sauf que si la conversation vient à mal tourner, je ne me priverai pas de rappeler : « mais je te rappelle que je suis ta mère ». Car, dans l'institution qu'est la famille, il y a bien un ordre institué qui, lui, est immuable. Je serai toujours la mère et ils seront toujours les enfants. Cet ordre est institué, comme dans une organisation professionnelle, il y a des places instituées : celle du professionnel et celles des personnes accompagnées. Simplement, je ne dis pas la même chose, et cela n'a pas le même effet si je prends la parole au nom de ma place instituée ou quand je prends la parole au nom de ma participation à un dialogue. On voit bien que les deux sont possibles. Ces deux faces de la relation sont nécessaires l'une à l'autre. L'une est le contrefort de l'autre.

#### ÉCHANGES AVEC LA SALLE

**Un participant :** Je n'ai pas bien compris ce que vous vouliez dire à propos des « pratiques habilitantes ».

**Maela Paul :** En référence à Judith Butler, les « pratiques habilitantes » sont des pratiques qu'elle décrit comme des pratiques mutuellement émancipatrices. Dans cette formule, c'est le mot « mutuellement » qui m'a interpellée, parce qu'il rappelle qu'on ne s'émancipe jamais tout seul ; on s'émancipe les uns par les autres, les uns avec les autres. Ce que j'ai compris, c'est que ces pratiques sont mutuellement émancipatrices parce qu'elles augmentent réciproquement notre pouvoir d'agir. Les pratiques d'accompagnement peuvent prétendre être des pratiques qui nous habilitent réciproquement en tant qu'acteurs.

**Une participante :** Vous avez dit que l'urgence était destructrice du temps en ce qui concerne le cadre. Pouvez-vous illustrer ou développer ce propos ?

**Maela Paul :** L'urgence est destructrice du temps, en général, et, en détruisant le temps, elle détruit le fait que le temps est aussi un cadre structurant. Le temps en tant que contrainte est vécu sous le mode de la pres-

surisation, sur le mode émotif du stress. Quand on travaille dans l'urgence, on oublie que le temps est aussi un cadre, et un cadre structurant. C'est ce que j'induisais dans cette réflexion sur l'urgence. Nous sommes tous pris dedans comme dans un étau et nous en oublions de voir que chaque instant peut être décisif... Pour l'illustrer, pensez à une descente en slalom : chaque instant y est décisif, ce qui compte est bien de durer, mais « durer », c'est soutenir un certain état dans un espace de temps qui, dans ce contexte, doit être le plus court possible...

**Anne Chevrel :** Cela veut-il dire concrètement que, lorsque l'on entame une démarche d'accompagnement, il faut se donner du temps et surtout, abandonner la question du résultat qui devrait arriver très vite et dans l'urgence ?

**Maela Paul :** Pour créer du lien, construire de la confiance, il faut nécessairement un certain temps. Mais on ne peut, pour autant, pas réduire tout accompagnement à la nécessité d'un temps. Nous avons tous fait cette expérience d'une rencontre décisive, qui a pourtant été furtive, mais dont la qualité ou les propos continuent de nous accompagner. C'est l'obsession de vouloir atteindre un résultat programmé, planifié, qui nous empêche de voir ce qui se produit à chaque instant. Chaque instant peut être décisif. Chaque instant contribue à un avènement. Bachelard disait qu'à l'enfant il ne manque rien. Alors qu'on ne cesse de regarder tout ce qu'il devra avoir acquis lorsqu'il aura 12 ans, 14 ans, 18 ans. Pourtant, à chaque âge, il ne lui manque rien. Il est, pour ainsi dire, à la plénitude de son âge.

**Un participant :** J'étais resté sur l'idée que l'accompagnement était d'abord centré sur les gens, sur leur parcours, leurs projets et je me demandais, avant de vous avoir entendue, dans quelle mesure nous ne sommes pas dans une façon d'accompagner des gens à s'accommoder de leur situation plutôt qu'à transformer le réel qui les contraint dans une situation. Dans les postures, qui ne sont sans doute pas celles que vous préconisez, les postures d'accompagnement social que l'on peut observer sur les territoires, je me demande si l'on n'est pas en train d'aider les gens à s'accoutumer et à se satisfaire d'une situation sociale sans leur donner réellement les outils d'une transformation sociale de leur environnement.

**Maela Paul :** C'est un danger qui menace. Le système mis en place est un système à double tranchant, car à la fois il aide des personnes à supporter la situation qui est la leur, mais en même temps, il risque de les installer dans cette situation-là. C'était déjà le fait de toutes les politiques qui ont précédé l'avènement de l'accompagnement, celles dont on dit, probablement à juste titre, qu'elles ont produit des générations d'assistés,

infantilisés et stigmatisés. Mais le changement de discours est-il dû à un changement de mentalités? Il n'est pas si simple de se mettre dans la perspective de voir les choses autrement, de « penser autrement ». Or c'est cela, l'enjeu. L'accompagnement s'inscrit dans des politiques, des problématiques sociétales bien plus larges que l'éducation mais en même temps, à travers l'accompagnement, il y a des enjeux comme celui d'apprendre à « penser autrement », à penser autrement le local et le global, afin que chacun puisse exercer son pouvoir d'agir grâce à, avec et dans l'environnement qui est le sien. C'est là que se trouvent les outils d'une transformation sociale de l'environnement. C'est tout cet enjeu qui s'inscrit également dans l'accompagnement. Ce n'est pas simplement un dispositif ni même une posture relationnelle. Cela va plus loin que cela : cela nous amène à « penser autrement » notre place dans la société, à nous concevoir comme acteur à part entière de notre environnement, à reconsidérer notre rapport aux autres et le monde pour lequel on travaille. Cela s'inscrit dans quelque chose de plus large. D'où l'enjeu.

**Anne Chevrel :** Pour poursuivre la question sur cet accompagnement qui pourrait se présenter comme un accompagnement au fatalisme, peut-être, si l'on veut être un peu provocateur, on peut aussi poser la question de la manipulation et de la façon dont l'accompagnement peut effectivement manipuler, orienter ou amener l'individu vers quelque chose qui n'est peut-être pas son souhait.

**Maela Paul :** En effet. C'est le risque. Il y a risque d'instrumentalisation. Mais la peur n'évite pas le danger. Accompagner suppose que les professionnels exercent leur vigilance sur ce qu'ils prétendent faire « au juste » quand ils disent accompagner, et ce, en travaillant en équipe, en échangeant leurs points de vue. J'accompagne régulièrement des assistantes sociales qui travaillent avec des gens du voyage et qui ont des difficultés à concevoir le travail qui est le leur. Elles se demandent, si jamais on apprend un jour qu'elles ont travaillé à l'éradication des gens du voyage, si elles peuvent continuer à exercer ce métier. Sous prétexte de donner accès à des droits, au RSA, etc., il y a des obligations d'accompagnement, donc, des obligations de sédentarisation ou de recherche de travail qui ne sont absolument pas inscrites dans la culture des gens du voyage. Si l'on n'adosse pas à la logique d'émancipation, d'autonomisation, une logique de reconnaissance où chacun, comme le définit Joël Roman, a « le droit d'être ce qu'il est » – les deux doivent travailler en tension –, il y a un risque. Cette position est loin d'être simple... Il y a bien des choses qui ne sont pas « simples » en ce moment.

**Un participant :** Je voudrais avoir une précision de vocabulaire, puisque dans nos préoccupations premières, il y a deux termes qui comprennent le mot « accompagnement » : le contrat local d'accompagnement à la scolarité, dans le domaine éducatif, et plus récemment, les dispositifs d'accompagnement éducatif, en vocabulaire des politiques.

**Maela Paul :** Vous répondre demanderait certainement une plus grande connaissance des dispositifs, je me contenterai d'une réaction plus générale. Le risque avec le « contrat local d'accompagnement à la scolarité » est que l'accompagnement à la scolarité soit l'accompagnement à inscrire des enfants dans un système, avec les normes de ce système. Je parle en termes de risque. Cela se traduit souvent concrètement par « de l'école après l'école », quelques heures de plus qui sont infligées aux enfants. C'est un peu une caricature, mais cela tend trop souvent à se vérifier. Or si l'accompagnement s'est installé en marge, à la périphérie des institutions, c'est à la fois son écharde et sa grâce. Son écharde car il n'est pas « compris » au sens littéral du verbe par l'institution – et sa grâce dans la mesure où, puisqu'il n'appartient pas véritablement au système, il peut emprunter d'autres méthodes, déployer une créativité. Par ailleurs, ce dispositif est censé pointer un changement de paradigme dans lequel on devrait observer la mutation des places et des rôles de tous les acteurs professionnels, la posture inédite des destinataires des dispositifs dès lors que ces dispositifs se fondent comme réponse aux besoins des personnes tels qu'ils peuvent eux-mêmes l'exprimer. C'est ce que la notion de contrat imprime au dispositif. La pratique du contrat participe de cette modification des postures entre professionnels et bénéficiaires d'un dispositif : le bénéficiaire devenant participant, prenant part à l'action, apportant sa contribution personnelle, on quitte une logique strictement « descendante » pour une logique plus transversale, on croise les compétences des uns avec celles des autres. Le contrat introduit une autre façon de penser la relation. S'il est véritablement un modèle relationnel basé sur la reconnaissance de l'autonomie des personnes, par le contrat, logiquement, chaque personne engagée peut, à tout moment, quelle que soit sa place, évaluer le degré d'implication dans le projet commun. Tout un programme... Les effets sont attendus tant au niveau des personnes impliquées dans ce dispositif qu'au niveau du tissu local auquel appartient ces personnes.

**Un participant :** Je me demande si le politique, l'élu, mais pas uniquement, celui qui décide des orientations dans une association, dans une instance, qui décide d'une mesure d'accompagnement, peut vraiment le faire en dehors d'une norme sociale.

**Maela Paul :** Je ne crois pas, en effet. Il y a toujours une norme qui talonne les actions. Ce qui a changé, et qui appartient au contexte socio-historique qui a vu l'émergence de l'accompagnement, c'est le rapport à la norme. Qu'est-ce qui fait norme? Quand il n'y a plus de Vérité avec un V majuscule devant laquelle se courber, quand plus rien ne fait véritablement collectivement référence, alors il ne reste plus qu'à solliciter l'autonomie de chacun : c'est bien à cette nécessité que contribue l'accompagnement. Faute de pouvoir se référer à un contenu commun qui orienterait les conduites, la nouvelle norme est que chacun doit être autonome. C'est une injonction collective, la nouvelle norme collective. Le message est moins d'appeler chacun à « se déterminer » selon des règles librement choisies, ce qui est une définition de l'autonomie, qu'à exhorter chacun à faire des choix et à décider d'actions qui le responsabilisent. L'autonomie comme norme s'inscrit dans une culture de la volonté individuelle à « se prendre en main » et à assumer les conséquences de ses choix, une culture de « l'auto-institution ». C'est ce qui fait aujourd'hui référence. Et les dispositifs d'accompagnement mis en place à partir d'orientations politiques ont tous cette visée. Rien n'oblige, pour autant, à ce qu'il se place uniquement « dans une politique descendante ». Il existe évidemment des dispositifs d'accompagnement qui sont mis en place pour aller au-devant des personnes, mais pour finalement leur imposer le discours raisonnable qu'elles doivent entendre. On ne fait pas de l'accompagnement de cette manière. Si l'accompagnement instaure le passage d'une relation structurée par le rapport des places à une relation « déformalisée » centrée sur le lien, l'écoute personnalisée, le respect des choix exprimés par les personnes, cela devrait être pour passer collectivement d'une norme « normalisante » à l'idée d'une référence commune, co-construite, qui fasse lien et sens.

**Un participant :** Vous avez parlé des structures, qui génèrent un rapport à la norme, et vous avez cité un exemple en indiquant que le rapport à la norme tuait l'inventivité, l'innovation. Que penser de l'action de l'Éducation nationale ou d'une autre administration au regard des exigences adressées aux acteurs de terrain, à qui l'on demande quotidiennement d'innover, d'expérimenter, de créer, donc, de sortir du cadre et d'éviter la norme? Il y a une injonction paradoxale qui est quasiment invivable pour les acteurs de terrain.

**Maela Paul :** Je crois fondamentalement qu'à travers l'accompagnement, les politiques remettent aux professionnels les clés de problématiques sur lesquelles ils n'ont plus de prise. C'est souvent une manière de dire : débrouillez-vous! On ne veut pas savoir ce qui se passe, ni comment vous allez vous y prendre : ce que l'on veut, ce sont des résultats, il faut « rétablir

l'ordre » mais un ordre qui est non pas à retrouver mais à réinventer. On peut entendre qu'il y a de l'impuissance et de l'incertitude partagée à tous les niveaux. C'est à la fois très angoissant pour les professionnels, mais en même temps, cela peut être une chance. Mais là encore, la marge de manœuvre ne s'interroge que sur place, et pas tout seul. S'il n'y a pas de travail en équipe, quel est celui qui va innover tout seul, dans son coin, avec le risque d'être complètement marginalisé ? Ce n'est pas possible. On ne peut pas mettre en place de l'accompagnement si cela n'est pas pensé à tous les niveaux et si ce n'est pas accompagné à tous les niveaux. L'accompagnement comme dispositif est une orientation politique. Là est l'enjeu. Le défi des acteurs professionnels se mesure à leur capacité à assumer cette tension paradoxale.

**Anne Chevrel :** Nous avons entendu que, dans les institutions, il y avait un travail sur l'accompagnement qui devait être réfléchi. En dehors de l'Éducation nationale, dans les associations par exemple, dans la vie citoyenne, y a-t-il des possibilités pour mettre en place de l'accompagnement qui serait hors institution ? Est-ce une piste qui peut être développée et dont pourraient s'emparer à la fois le monde associatif, tous les citoyens... ?

**Maela Paul :** C'est déjà le cas. Il y a énormément d'associations qui mettent en place de l'accompagnement. Mais cette idée d'un changement, d'une mutation à laquelle contribue l'accompagnement, si elle peut être pensée qu'à un niveau collectif, paradoxalement, est mise en œuvre au niveau individuel. C'est à chacun de s'engager, « relationnellement parlant », dans ce que, collectivement, on construit de « ce qu'accompagner veut dire ». Je travaille, par exemple, avec des professionnels du travail social sur la question de l'accompagnement, sur les postures d'écoute et de questionnement, à partir de l'exemple simple que je tire d'*Alice au pays des merveilles*. Lorsqu'Alice rencontre le chat et qu'elle lui demande : « pouvez-vous me dire quel est le meilleur chemin ? », le chat lui répond : « mais cela dépend où vous voulez aller ! ». C'est l'exemple même de la posture d'accompagnement. Je ne suis pas celui qui sait à la place de l'autre. Plutôt que de répondre, j'initie un questionnement : « mais oui, au fait, où est-ce que je veux aller ? ». La réponse étouffe le questionnement alors que le questionnement ouvre un cheminement. J'évoquais donc cette posture auprès des professionnels avec qui j'étais en formation et, le lendemain matin, quelqu'un est arrivé en disant « l'accompagnement, c'est formidable parce que tout le monde en profite » : sa femme, sa fille, sa boulangère... J'observe, en rencontrant des professionnels dans bien des secteurs, que ce sont des professionnels qui sont mis au travail à titre personnel, dans leur personnalité, dans leur personne, dans leur manière d'être et de faire

en relation aux autres, par la question de l'accompagnement, avec cette interrogation : pour qui est-ce que je me prends ? Pour qui est-ce que je prends l'autre ? Pour quel monde est-ce que je travaille — et comment puis-je, à n'importe quel moment, dans mon rapport à ma fille, à ma femme, à ma voisine, être dans une posture autre ? On n'appellera pas forcément cela de « l'accompagnement », parce qu'il n'y aura pas la démarche qui va avec, mais il y a déjà la posture qui fait que je ne suis pas « celui qui sait », une posture qui ne substitue pas à autrui. L'accompagnement, issu du monde « ordinaire », développé aujourd'hui dans le monde professionnel, s'en retourne à son lieu d'origine, mais pensé, réfléchi avec ses enjeux. Cette posture peut être mise en place à tout moment : dans nos vies personnelles, les uns avec les autres, les uns pour les autres... C'est quelque chose qui doit courir. Je parle très souvent de la révolution tranquille que peut opérer l'accompagnement parce que ce n'est pas une posture qui se décrète « d'en haut ». C'est quelque chose qui émane de soi, comme Alice avec le chat ou comme le chat avec Alice. Une fois que j'ai commencé à répondre de cette manière à Alice, qui peut être ma fille ou quelqu'un d'autre, elle va s'en retourner dans la vie autrement, et peut-être qu'à son tour, elle va éviter de dire : « tu devrais faire ceci » ou « tu devrais faire cela », et qu'elle dira plutôt : « qu'est-ce que tu te poses comme question ? où veux-tu aller ? à quoi aspirer-tu ? comment pouvons-nous questionner ensemble la situation qui est la tienne ? ». C'est une révolution tranquille, une révolution « tache d'huile », qui doit se faire de personne à personne, les uns avec les autres, les uns pour les autres, c'est quelque chose qui doit être en marche, qui est réveillé par nos situations professionnelles, par un contexte social, et qui ensuite est porté par des individus là où ils sont, où qu'ils soient, en tant que père, en tant que mère, en tant que professionnel, acteur, à tous les niveaux. C'est un rapport aux autres différent. Et c'est seulement ce rapport aux autres « différent » qui pourra mettre en place des collectifs « d'un autre genre ».

**Une participante :** N'y a-t-il pas une hypocrisie sur le terme « accompagnement » ou, en tout cas, sur les politiques menées en termes d'accompagnement, sachant que les accompagnants en matière sociale, qu'il s'agisse de la vieillesse ou du handicap, sont généralement des personnes qui elles-mêmes, subissent une position d'accompagné et que ce sont la plupart du temps des personnes dans la précarité ? Je pense notamment, dans les écoles, aux Emplois vie scolaire (EVS) et aux Assistants vie scolaire (AVS). Il y a une hypocrisie dans les politiques menées sur l'accompagnement qualitatif. Que veut-on mener comme politique cohérente sur le long terme ?

**Maela Paul :** Il faudrait que l'on puisse travailler sur ce que vous enten-

dez comme hypocrisie. L'hypocrisie peut être absolument partout, mais je ne suis pas sûre de l'apercevoir là où vous semblez la situer. En revanche, il est un fait caractéristique de notre époque : ce qui pèse sur la tête des personnes que nous accompagnons, que nous éduquons, auxquelles nous enseignons, pèse également sur notre tête. La même injonction est faite à chacun, quelle que soit son origine sociale, sa place dans le système, quel que soit son âge. La même injonction pèse sur tous ; elle est souvent rassemblée dans l'idée d'être un individu autonome et responsable. Cela existait peut-être avant, mais nous nous en réveillons, et ce n'est peut-être pas si mal. On a beaucoup glosé sur la question de savoir comment des gens de Pôle Emploi ou d'ailleurs pouvaient, alors qu'ils sont dans la précarité, eux-mêmes, travailler avec des individus dans la précarité. Pourquoi cela ne serait-il pas une ressource ? Ce n'est pas forcément un handicap. Emmanuel Mounier parlait d'une « communauté de destins » : c'est peut-être aussi une opportunité pour s'ouvrir à la question de l'autre. Avec un risque, certes : celui de croire le « comprendre », non à partir de ce qu'il vit et dit, mais à partir de ce que je vis dans une situation identique, de croire ainsi que nous sommes « semblables ».

**Même participante :** Je n'ai pas dit que ce n'était pas une ressource. Vous parliez de la reconnaissance, tout à l'heure, et cela m'a interpellée, parce qu'il n'y a justement aucune reconnaissance, pour ce personnel accompagnant. C'est cette reconnaissance, essentielle pour moi, qui est inexistante.

**Maela Paul :** Certes. Le terme est socialement valorisé, mais sur le terrain, il n'est pas valorisant. Nous le partageons tous, et moi aussi.

# Réussite personnelle et trajectoires sociales : les défis de l'égalité dans la société compétitive de la connaissance

## TABLE RONDE

Animée par **Anne Chevrel**, journaliste indépendante.

*Participent à cette table ronde : Pierre Merle, professeur de sociologie, membre du Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (Cread), université de Rennes-Bretagne occidentale ; Jacques Bernardin, docteur en sciences de l'éducation associé à l'équipe CIRCEFT-ESCOL (université Paris VIII), professeur en formation générale (psychologie, sociologie de l'éducation et pédagogie) à l'IUFM Centre Val de Loire — université d'Orléans, président du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN) ; Eunice Mangado-Lunetta, directrice déléguée de l'Association de la fondation étudiante pour la ville (Afev).*

**Anne Chevrel :** Lorsqu'on parle de l'éducation, on commence par l'école, à qui l'on donne une fonction sociale, celle de réduire les inégalités. Pourtant, les observateurs ont tendance à dire qu'elle ne remplit pas cette fonction, qu'aujourd'hui, l'école n'arrive pas à réduire les inégalités sociales, qu'au contraire, elle les accentue et que c'est particulièrement vrai à partir du collège. Est-ce un constat que vous partagez ? Et comment l'expliquez-vous ?

**Pierre Merle :** C'est une vaste question. Le constat est malheureusement indiscutable. Les études sont convergentes au niveau de la France et également, au niveau des comparaisons internationales : la France a un système éducatif dans lequel l'origine sociale exerce un effet fort sur la réussite scolaire. De ce côté, on peut dire que le résultat de l'école française est particulièrement mauvais, puisque quand on est un enfant d'ouvrier, on a beaucoup moins de chances de réussir en France que dans les autres

pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Inversement, dans certains pays, comme la Finlande, le lien entre l'origine sociale et la trajectoire scolaire est beaucoup plus faible. Nous avons donc un pays qui n'est pas très performant à cet égard.

Pourquoi? Il y a de nombreuses raisons. Notre système éducatif ne fonctionne pas d'une façon satisfaisante. Il a toujours tendance à accentuer les inégalités. Pour citer quelques exemples, on sait que la scolarisation à 2 ans est une bonne chose pour les enfants. Quand ils sont scolarisés à 2 ans, ils arrivent plus facilement à lire et à écrire. Quand on regarde quelle est la proportion des enfants qui sont scolarisés à 2 ans, on voit qu'en Bretagne, ils sont 20 %. C'était mieux avant, mais cela reste pas mal. Par contre, dans un département comme la Seine-Saint-Denis, qui est un département sinistré au niveau du chômage ou de la situation des parents, ce taux de scolarisation à 2 ans est de 5 %. On n'a pas donné plus à ceux qui ont moins; on a donné moins à ceux qui ont moins. Un autre exemple est celui du redoublement. En France, le redoublement est très fréquent. Des pays comme la Finlande font beaucoup moins redoubler. On sait – les recherches convergent toutes vers ce résultat – que redoubler n'est pas une bonne solution pour un élève en difficulté; il faudrait l'aider plutôt que lui dire qu'il va redoubler, parce qu'il va rencontrer les mêmes difficultés quand il redoublera. Ces deux exemples montrent pourquoi, en France, nous avons un système inégalitaire. Je donne une troisième raison qui est plus structurelle. En France, nous avons un collège unique qui n'est pas un vrai collège unique, parce que très tôt, il y a des différences dans les filières, en fonction des options qui sont choisies par les uns ou les autres. Dans des pays comme la Finlande, où le collège est beaucoup plus unique, les scolarités sont les mêmes et les enfants étant dans le même type de situation scolaire, ils sont amenés à progresser ensemble, alors qu'en France, on divise très tôt, dès la 6<sup>e</sup>. Si nous avions un système plus homogène, proposant la même offre d'éducation à tous les enfants, nous aurions un système moins inégalitaire et de surcroît plus performant.

**Jacques Bernardin** : Le constat est indéniable. Si l'on sort des facteurs qui relèvent de l'organisation du système, des attributions de crédits, de postes et autres, et que l'on entre au cœur des choses, on s'aperçoit que le collège ne fait qu'enregistrer des inégalités qui ont été construites bien avant et qui ont visiblement des effets cumulatifs. Bourdieu a dénoncé en son temps, voici quelques années maintenant, cette idée d'un système éducatif qui, dit-il dans *La Reproduction*, fonctionne un peu trop en connivence avec certains milieux et en distance avec d'autres. Il expliquait à l'époque que le système éducatif, « en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige,

exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas, c'est-à-dire un rapport à la culture et au langage que produit un mode d'inculcation particulier et celui-ci seulement. » On retiendra dans la formule l'idée que la connaissance de ce qui caractérise la socialisation familiale, notamment des enfants de milieu populaire, et des incidences que cela peut avoir sur la construction d'un rapport à l'école et au savoir – ce sont des travaux beaucoup plus récents des années 1990 – permettrait aux enseignants de mieux comprendre ce qui spécifie et caractérise les différences devant l'école. Des travaux assez récents, menés notamment par une équipe de recherche qui a publié un ouvrage en 2011, parlent de deux processus de différenciation repérés à la fois dès l'entrée à l'école élémentaire et à la jonction entre la sortie de l'école élémentaire et l'entrée au collège : un processus de différenciation active et un processus de différenciation passive.

Le processus de différenciation passive consiste à présupposer transparentes les situations proposées aux élèves et les contenus en jeu. Tout se passe comme si finalement, la simple mise au travail des élèves se confondait avec la mise en travail des objets de savoir. Cela marche pour les élèves qui sont en connivence avec l'univers scolaire et qui, derrière la consigne de l'enseignant, se questionnent sur ce qu'ils sont en train de faire, sur ce à quoi cela pourrait se raccrocher, font le lien avec ce qu'ils ont fait la veille et vont travailler demain, quand d'autres sont en décalage par rapport à l'objet central des activités. C'est un premier processus de différenciation passive relevant de la relation d'évidence que les enseignants entretiennent aux objets qu'ils enseignent. Dans le deuxième processus, dit de différenciation active, face aux difficultés, les enseignants ont tendance à en rabattre sur les exigences et à adapter les activités, les consignes et le vocabulaire utilisés sur la base de l'image péjorée des élèves. On s'aperçoit, en suivant les classes sur la durée, que finalement, les élèves sont dans la même classe, mais que les demandes et sollicitations qui leur sont faites ne sont pas de même nature. Il y a là des phénomènes qui se cumulent et qui produisent évidemment des effets différenciateurs.

**Eunice Mangado-Lunetta :** À la différence de mes voisins, à l'Afev, nous ne sommes pas des experts de l'éducation ; nous parlons à partir de notre expérience. L'Afev est une structure qui intervient depuis vingt ans dans les quartiers prioritaires. Les étudiants bénévoles de l'association sont en contact directement avec les enfants qui sont en difficulté, en fragilité scolaire et sociale. S'agissant du constat, nous avons développé un plaidoyer autour de la question éducative sur ces 140 000 ou 150 000 jeunes qui sortent sans diplôme du système scolaire. Notre sentiment est qu'il y a

un problème éducatif en France, un échec scolaire qui est massif, puisqu'il s'agit d'ordres de grandeur qui interrogent profondément notre système. Cet échec scolaire est fortement corrélé à l'origine sociale des jeunes. L'autre problème est que non seulement il est massif, mais qu'il est en hausse, puisque les dernières études de l'OCDE montrent que nous sommes passés de 15 à 20 % d'enfants en difficulté. Quel est le sentiment des enfants que nous accompagnons par rapport à l'école, par rapport à leurs chances de réussite, puisque c'est le mot-clé de notre débat ? Il y a non seulement une problématique liée à l'école et un malaise éducatif, scolaire vécu par les jeunes, mais de fait, les inégalités trouvent leurs racines bien avant l'école. Nous accompagnons des enfants dès la grande section de maternelle, avec un accompagnement autour du livre et des objets culturels, et il est terrible de constater qu'à ce moment-là, il existe déjà de très fortes inégalités qui vont se cumuler tout au long du parcours et se renforcer. Il y a des inégalités qui précèdent l'école et l'école non seulement n'arrive plus à les absorber, à les digérer, mais les renforce. Elle les renforce parce que nous avons un modèle éducatif qui ne parvient pas, qui peut-être ne veut pas – c'est la question de fond – se débarrasser de son héritage, qui est effectivement lié à la sélection, à la compétition, à l'élitisme. Et aujourd'hui, la question n'est plus d'arriver à faire réussir les meilleurs, parce que cela, la France sait très bien le faire. En revanche, la France est assez mauvaise, contrairement à d'autres pays de l'OCDE, pour faire réussir les plus faibles. Aujourd'hui, le vrai débat est celui de savoir comment accompagner les enfants les plus fragiles pour emmener tout le monde vers un niveau de qualification. Et il me semble que c'est une vraie question politique.

**Anne Chevrel :** Pierre Merle, pourriez-vous revenir sur les termes utilisés, « inégalité des chances », « inégalité des réussites », qui ne sont pas neutres et induisent des choix politiques ?

**Pierre Merle :** Pour les sociologues, l'expression « inégalité des chances » renvoie à une réalité scolaire qui est relativement bien définie. Selon l'origine sociale des enfants, les cursus scolaires seront différents et même, pour la France, très différents. L'expression « inégalité des réussites » a une signification concrète que chacun peut saisir : les réussites vont être différentes selon les individus. Mais pour les sociologues, la question est de savoir pourquoi il y a ces inégalités de réussite selon les individus. Pour nous, toutes les inégalités de réussite sont sociales et donc, ce sont des inégalités des chances. Il n'y a donc pas lieu de faire une distinction entre inégalité des chances et inégalités de réussite.

Je vais donner des exemples. Toutes les inégalités s'expliquent par

des différences sociales. Si l'on prend des milieux sociaux identiques, par exemple chez les cadres, il y a sans aucun doute des inégalités de réussite entre les enfants. Pour nous, ces inégalités de réussite sont aussi sociales ; elles ne sont pas liées à l'individu du point de vue génétique. Pourquoi sont-elles sociales ? On sait très bien que dans les familles, les aînés, en moyenne, réussissent mieux. On sait aussi que dans les familles, un garçon et une fille n'ont pas la même espérance de réussite pour les parents dans une filière scientifique ou une filière littéraire. Les parents associent plus la réussite scientifique à leurs garçons ; ils incitent davantage leurs garçons à faire des études scientifiques. Si l'on étudie les cursus scolaires, certains enfants se retrouvent dans des établissements plus performants que d'autres et finalement, les inégalités de réussite des individus sont liées à des inégalités sociales, puisqu'il y a des effets liés aux établissements. On peut aussi parler des classes, parce que les classes ne sont pas les mêmes ; il y a ce que l'on appelle des effets « de pairs » : certaines classes sont plus propices au travail et aux progrès scolaires que d'autres. Quand les classes sont plus diverses, l'enfant a plus de chances de progresser. Pour ces raisons, les inégalités de réussite, pour les sociologues, sont des inégalités sociales. On ne les connaît pas toutes, mais on voit bien qu'il y a un grand nombre de variables qui sont susceptibles d'expliquer ces inégalités de réussite qui sont des inégalités sociales massivement déterminées par l'origine sociale, mais aussi par bien d'autres facteurs. La limite des analyses de Bourdieu est d'avoir résumé les inégalités de réussite aux inégalités sociales. On sait qu'elles sont importantes dans la réussite, mais il y a bien d'autres facteurs d'inégalité. L'« effet maître » existe. On sait qu'il y a des maîtres qui sont plus performants que d'autres. Il y a des maîtres qui font progresser très nettement les enfants et d'autres qui parfois, cassent des enfants – il faut bien le dire. Ce ne sont pas du tout les mêmes types de cursus à l'intérieur d'une même famille, d'un même milieu social. Déjà, être l'aîné, le deuxième ou le troisième, ce n'est pas tout à fait la même chose. Voilà pourquoi toutes les inégalités de réussite sont des inégalités sociales et peuvent s'analyser d'un point de vue sociologique. Certes, la sociologie n'a pas la prétention de tout expliquer. Il y a aussi des modèles d'identification, de l'inconscient, il y a quantité de domaines que nous n'explorons pas qui peuvent expliquer ces inégalités de réussite, mais pour les sociologues, les inégalités sociales sont, de façon moyenne, les plus influentes. Sinon, on n'est pas sociologue.

**Anne Chevrel :** On voit donc bien que l'on est dans le champ du social. Les acteurs qui peuvent aider à les réduire sont nombreux, à commencer par les parents. Pour l'instant, le constat va plutôt dans l'autre direction : les parents ont des stratégies qui vont assez régulièrement dans le sens d'une accentuation des inégalités. Il y a des stratégies pour choisir un collège, un

établissement et globalement, on a l'impression que les parents refusent une certaine mixité sociale alors que la mixité sociale dans les classes aurait plutôt un effet bénéfique sur tous les élèves.

Eunice Mangado-Lunetta, comment abordez-vous cette question ? Ne va-t-on pas contre le choix des parents quand on essaie de favoriser la mixité sociale ?

**Eunice Mangado-Lunetta :** Les parents voient avant tout l'intérêt singulier de leur enfant. Il est assez difficile de leur demander de sacrifier l'intérêt singulier de leur enfant au nom du principe de mixité sociale. Les familles que nous accompagnons sont des familles de quartiers populaires, des familles populaires. Nous avons organisé il y a deux ans une journée de refus de l'échec scolaire consacrée à la question des familles populaires et de la pression scolaire. Nous avons réalisé une étude auprès de 600 familles dont les enfants étaient accompagnés par l'Afev et nous avons constaté que les familles populaires avaient complètement intégré l'impérieuse nécessité, pour leurs enfants, d'avoir un diplôme pour pouvoir ensuite s'intégrer professionnellement et socialement. Elles l'ont intégrée autant que les autres. Pour elles, la question du diplôme est tout à fait centrale. Et quand on leur demandait quel regard elles avaient sur l'école, elles avaient un regard positif – certes, il est difficile de savoir si elles ne donnaient pas la réponse qu'elles croyaient que nous attendions, mais 82 % d'entre elles portaient un regard plutôt positif sur l'école. Cependant, pour approfondir un peu le sujet, nous avons posé la question suivante : « est-ce que si vous le pouviez, vous mettriez votre enfant à l'école ou dans un collège privé ? » Plus de la moitié des familles, 52 %, ont répondu oui en faveur du privé. Parce qu'il y a une logique, pour les parents, de faire de leur mieux pour que leur enfant ait un meilleur avenir que le leur et les familles populaires sont évidemment dans cette stratégie-là. Cela me paraît assez naturel. Elles ont aussi la sensation qu'il y a une sorte de compétition scolaire, elles ont le sentiment que leurs enfants vont être assez tôt en difficulté ; elles sont très angoissées par leur réussite scolaire. La différence avec les autres familles est qu'elles n'ont pas les clés et qu'elles le savent. De ce fait, il y a une forme assez terrible d'impuissance, de culpabilisation, parce que l'institution scolaire leur renvoie cette culpabilisation : derrière un « mauvais élève », il y a souvent l'idée d'une « mauvaise famille » ou d'une famille qui n'est pas en capacité d'accompagner et les familles sont désignées comme étant responsables de la réussite ou de l'échec de leurs enfants. Les familles populaires assistent petit à petit, impuissantes, au décrochage scolaire de leurs enfants, sans savoir comment les accompagner. 59 % des parents que nous avons interrogés vivent mal le moment des devoirs parce qu'ils ne

se sentent pas en capacité d'aider leurs enfants, qu'ils ont peur de se tromper, de les induire en erreur. C'est quelque chose de complexe. Et toutes les familles, les familles populaires comme les autres, sont dans cette idée de faire réussir à tout prix leurs enfants.

**Anne Chevrel :** Est-ce que la clé est le rôle que les associations peuvent tenir auprès des familles, en accompagnement à l'extérieur de l'école ?

**Eunice Mangado-Lunetta :** L'une des clés serait de réduire cette pression scolaire qui en réalité, est très contre-productive, parce que qui dit pression scolaire dit compétition scolaire, dit course, et l'on sait très bien qui vont en être les perdants. Concrètement, lorsqu'un étudiant de l'Afev va au domicile d'une famille et parle avec le père ou la mère qui est extrêmement angoissé(e), il ou elle se dit complètement en faveur d'un renforcement scolaire parce qu'il pourrait amener de la réussite scolaire. Sauf que cette équation est fausse... Il faudrait donc calmer le jeu globalement auprès des familles, mais aussi auprès de l'institution. Je pense à d'autres pays de l'OCDE, des pays nordiques, qui sont dans un rapport moins tendu par rapport à la question scolaire, par rapport au diplôme, qui sont moins dans une obsession de produire de l'élite et où globalement, cela se passe mieux, même en termes de performances, qu'en France.

**Anne Chevrel :** Selon vous Jacques Bernardin, qu'est ce qui peut expliquer la moindre réussite des enfants de milieu populaire ?

**Jacques Bernardin :** Il y a bien entendu pour chacun des parents, et c'est légitime, des intérêts particuliers à ce que son enfant investisse la scolarité de façon positive et si possible, dans un établissement qui leur semble plus adapté pour cela. Mais c'est là où l'on trouve sans doute les limites entre intérêt particulier et intérêt général. S'il y a une leçon à tirer des comparaisons internationales des systèmes éducatifs, c'est bien sûr la question de l'importance de la mixité sociale et scolaire qui est organisée dans ces systèmes éducatifs. Partout où l'on a œuvré à la fois dans les politiques de la ville, les politiques de développement de quartiers avec de la mixité sociale et où l'on a eu soin de brasser les élèves, on a eu de meilleurs résultats. Les sociologues appellent cela l'effet de contexte. Mettre ensemble les élèves qui cumulent les difficultés joue négativement pour leurs progrès scolaires. À l'inverse lorsque les élèves sont « redistribués » dans différents collèges, lorsque le principe de mixité scolaire et sociale prévaut dans la constitution des classes, les résultats augmentent de façon significative pour l'ensemble des élèves, par le simple fait de l'émulation qui en résulte. Et les recherches montrent que le bénéfice qu'en tirent les élèves les plus fragiles ne se fait pas au détriment du dégramment d'une élite.

Je reviens sur la question de l'égalité des chances. On voit bien que ce qui pose problème, au-delà de ces éléments de recrutement scolaire, c'est aussi notre architecture mentale, la façon dont chacun d'entre nous a été formé. L'égalité des chances est un héritage historique ; c'est ce sur quoi la République s'est fondée, qui a substitué le mérite au privilège hérité de la naissance. C'était une révolution scolaire, donc sociale, puisque les places enviables n'étaient plus héritées de naissance, mais s'acquerraient à partir de l'école, creuset de la République. Tout cela a construit des *habitus*, à la fois sociaux et pour les professionnels, qui ont abouti à un certain nombre de croyances. À mon avis, il y a trois croyances. La première est que la sélection et l'élitisme sont des gages de qualité du système éducatif. La deuxième illusion est que les notes et les classements constituent des incitations à apprendre et la troisième, que la réussite sanctionne le mérite individuel et répondrait à un principe de justice. C'est une triple erreur, parce que les comparaisons internationales nous montrent qu'en fait, efficacité rime avec équité. Et les systèmes éducatifs qui ont les meilleurs résultats sont ceux qui arrivent le mieux à résoudre les inégalités des origines sociales et la sélection des élites n'est pas hypothéquée par ce choix d'une promotion collective de l'ensemble des élèves. On pourrait y ajouter que cette promotion collective a aussi des incidences sociales : elle évite le fractionnement de la société, la stigmatisation de toute une partie des jeunes et des individus – il faut écouter les jeunes décrocheurs ou les parents, quand ils parlent de l'école, pour voir la violence que cela peut constituer – et l'on sait aussi qu'un niveau de formation initiale conséquent permet de se positionner beaucoup mieux pour une capacité de formation tout au long de la vie.

**Anne Chevrel** : Si l'on supprime les notes dans l'école, cela ne mettrait-il pas en danger le système éducatif ?

**Jacques Bernardin** : Il faut commencer par faire un bilan critique. Est-ce que les notes sont une incitation au travail ? Pour les élèves en réussite, oui. Pour les autres, c'est un accablement. Si l'on juge à partir d'un niveau standard, celui qui ne répond pas aux réquisits se fait sanctionner. On pourrait imaginer, puisque je suis de ceux qui pensent que l'évaluation du travail est consubstantielle à l'activité d'enseignant, que l'évaluation des élèves se fasse non pas sur la base d'un niveau standard, mais sur la mise en valeur – je rappelle qu'étymologiquement, évaluer, c'est mettre en valeur – des progrès que font les élèves. Et cela change tout. On sait que la dynamique principale de la mobilisation et de la remobilisation, c'est justement de se sentir et de se percevoir dans une dynamique de réussite. C'est jouable. D'autres pays l'ont fait.

**Anne Chevrel :** Une question venant de la salle s'adresse à vous, « Comment le système éducatif peut-il prendre en compte aujourd'hui que l'enfant est aussi acteur de sa scolarisation ? Comment l'aider par exemple à être conscient de ses savoirs ? Parce qu'il sait ! »

**Jacques Bernardin :** Je suis très impliqué dans un mouvement d'éducation nouvelle qui s'appelle le Groupe français d'éducation nouvelle, dont je suis président et dont la devise est : « tous capables ! » – vous voyez l'incongruité de la formule –, défi qui reste à relever. Il ne peut se relever qu'en faisant la preuve par l'épreuve. Autrement dit, en imaginant que les difficultés proviennent moins des capacités des élèves que des capacités des situations et dispositifs qui leur sont proposés et où cela va pouvoir se révéler. On voit là toutes les questions que cela pose à la formation des enseignants. Comment reprendre la main sur la question des situations éducatives et multiplier des situations qui soient riches culturellement, ambitieuses intellectuellement ? Contrairement à ce que l'on pense, on pourrait dire que le bon sens fait plutôt réduire la complexité des situations ou hacher menu les activités pour les élèves que l'on présuppose fragiles. On a plusieurs fois fait la preuve, y compris avec des élèves décrocheurs, qu'il faut des situations ambitieuses. Les collègues qui travaillent dans les dispositifs relais ou les acteurs des municipalités le savent : nous avons des élèves qui désespèrent les équipes enseignantes quand à côté, ils se révèlent être des gens avec des potentiels extraordinaires... Cette année, nous suivions un dispositif de réussite éducative à Échirolles. L'éducateur de prévention a accueilli un jeune en extrême difficulté, qui mettait beaucoup d'agitation dans son établissement. Et voilà qu'il a l'occasion de faire une activité « cirque ». Mais il l'investit d'une telle manière que le directeur du cirque veut l'embaucher. L'éducateur s'adresse au jeune en lui disant : « Si tu es capable de faire cela, pourquoi ne pas aussi t'investir dans le domaine scolaire ? » Et le jeune lui répond : « Oui, mais l'école, ce n'est pas pareil parce que cela n'a pas de sens. »

**Anne Chevrel :** Une autre question nous vient de la salle et qui s'adresse à Eunice Mangado-Lunetta : « Pouvez-vous nous expliquer en quoi l'école privée est plus performante que l'école publique ? »

**Eunice Mangado-Lunetta :** Je ne suis pas sûre d'avoir dit cela. Je rappelle que l'Afev est complémentaire de l'enseignement public. Nous n'avons pas d'activité dans les établissements privés. Je n'ai pas du tout voulu dire que le privé était plus performant. C'est le sentiment des familles de faire ce qu'elles imaginent être le nécessaire pour garantir la réussite scolaire de leurs enfants. Et pour elles – et c'est ce qui doit interroger l'assistance et

plus globalement, la société –, à un moment donné, l'école privée apparaît peut-être comme plus efficace pour la réussite de leurs enfants. C'est un constat. Ce n'est pas du tout une analyse émanant de l'Afev.

**Pierre Merle** : Je voudrais dire un mot sur la question de l'école privée. En terre de Bretagne, il me semble que ce serait bienvenu... Je suis toujours un peu gêné quand je vois, au mois de juillet, les résultats du baccalauréat et les palmarès, notamment le palmarès de l'année dernière, où les lycées privés apparaissent de plus en plus comme les meilleurs. Ceci pose évidemment problème : un problème au niveau de l'information et un problème au niveau de la mesure de la compétence appréciée derrière le syntagme : « ce sont les meilleurs ». En fait, il s'agit de résultats bruts au baccalauréat ; c'est-à-dire que l'on compare les taux de réussite propres à chaque établissement. Cette comparaison, aussi évidente soit-elle, n'est pas satisfaisante. Quand on mesure les résultats nets, en prenant en compte le fait que les élèves du privé sont des élèves qui, à l'arrivée en seconde, ont en moyenne un niveau scolaire supérieur aux élèves du public, ces lycées privés ne sont pas plus performants que les lycées publics. Il y a même des lycées publics qui sont mal classés en termes de résultats bruts mais qui en réalité, sont très performants. Ils accueillent en seconde des élèves qui sont faibles et ils obtiennent un taux de réussite au baccalauréat excellent par rapport au niveau des élèves qu'ils accueillent en seconde. Il est très gênant que la presse nationale, quel que soit le quotidien ou l'hebdomadaire, publie toujours les palmarès bruts, qui donnent de fausses informations aux parents et qui aboutissent à diffuser des informations erronées sur les performances comparées des lycées publics et privés. De surcroît, les écoles privées sont tout de même des écoles payantes, même s'il peut y avoir des variations de contribution selon les familles. Et quand il y a un surcroît de demandes qui s'adressent à elles, ces écoles sont amenées à faire une sélection parmi les élèves. Entre choisir entre un bon élève et un élève faible, autant choisir un bon élève issu d'un milieu social aisé. Ce choix peut se comprendre, d'autant plus que la contribution pour financer ces écoles est plus élevée. Il y a un modèle économique derrière les établissements privés.

Je voudrais apporter un autre élément concernant notre système éducatif. J'ai travaillé sur la ségrégation académique, c'est-à-dire selon les différences de niveaux de compétences, entre les établissements publics et les établissements privés. On assiste à un phénomène qui est très dangereux pour notre école en général : les écoles privées, collèges et lycées, scolarisent de plus en plus des enfants de catégorie aisée et des enfants qui ont un bon niveau scolaire. Il y a donc un dualisme en termes de niveau scolaire et en termes d'origine sociale. Ceci est gênant, parce que l'on sait

qu'un système performant est un système qui repose sur la mixité sociale des établissements et des classes et sur la mixité académique, c'est-à-dire des niveaux scolaires mélangés. Or, ce qui se passe en ce moment avec le privé, et c'est notamment le résultat des palmarès fondés sur les résultats bruts, c'est que les ségrégations sociale et académique augmentent. Cette dynamique est très nette. Les chiffres sont assez effrayants à cet égard. Dans certains collèges parisiens comme le collège Stanislas – mais on peut trouver des établissements de ce type dans toutes les grandes villes de France –, il y a 1 % d'enfants d'origine populaire. Parfois, c'est 0,5 %. Or, au niveau national, les enfants des catégories populaires représentent plus de 30 % des élèves. C'est une catégorie qui n'existe plus dans certains établissements privés. Et à côté de cela, il y a des établissements publics qui accueillent 80 % d'enfants d'origine populaire. On va vers un modèle de ségrégation qui tend vers l'*apartheid*. On ne peut pas réaliser une école efficace, une école équitable et l'égalité des chances – celle que nous souhaitons – avec un système qui repose sur cette concurrence et cette spécialisation sociale des établissements. Bizarrement, on ne parle pas du tout de la question du public et du privé, aujourd'hui, et ce silence m'inquiète parce que c'est une vraie question d'organisation de notre école. Avez-vous entendu parler, dans les débats sur la refondation, de la place du privé? Non, on n'en entend pas parler. Or c'est une question centrale. Si l'on ne pose pas la question de la mixité sociale des établissements et du rôle du privé, on n'avancera pas dans une refondation de notre système éducatif. Le fait qu'il y ait plus d'enseignants est une bonne chose, mais si l'on a un système ségrégatif, fondé sur l'*apartheid*, on ne peut pas franchir une étape qualitative qui passe par la question de la mixité sociale des écoles.

Je voudrais vous citer l'exemple de la Finlande. Avant 1972, c'était un système avec des filières, au niveau du collège, extrêmement différenciées par niveau, un peu comme le système allemand avec le Gymnasium, qui est le lycée prestigieux d'un côté et de l'autre – la Hauptschule et la Realschule – qui sont des filières professionnelles. Ce système était appliqué en Finlande jusqu'en 1972. Les Finlandais ont décidé de faire le collège unique et progressivement, ils ont supprimé les écoles privées parce que celles-ci empêchaient l'unification du système. Ce n'est pas forcément nécessaire d'aller jusque-là, mais on peut arriver à un système où il y aurait un principe d'accueil des élèves quelle que soit leur origine sociale et quelles que soient leurs compétences, que l'établissement soit public ou privé. Lorsqu'un élève posant des difficultés est renvoyé d'un collège, c'est l'inspecteur d'académie qui décide de sa re-scolarisation. Où va-t-il être re-scolarisé? Dans un établissement public. Jamais un établissement privé ne le reprendra. Cette situation asymétrique entre le public et le privé pose de toute évidence un

problème. Si le privé exerce une mission de service public, il doit en respecter les contraintes d'être ouvert sans discrimination à tous les élèves. C'est d'ailleurs exactement ce qui est prévu dans le Code de l'éducation.

**Anne Chevrel :** Pierre Merle, une question vous est soumise par la salle, « Avez-vous des éléments d'explication concernant le fameux : "plafond de verre", au moment de la recherche d'emploi, quand malgré un bagage, malgré un diplôme, aucune voie ne semble s'ouvrir ? Quelle stratégie de réussite est-elle possible à ce moment-là, en dehors de la réussite scolaire ? La réussite scolaire ne veut pas forcément dire réussite d'un parcours de vie. Quels éléments pouvez-vous nous apporter à ce sujet ? »

**Pierre Merle :** Il est normal de poser cette question, puisqu'il s'agit de la suite de l'école. Les inégalités n'existent pas que dans l'école. C'est bien parce qu'elles existent en dehors de l'école qu'elles existent aussi dans l'école. On sait que dans les pays où les inégalités de revenus sont très fortes, les inégalités scolaires sont très fortes parce qu'il y a un lien entre les deux. Les inégalités ont aussi leur origine dans les inégalités entre les familles, en amont de la scolarité. En aval, à la sortie de l'école, les inégalités du départ sont encore présentes, même chez ceux qui ont un niveau de diplôme important, parce que la sélection opérée par les entreprises se fonde sur le diplôme et à diplôme égal, elle se fonde sur des critères sociaux : l'apparence sociale, la facilité linguistique, la facilité de contact, les réseaux sociaux, mais aussi, éventuellement, du sexisme. On sait que pour un certain nombre de postes d'encadrement, dans certains secteurs, les chefs d'entreprise feront davantage confiance à un homme qu'à une femme. Le plafond de verre tient au fait que la ségrégation et les préjugés existent dans l'école, mais aussi en dehors de l'école. À cet égard, le changement ne peut venir que d'une transformation de nos stéréotypes et d'une éducation différenciée quel que soit le sexe. En termes de ségrégation selon le sexe, l'école a fait son travail, en tout cas a considérablement progressé. Si l'on a aujourd'hui plus de diplômés chez les femmes que chez les hommes, c'est parce que cette égalité a été obtenue à l'école. Mais la conquête de l'égalité se fait aussi après. Là, elle ne relève plus du domaine scolaire.

**Anne Chevrel :** Mais ne peut-on pas dire, justement, que nous devrions cesser de considérer la seule réussite scolaire comme la réussite d'un parcours ?

**Pierre Merle :** Dans notre société, aujourd'hui, on a statistiquement moins de chances d'accéder à la vie sociale, à la vie associative et même simplement à la vie conjugale et familiale quand on n'a pas de diplôme. Le premier pas de l'égalité, c'est tout de même savoir lire, écrire et compter.

C'est le grand principe du XIX<sup>e</sup> siècle. Malheureusement, nous n'y avons pas encore satisfait, puisque l'on constate qu'en France, nous avons un chiffre épouvantable de 17 % de sorties sans diplôme. C'est assez monstrueux. Dans d'autres pays, ce sont 10 %, 5 %, 3 %... Sur ce plan, l'école française est réellement en échec et je n'ai pas l'impression que la mobilisation soit suffisamment forte. Je salue le travail accompli par l'Afev, parce qu'il va vraiment dans le bon sens.

**Eunice Mangado-Lunetta :** Moi aussi, je serai assez prudente sur ce relativisme à propos du diplôme et de la réussite scolaire. Un sociologue a écrit un ouvrage intitulé *Le Diplôme, l'arme des faibles*. Aujourd'hui, le diplôme reste tout de même la meilleure protection sociale, notamment pour les enfants de milieu populaire qui n'ont pas le réseau évoqué par Pierre Merle. La question est plutôt de savoir comment réfléchir autrement sur les compétences qui peuvent être sanctionnées dans la formation initiale par un diplôme. Dans le cadre de notre dernière journée du refus de l'échec scolaire, nous avons mené une petite enquête auprès de jeunes décrocheurs en processus de rattrapage. 71 % d'entre eux ont le sentiment de ne pas avoir été bien accompagnés au moment de leur orientation et donc, de ne pas avoir pu faire leur choix d'orientation. Il ne s'agit pas ici de lancer le débat sur l'orientation, mais c'est manifestement sur ce point que les jeunes éprouvent un sentiment d'impuissance, voire de colère, du fait de leur non-maîtrise du parcours. Il y a quantité de problèmes autour de l'orientation et notamment, autour de l'information. Mais ce n'est pas le seul problème. La question est de savoir ce que l'on reconnaît, ce que l'on sanctionne comme compétences chez les jeunes. Des choses avaient été initiées à partir du livret de compétences, mais je pense qu'il faut aller beaucoup plus loin. Un enfant perçu comme en difficulté à l'école a tout de même des compétences, sait faire des choses. Si nous étions dans une approche un peu plus globale de la reconnaissance de ces multiples formes d'intelligence, de savoirs et de compétences, peut-être arriverait-on à des diplômes qui seraient façonnés différemment.

**Jacques Bernardin :** Bien sûr, nous avons toujours le spectacle savamment médiatisé de quelques réussites brillantes de personnes qui n'avaient pas réussi à l'école. Il ne faudrait pas que cela nous fasse oublier la multitude de ceux qui n'ont pas la parole dans les médias – ce sont plutôt ceux-là que nous rencontrons – et la disqualification scolaire, qui annonce souvent la disqualification sociale. La sanction scolaire est aussi disqualification symbolique. Ce dont nous parlent les jeunes et les parents, c'est du sentiment d'avoir été jugés indignes par l'école de pouvoir comprendre ce qu'on leur proposait, c'est un sentiment d'incapacité personnelle, dû au

glissement de la réception des résultats vers l'intériorisation du sentiment d'incapacité personnelle : « j'ai eu zéro, je suis zéro ». Cela pèse lourd et pour un certain nombre de personnes, cela pèse parfois toute une vie. On entend qu'il faudrait reconnaître les compétences des jeunes. Certes. Cela signifie que l'on aurait l'idée d'une école gentille, bienveillante, mais dans une sorte d'évacuation soft de la question centrale, qui est – excusez-moi, chers collègues – que l'on ne peut pas être heureux si l'on n'a pas les outils de savoir et de pensée délivrés par l'institution scolaire et les instances éducatives dans leur ensemble, lesquels permettent d'accéder à des univers de compréhension, à la capacité de prendre sa place professionnelle et sociale. Je suis pour une école certes bienveillante, mais aussi exigeante. C'est une marque de respect. J'ai trop vu des politiques ou des stratégies de complaisance, qui étaient en réalité une manière d'évacuer le problème et de ne pas se confronter à la délicate question de la démocratisation.

**Pierre Merle :** J'ajouterai, dans le même sens, une réaction qui m'a beaucoup surpris. J'enseigne à l'IUFM et j'ai en face de moi de futurs professeurs des écoles ou professeurs de collège et lycée. Je me souviens d'une intervention d'un professeur d'école stagiaire qui me disait : « Finalement, on doit laisser l'élève autonome, on doit le laisser libre. Moi, j'enseigne en tant que stagiaire au niveau des CP. S'il y a des élèves qui ne veulent pas lire et écrire, pourquoi les forcer ? » J'ai été effondré qu'un professeur des écoles puisse poser une telle question. Son rôle est d'intégrer les enfants. Or pour être intégré dans notre société, il faut savoir lire et écrire. Il y a une concurrence entre la mission intégratrice de l'école et ce discours selon lequel il faut laisser les enfants s'épanouir, les laisser libres, autonomes. En somme, il faudrait les laisser dans la pauvreté... Ce discours de l'épanouissement, de la liberté, de l'autonomie est potentiellement dangereux, parce que quand l'enfant ne veut pas lire et écrire, ce n'est pas véritablement un choix. Cette position résulte du fait que dans sa famille, il y a une sorte de résistance à l'école, qui va l'amener finalement à se trouver exclu de la vie sociale. Ou bien, ce qui est malheureusement plus fréquent que l'on peut le croire que cet enfant a été découragé d'apprendre. Ce discours selon lequel il faut laisser les gens libres et autonomes, est plein de belles intentions, mais il aboutit à laisser intactes les inégalités sociales et scolaires.

**Anne Chevrel :** Une question en provenance de la salle porte sur le sujet de la formation tout au long de la vie : « Les pays nordiques permettent plus facilement des parcours en pointillés, avec des périodes de travail et de reprise d'études. » Qu'en pensez-vous ? Est-ce transposable en France et n'est-ce pas une solution pour ceux qui ont décroché et qui peuvent rattracher à un moment donné ?

**Pierre Merle :** Effectivement, en France, nous avons un système où, pour l'essentiel, quand on a fini ses études, les études sont effectivement finies. Il y a des reprises par intermittence, mais elles sont moins fréquentes que dans d'autres pays, ce qui n'est pas véritablement satisfaisant. De ce fait, en France, la formation initiale est très déterminante de la formation ultérieure et des capacités de reprise. Ceci montre à quel point la formation initiale doit être importante, puisqu'elle va déterminer la possibilité des apprentissages tout au long de la vie. On est d'autant plus enclin à reprendre ses études que les premières études ont été importantes. Cela nous ramène à la question du départ, à la nécessité de bien réussir la scolarité élémentaire. De plus, il y a des inégalités entre hommes et femmes dans ce domaine, parce que, pour les femmes, la venue des enfants constitue une rupture dans les possibilités de reprise des études. Les enquêtes sont très nettes sur ce point : les hommes reprennent beaucoup plus facilement leurs études parce qu'ils ne sont pas impliqués de la même façon dans la maternité. On comprend bien à quel point la formation initiale et les premières études sont importantes pour les femmes – c'est peut-être d'ailleurs pour cela qu'elles réussissent mieux – parce que par la suite, il y a un calendrier biologique, en quelque sorte, qui est beaucoup plus contraignant que pour les hommes. Certes, il faut développer la formation ultérieurement, mais il faut bien comprendre que c'est la formation initiale qui est déterminante de cette capacité à accéder à la formation ultérieure, surtout pour les hommes. Il faut donc faire attention à ne pas être moins exigeant sur la formation initiale, au nom de la formation tout au long de la vie.

**Jacques Bernardin :** Je vais abonder dans le sens de ce qui vient d'être dit. On attendait beaucoup de la formation professionnelle continue, qui s'est mise en place dans les années 1970-1972. Or les travaux de Claude Dubar ont montré de façon nette que ceux qui en profitaient le plus étaient les gens les plus diplômés, qui plus est, qui suivaient les formations les plus longues et les plus diplômantes. À l'inverse, j'ai le souvenir d'un colloque portant sur l'illettrisme, à Rouen, où un chef d'entreprise disait que des formations étaient mises en place avec la région pour des personnes illettrées, mais que les gens n'y venaient pas. Si vous n'avez pas eu une formation initiale de base suffisamment conséquente, vous êtes dans le sentiment d'indignité. J'ai entendu récemment un responsable de l'ANLCI, l'Agence nationale de la lutte contre l'illettrisme, s'exprimer sur ce sujet : « Les gens n'investissent pas les dispositifs qui sont faits pour eux. » Je confirme ce que disait Pierre Merle : la formation initiale est absolument fondamentale.

**Anne Chevrel :** Que peuvent faire les associations hors l'école pour essayer de contrer ces phénomènes ?

**Eunice Mangado-Lunetta :** Je me permettrai d'abord un retour en arrière sur la question de l'épanouissement : je suis un peu gênée par ce qui a été dit sur la niaiserie dont certains pourraient apparemment faire preuve à propos d'une école gentille, épanouissante, etc. Nous avons lancé un pacte contre l'échec scolaire dans lequel nous insistions sur le devoir, pour l'école, d'être une institution bienveillante. Non pas parce que nous sommes d'affreux babas-cool, mais parce que nous pensons qu'il y a peut-être un problème culturel lié à l'école – je n'en chercherai pas les origines ; c'est peut-être en rapport avec l'héritage jésuite que nous avons en France. C'est cette idée que pour apprendre, il faut souffrir, que si l'on apprend sans souffrir, c'est un peu suspect. Il y a là une ambiguïté. L'exercice d'apprentissage exige des efforts et la notion d'effort est effectivement importante. Apprendre, c'est se dépasser, se mettre en péril et c'est tout à fait normal. Ce sont des efforts soutenus, répétés. En revanche, nous observons, chez les enfants que nous accompagnons, que le glissement entre effort et souffrance est assez rapide. Et un élève en souffrance n'apprendra pas, c'est certain. Investir dans un effort, s'il n'y a pas de retour sur cet investissement, est très compliqué pour l'élève.

Pour répondre à la question de ce que nous pouvons faire, je reviens sur l'exemple de la formation proposée aux adultes pour la maîtrise des savoirs de base qui a été évoqué et la difficulté de s'en saisir pour les publics ciblés. Ce qu'il y a de commun avec les familles et les enfants que nous accompagnons c'est le problème de légitimité. Pour qu'un enfant se sente bien à l'école, il faut qu'il se sente légitime, qu'il arrive à croire qu'il va pouvoir développer des savoirs, se projeter dans un parcours. Pour qu'un adulte entre en formation, il faut qu'il arrive à croire qu'il est légitime, qu'il peut s'engager dans un parcours de formation qui va lui permettre de changer... Il faut que les acteurs de l'accompagnement travaillent cette posture. À l'Afev, nous sommes très sensibles à cette idée. Les notions d'estime de soi, de confiance en soi vous paraissent peut-être un peu niaises, mais elles recouvrent pour nous cette question de la légitimité, qui est vraiment centrale.

**Jacques Bernardin :** Ce n'est pas parce que l'on pose la question de l'exigence qu'il faut obligatoirement parler de souffrance. Dans son baromètre de 2009, l'Afev disait que 64 % des enfants interrogés disaient ne pas comprendre ce qu'on leur demandait à l'école. Ils étaient 70 % l'année suivante. Cela, c'est un motif de souffrance. Là où l'on a vu des élèves se récupérer, à quelque niveau que ce soit, c'est quand enfin, le dispositif ou l'activité leur permet de comprendre. Il y a de la jubilation à comprendre. C'est aussi le cas pour les adultes de bas niveau de qualification avec

lesquels nous avons travaillé. Comprendre quelque chose, qui jusqu'ici nous échappait, est source d'une profonde jubilation et peut complètement rejouer des destins. Bien entendu, l'estime de soi est fondamentale. Il est essentiel de se sentir accompagné dans ses progrès, de sentir le regard de l'autre. C'est d'ailleurs l'un des facteurs qui caractérisent les enseignants les plus performants ou les établissements les plus performants : chaque fois, il y a cette idée du regard porté sur les élèves et sur les familles, un regard non de condescendance, mais de respect, de reconnaissance. Ils arrivent à proposer des activités et des interactions qui mettent en œuvre, qui reconnaissent, qui mobilisent peut-être des compétences, mais en même temps, qui permettent aux jeunes de faire ce que l'on appelle des « bonds cognitifs ». C'est-à-dire à la fois leur proposer des expériences, mais avec tout un travail derrière, qui est celui de l'école, de mise à distance de l'expérience pour saisir le principe à l'œuvre et pouvoir exporter ce que l'on a appris dans d'autres situations du même type. Il y a là un vrai travail de professionnel à faire, qui peut se passer dans l'école, mais aussi ailleurs. Que l'on soit dans des structures d'accompagnement, des structures éducatives de quartier ou autres, il se passe des choses chaque fois que les jeunes y trouvent des activités qui enrichissent leur palette culturelle, leur palette d'expériences, chaque fois qu'il y a la gratification d'avoir réussi un projet qui, d'une certaine façon, impose le respect à ses parents ou au quartier. Et cela réussit aussi parce que c'est l'occasion de sortir de la solitude qui me frappe chez les élèves et les familles, de cette solitude dans laquelle se trouvent les gens. Ce sont plusieurs facteurs : richesse des situations, occasions de réussite et de gratification, retour de l'estime et de la confiance en soi – nous avons des jeunes qui se redressent, dont le regard brille – et en même temps, quelque chose qui participe au lien social, c'est-à-dire le fait d'entrer dans des rapports de coopération, d'entraide avec les autres. Il n'y a pas que l'école qui peut faire cela. Je crois que tous les lieux peuvent être éducatifs à partir du moment où ils travaillent sur ces trois dimensions.

**Anne Chevrel** : Nous n'avons pas fait le tour du sujet, mais je vous propose maintenant de répondre directement aux questions des participants, d'écouter leurs commentaires et témoignages.

## ÉCHANGES AVEC LA SALLE

**Bernard Meyran**, directeur de la mission du projet éducatif local de la ville de Lyon, vice-président de l'Andev : Pendant que nous discutons, nous savons que monsieur Peillon reçoit l'ensemble des acteurs éducatifs et un certain nombre d'éléments contextuels nous arrivent régulièrement, notamment l'idée de demander aux enseignants de travailler à l'aide aux devoirs. Cette aide aux devoirs, qui semble s'adresser à tous les enfants, intervient alors qu'il y a trois ans, c'était l'aide personnalisée qui avait été mise en avant pour les enseignants. Qu'avez-vous tiré comme éléments de nature à lutter contre l'inégalité scolaire de cette aide personnalisée qui a duré trois ans ?

**Jacques Bernardin** : Nous n'avons pas eu beaucoup le temps de travailler sur les dispositifs individualisés. Avant l'aide personnalisée, les Programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) ont eu un tel succès que même l'inspection générale s'est dite prête à les abandonner... Pour l'aide personnalisée, le syndicat SNUipp a mené une enquête auprès de plus de 16 000 collègues. Les résultats, parus en juin 2012, indiquent que 80 % des enseignants estiment que cela ne sert à rien, voire même que cela peut être préjudiciable pour les élèves les plus en difficulté, parce que cette surabondance des aides renforce leur dépendance à l'égard de l'expert. Un professeur de mathématiques disait : « C'est terrible. Sachant qu'ils ont l'heure personnalisée, ils n'écoutent même plus pendant le cours de maths ! Ce sera mieux après. »

L'étude de l'université Paris 5 sur l'aide personnalisée montre que seulement 20 % des élèves qui ont eu au moins trente heures d'aide personnalisée en ont tiré bénéfice, mais uniquement sur le plan des acquisitions scolaires ; élèves dont la recherche dit que leurs difficultés ne sont pas extraordinaires et relèvent d'un simple rattrapage. Elle pose cette question perfide : si c'est du rattrapage, cela pourrait tout à fait se faire dans l'espace de la classe...

**Pierre Merle** : Je suis tout à fait d'accord avec cette analyse et je voudrais surenchéris. Des évaluations ont été menées sur le dispositif « Coup de pouce clé ». Ce sont des évaluations statistiques conduites par les sociologues, dans lesquelles on compare, parmi des élèves de niveaux comparables, ceux qui ont bénéficié du « Coup de pouce clé » et ceux qui n'en ont pas bénéficié. Le principe de l'étude est d'examiner, au bout d'un an, s'il y a une différence entre les élèves qui ont bénéficié du Coup de pouce et les autres. Le dispositif est d'aider pendant l'année des enfants de CP qui sont en difficulté de lecture et d'écriture pour qu'ils rattrapent leur

retard. En termes de compétences strictement scolaires, l'effet est nul. Il y a un petit effet en termes d'augmentation de l'intérêt pour la lecture, ce qui est une très bonne chose, mais l'effet paraît très faible par rapport aux moyens qui ont été engagés. La conclusion, c'est que traiter la difficulté scolaire comme quelque chose qui serait en quelque sorte une pathologie, est une mauvaise démarche. Il est normal que des enfants comprennent moins vite que d'autres parce qu'ils ont tout simplement eu un développement cognitif différent et qu'ils n'ont pas la même histoire. L'école, la classe doit être faite pour tout le monde. Il vaut mieux diminuer le nombre d'élèves dans la classe au niveau du CP. C'est une mesure très efficace, on le sait. Elle permet de faire en sorte que le cours soit compréhensible pour tous les élèves. Tous les « machins » que l'on invente régulièrement, comme le PPRE, par exemple, sont de fausses solutions. Évidemment, cela permet au ministre de dire que l'on a enfin trouvé un système qui va être efficace, mais si l'on mène des études, on n'aboutit pas à ce type de conclusion. Ce n'est pas en suivant cette voie que le système éducatif sera plus performant.

**Eunice Mangado-Lunetta** : Je partage les constats sur l'externalisation du traitement de la difficulté scolaire, qui est dommageable. Tout ce qui peut conduire à une école plus inclusive va dans le bon sens. À l'Afev, nous serons très contents s'il est possible de réintégrer les devoirs en pensant aux familles en souffrance. Il faut néanmoins faire attention à cette idée de tout recentrer sur l'école. Je pense qu'un certain nombre de participants, dans la salle, partagent cette idée que le tiers éducatif a tout de même son rôle à jouer. Il me semble qu'il existe un certain danger à avoir une école toute puissante qui, de nouveau, aurait pour mission de tout rattraper toute seule. Nous avons commencé notre débat en disant que l'école ne pouvait pas rattraper toutes les inégalités. Il faut veiller à ne pas tout recentrer sur elle. Ce n'est pas rendre service à l'école que de lui confier toutes les missions, comme si c'était une institution magique qui allait changer la vie des élèves. Nous avons vu que cela fonctionnait moyennement. Quid du tiers éducatif, des autres acteurs éducatifs, de la continuité éducative ? Je voulais poser cette question.

**Patrice Weisheimer**, secrétaire général du Syndicat de l'éducation populaire (Sep Unsa) : Notre organisme syndique des professionnels de l'animation et de l'éducation populaire. La question de la reconnaissance des intelligences multiples et des compétences a été évoquée. Nous sommes en train de vivre la grande refondation de l'école de la République, mais je me demande si elle n'est pas en train d'accoucher d'une souris. En matière de formation, par exemple, lorsque nous avons vu monsieur Peillon, au mois de février, il nous indiquait qu'il voulait être un ministre de

toute l'éducation et qu'il y aurait des écoles supérieures de formation pour tous les professionnels de l'éducation : les animateurs, les enseignants, les conseillers d'éducation populaire, etc. Tout cela semble disparaître. S'agissant de la question des rythmes, nous avons vu, dans les interventions de cette semaine, que c'était la même chose. Nous avons face à nous une loi qui va structurer les vingt prochaines années des politiques éducatives. N'avons-nous pas raté l'opportunité d'injecter un peu d'éducation populaire dans l'école, que ce soit sur les méthodes, sur les postures vis-à-vis des enfants et des jeunes et sur les pratiques pédagogiques ?

**Pierre Merle :** Les précédentes lois dataient de 1989 et de 2005... Celle-là va durer soit cinq ans, soit dix ans, tout dépendra de ce qui se passera en 2017. Cela passe assez vite. Si elle est bonne, ce ne sera bon que pendant un temps limité et si elle est mauvaise également. Je ne pense pas qu'il y ait lieu de s'inquiéter...

Quant à la souris, il ne faut pas être pessimiste. L'accouchement n'a pas encore eu lieu. Attendons de voir le bébé. Certes, il y a de vraies questions qui ne semblent pas posées. Chacun est plus attentif aux questions qui le préoccupent par rapport à son expérience professionnelle. Je trouve pour ma part un peu inquiétant que la question de la ségrégation sociale et académique ne soit pas posée. D'autres questions ne sont pas posées. Cette situation montre peut-être que les actions de sensibilisation que chacun mène dans son coin ne sont pas assez fortes pour faire avancer un certain nombre d'idées. Mais il ne faut pas être pessimiste avant que l'action n'ait commencé.

**Eunice Mangado-Lunetta :** Je me situe sur la même ligne. Il est un peu trop tôt. Mais nous avons vu très nettement, la semaine dernière, entre le rapport, la réaction du président de la République et les propos tenus par Vincent Peillon, une réduction de la voilure et de l'ambition, parce qu'il y avait une réelle ambition. À l'Afev, nous étions assez contents du ton et des propositions émises dans le rapport. Cela va maintenant dans le sens d'une réduction ; c'est inévitable. Dans le cadre du pacte que nous avons lancé, nous avons eu l'occasion d'avoir des discussions assez animées, notamment avec les syndicats, sur une proposition à laquelle nous étions assez attachés : nous avons proposé, au sujet du parcours des élèves les plus en fragilité, de repenser vraiment la question de l'entrée au collège et de la continuité entre l'école élémentaire et le collège en réorganisant les enseignements, par exemple. Cela avait été repris dans le rapport mais souligné comme non prioritaire par le président de la République. Cela a été balayé d'entrée par le ministre. On peut le regretter.

**Jacques Bernardin** : Pour ce qui nous concerne, notre idée n'est pas de faire un procès d'intention. L'espace de discussion reste ouvert. Des négociations se mènent à tous les niveaux, y compris avec des éléments d'ouverture du côté du capital d'expériences cumulées par les mouvements d'éducation populaire et d'éducation nouvelle, dont on pourrait espérer qu'elles puissent en partie irriguer les futures Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (Éspé). Le reste dépendra de la mobilisation de l'ensemble des acteurs, selon qu'ils regarderont passer les choses ou qu'ils monteront dans le train pour pousser des propositions qui leur semblent centrales. Il peut y avoir une très belle loi. Elle n'est encore rien du tout. Tout va dépendre de la façon dont les acteurs s'en parent.

**Éric Forti**, président de la chambre régionale d'économie sociale et solidaire d'Île-de-France (Cress) : Vous vous demandez peut-être ce que vient faire un entrepreneur d'économie sociale dans un colloque sur l'éducation. Je fais de la provocation... Tout est lié, dans la mesure où nous constatons depuis hier matin que la structuration de la société et le reflet que l'école en donne sont éminemment liés aux principes et aux valeurs du système économique qui sous-tend le développement de cette société. Je veux parler clairement des principes du capitalisme néo-libéral, qui s'appuie sur la libre concurrence, la compétition, l'enrichissement personnel du patrimoine. Il me semble que dans la logique qui nous anime sur une refondation de l'école permettant éventuellement de refonder la société, on devrait s'attacher à refonder le système économique qui est sous-jacent à la structuration de cette société et passer de la libre concurrence, de la propriété privée, à des principes de coopération, de mutualisation et de solidarité dans l'action. Cela pose le problème de la gouvernance des écoles. Cela va jusqu'à remettre en cause le face-à-face pédagogique, dont nous n'avons pas parlé et qui aujourd'hui, dans une bonne partie du cursus scolaire, s'effectue d'un individu adulte face à un groupe d'enfants. Ne peut-on pas remettre sur la table la question de la coopération pédagogique au sein des établissements scolaires?

**Marc Depriester**, directeur d'études à la coopérative-conseil Aurès, Nantes : J'ai eu l'occasion de réaliser l'évaluation qualitative des « Clubs coup de pouce » qui a été menée parallèlement à l'évaluation quantitative dont il a été question. Cette évaluation qualitative, au contraire de l'évaluation quantitative – même si elles peuvent se compléter sur certains points –, montre qu'en fait, l'ensemble de ce qui est mis en place dans les « Clubs coup de pouce », cette action qui s'adresse chaque fois à cinq élèves qui sont pris en charge, renforce à la fois l'estime de soi et surtout, la capacité à entrer dans les apprentissages. Tous les enseignants que nous avons

rencontrés à l'occasion de cette évaluation nationale saluent le détour que représente cette possibilité offerte, qui n'est certes pas la seule, mais qui montre bien qu'en effet, la question des tiers reste posée. On ne peut pas l'évacuer simplement en disant que tout doit se faire au sein de la classe. Cette évaluation qualitative a été un peu estompée, dans les médias, par rapport à l'évaluation quantitative.

**Pierre Merle** : Il est vrai que l'évaluation qualitative n'aboutit pas tout à fait aux mêmes résultats que l'évaluation quantitative. De toute façon, même dans cette dernière, il est indiqué que les élèves ont plus d'appétence pour la lecture après qu'avant, et de toute évidence, c'est un bon résultat à cet égard. Je partage tout à fait le point de vue d'Eunice : ce n'est pas aux professeurs et à l'école de tout régler. Il faut un tiers éducatif.

Je reviens sur l'intervention de monsieur Forti. Nous n'en avons pas parlé, mais la question de la concurrence entre les établissements est une vraie question. Cette concurrence est malsaine. La concurrence entre élèves est aussi une vraie question. Elle n'est pas favorable à l'équité et à l'efficacité et renvoie à cette notion d'effort qui va tourner à la souffrance parce que justement, il y a concurrence et classement. Et entre l'effort qui glisse vers la souffrance et finalement, vers le décrochage et le déclassement, et l'effort qui glisse vers la satisfaction et le contentement, il y a souvent peu de chose. Il suffirait de réduire le classement et la concurrence pour que notre école devienne un lieu où le plaisir d'apprendre soit plus fréquent et la solidarité plus présente. Cette question de la solidarité est centrale dans notre débat.

## **Les inégalités éducatives dès le plus jeune âge : pourquoi l'école reste-t-elle en échec ?**

Atelier animé par **Hélène Grimbelle**, déléguée générale de la Ligue de l'enseignement d'Ille-et-Vilaine

Personne ressource : **Isabelle Racoffier**, présidente nationale de l'Association générale des enseignants des écoles maternelles publiques (Ageem)

### ***Déroulement de l'atelier***

Pour permettre la réflexion, cet atelier invitait dans un premier temps ses participants à se positionner par rapport à quelques affirmations volontairement provocantes. Les participants sont entrés dans le travail de production à partir d'une animation type « d'accord/pas d'accord ». L'objectif était de faire émerger un certain nombre de points de vue, partagés ou divergents.

Dans un second temps, le travail en atelier s'est organisé par groupes de pairs, à partir d'une question : Qu'est-ce que l'école idéale ?

Ensuite, l'intervention de la personne ressource a été suivie d'un débat.

### ***Introduction à l'atelier***

Quelles sont les inégalités éducatives ? Quelle est la responsabilité de l'école dans l'augmentation des inégalités et de l'échec scolaire ? Comment l'accès au langage et à la lecture devient déterminant dans le parcours scolaire d'un enfant ? Au-delà des apprentissages scolaires, l'école a-t-elle une distance critique suffisante pour analyser la difficulté qu'ont les tout-petits à appréhender ses codes et son fonctionnement ? Quelles peuvent être les solutions à l'échelle territoriale ?

Des rapports récents pointent le fait que non seulement l'école ne réduit plus les inégalités scolaires liées aux écarts sociaux, mais les maintient, voire les accroît. En outre, notre société compétitive de la connaissance réserve de plus en plus l'accès au savoir et à la culture à une certaine élite munie des outils et des codes de compréhension nécessaires, écartant d'office

une partie de la population. Ces phénomènes accroissent encore les écarts et ce, dès le plus jeune âge. Or, la petite enfance est une période cruciale qui détermine pour beaucoup l'avenir de chacune et chacun.

### **Synthèse de l'atelier**

Centré sur la question des inégalités éducatives dès le plus jeune âge et les pistes pour les réduire, cet atelier a aussi dessiné les contours d'une école idéale pour chacune des catégories d'acteurs éducatifs. Enfin le scénario esquissé d'une école encore pire exprime avant tout l'urgence de refonder une école pour tous.

*Tout se joue avant l'âge de 3 ans.*

Les premières années sont déterminantes pour la suite. Ainsi, les acquisitions langagières précoces ont un effet sur le parcours de l'enfant. Cependant, considérer ce fait comme un déterminisme ne laisserait donc aucune possibilité aux enfants et jeunes d'évoluer dans leur parcours, et reviendrait à considérer que l'école ne sert à rien.

Si tout le monde s'accorde sur ce constat, le débat porte sur le poids de ces deux premières années.

*Un enfant qui n'a pas été accueilli en structure collective de garde entre 0 et 3 ans est mal préparé à entrer à l'école maternelle.*

Les enfants de cadres, à 3 ans, auraient neuf mois d'avance en termes d'apprentissage du langage par rapport aux enfants de classes populaires. Comment rattraper cet énorme écart ? C'est tout l'enjeu de cette situation. La fréquentation d'un mode de garde collectif permettrait d'agir sur les inégalités liées à l'environnement familial.

Cependant, un exemple local est donné qui semble aller à l'encontre de cette affirmation. L'Ille-et-Vilaine développe une politique d'accueil individuel par des assistantes maternelles. Ce département est celui qui enregistre le plus de réussite scolaire. L'accueil individuel n'aurait donc pas forcément d'impact. Mais, disent certains, on retrouve là un facteur d'inégalité puisque la garde chez une assistante maternelle est plus accessible pour les enfants de cadres que pour les familles populaires.

Cette question doit être abordée de façon globale. Opposer modes de garde individuel et collectif semble peu pertinent. Quel que soit le mode de garde il peut proposer des temps collectifs et des temps d'interaction avec d'autres enfants (fréquentation d'espaces de jeux pour les assistantes maternelles indépendantes, accueil en halte-garderie, crèche collective ou familiale

pour des enfants de plus de deux ans en vue de la préparation à l'école...). La question centrale est celle du choix pour les parents du mode de garde qui leur convient le mieux, à eux et leurs enfants. L'accueil à l'école, par la suite, doit intégrer le fait que les enfants arrivent d'horizons différents. Il doit pouvoir être adapté à chacun. Pour les enfants allophones, l'aspect collectif du mode de garde peut s'inscrire dans une réelle complémentarité avec les autres sphères de vie : dans le cadre des parcours de réussite éducative il est parfois proposé aux familles un accès aux structures collectives pour permettre à l'enfant d'être dans un bain linguistique francophone et pour les sensibiliser à l'apprentissage des codes communs de vie en collectivité.

*Sur un territoire pauvre en ressources, l'école est pauvre aussi.*

Il y a forcément une perméabilité entre l'école et son environnement. Il y a nécessairement une influence de la réalité du territoire sur celle de l'école. Les politiques comme la politique de la ville n'ont pas réussi à enrayer la situation. Elles ont peut-être été des pansements, mais pas de vraies solutions.

Cette affirmation n'est pas partagée par tous. La richesse humaine ne se mesure pas à la richesse économique, elle est liée entre autres à la présence et à l'implication des parents et des associations auprès de l'école. Les territoires les moins riches financièrement sont parfois le terreau des plus grandes innovations en matière d'éducation, parce qu'il faut assurer et qu'ils le font. Même si des différences économiques existent d'un territoire à un autre, elles ne peuvent influencer à elles seules une situation d'échec scolaire généralisée. Ainsi, les politiques prioritaires, notamment en termes d'éducation peuvent favoriser le développement de cette richesse, en permettant des innovations, des expérimentations que l'on n'aurait peut-être pas idée de proposer sur d'autres territoires.

La notion de richesse territoriale ne fait donc pas écho à la seule dimension économique.

*Que serait l'école idéale ?*

- Pour les acteurs associatifs

Les principes d'égalité d'accès aux savoirs et d'égalité de parcours, le développement de dynamiques de territoire seraient clairement énoncés. La capacité de l'école à transmettre aux enfants le sens donné aux différents apprentissages et à valoriser la coopération plus que la compétitivité individuelle, entre les jeunes mais aussi entre les différents acteurs éducatifs, serait la principale caractéristique de cette école idéale.

- Pour les représentants des services de l'État

L'école idéale serait celle qui replacerait au centre de son organisation

les rythmes physiologiques, affectifs et sociaux des enfants, qui se donnerait du temps pour observer, qui ferait confiance aux enfants, aux parents, aux enseignants. Ce serait une école qui donnerait priorité à ses finalités et non aux seules contraintes des programmes.

- Pour les techniciens des collectivités

L'expérimentation devrait y avoir plus de place : l'acquisition des savoirs passe aussi par une construction personnelle, qui nécessite de proposer aux enfants différentes façons d'apprendre. L'école est un lieu d'élaboration des savoirs mais doit aussi être un lieu de construction de la personnalité. Deux principes semblent nécessaires pour mettre en œuvre ces finalités : transmettre le plaisir d'apprendre et faire de l'école un lieu où l'on développe l'estime de soi. L'approche de l'enfant dans sa globalité y semble donc nécessaire et notamment la question du corps peut y être renforcée : comment des enfants peuvent-ils rester concentrés, en restant assis toute la journée ? Le besoin de bouger, d'être en activité est un besoin à part entière : l'idée est émise d'introduire à l'école des temps de relaxation, de yoga, par exemple, comme cela se pratique parfois en maternelle.

L'école idéale serait aussi celle qui s'inscrit dans un territoire tout en restant exigeante avec elle-même et en s'appuyant sur ses ressources internes pour faire face à ces difficultés.

Enfin, ce serait une école qui donnerait à tous la possibilité de réussir.

- Pour les élus locaux

L'école idéale serait une école accessible à tous et qui devrait rester gratuite : une école qui poursuit l'objectif de développer l'estime de soi de l'ensemble des enfants, une école ouverte et interconnectée avec des intervenants et des ressources extérieures pour agir auprès de l'enfant. L'ensemble des professionnels qui forment la communauté éducative d'un territoire doivent avoir les mêmes clefs de compréhension de cette dynamique et ainsi les mêmes droits à une formation de qualité et globale.

*L'école est décriée comme inégalitaire. Pour pousser le système jusqu'au bout, comment cette école pourrait-elle être encore plus inégalitaire ?*

La réponse à cette question fait émerger des figures hétérogènes. Ce pourrait être : une école « chère », soumise à l'idéologie néolibérale ; une école qui ne serait pas celle de tous, une école « communautariste », de l'entre-soi, « co-sanguine » ; une école « sanctuaire », fermée et déconnectée du reste de la société ; une école élitiste, propriétaire des savoirs, fondée sur le modèle de la transmission verticale descendante ; une école enfin du

classement permanent, de « la constante macabre » (R. Antibi), avec la tendance à systématiquement identifier des bons élèves, des élèves moyens et des mauvais élèves.

Ces représentations peuvent apparaître selon l'angle de vue ou les approches de référence comme compatibles ou au contraire comme antagonistes. Toute ressemblance avec l'école existante ou ayant existé ne saurait-elle être alors que fortuite? Certes l'école française est une école inégalitaire, mais elle est aussi et reste encore une école républicaine, mais qui doit évoluer pour répondre à son projet d'être une école pour tous.

### ***Synthèse de l'intervention***

Pour Isabelle Racoffier, les programmes dispensés à l'école doivent s'appuyer sur le développement de l'enfant. En termes de formation, toutes les personnes qui interviennent doivent savoir comment se développe un enfant.

Le rapport au sens est fondamental : dans le même lieu, il faut savoir quelle règle on pose et pour quelle raison. L'éducateur du périscolaire doit se demander s'il laisse courir les enfants dans l'école dans tel objectif de développement de l'enfant ou s'il doit rester dans la même exigence de comportement que l'école, par exemple en termes de sécurité. Les adultes doivent s'interroger sur leurs gestes. Ainsi, la façon de poser une assiette devant un enfant dans un restaurant scolaire peut apparaître comme une agression et une non-reconnaissance de l'enfant. Ce sont des gestes que l'on fait en permanence, dans l'école comme dans le périscolaire.

L'aménagement et la sécurisation des cours d'école et des équipements dans les classes ont fait l'objet de beaucoup de réflexions dans les années 1980. Aujourd'hui, on dit que les enfants sont agressifs. Mais quand peuvent-ils bouger? Les élèves de petite section sont-ils faits pour rester assis autour d'une table? Il fut un temps où il y avait des toboggans dans les salles de classe. La loi de 1995 sur la sécurité les a fait disparaître et a refermé l'école. Il faut penser l'aménagement en fonction du développement de l'enfant. Dans les cours d'école, y compris à la campagne, on met de la pelouse synthétique. Au niveau de l'intelligence humaine, c'est par la dissociation et l'association que l'on apprend. Si les enfants ont toujours le même type d'objets, c'est-à-dire des objets en plastique, puisqu'ils sont élevés dans le plastique, comment leur cerveau va-t-il évoluer? Il faut se poser la question des matières que l'on offre dans le cadre scolaire, du matériel scolaire. En Scandinavie, on propose du bois, des matériaux vivants. Dans

les écoles parisiennes, il n'y a pratiquement pas de végétaux dans les cours. Or, les spécialistes qui travaillent sur l'éducation à l'environnement disent qu'il y a un déficit de nature chez l'enfant. Pour apprendre, l'enfant doit être confronté à des matières et des matériaux différents.

Ce ne sont pas uniquement les collectivités locales qui décident de ne plus mettre d'herbe dans les cours d'école. On met du goudron parce que les enfants se salissent. Cela mécontente les parents et complique le nettoyage des locaux. Les élus adoptent des aménagements en lien avec ce qui leur est imposé et ce que demandent les parents.

Une solution proposée dans un Projet éducatif local (Pel) et souhaitée par les enfants était d'installer des modules de jeux dans les cours d'école. On sait que ces équipements favorisent la mixité entre filles et garçons. Mais certains enseignants ont objecté que cela nécessitait de la surveillance et ont refusé. Cela montre qu'ils ne se posent pas la question du développement de l'enfant. Leur formation ne va pas dans ce sens et la lecture des programmes telle qu'elle est faite par certaines personnes, que ce soit la hiérarchie ou les enseignants eux-mêmes, limitent cette exploration. Il faudrait que les programmes soient basés sur le développement de l'enfant. Cela permettrait de comprendre pourquoi l'on fait de tels aménagements et c'est l'ensemble de la collectivité qui pourrait agir pour expliquer aux parents que c'est nécessaire.

Comment mettre concrètement en musique le champ de valeurs et les finalités qui ont été énumérées ? Il faut ménager du temps, de l'espace et de la formation pour cela. La formation passe aussi par des méthodes actives pour les adultes. Les enseignants sont formés en formation frontale et très peu en mise en corps, en mise en mouvement. Il faudrait un engagement de l'enseignant et de son propre corps.

## **Engagement bénévole, engagement volontaire : facteurs d'émancipation individuelle et de lien social**

Atelier animé par **Flavie Boukhenoufa**, responsable du secteur Formation-jeunesse à la Ligue de l'enseignement d'Ille-et-Vilaine  
Personne ressource : **Stéphanie Rizet**, sociologue, conseillère technique Engagement à la Conférence permanente des coordinations associatives (CPCA).

### ***Déroulement de l'atelier***

Cet atelier de production était animé selon la méthode « d'accord/pas d'accord » Les participants invités dans un premier temps à se positionner à partir de plusieurs affirmations relatives au thème de l'engagement, se sont ensuite concertés en microgroupes composés de personnes partageant le même avis. Il leur était alors demandé de présenter les arguments éclairant leur positionnement. Une phase de débats s'en est suivie, enrichie des apports de la personne ressource de l'atelier.

### ***Introduction à l'atelier***

Faute de frappe ou expression d'un inconscient collectif, l'intitulé de cet atelier semble manquer d'un point d'interrogation pour être complet. Le bénévolat a fortement évolué au cours des deux dernières décennies, à la fois dans le besoin exprimé par les associations, lui-même influencé par les mutations du monde associatif, mais aussi dans les modes d'engagement des citoyens. Pour certains, il y aurait « une crise du bénévolat », sous-entendu une crise de l'engagement. Mais il faut rester prudent vis-à-vis d'explications trop hâtives et il semble plus pertinent d'aborder l'analyse de cette situation avec cette hypothèse : les formes d'engagements bénévoles, volontaires, sont indissociables de la société dans laquelle elles s'expriment.

En quoi la notion de compétence est-elle un levier pour accompagner les bénévoles et volontaires à valoriser cette expérience personnelle dans la sphère professionnelle ? Ne traduit-elle pas aussi une dérive vers une société dans laquelle tout a une valeur marchande ? Ne risque-t-elle pas de réduire le bénévolat à la seule forme du « bénévolat de compétence » ? L'engagement permet-il toujours de faire du lien entre des individus ? En quoi l'engagement est-il un moyen d'expérimenter et de faire vivre une démocratie locale ?

## **Synthèse de l'atelier**

De nombreuses questions ont été abordées au cours de cet atelier : les motivations qui précèdent l'engagement, ses évolutions, le lien entre militantisme et engagement, etc. Les cadres d'engagement conçus en direction des jeunes, tels que l'animation volontaire ou le service civique ont été questionnés.

### *Engagement et compétences.*

Le fait de s'engager pour développer des compétences est une réalité, notamment chez les jeunes. Ainsi, certains cursus universitaires suscitent même l'engagement étudiant, de façon facultative ou non. L'aspect convivial présent dans le milieu associatif permet d'apprendre autrement que dans un cadre scolaire.

On s'engage, aussi, dans la conscience que l'on a de ses compétences mais pour en acquérir de nouvelles dans une dynamique d'échange avec la structure.

L'acquisition, le développement de compétences ne sont pas les seuls moteurs de l'engagement. L'intérêt pour une association, la volonté de découvrir son activité, son utilité, les valeurs qu'elle défend et son fonctionnement sont autant de raisons de s'engager.

### *Engagement et lien social.*

Dans une démarche d'engagement il y a la volonté de chercher à tisser des relations avec d'autres personnes. Cette rencontre consiste aussi à rencontrer les idées des autres et à en élaborer de nouvelles dans une dynamique collective. Cette rencontre avec d'autres est déterminante pour confronter ses idées, élaborer ensemble un projet.

Une autre vision défend qu'au départ de l'engagement se trouvent l'idée, le projet que l'on partage et auquel on souhaite contribuer. La rencontre avec d'autres personnes serait une conséquence, et ne serait pas à l'origine de la démarche.

Qui vient donc en premier : l'intérêt pour un projet ou la recherche de lien social ? Les deux motivations s'entremêlent et l'enjeu se situe plutôt dans ce qui se joue ensuite. Le fait de construire des projets ensemble, d'agir ensemble est plus important, de même que la possibilité d'intégrer un collectif par une démarche participative.

### *L'accès au monde associatif.*

Tout le monde devrait pouvoir trouver sa place dans le monde associatif.

Il existe un large éventail d'actions bénévoles, que l'on peut expérimenter au fur et à mesure de son parcours. Une association ouverte devrait permettre de reconnaître chaque personne qui souhaite s'investir et faire en sorte qu'elle trouve progressivement une place pour s'investir davantage.

Pourtant, le monde associatif, et les associations qui le composent, présente une telle diversité, que cet esprit d'ouverture n'est pas la règle partout. Certaines associations sont fermées et ne facilitent pas leur accès à de « nouveaux entrants ». Cet état de fait renforce le constat que dans certaines organisations associatives les adhérents, les membres, les bénévoles, les militants ne reflètent pas la diversité de la France.

Ainsi, si le monde associatif ne rejette *a priori* personne, il n'est cependant pas imperméable à la société, aux phénomènes sociaux et aux inégalités. En fait, trouver sa place dans une association, c'est réaliser la rencontre entre le projet social d'une structure et des souhaits personnels.

*Être engagé, c'est militer ?*

Souvent, les deux termes apparaissent synonymes.

Cependant, on peut être engagé dans une association, sans en être un militant, mais en mettant à sa disposition ses compétences et tout ce que l'on peut lui donner.

Si l'on prend l'exemple des jeunes regroupés en Junior association, des études montrent qu'ils rejettent assez largement les termes d'engagement et de militantisme au début de l'expérience. *A priori*, ces mots les effraient. Ainsi, le terme militant prend une connotation politique, partisane, aujourd'hui. Mais quand il leur est demandé dix ans après, s'ils étaient engagés quand ils étaient en Junior association, leur réponse est affirmative.

Qualifier quelqu'un de militant et d'engagé c'est intervenir dans son ressenti, la propre perception qu'il a de son action. En fait, l'engagement ou le militantisme se construisent dans le temps et ne sont pas forcément ressentis comme tels au départ de l'action.

On peut considérer qu'être militant c'est être armé idéologiquement pour défendre une utopie et un modèle de société.

*L'évolution de l'engagement.*

Les motivations restent les mêmes. Si les associations ne sont plus structurées comme il y a cinquante ans, on continue de s'y engager.

Les jeunes n'entrent plus tellement dans les institutions, partis politiques,

syndicats et ne s'engagent plus comme autrefois. Hier, on s'engageait pour changer la société avec un grand idéal, donc par « le haut », alors qu'aujourd'hui, on s'engage localement. Ce sont de petits engagements de proximité, qui n'en n'ont pas moins de valeur, c'est une manière différente de s'engager.

L'engagement dans les syndicats et les partis politiques perd du terrain, au profit de cadres d'action collective plus informels, inscrits dans la proximité et constitués autour d'une idée précise et avec vocation à agir au plus vite.

*Le Bafa, un premier pas dans l'engagement ?*

Quelques éléments peuvent aller dans le sens d'une absence de lien entre engagement et Bafa : suivre une formation à l'animation volontaire aurait comme objectif d'avoir un revenu, l'animation volontaire n'est donc pas une action totalement bénévole et donc désintéressée, et enfin la formation étant payante, l'idée que ce brevet « s'achète » reste présente.

Cependant, un autre regard s'impose. La rétribution n'est pas incompatible avec l'engagement, et choisir de travailler avec des enfants sur des questions éducatives a du sens. C'est réellement une expérience sociale que des jeunes choisissent de vivre.

Mais une autre approche de la question est cependant possible, et qui implique les structures associatives. Tout d'abord, les structures qui forment au Bafa, ont la responsabilité dans les contenus et l'accompagnement qu'elles proposent de permettre aux jeunes d'avoir une réflexion sur l'engagement. Former des jeunes à l'animation volontaire est un moyen, pour les associations, de développer leurs idées sur l'éducation, de les partager et de les diffuser. De même celles qui accueillent ces animateurs ont là une occasion de sensibiliser à l'engagement et d'être un cadre que le jeune pourra investir. Ainsi, la formation et l'animation volontaire peuvent favoriser la rencontre avec d'autres personnes engagées et conduire vers d'autres types d'engagement, comme par exemple le service civique.

*Le service civique est un premier pas dans la vie professionnelle.*

Le service civique peut apparaître pour certains comme une entrée dans la vie professionnelle. Il est une expérience qui pourra être valorisée dans le parcours d'un jeune, en termes de compétences, mais aussi de savoir-être et savoir-faire. Cette valorisation constitue d'ailleurs un des enjeux de l'accompagnement proposé par les structures.

Cependant, il est rappelé que le service civique n'a pas pour vocation à être une première expérience professionnelle. Il est avant tout un acte

d'engagement volontaire. La rémunération qui découle de la mission en service civique a pour fonction de lever un des freins à l'engagement des jeunes, elle ne constitue pas un salaire. L'indemnité a vocation aussi de permettre l'engagement de tous les jeunes quel que soit leur niveau socio-économique. Le dispositif répond au besoin que certains jeunes ressentent de faire une coupure dans leurs parcours, de réfléchir à leur projet futur.

Il semble donc nécessaire pour les structures d'accueil, de rester attentives, d'éviter toute dérive vers du sous-emploi, vers de la recherche de compétence à moindre coût.

#### *Associations, lieux de politisation ?*

Les associations sont des lieux de réflexion sur la vie sociale et des interlocutrices, représentant la société civile, auprès des institutions. Sans prendre parti pour une organisation politique ou une autre, elles s'efforcent de peser sur les choix sociétaux. Si par politisation on entend construire une société ensemble, alors les associations sont bien des lieux de politisation, et ce au-delà des clivages politiques.

L'acte de création et le fonctionnement d'une association la désignent aussi comme un lieu de politisation. Tout d'abord, en déclarant sa constitution, elle s'inscrit dans l'espace public et fait savoir qu'elle existe. D'un point de vue interne, les associations ont une vie politique propre dans le sens où elles élisent des représentants, les membres du conseil d'administration, qui se retrouvent en assemblée générale...

### **Synthèse de l'intervention**

Stéphanie Rizet note tout d'abord que le bénévolat s'est beaucoup transformé, ces trente dernières années, et ce en lien avec la prise en compte de la question des compétences dans les organisations associatives. On a assisté à une forte explosion du salariat dans les associations — il a quasiment triplé en trente ans — qui a eu un grand impact sur le bénévolat.

Cette augmentation du nombre de salariés dans les associations a pour effet, entre autres, une institutionnalisation du bénévolat. On cadre l'action des bénévoles pour qu'elle n'empiète pas sur le travail des salariés, par l'élaboration de fiches de poste, la mise en place de modalités de recrutement...

Aujourd'hui, dans un certain nombre de structures, les bénévoles constituent une forme de main-d'œuvre dont on attend aussi une forme de productivité ; cet état de fait n'est pas sans rapport avec la question des compétences.

Le bénévolat se complexifie aussi beaucoup parce que les modes de financement se transforment, qu'il faut maintenant un bagage juridique, qu'il faut connaître le code du travail, en particulier quand on est dirigeant bénévole. Ces transformations font que la question qui se pose n'est pas de savoir si l'on s'engage pour développer des compétences, mais que désormais, dans bon nombre d'associations, il faut des compétences préalables pour pouvoir s'engager.

Pour cerner le profil des personnes qui adhèrent ou s'engagent dans les associations, Stéphanie Rizet évoque plusieurs éléments statistiques. On sait qu'il y a davantage d'adhérents masculins et que les hommes participent plus que les femmes. Les hommes se retrouvent davantage dans les activités politiques et sportives, les femmes dans le caritatif et le social.

Plus on est âgé, plus on occupe des positions de responsabilité. Plus on est diplômé, plus on est engagé dans le monde associatif. Plus on vient d'une famille dont les membres étaient déjà dans le monde associatif, plus on y est soi-même. Il y a donc des déterminants sociaux qui sont très forts. Ces tendances sont très anciennes et ne bougent pas. Idéalement, tout le monde peut trouver sa place dans le monde associatif, mais on a quand même plus de chances de le faire si l'on est un homme, si l'on est diplômé, âgé, issu d'une famille engagée dans le monde associatif.

Stéphanie Rizet souligne, que par ailleurs, les « petites mains » ont de moins en moins leur place dans le monde associatif. Autrefois, on pouvait exercer des activités bénévoles simples comme par exemple coller des enveloppes. Maintenant, tout est automatisé. Les gens qui souhaitent faire de petites tâches, qui n'ont pas l'envie ou les moyens de faire davantage, trouvent peut-être moins leur place dans un certain nombre d'associations, parce que le monde associatif est souvent plus élitiste aujourd'hui.

Enfin, les supports, les moyens de communication, les technologies qui permettent d'aller vers le monde associatif ont profondément évolué depuis cinquante ans.

Selon Stéphanie Rizet, on ne peut pas dire qu'en soi, le service civique est un premier pas dans la vie professionnelle. Cela dépend du taux de chômage de la jeunesse dans la société, du statut du jeune : a-t-il des diplômes ? A-t-il vraiment le choix de faire autre chose ou est-ce du sous-emploi parce qu'il doit faire face à ses besoins ? Les jeunes sont dans des situations tellement différentes que pour une partie d'entre eux, ils ne sont pas du côté de l'engagement, mais plutôt du côté du sous-emploi. Pour d'autres, qui pourraient faire autre chose, c'est un véritable engagement

parce que les parents les soutiennent et peuvent compléter leurs ressources.

Il y a aussi le contexte dans lequel sont les associations et les financements dont elles disposent pour créer des emplois. Si elles ne sont pas bien financées, le service civique est bienvenu : c'est de l'emploi qui n'est pas cher.

Concernant la question de la politisation des associations, un éclairage apparaît nécessaire. En sciences sociales, la politisation recouvre deux aspects. Le premier est une montée en généralité : d'un conflit entre un garçon et une fille, qui est une situation particulière, on fait une question de genre, ce qui est une montée en généralité. Le deuxième aspect est la conflictualité : on reconnaît qu'il y a conflit, qu'il y a des intérêts divergents entre plusieurs parties. Les travaux qui ont été réalisés montrent que les associations ne sont pas toujours des lieux de politisation et qu'au contraire, elles peuvent être des lieux où l'on évite le conflit et la montée en généralité pour favoriser la convivialité, pour fédérer.



## Éducation démocratique, éducation pour la démocratie : territoires partagés, compétences croisées et gouvernance locale

### TABLE RONDE

Animée par **Anne Chevrel**, journaliste

*Participent à cette table ronde : **Françoise Clerc**, professeure émérite en sciences de l'éducation de l'université Lyon 2, membre du bureau de l'association Éducation & Devenir ; **Stéphane Loukianoff**, délégué général de l'Union nationale des acteurs et des structures du développement local (Unadel) ; **Didier Jacquemain**, délégué général de la fédération nationale des Francas.*

**Anne Chevrel** : Au cours de cette table ronde, nous serons amenés à nous pencher sur la question : l'éducation démocratique est-elle une éducation pour la démocratie ? Éducation démocratique et éducation pour la démocratie ne sont pas forcément la même chose. Depuis deux jours, nous parlons éducation et, presque inexorablement, nous revenons sur l'école. L'une des volontés de la concertation nationale était d'associer tous les acteurs éducatifs à ce mouvement de refondation, les familles, les associations et les collectivités. L'objectif est-il atteint ?

**Françoise Clerc** : Je n'ai pas participé à toutes les réunions de la consultation. Je ne peux donc pas donner un point de vue d'ensemble. En revanche, pour ce qui concerne les groupes auxquels j'ai participé, il ne me semble pas que tous les acteurs de l'éducation étaient représentés. Il y a eu une surreprésentation des acteurs internes au système scolaire et une surreprésentation des personnes qui étaient sur les lieux, c'est-à-dire des parisiens, par rapport à la totalité du territoire. À propos du sujet qui est en jeu aujourd'hui, je ne suis pas sûre que la concertation nous permette vraiment de progresser vers une meilleure compréhension des problèmes. En

revanche, elle a manifesté qu'il y avait des questions urgentes à traiter mises en évidence par un état des lieux extrêmement contrasté.

Je ne suis pas certaine qu'il y ait une communauté éducative : il y a des communautés éducatives, et encore. Il y a surtout un état des lieux un peu chaotique. Les textes de l'Éducation nationale affichent l'ambition de favoriser la réussite, d'aider les élèves en difficulté. Mais leur multiplication entraîne une sorte de feuilletage de prescriptions, une superposition de dispositifs qui parfois se chevauchent, parfois se contredisent, parfois, au contraire, se complètent. Sur les territoires, il y a des initiatives intéressantes, mais qui ne sont pas toujours coordonnées. En tant que chercheur, je me suis attachée à recueillir le point de vue des utilisateurs : un même élève se retrouve dans des situations contradictoires. Par exemple, il peut bénéficier d'un accompagnement éducatif à l'école élémentaire mais plus au collège. Les pratiques d'accompagnement ne sont pas toujours concertées à l'école et hors de l'école. Il y a de fortes disparités entre les zones géographiques. On parle beaucoup des problèmes rencontrés dans les zones urbaines et les zones périurbaines, mais l'on oublie souvent les zones rurales. Actuellement, le paysage éducatif est très contrasté et très divers, paradoxe dans un système centralisé qui se réclame de l'égalité républicaine.

S'agissant des enseignements que je tire de la concertation, il me semble qu'il y a trois questions prioritaires. La première porte sur le recentrage des différents partenaires des actions éducatives sur leurs propres missions, tout en maintenant une capacité de coopération entre eux. J'insisterai sur le rôle de l'école. C'est celui que je connais le mieux. L'école s'est un peu perdue de vue et il est urgent qu'elle se recentre sur ce qu'elle sait le mieux faire et que personne d'autre ne fera à sa place : la constitution des ressources cognitives dans tous les domaines, ce qui implique non seulement l'apprentissage de connaissances et de savoir-faire mais aussi celui de la réflexivité sur sa propre activité. De mon point de vue, il n'y a donc pas d'antagonisme entre éduquer et enseigner. Mais si dans le domaine cognitif l'école a un rôle déterminant, sur le plan de l'éducation, elle n'est qu'un des partenaires parmi d'autres. La tension entre deux mouvements contraires, se recentrer sur ses missions et être capable de coopérer, suppose probablement une réorganisation assez profonde du système et de sa gouvernance.

La deuxième question est liée à une évolution observée ces dernières années, qui me paraît néfaste. Elle est apparue assez clairement dans les échanges de la consultation : c'est une disqualification des familles dans leur capacité à éduquer, plus précisément des familles populaires, voire une culpabilisation des familles pauvres. Il me semble que quelles que

soient les organisations, qu'il s'agisse de l'école, des associations ou des collectivités locales, elles ont là une cause à défendre : permettre à toutes les familles d'affirmer leur primauté et leur initiative dans l'éducation de leurs enfants. À cet égard, l'école, mais aussi les associations, doivent jouer un rôle d'expertise, aider les familles à assumer les véritables problèmes, là où ils sont. À titre d'exemple, je citerai des initiatives prises au Québec où des chercheurs de l'Université associent les parents, alphabétisés ou non, à l'apprentissage de la lecture de leurs enfants pour leur permettre d'être en première ligne, pour comprendre que l'apprentissage de la lecture de leurs enfants dépend aussi des pratiques familiales à l'égard de l'écrit. Au lieu de dire aux parents qu'ils ne sont pas de bons parents parce qu'ils n'ont pas de livres à la maison et qu'ils ne lisent pas, ils les associent à une réflexion sur ce que signifie l'acte de lecture dans l'éducation, ils les déculpabilisent et favorisent le plaisir de lire ensemble.

Une dernière question me semble ne pas avoir été suffisamment clarifiée lors de la consultation. Le terme « territoire » est fréquemment utilisé, mais je me demande s'il ne s'agit pas d'un écran de fumée qui recouvre des réalités multiples. Il faut insister sur le fait que le territoire peut être appréhendé de plusieurs façons. Dans sa dimension géographique : les disparités géographiques – et pas seulement celles qui concernent les banlieues – ne sont pas supportables dès lors que l'on considère que l'éducation est un service public. Un territoire est aussi la possibilité d'un parcours scolaire choisi ou contraint de l'école au collège (voir les analyses d'Agnès Van Zanten sur les mesures concernant la carte scolaire), la possibilité de bénéficier de services éducatifs différenciés et adaptés. Le territoire modèle le temps de l'enfant par l'offre éducative. Il définit aussi des possibilités d'échanges et de coopération entre établissements, des possibilités de mise en réseau des ressources. Je trouve dommage que l'on continue à penser école élémentaire et collège séparément, alors que l'avenir est dans la continuité école élémentaire – collège dans un ensemble qui formerait une école fondamentale.

**Anne Chevrel :** Stéphane Loukianoff, cette absence des familles est-elle symptomatique du fonctionnement de l'éducation aujourd'hui ? Les familles ne sont-elles pas impliquées dans l'éducation, ont-elles du mal à trouver leur place, à se faire entendre, n'osent-elles pas ou ne se sentent-elles pas légitimes ?

**Stéphane Loukianoff :** Je ne suis pas le représentant des familles, mais simplement un acteur d'une association qui travaille sur le développement des territoires, le développement local, et qui a un regard un peu particulier sur l'évolution de la citoyenneté active, la participation des populations et

des publics. Je ne répondrai pas directement à votre question, parce que je ne peux pas parler de l'implication précise des familles dans ce processus de concertation. En revanche, ce que l'on peut remarquer, c'est que d'une façon générale, en France, il y a un problème global autour de la culture d'une citoyenneté active. Et lorsqu'il y a des enjeux de développement – et l'éducation en fait partie –, qui sont très importants dans les territoires, on assiste bien souvent à un cloisonnement des acteurs. On constate une difficulté à décloisonner, à organiser du dialogue dans les territoires pour que les différents publics, les différents acteurs qui sont concernés par ces enjeux de développement soient réellement mis autour de la table et travaillent selon des méthodologies qui dépassent une opposition ou la défense de leurs intérêts respectifs dans le cadre d'une intelligence collective au service de l'intérêt général.

Cependant, un certain nombre de pratiques se développent progressivement. Pour notre part, nous faisons la promotion de ce que l'on appelle les conseils de développement au sein des pays, les regroupements en intercommunalités en milieu rural en particulier, et au sein des agglomérations. Ce n'est pas la panacée, mais c'est déjà une formule intéressante. Il existe certaines instances dans les territoires, mais elles sont souvent encore un peu éloignées de l'échelle du quartier ou de la commune ; ce n'est donc pas l'alpha et l'oméga de la participation. On peut pourtant observer les bienfaits ou, en tout cas, la valeur ajoutée, dans un certain nombre de ces instances, d'un dialogue pluri-acteurs entre des gens qui travaillent sur des enjeux environnementaux, d'autres sur des enjeux socio-économiques, des syndicats, des associations. Ils travaillent aux côtés des élus et des techniciens des territoires au développement et à l'élaboration de projets de territoire. Dès lors que l'on élargit et que l'on donne la parole à cette diversité d'acteurs, les projets de développement gagnent en qualité. Mais cela reste totalement minoritaire en France. La question est de savoir si en matière de méthodes de discussion, de débat, d'élaboration en commun de projets collectifs, on fait vraiment ce qu'il faut, aujourd'hui, notamment dans le cadre scolaire et, également, hors les murs, dans d'autres cadres éducatifs comme l'éducation populaire. Je pense que nous avons beaucoup de marges de progrès dans ce domaine, que ce soit au sein du cadre scolaire ou en dehors de celui-ci.

**Anne Chevrel :** En nous parlant des familles, des citoyens, des élèves, donc des individus, vous nous dites donc que l'une des solutions qui est testée est celle des territoires constitués, que le territoire est l'un des acteurs qui doit être présent dans ce travail autour de l'éducation. Est-ce que votre regard est moins critique en la matière ? Est-ce que vous considérez

qu'aujourd'hui, ces territoires sont en train de trouver leur place dans la communauté éducative ?

**Stéphane Loukianoff :** Nous n'en sommes qu'au début, dans ce domaine, d'autant plus que, compte tenu de l'actualité de l'acte III de la décentralisation dont on parle aujourd'hui mais aussi de la récente réforme des collectivités territoriales, il est difficile de savoir de quels territoires on parle. Encore faut-il qu'il y ait des territoires qui soient organisés pour pouvoir évoluer dans leurs pratiques et se mettre en mouvement. Or, ces dernières années, il y a une fluctuation. À la fin des années 1990, la loi Voynet a permis la constitution des pays pour inciter les démarches de coopération entre intercommunalités et c'est à ce moment-là que des conseils de développement se sont créés. Aujourd'hui, avec la réforme des collectivités et l'acte III qui est en train de s'élaborer – un projet de loi sera sans doute déposé au début de l'année 2013 –, on constate que c'est l'intercommunalité qui ressort en force des débats parlementaires. La question est de savoir comment ces territoires institués que sont les communautés de communes en milieu rural, les communautés d'agglomération, les communautés urbaines et peut-être, demain, les métropoles, pourront gagner en compétences et devenir l'échelon de référence afin que les acteurs de l'éducation populaire, dans leur diversité, collaborent avec eux pour travailler sur les projets éducatifs à l'échelle territoriale, dans le cadre de partenariats sur du long terme et non dans le cadre d'appels à projets ponctuels, qui fragilisent les associations.

**Anne Chevrel :** Didier Jacquemain, pensez-vous, aujourd'hui, que ces organismes et ces associations prennent toute la place qui doit être la leur ?

**Didier Jacquemain :** Dans le cadre de la concertation, il a été annoncé que 820 personnes étaient mobilisées dans les 21 sous-groupes. Si, au regard de la thématique de cette table ronde, on rapporte 820 acteurs aux 66 millions de Français qui, forcément, sont intéressés par cette question de l'éducation parce que les enfants et les jeunes eux-mêmes sont intéressés par l'éducation, on peut considérer que c'est peu. Pour autant, dans l'histoire de l'éducation dans notre pays, il me semble que c'est la première fois que l'on donne l'occasion à une diversité de points de vue de pouvoir s'exprimer sur la question de l'éducation, notamment le point de vue des associations d'éducation populaire ou des associations éducatives complémentaires de l'enseignement public. C'est un élément qu'il faut identifier comme un élément d'intérêt par rapport à la problématique de cette table ronde, à la problématique générale de ce que doit être l'éducation dans un pays démocratique comme le nôtre.

Par ailleurs, nous avons une difficulté : peut-on faire coïncider le temps

politique, qui suppose qu'après la concertation, on s'inscrive assez rapidement dans des décisions et dans une loi, avec le temps de l'animation du débat démocratique sur l'éducation ? Je pense que l'une des erreurs que nous commettrions collectivement, toute notre communauté éducative, serait de considérer que le débat est achevé. Il ne l'est pas. Ce n'est pas parce qu'une loi va apparaître dans quelques jours qu'il ne faut pas trouver les moyens d'animer territorialement – et je rejoins là ce qui s'est dit sur la dynamique des territoires – la réflexion, la contradiction, le débat autour de la question de l'éducation. D'ailleurs, même si l'on peut dire que, très certainement, les familles se sont insuffisamment exprimées jusque-là ou qu'elles l'ont fait dans une forme de représentation, par le biais des associations de parents d'élèves, c'est une dimension particulière du rôle de la famille par rapport à l'éducation sur les territoires aujourd'hui et depuis de nombreuses années. Un certain nombre de collectivités ici pourraient en témoigner. Bien sûr, on discute de la question de l'éducation avec les familles, notamment dans l'élaboration des projets éducatifs locaux. Je crois qu'il vaut mieux considérer cette question, au regard de l'enjeu posé pour la table ronde, celui d'une éducation démocratique ou d'une éducation à la démocratie, comme le début d'un processus sur lequel l'ensemble des acteurs de l'éducation aujourd'hui doivent se mobiliser.

Un mot sur la communauté éducative parce que c'est finalement un concept que l'on renvoie à l'intérieur de l'école. On dit que la communauté éducative est dans l'école alors, qu'aujourd'hui, elle dépasse largement les frontières de l'école. Il y a les associations d'éducation populaire que je représente ici, mais il y a les collectivités locales et, également, tous ceux qui œuvrent au quotidien sur le territoire pour construire une perspective commune du vivre ensemble : cela dépasse très largement les catégories que l'on peut faire. Je pense tout particulièrement aux citoyens. L'éducation est un bien commun et, sur les territoires, se développent au quotidien des projets de nature différente qui ont par ailleurs à voir avec l'éducation. Je reprends une formule qui a été utilisée lors d'une table ronde précédente et qui est en lien avec la définition ou la conception de l'éducation que nous, nous avons, puisque nous disons que l'éducation, c'est l'ensemble des influences qui vont, à un moment ou à un autre, croiser la vie des individus. Je crois que c'est Claire Héber-Suffrin qui disait que l'éducation, c'est tout ce que l'on vit. Et, en effet, sur les territoires, se vit une diversité de projets, dont les processus démocratiques que vous venez d'exposer. Il faut regarder comment l'ensemble de ces processus contribue à l'éducation. Pour prendre un exemple, il y a processus éducatif quand, sur un territoire, sont organisés des débats pour savoir comment être plus pertinents sur la question du développement durable, par exemple. Il n'y a pas que ceux qui

ont une préoccupation de métier ou de militance autour de l'éducation qui contribuent à construire l'éducation.

**Anne Chevrel :** Lorsqu'on aborde l'idée de co-construction avec la communauté éducative, on peut, parfois, avoir l'impression que l'Éducation nationale, ceux qui sont à l'intérieur, ont un peu de mal à intégrer ceux qui sont à l'extérieur, malgré le fait qu'ils fassent partie de cette communauté éducative. Quel regard portez-vous sur cette question, Françoise Clerc ?

**Françoise Clerc :** Je crois que c'est un effet normal des institutions que de tendre à se structurer et à fonctionner sur et pour elles-mêmes. Il n'est donc pas très étonnant que l'école considère qu'elle est une entité à part avec ses propres règles du jeu, ni qu'elle s'ouvre très difficilement sur l'extérieur. Néanmoins, je pense que ce que l'on pointe pour l'Éducation nationale, on pourrait aussi le pointer pour de nombreuses associations. Il me paraîtrait dommage, dans le débat que nous avons en ce moment, de croire que l'on démocratise parce que l'on permet à tous les acteurs quelle que soit leur appartenance de prendre la parole. L'enjeu de la démocratisation n'est pas dans la seule parole, mais dans la co-élaboration régulée de politiques et de pratiques avec les personnes qui éduquent, notamment dans les familles. Les familles représentées – et d'ailleurs bien représentées – par les associations de parents d'élèves, notamment, ou les associations familiales, ne constituent pas la totalité des familles.

Ce n'est pas seulement un problème franco-français. Quand on écoute les collègues de pays étrangers – notamment européens – ils disent que ceux qui parlent d'éducation sont des membres d'organisations et d'institutions. La majorité des parents ne dit rien, mais assure l'éducation au quotidien. Or, de nombreuses études sociologiques montrent que la socialisation dans la famille constitue le fondement de toutes les autres formes de socialisation. Il ne faut pas ignorer que les pratiques familiales sont structurantes pour les enfants et que les projets des parents, explicites ou non, sont déterminants pour l'avenir des enfants. Disqualifier sa famille met l'enfant dans une situation insupportable. Les organisations, tout comme l'école, doivent prendre garde à n'exclure personne, surtout pas ceux qui ne se reconnaissent pas dans les débats actuels et dans les problèmes tels qu'ils sont posés.

**Anne Chevrel :** Ne refuse-t-on pas aux parents la légitimité à faire partie de cette communauté, à intervenir dans ce débat ?

**Françoise Clerc :** Je ne généraliserai pas, parce qu'il y a des parents qui se sentent tout à fait légitimes. Nous avons évoqué les différences, qui

sont insupportables, produits de la sélection que l'école opère en fonction des origines sociales. Il est clair que le sentiment de légitimité n'est pas le même selon que l'on est cadre dans une entreprise ou chômeur qui vient d'être licencié. Un travail de réassurance des familles populaires à l'égard de leur capacité à éduquer est nécessaire. Mais il ne faut pas oublier que le « pessimisme scolaire » des classes moyennes (au sens que donne Louis Chauvel à ce terme) qui se sentent légitimes dans le domaine de l'éducation — auxquelles d'ailleurs les enseignants se rattachent — pèse lourdement sur les perspectives d'évolution de l'école.

**Anne Chevrel :** Didier Jacquemain, est-ce le rôle des associations, que de redonner de la légitimité et de l'assurance à la famille pour qu'elle entre dans le débat, de lui redonner sa place dans la communauté éducative ?

**Didier Jacquemain :** Je partage ce que vient de dire Françoise Clerc sur le fait que, finalement, les institutions ont toujours à s'interroger sur la relation qu'elles ont avec les familles dans le processus éducatif. Certes, on peut le dire de l'école, mais on peut le dire d'autres structures éducatives. Je pense que tout le monde sait que les Francas sont plutôt l'espace des centres de loisirs et, d'une certaine manière, le centre de loisirs est devenu une institution. Nous nous interrogeons très souvent, puisque nous sommes promoteurs d'un concept en éducation que l'on appelle la coéducation, sur le rapport que nous construisons avec les familles à partir de ces structures. Effectivement, les institutions ont à s'interroger sur la relation qu'elles développent avec les familles. Nous avons d'ailleurs conduit un certain nombre de travaux sur ces questions avec la Caisse nationale des allocations familiales (Cnaf) et nous en sommes arrivés à nous dire que, finalement, quand nous développons une relation avec les familles — et cela nous renvoie encore une fois à la problématique de cette table ronde —, nous avons face à nous des personnes, des individus qui sont dans une triple posture par rapport à la chose éducative. Ils sont dans une posture de co-éducateur, ils ont un projet éducatif pour leurs enfants, ils ont fait des choix de valeurs, de parcours, de pratiques d'activités, etc. Il ne faut pas oublier qu'un certain nombre de familles peuvent avoir de la difficulté à le faire, et le dire n'est pas stigmatiser le fait qu'elles ne sachent pas le faire, mais signifie qu'il faut s'interroger sur ces questions. Elles sont également dans une posture d'usager d'une offre éducative et, à mon sens, il faut aussi réfléchir à cette question, parce que c'est une autre approche que celle de la coéducation. Mais elles sont aussi dans une posture de citoyen, en attente d'une perspective de politique éducative. Et pour associer le plus étroitement possible les familles aux réflexions collectives, à l'élaboration des politiques éducatives, il faut réfléchir assez précisément à la posture que l'on retient dans le

travail que l'on va faire, parce que les attentes qu'elles vont formuler ne sont absolument pas les mêmes. Quand elles sont dans la posture de citoyen, il faut pouvoir travailler avec elles la construction de la dimension émancipatrice pour les individus mais aussi constructrice de perspectives collectives.

Les associations ont un rôle à jouer, mais d'autres institutions aussi. Dans le cadre des projets éducatifs locaux, les collectivités locales ont également réalisé du travail de consultation, de concertation, de débat, d'échange. Il faut certainement réussir à développer tout cela, à l'amplifier et à le généraliser, mais je crois qu'il faudrait regarder l'éducation d'une certaine manière. C'est la refondation de l'école. Éric Favey disait qu'il faudrait faire la fondation de l'éducation. On pourrait dire aussi que, finalement, il faudrait peut-être refonder l'école de la République et refonder la République par l'éducation, puisqu'il y a un enjeu de démocratie.

Je pense aussi qu'il faut considérer ce qui s'est passé dans les politiques éducatives de notre pays ces dix ou quinze dernières années. J'anticipe peut-être sur d'autres questions qui vont venir, mais accepter que la question de la globalité de l'éducation, de son caractère global, soit aujourd'hui reconnue et partagée par un plus grand nombre d'acteurs, qu'est-ce que cela signifie ? Et comment parvient-on à décrire des possibles de mise en œuvre ?

**Anne Chevrel :** Légitimité, compétence, intervention des familles dans les discussions autour de l'éducation, on peut penser que ces territoires vont avoir un rôle important à jouer pour démocratiser l'éducation. Stéphane Loukianoff, Que peut-on imaginer comme avenir pour ces territoires dans cette discussion autour de l'éducation ?

**Stéphane Loukianoff :** Il y a aujourd'hui des enjeux sociétaux assez forts, des enjeux économiques très aigus, des enjeux écologiques que tout le monde connaît et également des enjeux sociaux. C'est une période assez chargée en termes de défis. J'aimerais bien que l'on se dise qu'à l'échelle locale, que ce soit à l'échelle du quartier, de la commune, de l'intercommunalité ou du pays, en tout cas à une échelle de territoires vécus, de territoires du quotidien, il y a peut-être la possibilité de répondre à un désir d'engagement d'un certain nombre d'entre nous. Il y a aujourd'hui des gens qui aimeraient bien s'investir davantage dans le devenir économique de leur territoire, autour des enjeux écologiques, etc. Une partie de nos concitoyens a une appétence pour cela. Il y a un foisonnement de pratiques sur le terrain, également de la part de jeunes qui sont aussi très impliqués dans des actions de solidarité à l'international ou localement. Je pense que les défis actuels sont suffisamment aigus pour être les moteurs d'une évolution

de la citoyenneté active et je trouve qu'il serait dommage que, dans les prochaines années, on manque un rendez-vous démocratique. Ces enjeux peuvent permettre une plus grande implication, non seulement des jeunes, mais aussi des moins jeunes dans une plus grande responsabilisation des uns et des autres, dans un renouvellement d'une citoyenneté active. Pour cela, il faut aussi qu'il y ait une évolution à l'école, en dehors de l'école et dans un cadre plus global, parce que tout est lié : il ne faut pas croire qu'il faut faire évoluer telle ou telle pratique à l'intérieur de l'école et pas à l'extérieur, ni qu'il faut faire évoluer simplement un certain nombre de pratiques dans un territoire sans que le cadre, autour, évolue aussi. Il ne s'agit pas de parler d'une baguette magique ou d'un « grand soir », mais il faut avoir conscience de l'interdépendance des choses.

J'évoquais la question de l'intercommunalité. En mars 2014, il y aura des élections communales et intercommunales. Le président de la République a dit il y a quelques jours, aux États généraux de la démocratie territoriale, qu'il avait une préférence pour que les élus communautaires soient élus par fléchage. Est-ce qu'un territoire qui monte en compétence, tel que l'intercommunalité, peut encore rester un territoire opaque en termes de lisibilité démocratique ? N'est-il pas temps de passer au suffrage universel direct, par exemple ? Ce serait un signal fort.

**Anne Chevrel :** Pour vous, c'est un enjeu pour la démocratie ?

**Stéphane Loukianoff :** Il me semble que les choses sont reliées. Nous avons travaillé pendant deux ans avec d'autres associations d'éducation populaire – dont l'une a disparu aujourd'hui, l'Association pour la démocratie et l'éducation locale et sociale (Adels), qui travaillait sur l'éducation locale et sociale et qui éditait la revue *Territoires*, que vous connaissez certainement, mais qui malheureusement a été liquidée il y a un an – sur la rédaction d'un Livre blanc citoyen du développement local et de la décentralisation. Nous sommes partis de l'angle de la réforme des collectivités territoriales. Nous constatons qu'un certain nombre de toilettages institutionnels étaient en cours, avec une visée d'ailleurs très économique. Nous nous sommes aperçus que ce toilettage qui était annoncé, et qui a été voté en 2010, ne prenait pas réellement en compte de grands enjeux de la société et ne portait pas grand-chose en matière de souffle démocratique. Or, si l'on veut faire évoluer une citoyenneté active localement, il nous semble important de bien comprendre qu'il y a un lien entre une évolution de la démocratie représentative et de la démocratie participative. Nous avons observé un véritable plafonnement des différents outils et démarches de participation depuis dix ou quinze ans en France. C'est toujours 3 % de la population qui participe ;

ce sont toujours majoritairement des personnes qui sont à la retraite, qui sont des hommes et qui sont blancs... Bref, c'est toujours la même chose. On n'a pas beaucoup progressé. La boîte à outils, les gadgets se sont multipliés; cela fait avancer les choses – j'évoquais les conseils de développement, tout à l'heure – mais fondamentalement, il n'y a pas d'évolution de la citoyenneté active et de la démocratie dans notre pays.

**Anne Chevrel :** Didier Jacquemain, est-ce pour vous aussi un enjeu ?

**Didier Jacquemain :** Absolument et les propos de Stéphane Loukianoff illustrent tout à fait le défi démocratique pour l'éducation. Cela permet de dire que, finalement, l'éducation n'est pas seulement l'ensemble des décisions, des actions éducatives organisées et mises en œuvre pour répondre à un certain nombre de besoins. C'est aussi une posture, une manière de penser l'action publique autour de la question éducative. Les éléments qui viennent d'être indiqués montrent bien, notamment dans tous les processus actuels de recomposition territoriale et de création des instances de décision, le fléchage des élus communautaires, l'urgence de trouver les formes d'une information, voire d'une formation des individus, donc des enfants, mais aussi des adultes, à la compréhension de ces phénomènes. Je suis convaincu qu'il n'y a pas de territoire plus pertinent que le territoire de proximité pour conduire ces choses-là. Ce qui me semble important de tirer de la réflexion sur l'éducation, c'est d'intégrer le fait qu'il y a aujourd'hui un certain nombre de défis, de mutations assez conséquentes que nous devons prendre en compte en termes d'enjeux et sur lesquels nous devons trouver les moyens d'une éducation. La réponse éducative n'est pas seulement en permanence dans la création d'activités nouvelles, dans la performance d'un certain nombre de choses proposées. Les réponses sont aussi à trouver dans les processus d'animation de la vie sur les territoires et la compréhension de la vie qui y existe aujourd'hui.

**Un participant :** Est-il légitime et possible de débattre de la refondation de l'école dans les conseils de quartier, dans les conseils de développement, dans les collectivités et dans les conseils économiques et sociaux régionaux ? Pourquoi, par exemple, les collectivités ne s'emparent-elles pas de ce sujet ? Est-ce qu'elles non plus ne se sentent pas légitimes à le faire ?

**Didier Jacquemain :** Il est légitime de parler d'éducation partout et donc de la refondation de l'école et tout le monde le pourrait, le devrait. Je reviens à ce que je disais précédemment à propos du temps politique et du temps du débat démocratique. Le temps politique fait que nous sommes habitués, en tant que citoyens, notamment lorsqu'il y a des changements politiques, à identifier dans un certain nombre de décisions les options, les

choix politiques. On l'a bien vu au début du mois de septembre : on trouvait que cela n'allait pas assez vite, qu'il fallait accélérer pour identifier les choix politiques. Mais ce temps-là, sur un sujet comme l'éducation, n'est pas compatible avec les temps nécessaires de l'échange, de la discussion, de la compréhension. En tant que militant d'une association d'éducation populaire, je pense qu'il y a un vrai enjeu sur cette question. Je ne connais pas l'ensemble des décisions qui seront prises dans le cadre de la loi, mais il y aura un vrai enjeu à débattre territorialement. Non pas pour faire comprendre et faire accepter, mais pour que les parents puissent apprécier, de leur point de vue de parents, les choix qui auront été faits. Il faudrait pouvoir considérer que ces trois mois de concertation ne sont que le début d'un processus et que, sur l'éducation, il faudrait créer en permanence les espaces de la réflexion collective, du débat, de la compréhension, etc.

**Anne Chevrel :** Françoise Clerc, suite à la déconcentration, pensez-vous qu'aujourd'hui l'Éducation nationale est un peu plus près de ses usagers ? Y a-t-il encore une marge de manœuvre ou des choses à initier pour qu'elle soit plus proche des territoires qui sont des acteurs de l'éducation et le seront de plus en plus ?

**Françoise Clerc :** Il me semble qu'il y a deux problèmes dans la question que vous posez. Le premier, en termes de déconcentration plus que de décentralisation, est la question d'une mutation de la gouvernance du système éducatif. L'association Éducation & Devenir à laquelle j'appartiens met en avant l'idée que l'autonomie pédagogique des établissements est une des clés pour que l'école soit en mesure de répondre aux besoins des territoires. Dans ce sens, l'autonomie n'est pas la liberté de faire ce que l'on veut comme on veut. Il s'agit d'une autonomie d'organisation pour répondre, au plus près des préoccupations et des questions qui se posent localement, aux grands objectifs qui s'imposent à tout le système. Cela veut dire que l'on conçoit autrement le fonctionnement des établissements, l'organisation même du travail à l'intérieur des établissements, l'organisation des études, le travail des élèves, les relations avec les parents et les partenaires locaux...

L'autre question est celle de la constitution de ressources éducatives locales concertées, c'est-à-dire de lieux où l'on peut débattre des questions éducatives, où l'on éduque ensemble, où l'on élabore des pratiques avec des horizons différents, des partenaires différents, des organisations différentes, et où l'on offre aux éducateurs professionnels et non professionnels, dans une logique de proximité, la possibilité de s'investir véritablement dans une réflexion sur les pratiques. La Ligue de l'enseignement a lancé une réflexion sur les maisons des savoirs et je crois que c'est une piste tout à

fait importante : celle de la mise à disposition des individus de lieux éducatifs, pas seulement pour les enfants, mais aussi pour les adultes, avec la possibilité d'entrer dans une logique d'éducation permanente. Je précise que la loi de 1971 portait sur l'éducation permanente et non sur la formation continue. Elle n'est devenue loi sur la formation professionnelle continue que parce que le deuxième volet de la loi n'est jamais sorti. Pourtant, il s'agissait bien d'une perspective d'éducation permanente. Il me semble qu'il faut cesser de penser l'école d'un côté et l'éducation permanente des adultes de l'autre. Nous sommes bien dans un processus continu, avec des modalités différentes, certes, mais avec une continuité tout au long de l'existence.

L'Éducation nationale a un rôle tout à fait important à jouer parce que c'est l'une des dernières institutions à garder un maillage géographique du territoire conséquent. C'est une institution qui dispose de moyens qui sont tout à fait sous-utilisés : près de 32 semaines sur 52... On pourrait très bien imaginer que les ressources en termes de locaux, de matériels, mais aussi en termes de personnes, soient mieux utilisées, de façon plus diversifiée si c'est possible. À cet égard, l'Éducation nationale a un rôle majeur à jouer.

**Anne Chevrel** : Stéphane Loukianoff, quel pourrait être l'effet de l'acte III de la décentralisation pour permettre ce positionnement des acteurs locaux que nous venons de traiter ?

**Stéphane Loukianoff** : Nous manquons un peu de visibilité sur cet acte III. Des annonces ont été faites à propos de certains aspects d'une contre-réforme des collectivités territoriales et l'acte III, dont on parle aujourd'hui, est pour beaucoup une contre-réforme parce qu'il y avait eu une levée de boucliers, notamment de la part d'élus locaux et en particulier ruraux, dans le cadre de la réforme des collectivités territoriales. D'ailleurs, le basculement de la majorité au Sénat est en partie lié à cette fronde d'un certain nombre d'élus. Aujourd'hui, l'acte III est directement issu de ce problème qui a mobilisé avant tout des élus. Il faut replacer cela dans son contexte. L'origine de l'acte III est essentiellement celle-là avec aussi, heureusement, la volonté de plusieurs acteurs de passer à une étape suivante, trente ans après le premier acte important de décentralisation. Il y a eu, certes, les lois Raffarin des années 2000, mais il est nécessaire d'aller plus loin.

Vous posez la question de savoir si l'école pouvait travailler davantage avec les collectivités et comment cela pourrait se faire. J'ai le sentiment que le problème premier est que l'on va un peu vite en parlant de l'école. Bien souvent, quand on parle de l'école, on fait rapidement l'amalgame avec l'institution de l'Éducation nationale. Or, l'Éducation nationale reste encore

aujourd'hui une partie de l'incarnation de l'État, un État qui, en France, est un État jacobin. Cela ne signifie pas que tous les professeurs le sont. Mais c'est une conception de l'État et de la République. Les hussards de la République font partie de l'héritage. Il n'est pas aussi évident que cela pour tout le monde, culturellement, de se dire que l'on va pouvoir discuter d'éducation avec des pouvoirs locaux décentralisés, parce que c'est une autre vision de l'État; c'est une vision d'un État décentralisé et qui va peut-être tout doucement cheminer vers le fédéralisme. Ce n'est peut-être pas pour tout de suite, mais ce n'est pas la même vision ni le même héritage. Ainsi que le disait Françoise Clerc, la question centrale est celle de l'autonomie pédagogique. Si l'on disait aux enseignants qu'ils vont discuter des contenus pédagogiques avec le président du conseil général ou du conseil régional, je pense que leurs cheveux se dresseraient sur leur tête. On en est très loin aujourd'hui. En revanche, travailler en partenariat avec d'autres acteurs locaux tout en gardant cette autonomie pédagogique est très souhaitable.

**Un participant :** Ne pensez-vous pas qu'il faut passer du temps de l'Éducation nationale au temps de la coéducation nationale qui permet à tous les acteurs éducatifs – parents, école, associations – d'être concernés par l'enjeu essentiel de l'éducation de la jeunesse ?

**Un participant :** La coéducation ne se décrète pas ni ne peut surgir d'une génération spontanée. Qui peut avoir la légitimité d'organiser la rencontre entre les co-éducateurs sur les territoires ?

**Didier Jacquemain :** Nous avons une Éducation nationale. Mais il faudrait tout de même se rappeler que dans l'Histoire, elle n'a pas toujours été nationale et qu'elle s'est construite par l'engagement des territoires et des collectivités. Par ailleurs, la dimension ou le caractère global de l'éducation est aujourd'hui un fait qui est reconnu et l'on en échange avec les organisations représentatives des personnels, les parents d'élèves, les collectivités territoriales. Comment réussir à conserver cette situation d'un État qui, pour un ensemble de raisons, organise cette dimension nationale de l'éducation et faire en sorte que cette globalité trouve réalité dans la construction éducative des politiques publiques, notamment ? Où cette globalité trouve-t-elle aujourd'hui réalité ? Dans les politiques conduites par les collectivités territoriales. Par conséquent, de notre point de vue, la légitimité à animer des politiques éducatives globales, dont il convient bien sûr de trouver les articulations avec la dimension nationale de l'éducation, revient aux collectivités territoriales et à tous les acteurs de la société civile qui peuvent accompagner ce processus. Une réforme des temps scolaires est à l'étude. Si elle se met en œuvre, en septembre 2013, nous aurons besoin d'inter-

ventions éducatives quotidiennes, sur des temps à peu près équivalents, entre l'accueil que réalisera l'école et l'accueil qui sera réalisé par ailleurs par les collectivités territoriales le matin, à midi et le soir. Il faut trouver l'espace de la mise en cohérence de tout cela. Nous avons des outils pour le faire. Entre les projets éducatifs locaux d'un côté et les projets d'école de l'autre côté, on doit pouvoir tisser des réponses, en acceptant que tout ne soit pas parfait demain matin, mais que l'on soit dans un processus de construction d'une nouvelle gouvernance des politiques éducatives.

**Un participant :** Peut-on parler de démocratie sans parler de partage de pouvoir ? Tous les acteurs éducatifs institutionnalisés, ou revendiquant ne pas l'être, sont-ils prêts à lâcher du pouvoir, à être remis en cause dans cette démarche que vous nous présentez ?

**Françoise Clerc :** Je ne sais pas si c'est vraiment la question du partage du pouvoir qui est en cause ou si c'est une réaffirmation de la notion de service public. J'entends des remises en cause de la notion de service public d'éducation : il aurait été trop identifié à une institution, l'école. C'est probablement vrai. Une évolution future serait de penser le service public d'éducation comme englobant d'autres partenaires que l'institution scolaire. Il couvrirait les organisations qui répondent aux problèmes de la petite enfance, comprendrait l'école, et à l'intérieur de l'école, à la fois les établissements publics et les établissements privés sous contrat — qui font partie du service public mais qui, curieusement, se sont souvent exonérés de certaines obligations qui s'appliquent au service public — et s'étendrait aussi à l'éducation permanente et à la formation tout au long de la vie. Cependant, pour des considérations historiques, et aussi sociales, je tiens au fait que l'Éducation nationale reste une institution, une institution d'État. En effet, pour le moment, le fait que l'école soit une institution a apporté une réponse adéquate à une question profondément politique : la massification de la formation. C'est peut-être la limite de mes représentations, mais je ne vois pas d'autre réponse possible, dans l'état actuel de la société française, à cette nécessité de permettre à la totalité des enfants d'accéder à une éducation scolaire. Il me semble donc que l'école doit rester une institution d'État.

Mais je place une frontière entre ce qui me paraît être partageable avec d'autres partenaires et ce qui fait partie des responsabilités propres de l'école. Vous avez cité la discussion sur les contenus. Je ne suis pas certaine que la discussion sur les contenus doive se faire à un niveau décentralisé. Dans d'autres pays à développement économique et social analogue à celui de la France, cela se fait, mais je ne suis pas sûre que cela se passe bien. Aux États-Unis, la discussion sur un certain nombre de contenus pose des problèmes

idéologiques et je suis assez contente qu'en France, ce soit l'État qui tranche à ce sujet. En revanche, il y a quelque chose sur quoi la discussion entre l'institution et les partenaires éducatifs devrait s'instaurer et se réguler de façon tout à fait continue : les manières d'apprendre. Autant discuter s'il faut apprendre la règle de trois ou les statistiques ou débattre de ce que ces savoirs permettent de faire me paraît être un problème de professionnels de la pédagogie et de didacticiens, autant la manière d'apprendre, la manière d'accéder aux savoirs, l'opportunité de tenir compte du rythme de développement des enfants sont des sujets de discussion sur lesquels l'école doit être ouverte.

**Stéphane Loukianoff :** Je trouve la question du partage du pouvoir intéressante. Si l'on pense à la question de l'éducation à la démocratie, pas seulement de façon philosophique, mais concrète, il faut que l'on parle du pouvoir. De quelle démocratie parle-t-on ? Si l'on parle de la démocratie représentative, l'éducation est une éducation qui parle aussi du fonctionnement de nos institutions. Si l'on parle de la démocratie participative, on commence à toucher la question des limites, du plafonnement d'un certain nombre d'instances et de démarches qui sont probablement liées au fait qu'effectivement, il n'y a pas suffisamment de remise en question, pas suffisamment de nouvelle place laissée aux citoyens qui s'engagent dans des processus, notamment dans les processus de délibération. Ceci pose d'une manière ou d'une autre la question du pouvoir et du partage du pouvoir. Nous avons ce problème-là aujourd'hui en France et il me semble intéressant, quand on parle de démocratie, de se demander si l'on ne devrait pas, par exemple, parler davantage de la démocratie conflictuelle. On a trop tendance à penser qu'il faut des processus qui utilisent le mode du consensus pour se mettre d'accord, prendre des décisions collectives. On oublie que les conflits, s'ils ne sont pas menés n'importe comment, permettent aussi de construire, de faire avancer par le haut un certain nombre de problématiques de développement. Mais ces processus conflictuels sont aussi des processus où il y a des rapports de forces et des rapports de pouvoir. Cela me semble important parce que ces processus conflictuels partent aussi d'enjeux de développement ou d'injustices qui mobilisent les gens, alors qu'il y a une certaine démocratie qui paraît très éloignée à un certain nombre de nos concitoyens. La démocratie représentative est malheureusement très décriée. Il faut faire évoluer cela. Ce n'est pas tout l'un ou tout l'autre, mais il faut amener davantage de participation et revaloriser une démocratie plus conflictuelle.

**Anne Chevrel :** Comment, avec les évolutions que vous nous avez tracées les uns et les autres, garantir le principe d'égalité, principe fondateur auquel on ne peut que tenir ?

**Françoise Clerc :** Cette question n'est pas soluble telle quelle. À mon sens, plus qu'une question c'est une inquiétude parce que l'égalité a changé de sens. Il est évident qu'aux origines de l'école, l'égalité, c'était l'égalité de traitement pédagogique. On ne peut plus penser que l'égalité de traitement pédagogique assure une véritable égalité vis-à-vis de la réussite de la construction des compétences. Depuis les années 1980 et le discours porté par Savary, qui prônait de donner davantage aux zones « défavorisées », nous sommes entrés dans une autre logique de l'égalité. Celle-ci consiste justement à utiliser des traitements pédagogiques et des traitements éducatifs différents si l'on veut, au bout du compte, produire quelque chose qui va ressembler à de l'égalité. Mais je ne suis pas sûre que l'égalité soit le terme le plus pertinent — parce que surchargé d'histoire et d'enjeux politiques — pour décrire ce que l'on attend, le rêve de justice dans la société.

Il est tentant de chercher des alternatives. Je ne souhaite pas entrer dans le débat équité/égalité, parce que c'est un débat idéologiquement piégé. Au-delà de ce débat, la question est de savoir si chaque enfant a la possibilité de développer les compétences dont il est capable. Lui donne-t-on véritablement les moyens d'aller au terme de ce qu'il est capable de faire au sein de l'école, sans se demander sans cesse s'il est meilleur que son voisin ? La question n'est pas seulement celle de l'école. Une école fondée sur la compétition (avec la domination sans partage des évaluations normatives) se situe à l'intérieur d'une société qui, elle-même, est fondée sur la compétition. Tant que la société française portera aux nues la compétition et *ipso facto*, le laminage de ceux qui sont les moins forts, l'école sera forcément compétitive. Il faut changer les pratiques éducatives et les pratiques d'apprentissage au plus près du quotidien, dans le face-à-face des élèves et des professeurs. Bien plus qu'une position de principe un peu abstraite qui, finalement, devrait nous conduire à « l'égalité des chances », l'enjeu est la différenciation des pratiques pédagogiques. François Dubet utilise une métaphore très appropriée. Les règles du tennis assurent une parfaite égalité des chances entre les joueurs. Mais si à Roland Garros vous mettez face-à-face Novak Djokovic et un joueur amateur, vous savez bien comment va se terminer le match. Pour autant, le joueur amateur a aussi sa place dans la société car, pas plus que la vie ne se résume aux performances sportives, elle ne se réduit aux performances scolaires. Si notre représentation de l'égalité est l'égalité des chances, paradoxalement nous tomberons dans le piège d'accepter des inégalités de fait.

**Didier Jacquemain :** Je pense qu'il faut préciser la question. À partir du moment où l'on réfléchit globalement à des politiques éducatives publiques

qui pourraient être mises en œuvre dans une logique d'intervention de l'État et dans une logique plus territoriale, comment assure-t-on une certaine égalité dans l'accès aux réponses éducatives mises en œuvre ? Premièrement, je ne suis pas sûr que l'on fournisse aux citoyens l'ensemble des éléments permettant de mesurer qu'il y a une réelle égalité dans les politiques éducatives conduites par l'Éducation nationale. Il faudrait un certain nombre d'indicateurs tels que les taux d'encadrement, dont on sait qu'ils ne sont pas les mêmes sur l'ensemble du territoire. Je ne suis pas certain qu'aujourd'hui, nous ne soyons pas dans un processus inégalitaire, même à partir de politiques qui sont pensées à partir de l'État et de l'Éducation nationale. Si, demain, il y a d'autres acteurs, que faut-il faire ? Il faut certainement s'assurer d'avoir une animation assez forte des politiques éducatives qui seront mises en œuvre et l'identification de quelques éléments d'appréciation assez simples.

Cette animation serait assurée par l'État, sans nul doute, puisque dans notre pays, sur la question éducative, l'État n'intervient pas que par l'Éducation nationale. Il intervient aussi par le ministère de la Jeunesse et de l'Éducation populaire, par le ministère de la Famille et l'intervention des CAF, par le ministère de la Culture à travers ce qu'il fait dans les territoires en matière d'arts plastiques, etc. Il faut que l'État garde cette dimension d'une animation assez forte du développement des politiques éducatives locales. Cela ne veut pas dire que cela retire du pouvoir aux collectivités locales dans l'animation des politiques qu'elles vont mettre en œuvre. Au-delà de cette animation forte, il faut certainement des dispositifs de soutien dans un certain nombre de territoires qui ne sauront pas mobiliser les moyens nécessaires pour développer les politiques éducatives locales.

**Stéphane Loukianoff :** La question de l'égalité soulève celle des modes de gouvernance de ces mécanismes. Je pense aussi que l'État doit avoir un rôle majeur, comme il l'a par ailleurs dans d'autres mécanismes de régulation dans le cadre de la décentralisation. Personnellement, je ne vais pas jusqu'à dire qu'il faut revenir sur l'autonomie pédagogique. De mon point de vue, c'est un rôle qui doit rester majeur au niveau de l'Éducation nationale et de l'État. Il ne faut pas non plus oublier le cadre. Dans des articles publiés récemment, la Cour des comptes pointait du doigt des inégalités d'investissement des collectivités entre telle et telle région. Il me semble que c'était entre la région du Languedoc-Roussillon et celle de Rhône-Alpes ou de La Réunion, où le taux d'investissement par élève au niveau des lycées était radicalement différent. Ce contexte joue également. Il faut que, là aussi, il y ait des mécanismes de péréquation, de solidarité, pour ne pas avoir à choisir entre une décentralisation qui irait au plus près des habitants, mais

en creusant des inégalités, et un mécanisme qui resterait très centralisé, mais aussi peut-être un peu figé.

## ÉCHANGES AVEC LA SALLE

**Michel Richard**, secrétaire général adjoint du Syndicat national des personnels de direction de l'Éducation nationale (SNPDEN) : Nous avons, avec mon collègue, écouté ce débat avec beaucoup d'intérêt. Il me semble qu'il faut tout de même remettre un certain nombre de choses en perspective. La première est une perspective historique. N'oublions pas que le financement de l'instituteur par le maire est une décision de Guizot, qui est un des pères du libéralisme économique en France. C'est un paradoxe qu'il faut avoir présent à l'esprit. Gardons également présent à l'esprit que lorsque Jules Ferry inscrit l'école laïque, publique et obligatoire, il le fait contre les familles. C'est pour sortir les élèves du carcan familial et de l'empreinte de l'Église catholique qui, à l'époque, a le monopole de la formation de la jeunesse. C'est quelque chose que nous continuons d'avoir à porter. À l'origine, l'école de la République s'est construite contre les familles et il ne faut pas s'étonner que, deux siècles plus tard, nous en ayons encore les stigmates.

Or ce n'est pas l'école contre les familles. Mais cette construction, au XIX<sup>e</sup> siècle, où il s'agissait de pouvoir assurer l'unité de la France par la pratique de la langue française, qui se faisait par l'intermédiaire de l'école, s'est forcément faite contre les familles qui voulaient garder les enfants près d'elles, entre autres parce que les enfants étaient utilisés comme force de travail, dans une France essentiellement rurale, ne l'oublions pas.

Par ailleurs, s'agissant de la place et du rôle de l'État, rappelons-nous que l'État finance à 56 % les dépenses éducatives dans notre pays et les collectivités territoriales à 38 %. Il revient donc à l'État d'avoir un certain nombre de prérogatives par rapport à son poids dans le financement des dépenses éducatives. Et quel est le rôle de l'État, dans un pays moderne ? C'est celui qui est écrit dans la Constitution, dont l'article 20 dit : « Le gouvernement conduit et détermine la politique de la nation. » Il appartient donc à l'État de conduire et de déterminer la politique éducative. Aussi avons-nous besoin d'un État décideur. Mais aujourd'hui, parce que depuis les années 1983-1985, avec les premières lois de décentralisation, nous sommes entrés dans une France décentralisée, nous avons besoin d'un État régulateur. Nous savons bien, qu'il y a des différences et des disparités entre les territoires. En conséquence, l'État se doit d'assurer parallèlement

le rôle de décideur — indiquer à la nation, les grandes orientations qu'il souhaite mettre en œuvre — et le rôle de régulateur pour garantir l'équité entre les territoires de la République. Mais il est indispensable d'introduire dans le fonctionnement du système éducatif une place beaucoup plus importante pour les collectivités territoriales à celle qui lui est aujourd'hui dévolue, entre autres parce qu'elles sont ramenées, il faut le reconnaître, à un rôle de financeur. Pour autant, il semble indispensable que l'État continue d'assumer ses responsabilités propres dans la conduite du système éducatif et des politiques éducatives, faute de quoi, au lieu d'avoir un progrès, on risque d'avoir une dénaturation, et cela nous paraît très inquiétant pour l'avenir.

**Gwenaële Hamon :** Je souhaite réagir en tant qu'élue locale, mais en essayant de m'extraire d'une polémique qui serait tout à fait stérile. Je pense que l'Histoire est une chose et que les perspectives à venir nécessiteront de notre part d'innover et, en outre, d'être extrêmement pragmatiques. En effet, que voyons-nous aujourd'hui sur les territoires ? Qui impulse ? Qui tente de coordonner un certain nombre d'acteurs et qui, finalement, multiplie des financements qui dépassent largement les fléchages de l'enveloppe dédiée à l'éducation et qui passent par le sport, la culture et une quantité de dépenses qu'elles assument et affichent comme une priorité ? Ce sont les collectivités locales. Je ne veux pas opposer l'État et les collectivités territoriales, loin de là. Mais je pense qu'il faut que l'on parte des projets, du sens que nous voulons donner aux projets d'éducation dans les besoins qui sont les nôtres, aujourd'hui, les besoins des jeunes, des moins jeunes et des familles. Où sont les enjeux ? Ils sont bien sûr et d'abord au sein de l'école qui doit redevenir un espace où les inégalités décroissent. Mais ils sont bien sûr aussi autour de l'école. Ils sont dans la rue, dans les familles, dans les équipements culturels, dans les associations, et il nous faut trouver aujourd'hui des modes de gouvernance qui puissent être souples et adaptés, et des lieux, des espaces géographiques... Je voudrais que l'on dépasse les concepts et que l'on essaie de voir où se fait la vie. La vie se fait bien dans des espaces où les gens se rencontrent, posent des diagnostics, essaient de mieux se connaître pour répondre à ce que vous avez appelé la question de la démarche globale. Tant que l'on ne descendra pas dans ce niveau de précision pour comprendre les processus, les mécanismes, nous serons incapables de faire une réforme qui soit une réforme de l'État et une réforme des collectivités au service de la population. J'y reviendrai tout à l'heure, mais je voulais vraiment réagir à ce que je venais d'entendre.

**Un participant :** Je voudrais livrer quelques réflexions. La première à propos de l'État : la mission de l'État ou la démission de l'État ? La déconcentration ou la « décontraction » d'un État qui serait devenu irresponsable

dans le domaine de l'éducation ? Je suis brutal dans mon propos parce que l'on assiste bien à des inégalités entre les régions, les départements et même, dans un canton, entre les communes dont certaines n'ont pas d'école publique. Que fait l'État dans ce cas ? Des collèves sont attendus en Vendée et le département ne prend pas de décision.

Deuxième réflexion : on cherche des partenaires, mais il existe des partenaires naturels. La Ligue de l'enseignement oublierait-elle qu'elle a donné naissance à la Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE) ?

Troisième réflexion : oui à l'éducation permanente, mais pourquoi ne pas commencer par insister sur la formation initiale et pourquoi s'arrêter à 16 ans ? Aurait-on oublié le plan Langevin-Wallon et la scolarité jusqu'à 18 ans ? On en saurait assez à 16 ans ? Pourquoi s'arrêter à la fin du collège ? Que faites-vous du lycée ? Il faudrait aller plus loin que le butoir de 16 ans, aller au-delà.

Quatrième réflexion : la République doit être enseignante. C'est Gambetta qui l'a dit. Il faut refonder la République par l'éducation, vous l'avez dit. Et la Ligue, c'est la République en action, avec un État qui assume ses responsabilités, en relation avec des partenaires, certes.

**Un participant :** Je voulais poser une question à Stéphane Loukianoff, mais peut-être peut-elle être adressée plus largement. Nous avons eu une concertation sur l'école, qui se prolongera peut-être dans les territoires, mais nous allons maintenant entrer dans un débat sur la décentralisation. Vous avez évoqué les modalités d'élection, le fléchage, etc. On en parle beaucoup. Ne serait-il pas pertinent, pour impliquer aussi les citoyens, de parler également des compétences des différentes collectivités, de dire qui fait quoi, de préciser les relations entre l'État et les collectivités, les relations des services de l'État entre eux, y compris en entrant dans les détails ? On a du mal à réunir les gens autour d'une table ; il y a toujours des querelles de légitimité. Ne serait-il pas intéressant, également du point de vue des citoyens et de leur participation, d'entamer ce débat national sous cet angle ?

**Stéphane Loukianoff :** Dans notre association, nous militons pour ce type de posture, qui est une posture d'éducation populaire. Il se trouve qu'un membre de l'Union nationale des acteurs et des structures du développement local (Unadel) est Georges Gontcharoff, qui a fait, entre 2010 et 2012, 150 interventions publiques un peu partout en France, y compris devant la Ligue de l'enseignement, dans certains territoires, précisément pour expliquer les enjeux de la réforme des collectivités territoriales, d'abord,

et de la décentralisation. Nous avons effectivement ce problème. Pendant le débat parlementaire sur la réforme des collectivités, des élus disaient que le millefeuille, l'enchevêtrement des collectivités était illisible pour les citoyens. Mais eux-mêmes avaient tendance à mélanger les choses. Par exemple, ils disaient que les pays faisaient partie des strates, alors que le pays n'est pas une collectivité. Toujours est-il que nous pensons qu'au lieu de pointer du doigt la nécessité que l'organisation institutionnelle devienne plus simple pour être plus lisible, la première des choses à faire n'est pas forcément de nier une certaine forme de complexité que nous, nous trouvons tout de même relativement moderne. Le fait qu'il y ait une décentralisation et différents types de pouvoirs locaux avec des responsabilités diverses n'empêche pas de faire un peu de ménage, de dire qui fait quoi. Mais les enjeux économiques, les enjeux éducatifs et culturels, en général, ne dépendent pas que d'un étage, d'un seul échelon territorial. Ce point de vue est simplificateur à outrance. En revanche, qu'il y ait des collectivités qui soient chefs de file de telle ou telle compétence nous paraît quelque chose qu'il faut susciter, qu'il faut développer. Mais ce qui est très important, en termes d'éducation populaire au sens large, c'est que nous sommes dans une société où ces choses-là ne sont pas débattues. Il n'y a pas de débat sur ces sujets, il n'y a pas réellement de moyens des pouvoirs publics et pour en revenir à mon sujet de départ, nous avons un gros problème culturel, qui est un héritage d'une société très centralisée où les citoyens sont globalement considérés comme des enfants. Je ne suis pas le premier à le dire et cela se retrouve à différents niveaux : il y a un problème de considération des potentiels des citoyens, et il est tout à fait normal que la chose publique soit mieux enseignée, mieux débattue à l'école et en dehors de l'école. À cet égard, on manque sérieusement d'espace et de méthode.

**Arnold Bac**, membre du comité national éducation de la Ligue de l'enseignement : Il y a un aspect qui me semble parfois tellement évident que l'on oublie de le mentionner ou de le rappeler. Le travail de péréquation, de régulation de l'État peut être fondé sur les ressources différentes des diverses collectivités territoriales qui font qu'elles sont en capacité d'investir à différents niveaux d'importance. Mais il y a aussi des choix politiques qui sont faits par les collectivités. À cet égard, jouent un rôle : des citoyens électeurs et leur mobilisation par rapport à des programmes, les choix d'équipes au niveau régional, départemental, communal et par rebond, au niveau intercommunal. Il me paraît essentiel de rappeler cet élément pour que nous gardions en tête l'importance et le rôle de la place des citoyens par rapport à la décentralisation mise en place et à celle qui sera actualisée avec l'acte III. C'est aussi tellement évident que l'on oublie également de le dire : les collectivités territoriales sont légitimes parce qu'elles procèdent du suffrage.

**Anne Chevrel** : Ce sont donc des choix politiques que les collectivités auront à faire en matière d'éducation.

**Joël Devoulon**, secrétaire national du Syndicat général de l'Éducation nationale et de la Recherche publique (Sgen-CFDT) : Dans ce débat, le mot « égalité » a beaucoup été cité. Il faut savoir ce que c'est. L'égalité n'est pas un fait. Dans la devise républicaine, l'égalité est d'abord une construction, comme la liberté ou la fraternité. C'est quelque chose que l'on doit construire, un objectif que l'on se donne en commun. Une construction se fait dans un contexte. Or, le contexte n'est plus celui du XIXe siècle ni même celui d'il y a vingt ou trente ans. Aujourd'hui, le contexte est celui d'un besoin immense d'éducation, d'une volonté très partagée de prendre en charge cette éducation, d'un investissement très multiple des associations, des collectivités, qui veulent s'engager, et d'une difficulté à mettre tout cela en synergie. Je ne m'étendrai pas sur tous les aspects, parce qu'ils ont été bien mieux traités ici que je ne pourrais le faire. Mais sur la question de l'État, la difficulté à laquelle nous sommes actuellement confrontés est que l'État, lui, n'a pas bougé dans sa façon d'être depuis très longtemps. Certes, il y a eu la décentralisation, il y a eu des éléments de déconcentration, mais il n'a pas bougé fondamentalement. Nous avons aujourd'hui besoin de nous rappeler que l'État, ce n'est pas Paris. L'État, ce sont tous ceux qui agissent pour son compte partout où ils sont sur le territoire. La difficulté est d'arriver à faire en sorte que tous les acteurs locaux de l'État, qu'il s'agisse de l'enseignant dans sa classe, du chef d'établissement ou du recteur, aient la capacité d'entrer en dialogue avec ceux qui, à leur niveau, travaillent aussi pour essayer de répondre aux nécessités éducatives du moment, et que l'on arrive à créer, à tous les niveaux de fonctionnement, les synergies nécessaires. Ceci porte un nom, celui de « subsidiarité ». Il va falloir intégrer ce principe dans le fonctionnement de l'État. Or, actuellement, dans l'Éducation nationale, on en est bien loin. Il va falloir arrêter de penser que l'heure de la récréation se décide dans le bureau du ministre.

**Marc Depriester**, directeur d'études, coopérative-conseil Aurès, Nantes : Je vais me situer un peu en décalage par rapport à la question de la gouvernance pour reprendre plutôt des expressions qui ont été utilisées : les citoyens considérés comme des enfants ou le propos de Françoise Clerc, qui disait que nous étions beaucoup dans une logique de compétition et que c'était une logique bien souvent dominante dans la manière dont étaient menés les apprentissages. Comment peut-on donner place aux familles et aux parents dans la communauté éducative si l'on ne donne pas une autre place aux enfants dans l'école, si l'on ne leur apprend pas la démocratie en les amenant à coopérer, à travailler ensemble entre eux, à

s'organiser, à prendre la parole ? Si l'on compare ce qui se passe en France avec ce qui se passe au Québec ou dans d'autres pays, la question de la prise de parole par les enfants, de la capacité à s'exprimer, à prendre place dans l'espace public et dans l'école elle-même est extrêmement importante. L'éducation citoyenne, en effet, ce n'est pas la morale, mais l'apprentissage de la vie en société, dont l'école est un des milieux fondamentaux. Il faut donc que l'école devienne un lieu où l'on peut parler de l'école. C'est aussi de cette façon que l'on pourra faire le lien avec les parents et que la triangulation école – parents – enfants pourra se réaliser dans une perspective démocratique.

**Stéphane Loukianoff** : À propos de la subsidiarité, notre association s'inscrit beaucoup dans cette vision. Dans l'ouvrage que nous avons rédigé, nous parlons de « subsidiarité ascendante ». C'est une autre façon de penser la décentralisation. Historiquement, la décentralisation a été concédée. Elle est venue de haut en bas. C'est l'État qui s'est dessaisi. Ce sont les ministères qui se sont dessaisis et, bien souvent, de ce qui était le plus gênant. Nous avons réalisé un certain nombre d'auditions pour élaborer ce petit ouvrage, notamment de rapporteurs des lois de décentralisation, qui nous ont expliqué comment cela s'était fait dans les années 1980.

**Anne Chevrel** : L'État s'est aussi dessaisi du plus coûteux...

**Stéphane Loukianoff** : Tout à fait. En tout cas, cette décentralisation négociée, on ne l'a pas vraiment connue jusqu'à présent. Nous pensons pour notre part – nous rêvons un peu et nous pourrions vite être taxés de fédéralisme – qu'il serait logique de se demander ce que l'on peut faire au niveau local, ce que l'on ne peut plus faire au niveau local et que l'on délègue au niveau supra. Cela existe déjà au niveau de l'intercommunalité : c'est ce que l'on appelle l'intérêt communautaire. Mais ce type de subsidiarité ascendante n'existe qu'à cette échelle-là. Cela n'existe pas au niveau du département, de la région ou de l'État. Il serait très intéressant que dans les dix ou vingt prochaines années, on teste ce modèle en France. Cela recouvre la question du pouvoir d'agir du local. C'est très souvent au niveau local que beaucoup de choses donnent sens, mais cela n'empêche pas de définir à l'échelle supra des choses qui nous rassemblent. C'est aussi de cette manière que l'on peut définir un État.

À propos de la coopération, je partage complètement les propos de Marc Depriester. Les méthodes coopératives sont fondamentales et nous pensons nous aussi qu'à l'école, mais aussi en dehors de l'école, dès le plus jeune âge, c'est en maîtrisant ces méthodes d'expression, de collaboration que l'on peut re-cheminer vers du collectif. C'est fondamental,

surtout dans la période actuelle. Comment peut-on travailler, avec quels outils, quelles méthodes, pour susciter de l'intelligence collective? Ce qui se passera en France dans dix ou quinze ans sera aussi le résultat de ce que l'on aura fait ou que l'on n'aura pas fait dans ce domaine à l'école ou en tout cas avec les enfants.

**Anne Chevrel** : Ce sera le résultat de ce que l'on va mettre en chantier maintenant.

**Patrice Weisheimer**, secrétaire général du Syndicat de l'éducation populaire (Sep-Unsa) : Pour revenir sur la question de la démocratie, puisque l'éducation pour la démocratie était le thème du débat, il s'avère que la semaine dernière, à Strasbourg, se tenait le Forum démocratique mondial, car la France est engagée dans cette organisation avec le Conseil de l'Europe. Le ministre délégué des Affaires européennes, Bernard Cazeneuve, est intervenu en introduction en rappelant les engagements de la France sur la démocratie. Si l'on va plus loin, la France a signé un certain nombre d'accords internationaux au Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et sur l'éducation aux droits de l'Homme. Je vous engage à lire ces textes, qui sont extrêmement intéressants parce qu'ils reprennent une idée centrale pour la refondation de l'école, à savoir la posture que peut avoir l'acteur éducatif vis-à-vis de l'enfant. L'enfant doit être un acteur à part entière de ses apprentissages. Les textes internationaux ont véritablement un programme sur ces questions, de même que sur la question de la gouvernance avec l'ensemble des acteurs éducatifs. Il y a là un point d'ancrage qui peut devenir contraignant pour l'État français.

Deuxième élément : le Sep-Unsa est, comme d'autres, signataire de l'Appel de Bobigny et membre du collectif. Il est clair que les collectifs ont vraiment un rôle à jouer dans l'avenir en matière de politiques éducatives locales. Je retiens l'expression de Didier Jacquemain sur la nécessité que l'État soit l'animateur des politiques éducatives locales sur les territoires et j'irai même plus loin : je pense que l'un des enjeux du moment, puisque le projet de loi va être déposé très prochainement, est de faire en sorte que l'État soit le garant de la qualité éducative. Elle peut être mise en œuvre par d'autres acteurs, mais il y a une nécessité de péréquation et de régulation sur l'ensemble du territoire.



## CONCLUSION

---

# Synthèse et prospective

**Gwenaële Hamon**, maire adjointe à l'éducation de la Ville de Rennes

**Éric Favey**, secrétaire général adjoint de la Ligue de l'enseignement

**Gwenaële Hamon** : Je souhaiterais d'abord revenir sur l'approche développée dans la première table ronde autour de la question des compétences. Il y a un débat qui continue à être nourri par les acteurs autour du socle commun de connaissances et de compétences et de l'intérêt d'une approche plus globale ou globalisante, d'une nécessaire prise en compte de l'ensemble des compétences qu'un enfant, un jeune, un adulte va pouvoir acquérir à toutes les périodes et dans tous les espaces de sa vie, au travers de ses échanges, de ses expériences affectives, professionnelles, syndicales, de loisirs, etc. Pour moi, élue locale, c'est un élément important. La première des inégalités serait de ne pas reconnaître la diversité de chacun et donc, sa singularité. Il faut voir en chaque individu, garçon, fille, homme, femme, ce qu'il porte de compétences différentes, qui ne sont pas des compétences exclusivement scolaires – lesquelles sont bien entendu nécessaires, essentielles –. Cette approche plus globale nous permettra d'aller sur les chemins de la créativité, de l'innovation, soit individuellement, soit par la coopération – certains ont parlé d'intelligence collective – et de faire émerger d'autres façons d'être ensemble et d'autres façons de créer, d'une certaine manière, le monde de demain. J'adhère à cette idée du socle comme tremplin qui peut permettre d'ouvrir sur la diversité de la vie, et par là-même, sur la diversité des formes de place et d'engagement de chacun dans la société.

En tant qu'élue locale, je pense que le rôle de la ville est important. Le territoire de vie, le bassin de proximité, doivent être des espaces de ressources, où chacun, en même temps qu'il apporte sa contribution, sa créativité, et qu'il est reconnu pour cela, peut aller chercher de l'information, via les nouvelles technologies – mais pas uniquement –, sur le patrimoine, sur la culture. Cette démarche est individuelle, mais peut et doit aussi être accompagnée par l'ensemble des partenaires, dont l'État. Il y a là des formes de démocratisation possibles et d'accès à toutes les formes de culture possibles.

**Éric Favey** : Je commencerai par soulever une question : pourquoi avons-nous tant de mal à nous faire comprendre, et parfois de nous-

mêmes ? Au fil de nos rencontres, ici à Rennes, et ailleurs comme lors des Rencontres des PEL à Brest, ou encore lors de nouveaux rendez-vous que nous nous fixons, nous avons chaque fois l'impression de progresser. Nous avons aussi le sentiment d'aller un peu plus loin dans la complexité à penser l'éducation aujourd'hui, exercice passionnant et redoutable, et nous constatons que les progrès sont réels : à l'échelle territoriale, dans le cadre des responsabilités qui sont celles des collectivités aujourd'hui ; dans les établissements scolaires, dont on dit qu'il ne s'y fait rien, alors même qu'il s'y déroule quantité de choses ; dans le secteur associatif. Cela fait trois mois que la France se mobilise pour refonder son école – et non pas l'éducation ! –. Mais pour ceux qui ont participé à la phase nationale et aux quelques phases déconcentrées de la concertation, que de pertes en ligne ! Dans ce débat d'importance – et l'on ne peut soupçonner le gouvernement ni le ministre de l'Éducation nationale de ne pas avoir pris la mesure des choses –, que faisons-nous des acquis de nos discussions de ces dernières années et surtout, de ce qui se fait sur les territoires ? C'est ce qui me frappe. On peut alors se demander pourquoi les différents protagonistes concernés ne viennent pas aussi participer ici à notre réflexion. C'est notamment parce que ce sur quoi nous travaillons est éminemment compliqué. Nous soulevons des questions qui sont d'ampleur philosophique et qui sont passionnantes, mais qui sont, en même temps, des questions fonctionnelles, parce que nous avons envie de dépasser le seul registre contemplatif ou conceptuel et que nous nous disons que ce que nous savons faire, il doit être possible de le faire ailleurs. Nous avons tiré des enseignements de nos réussites comme de nos échecs, en termes par exemple de partage des responsabilités dans les politiques territoriales. Il n'est peut-être pas utile de se précipiter pour faire une loi. Commençons par considérer ces enseignements. Si nous n'arrivons pas à être entendus, peut-être est-ce parce que nous nous y prenons mal ou que nous restons prisonniers de nos préoccupations. Il faut absolument faire en sorte que ce que nous disons ici puisse être entendu plus loin. Mais nous savons aussi que nous avons progressé parce que même dans la concertation ramenée à la seule question de l'école, nous avons entendu enfin des propos qui n'ont plus rien à voir avec les débats d'il y a une quinzaine d'années.

**Gwenaële Hamon :** Je partage cet étonnement, tout en considérant qu'en effet, il y a des avancées. Il faudrait une vraie révolution mentale, culturelle, parce que l'un des premiers freins est que nous vivons dans un pays où la verticalité, qu'on le veuille ou non, est encore extrêmement pesante. Or même lorsque nous disons que l'État devra être régulateur, au niveau central et déconcentré, tout ce que nous constatons lorsque nous réussissons à réaliser des choses, comme c'est le cas dans nos villes

et dans nos campagnes, c'est bien la difficulté de la transversalité. Dans le cadre de la refondation de l'école, il aurait été nécessaire de pouvoir imaginer une réflexion transversale au niveau national, c'est-à-dire entre les ministères de la Jeunesse, de la Culture, de la Ville, etc. On voit à quel point c'est compliqué. Les expériences de transversalité existent pourtant et nous pouvons déjà capitaliser ce qui se passe sur les territoires. Il faut donc qu'ensemble – et c'est un peu le rôle du Réseau français des villes éducatrices, parmi d'autres –, nous fassions remonter ce qui est aujourd'hui plus que des expérimentations. À Rennes et ailleurs, nous avons des projets éducatifs locaux qui déclinent d'ores et déjà ce que nous avons entendu pendant ces deux jours en termes de projets de bassin de vie, de conditions d'implantation d'équipements dans un quartier, de lien avec les parents ou de réflexion autour d'un quartier sur la manière de rendre les parents plus légitimes, avec des actions pour le concrétiser. Nous le faisons, et il y a bien là une culture à insuffler au niveau national, et ceci certainement par l'exemple, en le faisant mieux savoir.

L'école a eu, a et aura un rôle central lié aux valeurs que nous défendons et dans notre organisation actuelle autour d'une recherche d'égalité d'accès aux savoirs, aux connaissances, aux compétences. C'est ce qui fait que, malgré son échec en tant que vecteur d'ascension sociale et en tant que levier d'égalité – puisque les inégalités croissent presque avec le nombre d'années passées à l'école –, l'école reste un levier central d'émancipation, et elle est encore pour nous, dans notre Histoire, un symbole, voire un mythe auquel nous sommes attachés. En période de crise comme celle que nous vivons, nous nous raccrochons à ces attentes, à ce que nous avons vécu. C'est un point très fort. Ceci dit, les pistes pour l'avenir sont dans l'évolution de cette institution, dans sa révolution, sa refondation, qui passera forcément par une plus grande ouverture, sans quoi l'accroissement des inégalités se poursuivra et les fragilités seront encore plus fortes. Les partenaires devront accepter de voir l'école s'ouvrir et d'aller vers l'école. Il faut que forts de nos propres compétences, nous nous ouvrons aux compétences des autres en rendant complémentaires nos interventions, nos actions auprès des enfants et des familles. Il faut que nous comprenions qu'il y a là un modèle à dessiner. Il s'esquisse, il y a des balbutiements sur nos territoires, cela se fait au niveau d'un quartier, autour d'une école, autour de micro-territoires. Mais il est nécessaire d'ériger ces expériences, ces initiatives en modèles, sans qu'ils soient trop rigides : ils doivent être souples, mais donner envie à d'autres de les développer. Nous avons besoin d'un État régulateur. Certaines collectivités ont des politiques d'éducation très volontaristes, y dédient des budgets, des moyens et en font le fer de lance de leur politique de développement au niveau de la municipalité.

Il faut donc veiller à ce que la péréquation ne décourage pas ces initiatives ou que l'on ne néglige pas les volontés politiques validées par le vote des citoyens. Derrière la péréquation ou derrière un modèle trop figé, il y a le risque d'un nivellement par le bas, le risque de proscrire l'innovation sous prétexte que l'on sort du cadre. Pour ma part, je suis favorable à l'innovation s'il y a des moyens d'observer et d'évaluer. Mais surtout, n'empêchons pas les collectivités, les territoires, les acteurs de produire ce qu'ils peuvent produire au service des enfants.

**Éric Favey :** Nous sommes dans un pays assez particulier où l'école, contrairement aux autres pays européens, a eu d'entrée de jeu, quand elle a été créée, une fonction politique en même temps qu'une fonction culturelle. C'est le seul pays d'Europe où c'est le cas. Il s'agit de fonder la République à partir de son école. C'est ainsi que l'école a été créée. Cela ne signifie pas qu'elle n'existait pas avant. La plupart des garçons, avant la loi de 1881, étaient scolarisés, les filles beaucoup moins. Jules Ferry a eu ce coup de génie politique, grâce à une majorité parlementaire et au travail important de la Ligue de l'enseignement pour sensibiliser les élus à cette question, de dire qu'il fallait unifier l'ensemble et en faire une cause nationale, publique et républicaine. L'école a donc à la fois une fonction d'élévation du niveau culturel et en même temps, de structuration de repères communs. Il s'agissait de faire une culture avec des peuples, la culture républicaine. Aujourd'hui, l'enjeu est différent : il faut faire un peuple avec des cultures. Ce n'est pas la même chose. Il faut s'y prendre autrement, en partie par le bas et en partie par le dessus. C'est pourquoi nous sommes en permanence pris en tenailles entre le rôle de l'État, qu'il doit conserver à une période où l'on a l'impression que tout est en train de s'effondrer dans une vaste machine à centrifuger, et la reconstruction par le bas. Cette sorte de centralité de l'école qui répond à la République jacobine, puisque ce sont les Jacobins qui l'ont emporté à l'époque, fait que le discours éducatif, et même au-delà, est rythmé par l'école. Quand on sera capable de dire que l'école a une forme singulière, une fonction originale, exceptionnelle, qui doit être vécue joyeusement par ceux qui y vont, mais qu'elle n'a pas la fonction de fixer exclusivement l'ordre du jour éducatif, l'école s'en portera beaucoup mieux.

De quoi sommes-nous persuadés, ici ? Qu'il faut changer de modèle scolaire. Il n'y a pas d'autre hypothèse. Sinon, nous ne ferons que continuer à mettre des rustines sur la machine. Changer de modèle scolaire signifie abandonner un modèle fondé sur la méritocratie républicaine et sur la seule fabrication des meilleurs. C'est sortir de l'école du tri, qui a plutôt bien fonctionné pour ceux qui s'en arrangeaient et sortaient les meilleurs, mais qui se

contentait de s'occuper un peu des autres avec un peu de générosité. Si l'on décide de conserver une école qui trie, on en paie les conséquences, nous le voyons tous les jours : des enseignants mal dans leur peau parce qu'ils ne sont pas venus pour trier, des parents angoissés parce qu'ils ont peur que leurs enfants soient triés, des enfants qui ont maintenant fortement conscience de l'angoisse de passer dans la machine à trier parce qu'on le leur dit tous les jours, contrairement à il y a trente ou quarante ans, des collectivités qui se demandent comment faire pour éviter tout cela, des associations qui s'efforcent de ne pas récupérer tout le système, toutes les commandes qu'on leur passe... C'est pour nous l'objet du débat sur la refondation qui finalement, ne porte que sur l'école. C'est sur ce point que nous devrions nous centrer : sur quel modèle aujourd'hui le pays se remet-il d'accord ? Si c'est le modèle du tri, il faut en connaître les conséquences. On les connaît à peu près toutes : il y a quantité de rapports, des piles de documents à ce sujet... Assumons-les et sachons ce que cela va produire : on va continuer à faire imploser la société tranquillement...

Mais ce n'est pas suffisant : l'école ne peut plus remplir seule la mission de l'éducation, si tant est qu'elle l'ait jamais fait. Les familles, les autres institutions ont toujours joué leur rôle. Mais l'école avait tout de même cette centralité forte. Aujourd'hui, nous avons changé radicalement de cadre. L'école ne peut pas remplir seule cette mission de l'éducation, qui est de s'outiller pour entrer dans un monde commun et une fois que l'on y est entré, de tout faire pour l'améliorer. Notre problème est que nous ne savons pas trop où est notre monde commun. Autrefois, c'était clair. Il était dans des frontières nationales, relativement stable, assez certain. On progressait de manière régulière. Aujourd'hui, on nous dit que le monde commun est planétaire ; il est en même temps très local. Quel est le monde commun dans lequel on veut faire entrer les enfants ? Rien qu'entre nous, nous avons des débats. Et surtout, ce monde est difficile à décrire. Par ailleurs, il faut vivre dans ce monde commun beaucoup plus longtemps qu'auparavant. Quand l'école publique a été créée, l'espérance de vie moyenne était de 50 ans ; elle est aujourd'hui de 85 ans ; il faut vivre ensemble à quatre générations. Cela complique redoutablement les choses. En même temps, c'est passionnant pour des éducateurs, où qu'ils soient.

Il faut donc à la fois fonder l'école sur autre chose que le tri et étendre le domaine public de l'éducation. Après avoir créé l'école publique pour tous, il faut se créer une nouvelle obligation nationale d'éducation. Non pas pour que l'État nous dise : voilà comment il faut éduquer vos enfants, mais pour que globalement, au niveau de la nation, que nous incarnons nous-mêmes en quelque sorte, nous décidions d'aller plus loin dans cette responsabilité

collective qui se manifeste un peu à travers le débat sur les rythmes scolaires. Au-delà des cinq heures d'école par jour pour tous, ajoute-t-on une heure et demie pour faire les devoirs et un peu plus, ou une heure et demie pour faire autre chose et apprendre autre chose et autrement, parce que l'on en a besoin, afin que la boussole pour se guider dans le monde soit un peu plus pertinente que celle que l'on a aujourd'hui ?

**Gwenaële Hamon :** Il y a eu quelques réflexions, parfois rapides, sur la question de l'égalité et de l'équité. Sans revenir sur les débats, je pense qu'ils sont tout sauf un paravent doctrinaire. Où met-on le curseur, entre une démocratisation qui viserait à ouvrir au plus grand nombre l'accès aux équipements, aux bibliothèques, etc., et une recherche d'équité, où l'on concentrerait les moyens là où les enfants et les familles en ont le plus besoin ? La ville ne le fait jamais toute seule, mais dans une logique de partenariat inscrite dans le projet éducatif local. C'est une vraie question. Nous avons mis en œuvre, dans le cadre du PEL, des actions ciblées sur un certain nombre de quartiers, par exemple des classes orchestre, où nous avons souhaité, de façon dérogatoire, avec l'Éducation nationale, pouvoir faire entrer le conservatoire dans trois écoles de zones d'éducation prioritaires et constituer un orchestre. Nous avons pu ainsi créer un réseau de classes orchestre avec l'ensemble des instruments, faire travailler ces classes grâce à ce partenariat au moins tripartite – conservatoire, ville, Éducation nationale –, sans parler des parents, qui sont complètement intégrés dans ce projet. Nous touchons là à une façon de voir la société, la société dans sa ville et dans l'accès à la ville. C'est une manière de montrer que chacun a le « droit à », la « légitimité à », etc. C'est un exemple de la mise en œuvre de l'équité. Je pourrais aussi évoquer l'ouverture sur la formation croisée entre enseignants du conservatoire, enseignants de l'Éducation nationale, agents des communes. Ces projets structurants visent à poser l'accès à la culture pour ceux qui en sont le plus éloignés.

On m'a reproché d'avoir demandé de façon dérogatoire que ces classes ne soient ouvertes qu'aux enfants du quartier et donc, d'aller contre la mixité. En fait, inscrire l'action dans un temps plus long génère de la mixité parce que, derrière, on travaille sur l'image de l'école, sur ce qui s'y produit, sur l'histoire que l'on peut écrire autour de cette école. Et il y a des résultats, parce que ces écoles s'ouvrent à d'autres familles, qui ont envie d'y venir. Je souhaitais faire résonner la question de l'équité parce qu'au moment où Rennes réfléchit à l'actualisation de son PEL – l'aménagement des temps va d'ailleurs innover notre réflexion et sera l'un des éléments d'application de ce PEL –, cette question de l'équité s'est tout de suite posée.

**Éric Favey** : Quand on parle du rapport entre la démocratie et l'éducation, il y a deux aspects. Le premier est la nécessité de ré-entraîner en permanence le moteur de la démocratie en s'y exerçant : c'est l'éducation à la démocratie. L'école y joue en partie son rôle, de même que les structures de loisirs. Sans doute cela doit-il être amélioré : il faut rappeler, pour ce qui concerne l'école, mais aussi le monde associatif et les structures publiques municipales, que nous sommes loin du compte quant à la mise en œuvre de nos théories. Quelle est la place véritable des enfants dans les associations ? Pourquoi tant de lycéens, quand on leur propose d'être délégués à la vie lycéenne, abandonnent-ils au bout de trois mois parce qu'on s'est moqué du mandat qu'on leur a donné ? Comment veut-on que des enfants et des jeunes, que l'on n'a pas véritablement mis en situation de se préparer à exercer des responsabilités, à rendre compte de mandats, puissent y croire, et qu'une fois devenus des citoyens, ils portent eux-mêmes par délégation au pouvoir ceux qui sont chargés de diriger la collectivité ou l'État ? Ils ont un niveau de méfiance qui sans nul doute, s'est accru. Pourquoi ?

Le second aspect important est le rapport à la gouvernance – j'ai toujours quelques réticences à employer ce mot, mais il est devenu usuel. Pourquoi est-il nécessaire de gouverner autrement la politique éducative, qu'elle soit scolaire ou plus globalement éducative ? C'est en partie grâce à l'école que l'on se pose ces questions. Malgré tout ce qu'on lui reproche, avec raison, elle a permis à notre pays d'élever grandement son niveau culturel et son niveau de conscience. Ce que nous vivons tous les jours est ce que Pierre Rosanvallon appelle « la démocratie de consentement ». Nous n'acceptons plus une règle du jeu à l'élaboration de laquelle nous n'avons pas été associés précédemment ou au minimum, que l'on ne nous a pas expliquée clairement. Jusqu'à il y a encore quelques années, la République s'arrangeait tranquillement d'une démocratie relativement autoritaire : « Voilà la règle, vous l'appliquez et si vous n'êtes pas content, vous attendez les élections suivantes et vous en changez. » Aujourd'hui : « Voilà la règle, voilà la loi, voilà la politique que l'on a décidée pour vous ; vous nous avez mis au pouvoir, eh bien, nous en discutons. » Nous avons envie tous les jours d'en savoir un peu plus notamment sur ces institutions à qui nous confions nos enfants, que l'on soit parent d'élèves pour les enfants scolarisés ou que l'on soit parent d'enfants et de jeunes pour les enfants dans les structures de loisirs et les structures municipales.

Gouverner autrement la politique est sans doute indispensable, et dans une certaine mesure, nous tâtonnons tous aujourd'hui à ce sujet. C'est pourquoi depuis au moins dix ans, on multiplie les rencontres sur la place des habitants, pour associer les habitants. Mais malgré tout ce

que l'on a inventé – les conseils d'habitants, les conseils de quartier, les conseils d'administration des établissements scolaires, les invitations aux parents à passer une demi-journée dans les centres de loisirs, etc. –, nous sommes en permanence dans cette contradiction : il y a un sentiment de dessaisissement général, alors que paradoxalement, nous avons une plus grande conscience de ce que nous sommes, de ce que l'on fait pour nous ou que l'on prétend faire pour nous. Gouverner autrement, c'est inventer des modalités démocratiques qui font que lorsque l'on est parent, on a le sentiment que l'on nous explique correctement ce qui se joue à l'école et que l'on y est associé. C'est l'image très forte proposée par Philippe Meirieu : jusqu'à il y a encore une trentaine d'années, si l'on imagine que l'institution scolaire est un avion, les parents déposaient les enfants en bas de la passerelle et les récupéraient quand le pilote et le personnel de bord les laissaient à 16h30. Aujourd'hui, les parents veulent aller dans le cockpit pour demander au pilote où il emmène les enfants en vol. Ils font la même chose avec les structures de loisirs, et ils ont raison de le faire. Or nous sommes souvent sous-outillés en termes d'explication réelle de ce que nous faisons dans les institutions éducatives et scolaires. Comment veut-on redonner confiance dans l'école si les parents ne savent pas ce que leurs enfants y apprennent ni comment ? Quand nous organisons des activités de loisirs pour les enfants ou pour les jeunes, que l'on soit une association ou une collectivité, pensons-nous aux modalités, aux types de rencontre à mettre en place pour expliquer aux parents ce que l'on va faire avec leurs enfants ? Pour leur expliquer pourquoi il importe qu'ils viennent y passer une journée ? Pour leur dire qu'il importe qu'ils viennent à côté des professionnels qui s'occupent de leurs enfants dans leurs loisirs, avant ou après l'école, parce qu'ils ont de vraies choses à transmettre à leurs enfants et à ceux des autres, dans ces temps-là ?

**Un participant :** Les éléments qui viennent d'être apportés en guise de synthèse font penser que nous sommes la première génération qui prend conscience que le sort de ses enfants sera sans doute moins enviable que la sienne. Louis Chauvel l'explique dans ses travaux, et toutes les théories du déclassement le reprennent. Au-delà de tout ce qui a été évoqué, à juste titre, il y a ce sentiment « civilisationnel » que nous avons raté quelque chose parce que nos enfants, demain, seront dans une situation pire que la nôtre. On supportait des choses parce qu'il y avait la réalité d'un progrès social un peu distribué. Cela s'est cassé, est fini. On ne peut plus regarder ce que produit la société et la laisser continuer ainsi en se disant que ce n'est pas si grave. Ça l'est désormais.

**Un participant :** Pour ma part, je repartirai de ces Rencontres avec un

sentiment ambivalent. Oui, l'école doit s'ouvrir, bien sûr. Oui, les territoires doivent devenir apprenants. Oui, l'Éducation nationale porte un certain nombre de lourdeurs administratives, voire même d'archaïsmes. Mais au cours de ces deux jours, à certains moments, dans certains ateliers, il me semble avoir entendu un procès de l'Éducation nationale et de l'État, qui était selon moi un peu trop instruit à charge. C'est oublier le rôle de l'école en tant que pilier de notre pacte républicain. Il me semble que nous avons un peu oublié notre conception de la laïcité, par exemple ; je n'ai pas beaucoup entendu cette référence. Je crois que nous devrions veiller à ne pas faire le lit de certains adversaires. Je pense aux marchands du temple qui rôdent et sont prêts à accaparer notre système, notre école. Et à travers ce procès de l'État que j'ai ressenti, on pouvait lire entre les lignes : le problème, c'est l'État. Mais quand on observe certains pays européens, nos voisins, sans aller très loin, dont l'organisation est construite autour des régions – l'Espagne, l'Italie, même l'Allemagne, que l'on prend très souvent en exemple –, ces organisations ne sont pas non plus parfaites en termes d'équité, notamment.

**Un participant :** Pourquoi sommes-nous venus à plus de cinq cents pendant deux jours ? Il n'y a pas un moment où je me suis ennuyé, parce que j'ai rencontré des gens d'opinions variées. Si nous venons là, c'est parce qu'il y a l'espoir de quelque chose. En référence aux propos de Miguel Benasayag, qui parlait du temps de la promesse et du temps de la menace, je repars avec quelque chose qui est de l'ordre de la promesse et pas de la menace. Dire que nos enfants ne vivront pas mieux que nous ne signifie pas qu'ils ne seront pas mieux éduqués que nous. Je me demande s'ils ne seront pas plus ouverts, plus mondiaux, plus modernes que nous, parce que les outils ont changé, parce que l'école tient encore la route ; non, le monde ne sera pas pire demain.

**Paul Bron,** maire adjoint à l'éducation, Ville de Grenoble : Je m'inscris dans cette vision. Je trouve que nous vivons une période formidable et que tous autant que nous sommes ici avons milité pour un certain nombre de choses, qui, pour partie, sont en train de se mettre en place. Ainsi, nous avons lutté contre cette école de quatre jours et pour qu'elle passe à quatre jours et demi ; nous avons lutté pour le rythme de l'enfant et il a été mis en exergue alors qu'une multitude de débats sur les rythmes de l'enfant pendant trente ans n'avaient pas conduit à grand-chose. Nous allons voir à quoi cela va aboutir, mais nous aurons vécu trois mois de réflexions très intenses et très ouvertes. Contrairement à ce qu'a dit un intervenant, je trouve qu'il y a eu une vraie confrontation de cultures professionnelles d'acteurs éducatifs pendant le débat sur la refondation et c'était pour moi complètement

nouveau. Nous avons la possibilité de discuter avec un recteur, un parent d'élève ou un syndicat. Entre ce qui relève de l'enthousiasme du débat et le résultat, il y aura bien sûr un écart énorme. Mais nous ne sommes pas naïfs. Nous savons que les choses se construisent progressivement. Nous avons déjà certains éléments : outre la semaine de quatre jours et demi, nous avons, avec l'inscription des PEL dans la loi, si elle se concrétise, et si la question de la gouvernance est traitée intelligemment, une porte ouverte à une négociation locale autour d'une action éducative partagée qui sera complètement nouvelle ; et on pourra enfin peut-être se mettre ensemble à la table avec les associations d'éducation populaire, l'Éducation nationale et les parents pour essayer de construire ensemble.

Les prochaines éditions de ces Rencontres devront certainement s'ouvrir à d'autres partenaires, parce que la situation sera complètement différente. Il serait important que, dans ces espaces il y ait aussi des parents et des membres de l'Éducation nationale.

**Gwenaële Hamon :** Les pas que nous sommes en train de réaliser, les caps que nous sommes en train de franchir sont importants. Éric Favey disait, et je le rejoins, que nous avons souvent l'impression de nous répéter sans aller jusqu'au bout. Les dernières rencontres, d'une certaine façon, étaient les prémices de celles-ci et je les avais vécues avec une certaine frustration. Cette fois-ci, nous sommes dans une réelle dynamique. Nous avons marqué des points ensemble et en cela, c'est positif. Il y a une forte probabilité que les PEL soient inscrits dans la loi et qu'ils donnent des capacités à répondre aux enjeux d'aujourd'hui. Nous ressentons la crise, il est vrai, et cela déborde largement l'aspect éducatif ; les générations à venir vont vivre des mutations extrêmement fortes sur les plans économique, social et sociétal, des mutations que nous n'avons jamais vécues, sur des temps de plus en plus courts, et qui peuvent certes créer des séismes, mais dont il est nécessaire de prendre conscience, et de les partager. Ces temps de Rencontres nous permettent d'anticiper, de prendre la mesure de ce qu'il nous reste à faire, mais aussi de ce que nous avons réalisé. Certains disent qu'il ne faut pas parler de crise, mais de mutation ; je pense que nous vivons un peu tout cela à la fois. Et dans toute crise, il y a besoin de boucs émissaires. On a bien senti, dans certains échanges, que ce sont l'État et l'Éducation nationale.

L'objet des Rencontres est de dépasser tout cela, et donc d'être à la fois dans l'anticipation presque conceptuelle d'un monde à inventer, mais aussi en prise sur le terrain dans les négociations en cours. Pour parler de perspectives, j'ai évoqué l'aménagement des temps : dès que l'on touche à cet

aménagement des temps et donc, à la question de l'articulation des temps de la vie, on aborde les questions de cohérence des acteurs autour de l'enfant pendant tous les temps de sa vie et surtout du projet que nous avons à fonder ensemble. Mais quand on nous dit que l'aménagement des temps amènera une semaine de quatre jours et demi avec une fin du temps purement scolaire à 15h30 et peut-être une demi-heure d'aide aux devoirs, nous ne sommes pas dans la bonne voie. Il faut plutôt reprendre le projet de l'aménagement des temps, de la pause méridienne, en réfléchissant pour quoi, pour quel projet pour l'enfant et surtout, à la manière d'articuler les associations des mouvements d'éducation populaire, les collectivités et l'Éducation nationale pour mieux définir un projet commun au service de l'enfant sur tous les temps éducatifs et non pas sur le temps purement scolaire.

Ces Rencontres nationales ont été les premières après la dernière élection présidentielle et donc, sous ce nouveau gouvernement. Nous avons le projet, avec le Réseau français des villes éducatrices, la Ligue de l'enseignement et d'autres partenaires, de continuer à apporter notre contribution pour faire de cette refondation de l'école une refondation d'une politique éducative à la hauteur des enjeux.

**Éric Favey :** Je l'ai dit, mais je n'ai pas dû le dire assez fort : la période est enthousiasmante. Je le crois sincèrement. Les enseignants, éducateurs, militants éducatifs, élus convaincus que l'éducation est sans doute un des leviers les plus puissants, aujourd'hui, pour franchir l'étape ou pour passer le cap devant lequel nous sommes, ne peuvent qu'être réjouis par le fait qu'il faut non pas tout inventer, mais inventer l'essentiel. Simplement, ce n'est pas très facile. Il vaut mieux éviter de faire des erreurs pour que dans ce passage vers le nouveau, ce ne soient pas toujours les mêmes qui soient pénalisés. Dans des périodes de mutation, il y a ceux qui s'en sortent rapidement, il y a ceux qui sont un peu à la traîne et il y a ceux qui paient les pots cassés. Il faut être vigilant. C'est pour cette raison que l'on a tendance à mettre la focale sur les lieux, les moments, les instants et les publics les plus risqués ou les plus fragiles, et l'on a raison de le faire, parce que quand on part des situations des plus difficiles, la situation de ceux qui sont globalement en contexte plus facile s'arrange toute seule. Mais partir du plus difficile ne doit pas créer de la désespérance ou un sentiment d'impuissance. Nous sommes tous ici à l'inverse de cela. Des enseignants étaient présents, des parents, des collectivités, des associations, des chercheurs qui observent tout cela. On ne part pas de rien. Nous sommes dans une sorte d'entre-deux. Gwenaële Hamon l'a dit : nous sommes en face de choses qui ne sont jamais arrivées à l'humanité. Nous le savons, les journaux le disent tous les jours, mais nous le vivons dans notre vie quotidienne.

Quand on dit que nos enfants vivront moins bien que nous, je suis à la fois d'accord et pas d'accord. C'est vrai à certains égards, mais ils vivront aussi beaucoup mieux. Le niveau de santé de notre pays, même si par ailleurs le niveau social n'augmente plus, va continuer à croître, parce que le génie humain, l'intelligence humaine sont tels que l'on va continuer à trouver des solutions pour réparer le vivant et que l'on en fera sans doute un bon usage. Nous n'avons aucune raison de désespérer des générations qui viennent. Au contraire, il faut créer les conditions pour fabriquer à leur intention des boussoles pour des temps incertains, complexes, assez instables, parfois des gros temps, des avis de tempête. Parfois encore, la mer est étale et on a l'impression que le navire n'avance plus du tout. Il faut se débrouiller avec cela. Avec les boussoles de l'ancien régime, c'était simple ; on disait : c'est ainsi et pas autrement. Mais nous appartenons, et heureusement, à des générations qui ont connu une République progressivement démocratique qui nous a dit : mais vous aussi, vous allez co-fabriquer la boussole, à la fois conduire vos vies et décider de la manière de conduire les vies et les sociétés collectives. Cela ne changera pas.

Il faut avoir une bonne connaissance du contexte, être lucide sur ce qui se passe, ne pas se cacher derrière certaines situations que nous connaissons et dont nous repoussons le traitement véritable. Soit nous décidons de conserver le même modèle d'école en l'arrangeant, soit nous changeons de modèle. La position de la Ligue de l'enseignement est qu'il faut changer de modèle. C'est d'autant plus difficile à percevoir que nous avons largement contribué à mettre en œuvre le modèle précédent et que nous sommes encore aujourd'hui en train de répondre souvent comme des supplétifs pour maintenir le modèle existant. Il faut en changer radicalement, sinon nous allons continuer à trier nos enfants. Si nous ne le voulons plus, il faut alors changer de modèle, mais sans brutalité excessive à l'égard des personnels pour lesquels la commande qui a été passée n'est pas forcément la bonne. Ce ne sont pas eux qui sont en cause et il faut les accompagner, avec les parents, avec les collectivités. Et lorsque je dis, sans doute avec les mauvais termes, qu'il faut étendre le domaine public de l'éducation, ce n'est pas pour « verrouiller » l'éducation dans des formes injonctives où l'État ou les collectivités diraient aux parents : voilà ce qu'il faut faire, mais parce que c'est une responsabilité publique commune, nouvelle, que d'étendre ce domaine. C'est un bien commun qui dépasse l'école parce que nous avons besoin d'apprendre autrement, autre chose. Il faut diversifier les sources de savoir et au milieu de tout cela, apprendre à les structurer, à les organiser, à en faire quelque chose. Il faut apprendre à savoir ce que l'on sait pour savoir ce qui reste à apprendre. C'est sans doute une des fonctions de l'école aujourd'hui : remplir la petite boîte à outils de départ, ce qui va permettre

ensuite, en continuant à la remplir, en questionnant même son contenu, d'apprendre toute sa vie. Pour apprendre toute sa vie, il faut un petit outillage de base et pour le perfectionner et l'améliorer, il faut la capacité pour le faire. Ce n'est pas quelque chose dont on hérite aussi simplement.

Les conditions sont plus que jamais réunies pour faire en sorte que, dans ce pays, nous n'ayons plus une école qui trie. Ceci doit se faire par le rapport de forces, puisque nous sommes en démocratie : nous devons être plus nombreux que ceux qui pensent qu'il faut garder une école qui trie. Et si nous voulons étendre notre responsabilité, il faut convaincre, au niveau de l'État, des collectivités, des citoyens, des parents, qu'il va falloir investir collectivement dans ce projet. Comme l'ont dit Paul Bron et d'autres, nous ne partons pas de rien, parce que nous n'avons pas attendu que l'on nous le dise pour le faire, parce que nous l'avons senti, parce que quand on est vivant sur les territoires, cette demande est prégnante partout. Elle n'est pas toujours formulée d'une manière cohérente ; cela vient un peu de tous les côtés. Nous avons utilisé le terme de « territoires apprenants » lors des précédentes Rencontres et cela un peu dérouté certains participants. C'est une sorte de jargon. Ce que l'on veut dire par-là, c'est que le territoire lui-même est riche de culture et qu'il faut l'enrichir en permanence. En référence à la fameuse formule africaine utilisée par Claire Héber-Suffrin, on pourrait dire qu'il faut tout un territoire pour élever les enfants, mais qu'il faut aussi tous les enfants pour élever un territoire, pour l'enrichir. C'est pourquoi il faut retrouver l'ambition de l'égalité. Un territoire, où les enfants ne participent pas, ne sont pas reconnus ni considérés, est un territoire qui s'ampute de sa richesse. C'est ce qu'il faut parvenir à dire aujourd'hui et qui se traduit à travers les politiques et les projets éducatifs territoriaux. Lorsque nous parlions de « territoires apprenants », c'était tout simplement cela.

Nous allons tous repartir et dans les deux ou trois prochains mois, le débat va continuer dans le pays, centralement autour de la question scolaire, certes, mais ce qui va se décider sur l'école aura des effets sur le reste. La question des temps scolaires aura un effet sur la réorganisation des temps éducatifs et peut-être des temps sociaux. Continuons à pousser les convictions qui sont les nôtres. Il faut parvenir à convaincre qu'il faut sortir le mot « devoirs » de l'école primaire. Il ne s'agit pas de savoir si l'on peut ou non faire des devoirs dans l'école ou en dehors de l'école : il ne faut pas de devoirs à l'école primaire. Tant que le mistigri des devoirs est présent, il se repassera du temps scolaire au temps familial ou au temps extrascolaire. Tant qu'il y aura la valise des devoirs à promener, on aura la tentation de cannibaliser une partie du temps périphérique de l'école pour le faire. Il y aura toujours de bonnes raisons de faire les devoirs, d'aider à faire

les devoirs et d'accompagner le soutien de l'accompagnement. Soyons fermes sur ce point si nous en sommes convaincus, que l'on soit élu local, militant associatif, enseignant, etc. Et nous allons y arriver. Il n'y a aucune raison que nous n'y arrivions pas dans le cadre de l'élaboration de cette loi. Voilà pour le court terme.

Et quand nous nous retrouverons à Rennes dans un an et demi, nous pourrons par exemple faire une évaluation citoyenne de ce qui s'est passé à travers la loi, après un an et demi de mise en œuvre. Nous aurons de la belle matière pour voir si nous avons nous-mêmes été capables d'accompagner cette loi, de ne pas être en désaccord avec ce que nous disons quand nous parlons de démocratie et de mobiliser la société civile pour qu'elle soit elle-même un des éléments d'évaluation de la loi.

Dans l'entre-deux, il va falloir accompagner cela. Si nous décidons – je me tourne vers Yves Fournel, le président du Réseau français des villes éducatrices – d'organiser sur le territoire dans les prochaines semaines, à la fin de l'hiver, cinq ou six séquences d'assises décentralisées entre le Réseau français des villes éducatrices, l'Association nationale des directeurs de l'éducation des villes (Andev), les associations membres du Collectif des associations partenaires de l'école publique (Cape) et les parents d'élèves pour envisager ensemble comment mettre la loi en œuvre et créer les conditions pour qu'elle ne s'enterre pas avant même d'être connue, nous aurons fait un grand pas.

Nous avons du travail à court terme, nous avons notre rendez-vous dans un an et demi et nous avons tous la conviction que le poète énonce si bien : « Là où croît le péril, croît aussi ce qui sauve. » C'est pourquoi nous sommes lucides face au péril et qu'en même temps, nous savons que c'est la seule manière de nous sauver collectivement et qu'il n'y a pas besoin de piqûre pour cela.

## ANNEXES

---

# Programme détaillé des 8<sup>es</sup> Rencontres nationales de l'éducation

### Mercredi 17 octobre 2012

#### *Matinée d'ouverture des Rencontres nationales de l'éducation*

10h30 Ouverture des Rencontres par **Daniel Delaveau**, maire de Rennes, **Yves Fournel**, adjoint au maire de Lyon et président du Réseau français des villes éducatrices et **Jean-Marc Roirant**, secrétaire général de la Ligue de l'enseignement.

11h Introduction aux Rencontres par **Miguel Benasayag**, philosophe et psychanalyste, auteur de nombreux ouvrages, dont *De l'engagement dans une époque obscure*, aux éditions Le Passager clandestin, 2011.  
Discutant : **Joël Roman**, philosophe, directeur de la collection Pluriel (Hachette Littératures).  
Échanges avec la salle.

#### *Thématique 1 : Des savoirs aux compétences et capacités : la transformation des pédagogies et l'accompagnement des parcours au service de l'émancipation et de la citoyenneté*

14h15 Table ronde avec **Claire Héber-Suffrin**, docteure en psychosociologie des groupes, en éducation et en formation et initiatrice des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs (RERS), et **Philippe Watrelot**, professeur de sciences économiques et sociales, formateur à l'IUFM de Paris, président du Cercle de recherche et d'action pédagogiques (Crap).

- 15h15-17h Ateliers
- Atelier n° 1 : Le plaisir d'apprendre et d'enseigner : facteurs d'innovations pédagogiques
- Atelier n° 2 : La contribution de l'éducation populaire dans l'accompagnement des parcours
- Atelier n° 3 : Formation des enseignants : une convergence des formations des acteurs éducatifs pour une éducation partagée ? (atelier de production)
- Atelier n°4 : La « génération Web 2.0 » existe-t-elle ? Les enjeux d'une éducation aux médias et à la citoyenneté
- Atelier n°5 : Doit-on tout évaluer ? L'acquisition des compétences dans et hors l'école (atelier de production)
- Atelier n°6 : Éducatons artistique et culturelle : quelle démarche d'accompagnement pour favoriser le développement du « sensible » et l'accès aux œuvres ?
- Atelier n°7 : Expériences européennes d'éducation partagée sur l'appropriation des compétences clés
- 17h30-18h45 Conférence de **Maela Paul**, docteure en sciences de l'éducation, chargée d'enseignement à l'université de Nantes, chargée de formation et de recherche à l'Association régionale des instituts de formation en travail social (ARIFTS) des Pays de la Loire, spécialiste de l'accompagnement. Échanges avec la salle.

## Judi 18 octobre 2012

### *Thématique 2 : Réussite personnelle et trajectoires sociales : les défis de l'égalité dans la société compétitive de la connaissance*

- 9h15 Table ronde avec **Pierre Merle**, professeur de sociologie, membre du Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (Cread), université de Rennes-Bretagne occidentale, auteur de *La Ségrégation scolaire*, aux éditions La Découverte, collection Repères, 2012, **Jacques Bernardin**, docteur en sciences de l'éducation, associé à l'équipe CIRCEFT-ESCOL (université Paris 8), professeur en formation générale (psychologie, sociologie de l'éducation et pédagogie) à l'IUFM du Centre Val de Loire, université d'Orléans, président du Groupe français d'éducation nouvelle

- (GFEN), et **Eunice Mangado-Lunetta**, directrice déléguée de l'Association de la fondation étudiante pour la ville (Afev).
- 11h-12h30 Ateliers
- Atelier n°1 : Les inégalités éducatives dès le plus jeune âge : pourquoi l'école reste-elle en échec ? (atelier de production)
- Atelier n°2 : Ouvrir le champ des possibles, déverrouiller les parcours : la question des mobilités
- Atelier n°3 : Dynamiques d'actions collectives de lutte contre l'abandon scolaire à l'échelle des territoires
- Atelier n°4 : Engagement bénévole, engagement volontaire : facteurs d'émancipation individuelle et de lien social (atelier de production)
- Atelier n°5 : Organisations collectives de parents : une solidarité au service des parcours des enfants et des jeunes
- Atelier n°6 : L'intégration des écoles et universités au cœur de leur territoire : un levier de développement local responsable
- Atelier n°7 : Réappropriation collective de l'espace public par la pratique des arts et de la culture
- Atelier n°8 : Actions culturelles et artistiques : facteur de développement local et créateur d'identités partagées

*Thématique 3 – Éducation démocratique, éducation pour la démocratie : territoires partagés, compétences croisées et gouvernance locale*

- 14h30-16h Table ronde avec **Françoise Clerc**, professeure émérite en sciences de l'éducation à l'université de Lyon 2, membre du bureau de l'association Éducation & Devenir, **Stéphane Loukianoff**, délégué général de l'Union nationale des acteurs et des structures du développement local (Unadel), co-auteur de « Décentralisons autrement », contribution au Livre blanc citoyen sur le développement local et la décentralisation, et **Didier Jacquemain**, délégué général de la fédération nationale des Francas.
- 16h Synthèse et prospective par **Gwenaële Hamon**, adjointe à l'éducation et à la jeunesse de la ville de Rennes, vice-présidente de Rennes Métropole déléguée au développement économique et à l'emploi, et **Éric Favéy**, secrétaire général adjoint de la Ligue de l'enseignement.

# Expériences présentées en ateliers

**Mercredi 17 octobre 2012**

***Thématique 1 – Des savoirs aux compétences et capacités : la transformation des pédagogies et l'accompagnement des parcours au service de l'émancipation et de la citoyenneté***

*Atelier n° 1 – Le plaisir d'apprendre et d'enseigner : facteurs d'innovations pédagogiques.*

Et si le plaisir d'apprendre était aussi indissociable du plaisir d'enseigner? Quel changement de perception de « l'école » et de l'enseignant cela engendre-t-il chez les élèves? Au sein de l'organisation de ces projets, existe-t-il aussi une forme d'apprentissage à l'émancipation et à la citoyenneté pour l'élève? Et pour le professeur? Comment se renouveler et transmettre sa pratique aux élèves? Comment l'élève s'intègre-t-il et se construit-il autour de ces projets? Ces innovations sont-elles moteur de l'ouverture de la classe? De l'école? Les collaborations avec l'ensemble des acteurs de l'éducation s'en trouvent-elles renforcées?

**Le RABLOG : un journal multilingue littéraire et culturel en ligne.**

Le RABLOG est un journal littéraire et culturel en ligne entièrement rédigé par des adolescents de 11 à 17 ans, francophones et non francophones, résidant principalement en France mais aussi en Allemagne, en Espagne et en Roumanie (début d'un partenariat européen). L'objectif est de faire de ce blog « un espace virtuel d'échanges littéraires et culturels destiné à prolonger les situations de classe, ceci pour valoriser les talents de chacun dans une aventure intellectuelle collective. »

**La théorie des intelligences multiples : que sont les intelligences multiples? Quels cheminements vers l'école?**

Le prisme des intelligences multiples apporte un éclairage nouveau sur le rapport au savoir et peut enrichir les pratiques de différenciation des enseignants face à l'hétérogénéité des élèves, souvent perçue comme un frein aux apprentissages. Avant toute introduction de séquences s'appuyant sur la théorie des intelligences multiples, observation des élèves et analyse sont nécessaires pour découvrir les intelligences qu'ils utilisent prioritairement. Puis l'enseignant leur propose des situations leur permettant de « découvrir » leurs intelligences. Ce cheminement des élèves et de

l'enseignant amène ce dernier à réfléchir à ses pratiques pédagogiques et à répondre à cette question : comment intégrer chaque intelligence pour aborder autrement un concept ou une notion ?

- *Porteurs de témoignages*

- **Laurence Ryf**, professeure de français au collège Rabelais de Saint-Maur-des-Fossés (94).

- **Véronique Garas**, directrice d'école d'application à Moissy-Cramayel (77), formatrice à l'IUFM de Créteil.

- *Animatrice de l'atelier* : **Mireille Buffière**, coordonnatrice « éducation prioritaire » du réseau de réussite scolaire de Rennes (35).

---

*Atelier n° 2 – La contribution de l'éducation populaire dans l'accompagnement des parcours.*

Comment le travail des acteurs éducatifs peut-il s'articuler et se compléter sur le terrain ? Comment les associations d'éducation populaire peuvent-elles faciliter le lien et la reconnaissance entre école et territoire ? Autour de quelles valeurs, quels objectifs ? Et surtout, quelle est la plus-value dans l'accompagnement des parcours des enfants et des jeunes ?

**Promotion de la santé, par les Petits Débrouillards et la mutuelle Radiance, avec les écoles du Morbihan.**

Depuis quatre ans, les Petits Débrouillards et la mutuelle Radiance mènent le projet « Écol'o jardin » et des actions sur la qualité de l'air intérieur avec des écoles du département. La coopération entre ces différents acteurs, mouvement d'éducation populaire, acteurs de l'économie sociale et Éducation nationale vise à rendre les enfants autonomes, responsables et critiques : comment ?

**Accompagnement vers la lecture proposé par l'Afev : l'exemple de Nanterre.**

« Accompagnement vers la lecture » est une action spécifique de l'Afev dans le champ de la prévention précoce de l'illettrisme. Le principe : des bénévoles vont au domicile d'enfants de grande section de maternelle une fois par semaine pour un temps d'échange autour du livre et du jeu, pour développer l'appétence de l'écrit, juste avant leur entrée en cours préparatoire. Un réel partenariat se fait localement avec les bibliothèques, les parents, l'école et les étudiants.

### Juniors associations

Juniors associations est un dispositif national qui permet aux jeunes mineurs de s'associer. Historiquement développé dans les structures jeunesse (centre social, maison de quartier...), il tend à se développer au sein des établissements scolaires. Quatre Juniors associations ont été créées depuis septembre 2011 au sein du collège Lucie-Aubrac, à Tourcoing. L'initiative vient des collégiens et c'est l'établissement, accompagné par la Ligue de l'enseignement du Nord (Relais Juniors Associations pour ce département) qui a proposé aux jeunes collégiens de recourir au dispositif.

#### • *Porteurs de témoignages* :

- **Yann Cano**, coordinateur d'activités du Morbihan, association Les Petits Débrouillards Bretagne.
  - **Marick Fèvre**, responsable de la promotion de la santé du grand ouest, mutuelle Radiance.
  - **Léa Gaveau**, chargée du développement local à l'Afev.
  - **Eunice Mangado-Lunetta**, directrice déléguée de l'Afev.
  - **Olivier Bourhis**, délégué général du Réseau national des Juniors Associations.
  - **Mathieu Asseman**, conseiller principal d'éducation, collège Lucie-Aubrac de Tourcoing (59).
- *Animatrice de l'atelier* : **Flavie Boukhenoufa**, responsable du secteur « formation – jeunesse », Ligue de l'enseignement d'Ille-et-Vilaine.
- 

*Atelier n° 3 – Formation des enseignants : une convergence des formations des acteurs éducatifs pour une éducation partagée? (Atelier de production).*

Il s'agit ici d'un mode d'atelier très participatif. Un travail de concertation et de dialogue se met en place entre tous les participants. Il est émaillé de temps d'approfondissement et de synthèse grâce à une personne ressource. Le but est de produire une réflexion collective sur des questions et des enjeux au sein de la thématique.

Le rôle des enseignants a profondément évolué depuis quelques décennies et de fait, les besoins et la finalité de leur formation également. Chez certains de nos voisins européens, on constate une approche plus globale de la formation de l'enseignant, non cantonnée à la seule maîtrise disciplinaire. Les réflexions autour d'une formation tout au long de la vie pour le

métier d'enseignant sont aussi très présentes et semblent partagées par bon nombre de chercheurs français.

Que faire pour définir, voire reconstruire le rôle de l'enseignant? Comment une formation plus ouverte pourrait-elle permettre la création d'une culture éducative et non plus seulement scolaire? En quoi une meilleure connaissance des enjeux éducatifs, des ressources locales, peuvent-elles donner des clés pour mieux agir dans sa classe, dans son école, sur son territoire? Comment peuvent-elles l'aider à articuler son action avec l'offre éducative locale hors scolaire? Comment, dans la formation initiale et continue de l'enseignant, lui permet-on de prendre sa place au cœur d'une communauté éducative locale?

- *Vidéo introductive* :

- Interview de **Paul Holdsworth**, membre de la direction générale dédiée à l'éducation et à la culture au sein de la Commission européenne (E-twinning, avec CRDP).

- *Personne ressource* :

- **Didier Quef**, sociologue, inspecteur académique – inspecteur pédagogique régional « Établissement et vie scolaire », académie de Rennes.

- *Animatrice de l'atelier* : **Anne Bilak**, directrice du CRDP de l'académie de Rennes.

---

*Atelier n° 4 – La « génération WEB 2.0 » existe-t-elle? Les enjeux d'une éducation aux médias et à la citoyenneté.*

Les nouvelles technologies seraient-elles réservées aux nouvelles générations? Existe-t-il une génération « Web 2.0 »? Cette profusion de ressources, cette nouvelle accessibilité modifient nos rapports au temps, aux distances, aux savoirs. Comme tous progrès techniques, elles peuvent être des facteurs d'émancipation de chaque citoyen et participer à la construction d'un devenir collectif. Mais elles peuvent aussi creuser les écarts préexistants. Comment réduire les inégalités d'accès, dans toutes leurs dimensions (technique, fonctionnelle...) et permettre à chacun d'être en capacité d'utiliser ces nouveaux outils? Plus largement, comment l'éducation aux médias et aux TIC est-elle facteur d'émancipation et comment participe-t-elle à l'éducation à la citoyenneté, à la construction d'un devenir collectif?

### 2025 Ex Machina pour un Internet sans crainte

Donner aux jeunes la possibilité de maîtriser leurs usages numériques et leur permettre de développer des comportements citoyens en ligne. C'est le défi du serious game « 2025 Ex Machina » développé par Tralalere dans le cadre du programme national « Internet sans crainte », dont la Ligue de l'enseignement est partenaire pour sa diffusion. Ce serious game destiné aux 12-17 ans met à la disposition de tous quatre jeux sur les réseaux sociaux, le jeu vidéo, les chats, blogs, forums et Internet mobile, ainsi que des outils pédagogiques. Largement utilisé dans les réseaux d'éducation, il compte aujourd'hui plus de 150000 joueurs.

**M@rsouin, Môle@rmoricain de recherche sur la société de l'information et les usages d'Internet.**

Le groupement d'intérêt scientifique M@rsouin a été créé en 2002 à l'initiative du conseil régional de Bretagne. C'est un réseau pluridisciplinaire qui fédère onze centres de recherche en sciences humaines et sociales travaillant sur les usages des technologies de l'information et de la communication, quatre universités bretonnes et trois grandes écoles (Télécom Bretagne, IEP Rennes, Ensa). Toutes les disciplines scientifiques en sciences humaines et sociales y sont représentées. Cette pluridisciplinarité permet de multiplier les méthodes et points de vue sur les nouveaux usages numériques, fournissant ainsi aux décideurs, citoyens et chercheurs un outil de mesure et d'analyse unique en France.

• **Porteurs de témoignages :**

- **Pascal Plantard**, anthropologue, maître de conférences à l'université de Rennes 2.
  - **Marianne Trainoir**, doctorante à l'université de Rennes 2.
  - **Animateur de l'atelier : Yves Champigny**, secrétaire général de la Ligue de l'enseignement de l'Indre.
- 

*Atelier n° 5 – Doit-on tout évaluer? L'acquisition des compétences dans et hors l'école (Atelier de production).*

Il s'agit ici du même mode d'atelier participatif que l'atelier n° 3. Un travail de concertation et de dialogue se met en place entre tous les participants. Il est émaillé de temps d'approfondissement et de synthèse grâce à une personne ressource. Le but est de produire une réflexion collective sur des questions et des enjeux au sein de la thématique.

Pourquoi évalue-t-on les élèves? Qu'est-ce que l'on évalue dans et hors l'école? Depuis 2006, le socle de compétences vise l'acquisition par tous d'un bagage commun. Il tend à tenir compte des rythmes d'apprentissage de chacun et à nourrir un rapport aux savoirs et connaissances différent. De façon plus générale, l'approche par compétences peut être un levier de la coopération des acteurs éducatifs d'un territoire dans l'accompagnement des parcours des enfants et des jeunes : partage d'un vocabulaire commun, reconnaissance de la place de chacun dans cet accompagnement... Cette notion de compétence semble pouvoir traduire une interreconnaissance des acquisitions faites dans les différents champs éducatifs : formel, non formel et informel. Cependant, cette notion est aussi porteuse de nombreux questionnements.

Doit-on tout évaluer? Peut-on évaluer le civisme d'un élève, sa capacité d'initiative, sa bonne volonté... pour finalement aboutir à une évaluation du caractère de l'élève? Où et comment placer les limites? Pourquoi évalue-t-on les élèves ou plutôt les enfants, les jeunes? Est-ce avec pour objectif leur réussite scolaire, la construction personnelle de leur propre parcours? Comment évalue-t-on ces acquisitions? À l'aide d'outils ou de démarches? Évaluer dans, mais aussi hors l'école, évaluer jusque dans la famille..., jusqu'où aller?

- **Personnes ressource :**

- **Bastien Engelbach**, chargé de mission, Animafac.
- **Christian Delacroix**, directeur de l'école élémentaire Remondel à Noyal-Châtillon-sur-Seiche (35).

- **Animatrice de l'atelier : Isabelle Desestret-Mazard**, directrice adjointe du CRDP de l'académie de Rennes.
- 

*Atelier n° 6 – Éducatons artistique et culturelle : quelle démarche d'accompagnement pour favoriser le développement du « sensible » et l'accès aux œuvres?*

Quelle place pour la culture et l'éducation artistique dans un processus d'éducation et de formation tout au long de la vie? Quelle concertation envisager entre les différents espaces éducatifs : scolaire, familial, de loisirs? Quelle démarche d'éducation pour permettre la découverte des œuvres tout en favorisant le développement de l'imaginaire et la pratique artistique? Quel développement des pratiques amateurs dans tous les territoires?

### Escales en scènes : carnet d'expression du jeune spectateur

Escales en scènes est un outil conçu par le secteur culturel de la Ligue de l'enseignement, au sein du groupe national spectacle vivant, à destination des enfants dans leur expérience de jeunes spectateurs. Il les accompagne dans leur découverte des spectacles en leur permettant de se préparer à la représentation, de repérer les différents genres, de travailler sur leurs émotions, de construire leurs points de vue et de les exprimer. Proposé aux enseignants, animateurs, éducateurs, cet outil vise à permettre l'accès à la culture pour tous, le développement de différentes pratiques artistiques et l'émergence d'une culture partagée. Il peut être utilisé tant dans un cadre éducatif formel que non formel.

### Dix mois d'école et d'opéra : un programme pédagogique d'éducation artistique et culturelle destiné aux jeunes scolarisés en zones d'éducation prioritaire

Ce programme a été créé en 1991. Il est issu d'un partenariat entre l'Opéra de Paris et les académies de Paris, Créteil et Versailles. Il vise à réduire les inégalités des chances, à former des citoyens et à ouvrir de nouveaux horizons grâce à la découverte des richesses de l'Opéra de Paris. Intégré à l'acte pédagogique, ce programme a pour objectifs de rendre l'acquisition des savoirs concrète et vivante et de redonner confiance en soi et en l'institution scolaire. La rencontre avec ces personnels aux savoir-faire techniques et artistiques majeurs et la finalisation d'un projet qui engage les élèves individuellement et collectivement est au cœur du programme. Ces projets se déploient sur deux ans, au terme desquels les jeunes réalisent un spectacle public dans l'amphithéâtre de l'Opéra Bastille. De plus, cela donne lieu à des expositions permanentes ou temporaires autour de l'opéra, à des ateliers de pratiques artistiques qui peuvent aboutir à un spectacle dans l'établissement scolaire ou les structures culturelles de proximité.

#### • *Porteurs de témoignages :*

- **Nathalie Arnoux**, déléguée générale de la Ligue de l'enseignement d'Eure-et-Loir.
- **Danièle Fouache**, conceptrice et initiatrice du programme « dix mois d'école et d'opéra ».

- *Animateur de l'atelier :* **Philippe Auzet**, responsable du secteur culture de la Ligue de l'enseignement.
-

*Atelier n° 7 – Expériences européennes d'éducation partagée sur l'appropriation des compétences clés*

Volonté d'aborder l'éducation européenne sur des piliers communs, la notion de compétences clés en tant que connaissances, aptitudes et attitudes est définie et préconisée au départ par l'Europe. On connaît les adaptations françaises (sept compétences clés au lieu de huit, notion de culture humaniste...) et les difficultés pour s'approprier les outils complexes qui en ont découlé (socle commun, livret de compétences, brevet...)

Mais qu'en est-il dans les autres pays d'Europe? Comment s'approprient-ils les compétences clés? Cela fait-il débat? Comment, en Europe, avec les compétences, les écoles et les territoires s'associent-ils et s'organisent-ils en vue d'une éducation partagée par tous les acteurs? Et l'Europe elle-même en tant que territoire, comment s'est-elle approprié cette notion de compétences clés? De quels outils s'est-elle dotée? L'utilisation des compétences vise-t-elle à démocratiser l'école et à répondre à un enjeu d'émancipation? Ne risque-t-elle pas de limiter toute acquisition de nouveaux savoir-faire à une fin utilitariste? À terme, sur quelle culture et sur quelles valeurs communes reposerait les fondements d'une éducation globale européenne?

• *Porteurs de témoignages :*

- **Heleen Jansen**, responsable du groupe « le métier d'enseignant au XXI<sup>e</sup> siècle », commission de l'éducation du Conseil de l'Europe – Projet ELICIT.
  - **Marie-France Mailhos**, présidente de l'AEDE-France, chargée des relations internationales à l'IUFM de Rennes.
  - Animatrice de l'atelier : **Karine Tudal**, chargée de mission nationale « illettrisme » à la Ligue de l'enseignement, directrice du service de formation de la Ligue de l'enseignement de Dordogne.
-

**Jeudi 18 octobre 2012**

**Thématique 2 – Réussite personnelle et trajectoires sociales : les défis de l'égalité dans la société compétitive de la connaissance**

*Atelier n° 1 – Les inégalités éducatives dès le plus jeune âge : pourquoi l'école reste-t-elle en échec ? (Atelier de production).*

Comme pour les ateliers de production précédents, un travail de concertation et de dialogue se met en place entre tous les participants. Il est émaillé de temps d'approfondissement et de synthèse grâce à une personne ressource. Le but est de produire une réflexion collective sur des questions et des enjeux au sein de la thématique.

Qu'est-ce que sont les inégalités éducatives ? Quelle est la responsabilité de l'école dans l'augmentation des inégalités et des échecs scolaires ? Comment l'accès au langage et à la lecture devient déterminant dans le parcours scolaire d'un enfant ? Au-delà des apprentissages scolaires, l'école a-t-elle un esprit critique suffisant pour analyser la difficulté qu'ont les tout-petits à appréhender ses codes et son fonctionnement ? Quelles peuvent être les solutions à l'échelle territoriale ?

Les derniers rapports pointent le fait que l'école non seulement ne réduit plus les écarts sociaux, mais pourrait même les ancrer, voire les accroître. En outre, notre société compétitive de la connaissance réserve de plus en plus l'accès au savoir et à la culture à une certaine élite munie des outils et des codes de compréhension nécessaires, écartant d'office une partie de la population. Ces phénomènes accroissent encore les écarts et ce, dès le plus jeune âge. Or, la petite enfance est une période cruciale qui détermine pour beaucoup l'avenir de chacune et chacun.

• **Personne ressource :**

- **Isabelle Racoffier**, présidente nationale de l'Ageem (Association générale des enseignants des écoles et classes maternelles publiques).
  - Animatrice de l'atelier : **Hélène Grimbelle**, déléguée générale de la Ligue de l'enseignement d'Ille-et-Vilaine.
-

*Atelier n° 2 – Ouvrir le champ des possibles, déverrouiller les parcours : la question des mobilités.*

De quelle(s) « mobilité(s) » parle-t-on ? Quel est l'impact d'une expérience de mobilité dans un parcours individuel, une histoire de vie ? Comment revenir de ces expériences parfois extrêmement déroutantes et intégrer les effets vécus à son parcours individuel ? Un accompagnement à une expérience de mobilité est-il nécessaire et si oui, quel est le rôle de l'éducateur dans cet accompagnement ? Quelle égalité d'accès à ces formes mobilités ? En quoi une expérience individuelle de mobilité peut-elle être transformatrice pour l'environnement proche et plus largement pour la société ?

« Let's Gaud to Nicaragua », chantier solidaire, collègue Gérard-Gaud, Bourg-lès-Valence.

Le projet est né à partir de la rencontre d'élus de la commune et de l'association « Vaulx-en-Velin Solidarité Développement ». Pendant deux ans, deux classes de Segpa se sont vu proposer de partir au Nicaragua pour rependre les locaux d'une école pour enfants handicapés. Les élèves ont travaillé dur à la préparation du voyage et à son financement. Douze élèves ont pu partir dix-huit jours au Nicaragua.

**VSCA, « Vivre son collègue autrement ».**

Le dispositif « Vivre son collègue autrement » du conseil général d'Ille-et-Vilaine, mis en œuvre par la Ligue de l'enseignement 35, existe depuis 2005. Le but est de proposer à des collégiens rencontrant des difficultés une participation à des séjours de découverte, hébergés dans des internats de plusieurs collèges. Ces séjours à thèmes permettent une prise de confiance en soi, un accès à l'autonomie et une ouverture culturelle sous des formes variées.

**Chantiers internationaux : Concordia.**

Un chantier international de bénévoles est un lieu de brassage culturel et social. Les volontaires participent à un projet d'intérêt général sur le territoire, rencontrent les habitants des environs et visitent la région. Un chantier regroupe une dizaine de volontaires de plusieurs pays et de tous milieux sociaux pendant quelques semaines : ils y organisent leur vie collective, définissent les règles de vie en commun et le planning des journées.

- *Vidéo introductive* :

Expériences de mobilité professionnelle et personnelle

- *Porteurs de témoignage* :

- **Stéphane Agosto**, professeur des écoles, collège Gérard-Gaud, Bourg-lès-Valence (26).
  - **Bertrand Masson**, éducateur au service de prévention de la ville de Bourg-lès-Valence.
  - **Michaël Marangoni**, coordinateur des actions éducatives, conseil général d'Ille-et-Vilaine.
  - **Jérôme Gimenez**, chargé de mission au service « école et citoyenneté » de l'Usep (Union sportive de l'enseignement du premier degré), Ligue de l'enseignement d'Ille-et-Vilaine.
  - **Jean-François Hervé**, membre du conseil d'administration de l'association Concordia, animateur de chantiers internationaux.
- *Animateur de l'atelier* : **Pierre-Yves Butel**, directeur de l'association Jeunes à travers le monde, Rennes .
- 

*Atelier n° 3 – Dynamiques d'actions collectives de lutte contre l'abandon scolaire à l'échelle des territoires.*

Sachant que problématiques scolaires et problématiques sociales interagissent souvent, comment permettre à un élève « décrocheur » du système scolaire d'entrer dans une dynamique de retour aux apprentissages ? Comment passe-t-on de ce constat à une réponse adaptée ? Quels accompagnements sont possibles et à quelle fin ? Comment prendre en compte parcours individuel et dynamiques collectives ? Sur quels leviers et quels acteurs peut-on s'appuyer ? Quelle est l'échelle territoriale pertinente pour agir ?

*Parcours coordonnés, DDCSPP (direction départementale de la cohésion sociale et de la protection des populations) d'Ille-et-Vilaine.*

En collaboration avec les missions locales, les missions générales d'insertion, les points d'information jeunesse, la Ligue de l'enseignement et son secteur sportif, l'Ufolep, ce projet est destiné à des personnes éloignées des pratiques sociales et/ou en rupture avec les systèmes sociaux existants et/ou en situation de fragilité et d'isolement portant un intérêt pour les métiers de l'animation. Un parcours leur est proposé dans le champ de l'animation (sportif, culturel, social), à échéances régulières mais progressif, permettant une entrée en formation qualifiante et diplômante associée à un statut social évolutif.

### *Micro-lycée 94*

Le micro-lycée est une structure qui accueille des personnes totalement déscolarisées, avec pour but une re-scolarisation et une préparation au bac. Pour cela, des équipes spécifiques et polyvalentes font appel à des pédagogies hors la norme et expérimentales. Cette expérience soulève de nombreuses questions : le recrutement des élèves, les partenariats, l'autonomie de l'établissement, son positionnement par rapport à l'Éducation nationale...

- **Porteurs de témoignage :**

- **Patrice Beaux**, chef de service des solidarités, DDCSPP 35.
- **Didier Buet**, professeur de sport à la DDCSPP 35.
- **Éric de Saint-Denis**, enseignant, micro-lycée Jean-Macé de Vitry (94).
- **Anna Iribarne**, enseignante, micro-lycée Jean-Macé de Vitry.

- **Animateur de l'atelier : Bernard Bier**, sociologue de l'éducation, membre du comité de pilotage des 8<sup>es</sup> Rencontres nationales de l'éducation.
- 

### *Atelier n° 4 – Engagement bénévole, engagement volontaire : facteurs d'émancipation individuelle et de lien social (Atelier de production)*

Comme pour les ateliers de production précédents, un travail de concertation et de dialogue se met en place entre tous les participants. Il est émaillé de temps d'approfondissement et de synthèse grâce à une personne ressource. Le but est de produire une réflexion collective sur des questions et des enjeux au sein de la thématique.

Faute de frappe ou expression d'un inconscient collectif, l'intitulé de cet atelier semble manquer d'un point d'interrogation pour être complet! Le bénévolat a fortement évolué au cours des deux dernières décennies, à la fois dans le besoin exprimé par les associations, lui-même influencé par les mutations du monde associatif, mais aussi dans les modes d'engagement des citoyens. Pour certains, il y aurait « une crise du bénévolat », sous-entendu une crise de l'engagement. Mais il faut rester prudent vis-à-vis d'explications trop hâtives et il semble plus pertinent d'aborder l'analyse de cette situation avec cette hypothèse : les formes d'engagements bénévoles, volontaires, sont indissociables de la société dans laquelle ils s'expriment.

En quoi la notion de compétence est-elle un levier pour accompagner les bénévoles et volontaires à valoriser cette expérience personnelle dans la sphère professionnelle? Ne traduit-elle pas aussi une dérive vers une

société dans laquelle tout a une valeur marchande? Ne risque-t-elle pas de réduire le bénévolat à la seule forme de « bénévolat de compétence »? L'engagement permet-il toujours de faire du lien entre des individus? En quoi l'engagement est-il un moyen d'expérimenter et de faire vivre une démocratie locale?

- **Personne ressource :**

- **Stéphanie Rizet**, sociologue, conseillère technique « engagement CPCA » (Conférence permanente des coordinations associatives).

- **Animatrice de l'atelier : Flavie Boukhenoufa**, responsable du secteur « formation – jeunesse », Ligue de l'enseignement d'Ille-et-Vilaine.

---

*Atelier n° 5 – Organisations collectives de parents : une solidarité au service des parcours des enfants et des jeunes.*

Pourquoi et comment les familles se regroupent-elles : nécessité de pallier le manque de structures publiques ou souci de solidarité? Quelles sont les limites de leurs investissements? Comment l'école et les territoires peuvent-ils reconnaître et « nourrir » ces actions? Enfin, comment ces parents « auto-organisés » rejoignent-ils des réseaux éducatifs associatifs?

#### **Association « Le Familien » dans le bassin Creillois.**

Démarré en novembre 2011, Le Familien, « Famille, territoire, diversité culturelle », engage une dynamique de réflexion et d'initiatives autour de thématiques qui concernent la famille (éducation, parentalité, solidarité, emploi...) pour enrichir et renforcer les liens familiaux et sociaux, faire vivre un mode de vie durable et solidaire. L'association examine par ailleurs les modalités concrètes d'utilisation d'Internet et du numérique pour amplifier les dynamiques sociales souhaitées et apporter de nouveaux services de proximité aux familles et aux habitants.

#### **« Ateliers du soir » et « L'heure des parents », école ICEM Hélène-Boucher de Mons-en-Barœul.**

C'est la douzième année de fonctionnement de l'école dans la banlieue lilloise difficile. L'heure des parents est un moment hebdomadaire de présentation des travaux des enfants en classe. Les ateliers du soir sont un temps de partage de savoirs, savoir-faire, savoir-être entre parents et enfants. Six à sept ateliers ont lieu par jour dans les classes et dans le local de l'association de quartier « Caramel ». Ces ateliers sont toujours inscrits à

l'ordre du jour des conseils d'école. Des temps de réunions de discussion avec les enseignants sont aussi régulièrement organisés.

• *Porteurs de témoignage :*

- **Christine Balai**, présidente de l'association Le Familien.
  - **Karine Mekabret** et **Fatima Forest**, association des parents d'élèves, école Hélène-Boucher de Mons-en-Barœul (59).
  - **Danielle Thorel**, Association régionale de l'école moderne – pédagogie Freinet, enseignante retraitée de l'école Hélène-Boucher de Mons-en-Barœul.
  - **Régis Cortesero**, chargé d'études et de recherche à l'Injep (Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire), chercheur associé au centre Émile-Durkheim.
- Animateur de l'atelier : **Gérard Moreau**, président de la Ligue de l'enseignement d'Ille-et-Vilaine.
- 

*Atelier n° 6 – L'intégration des écoles et universités au cœur de leur territoire : un levier de développement local responsable.*

Comment se développe l'idée de l'école et de l'université comme « pôles des savoirs » ? Trouve-t-elle son origine dans des considérations économiques ? Pourquoi parler de « responsabilité sociale des universités » et finalement, de la « responsabilité sociale des pôles des savoirs » ? Quelles caractéristiques, quelles conditions seraient nécessaires pour développer, en plus de l'EFTLV (programme européen pour l'éducation et la formation tout au long de la vie), une intégration effective au territoire des pôles des savoirs ? Comment ce concept peut-il devenir un véritable levier du développement local ? Quelle éthique pour des pôles de savoirs légitimes sur leur territoire, outils d'accès au savoir pour tous ?

**Expériences en Amérique du Sud de la démarche de RSU (responsabilité sociale des universités).**

La responsabilité sociale des universités est particulièrement développée en Amérique du Sud. Par le biais d'une extension sociale du rôle de l'université, elle est intégrée aux piliers de la recherche, de la formation et de l'administration. Il se développe ainsi une conscience globale des effets systémiques de toute action menée par les universités, ainsi qu'une application d'une éthique généralisée.

Le projet de la Maison des savoirs au lycée André-Malraux de Montataire.

La Maison des savoirs est un projet pilote initié en 2010 par la Ligue de l'enseignement en partenariat avec des établissements scolaires volontaires. Il s'agit de repenser la relation entre l'institution scolaire et son environnement, ceci afin de rendre plus humain, plus efficace, mieux articulé et plus intégratif le service public de l'éducation. Cela servira non seulement les élèves mais aussi les acteurs et usagers de la collectivité scolaire. Le lycée André-Malraux s'est engagé, en septembre 2011, dans ce projet de transformation des établissements scolaires.

• *Porteurs de témoignage :*

- **François Vallaëys**, professeur de philosophie, spécialiste de la RSU, Université catholique du Pérou.
  - **Marie-Chantal Genemaux**, chargée de mission politiques scolaires, secteur éducation, Ligue de l'enseignement.
  - **Isabelle Klépal**, proviseure du lycée André-Malraux de Montataire (60).
- Animateur de l'atelier : **Arnold Bac**, membre du conseil national de l'éducation de la Ligue de l'enseignement, membre du comité de pilotage des 8<sup>es</sup> Rencontres nationales de l'éducation.
- 

*Atelier n° 7 – Réappropriation collective de l'espace public par la pratique des arts et de la culture.*

À quels besoins répondent ces interventions artistiques et culturelles dans les lieux publics? Quel est l'apport de la surprise, de la découverte, du décalage ressenti entre le lieu et les actions culturelles menées? Quelle interactivité avec les passants? Peut-on parler de participation des habitants? Quel en serait l'écho dans les parcours de chacun? Pourquoi est-il important de réinterroger l'espace public et ses fonctions? Quels échanges ces pratiques collectives permettent-elles? Comment cela participe-t-il à l'accès au savoir, à l'art et à la culture pour tous?

« Le train de la création » à Dinard.

Le projet du train de la création s'inscrit dans le cadre du réaménagement du quartier de la gare, qui fait l'objet d'une « frontière invisible » entre les quartiers. L'objet est de répondre à ces besoins de sentiment d'appartenance à un territoire, d'identifier et de s'approprier les nouveaux services qui vont y être créés en impliquant la population dans les phases de chan-

gement. Avec l'association Idées détournées, les « habitants créateurs » de toute la ville sont invités à s'exprimer en toute autonomie.

« *Play me, I'm yours* ».

Le concept itinérant initié en 2008 par l'artiste britannique multidisciplinaire Luke Jerram est passé à Paris après Londres, New York, Sydney, Barcelone et 17 autres villes. Plus d'un million de personnes ont déjà joué sur 600 pianos de « *Play me, I'm yours* ». Installés dans des lieux publics et des lieux de passage, les instruments sont mis à la disposition des passants invités à se les approprier, à jouer librement des partitions en plein air.

**Expressions murales à emporter.**

Ce projet propose à des détenues de s'exprimer dans l'espace public en faisant surgir leurs poèmes par-delà les murs de la prison des femmes de Rennes. Elles ont été invitées à participer à un atelier d'écriture. Puis, une application informatique a été conçue pour générer ces poèmes/slogans et les faire émerger au travers d'une structure hexagonale évoquant le plan de la prison. Cette interface a été présentée dans la gare de Rennes, lieu de passage qui fait le lien entre le centre-ville et le centre pénitentiaire.

• **Porteurs de témoignage :**

- **Cécile Thorigné**, directrice du centre social de Dinard (35).
- **Éric Pacheco**, directeur associé de Community, agence d'ingénierie en culture, sport et société.
- **Flavien Théry**, artiste.
- **Fred Murie**, artiste.

- **Animatrice de l'atelier : Sabine Baudont**, responsable du secteur « culture, insertion, lutte contre les discriminations », Ligue de l'enseignement d'Ille-et-Vilaine.
- 

*Atelier n° 8 – Actions culturelles et artistiques : facteur de développement local et créateur d'identités partagées.*

Comment « faire société » et mener à bien un projet collectif sans l'existence d'une conscience d'appartenance à un territoire ? À une ambition ? Autour de quelles valeurs ? Est-il possible de regrouper toutes les strates de la société, toutes les cultures et les âges dans une identité de territoire partagée ? De l'importance de réinterroger l'espace public et ses fonctions, de réinvestir l'art et la culture.

### La Rue est à Amiens

Depuis 2008, le festival La Rue est à Amiens associe des artistes et des habitants au travers d'un travail sur un quartier, un territoire défini ; ils mènent plusieurs projets de création in-situ impliquant des habitants. Proposer des spectacles gratuits, construire ensemble un moment convivial et culturel permet de changer le regard que les riverains portent sur leur quartier et plus largement, d'attirer d'autres Amiénois vers une partie de la ville qu'ils méconnaissent.

### Le label « Village en poésie » de Saint-Brice-en-Coglès

À Saint-Brice-en-Coglès, le monde de l'éducation et le monde associatif se rejoignent notamment autour de la poésie. Depuis plus de dix ans, ce versant culturel en lien avec la municipalité a pris un essor considérable avec les axes suivants : venue annuelle d'un poète de renom, mise en route d'une ligne éditoriale de qualité, attributions de noms de poètes à des lieux publics, dénominations... Suite à la sollicitation du Printemps des Poètes, le village a été labellisé « 1er village en poésie de France ». De nombreuses festivités ont ponctué la journée du 10 mars dernier, célébrant ce label : colloque, lectures poétiques, créations musicales, exposition d'arts plastiques...

#### • *Porteurs de témoignage :*

- **Stéphane Bled**, chef de projet CUCS (contrat urbain de cohésion sociale), Amiens Métropole (80).
  - **Philippe Macret**, directeur du Hangar, lieu de fabrique des arts de la rue, Amiens Métropole.
  - **Serge Bouvier**, président de l'association Pôle artistique et culturel du collège Angèle-Vannier de Saint-Brice-en-Coglès (35).
  - **Louis Dubreil**, maire de Saint-Brice-en-Coglès.
  - **Thérèse Stohellou**, professeure de lettres, collège Angèle-Vannier de Saint-Brice-en-Coglès.
- *Animatrice de l'atelier :* **Élise Gosselin**, responsable du service « culture et éducation », Ligue de l'enseignement du Morbihan.
-

# Bibliographie des Rencontres nationales de l'éducation 2012

## ***Des savoirs aux compétences et capacités : la transformation des pédagogies et l'accompagnement des parcours au service de l'émancipation et de la citoyenneté***

- HÉBER-SUFFRIN, Claire. *Les Savoirs, la Réciprocité et le Citoyen*. Desclée de Brouwer, 1998.
- HIRTT, Nico. « L'approche par compétences : une mystification pédagogique ». Contribution au dossier de *L'École démocratique* n° 39, sept. 2009. Consultable en ligne sur la page : [www.skolo.org/IMG/pdf/APC\\_Mystification.pdf](http://www.skolo.org/IMG/pdf/APC_Mystification.pdf)
- KAMBOUCHNER, Denis, MEIRIEU, Philippe, STIEGLER, Bernard. *L'École, le Numérique et la Société qui vient*. Mille et une nuits, 2012.
- NYHAN, Barry, CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle). « Développement des connaissances, recherche et apprentissage collaboratif ». Contribution à l'ouvrage *Construire la société de la connaissance : réflexions sur le processus de développement des connaissances*. Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002.
- PAUL, Maela. *L'Accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan, 2004.
- ROPÉ, Françoise, TANGUY, Lucie. *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. L'Harmattan, 1994.
- WERQUIN, Patrick. *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel : résultats, politiques et pratiques*. OCDE, 2010.

## ***Réussite personnelle et trajectoires sociales : les défis de l'égalité dans la société compétitive de la connaissance***

- BEAUD, Stéphane. *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. La Découverte, 2003.
- FRANDJI, Daniel, ROCHEX, Jean-Yves (coord.) « Les politiques de lutte contre les inégalités scolaires d'un pays à l'autre ». Dossier de la *Revue française de pédagogie* n° 178, 2012.

- GLASMAN, Dominique, OEUVRARD, Françoise. *La Déscolarisation*. La Dispute, 2004.
- LAFORETS, Véronique. *La Réussite éducative : un dispositif questionné par l'expérience*. Collection Cahiers de l'action n° 27, Injep, 2010.
- MEIRIEU, Philippe. « Dix renversements nécessaires pour construire une école démocratique ». Contribution au forum Propositions et manifestes : éléments pour (re) construire le système éducatif, 2007. Consultable en ligne sur la page [www.meirieu.com/MANIFESTESETPROPOSITIONS/dixrenversements.htm](http://www.meirieu.com/MANIFESTESETPROPOSITIONS/dixrenversements.htm)
- MERLE, Pierre. *La ségrégation scolaire*. La Découverte, collection Repères, 2012.
- MILLET, Mathias, THIN, Daniel. *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*. PUF, collection Le Lien social, 2005.
- MORVAN, Yves (dir.) *La Formation tout au long de la vie : nouvelles questions, nouvelles perspectives*. Colloque Rennes Métropole, 6 et 7 mars 2006. Presses universitaires de Rennes, 2006.
- « Parcours de vie et société ». Dossier de la revue *Informations sociales* n°156, novembre-décembre 2009. Consultable en ligne sur la page : [www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-6.htm](http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-6.htm)
- ROSANVALLON, Pierre. *La Société des égaux*. Le Seuil, 2011.

***Éducation démocratique, éducation pour la démocratie : territoires partagés, compétences croisées et gouvernance locale***

- AUTHIER, Michel, LÉVY, Pierre. *Les Arbres de connaissances*. La Découverte, 1993.
- BENASAYAG, Miguel, DEL REY, Angélique. *Éloge du conflit*. La Découverte, 2007.
- BIER, Bernard, CHAMBON, André, DE QUEIROZ, Jean-Manuel. *Mutations territoriales et éducation : de la forme scolaire vers la forme éducative ?* ESF, 2010.
- BLAIS, Marie-Claire, GAUCHET, Marcel, OTTAVI Dominique. *Conditions de l'éducation*. Stock, collection Les Essais, 2008.
- GONTCHAROFF, Georges, LOUKIANOFF, Stéphane. « Décentralisons autrement ». Collaboration au *Livre blanc citoyen du développement local et de la décentralisation*. Unadel et Adels, 2012.

- JAMBES, Jean-Pierre (dir.) *Le Lien plus que le lieu : actions publiques et intelligence territoriale*. Sycomore, 2005.
- MAROY, Christian (dir.) *École, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. PUF, 2006.
- MONS, Nathalie. *Les Nouvelles Politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?* PUF, 2007.

# Bibliographie des intervenants

## **Introduction aux Rencontres**

- BENASAYAG, Miguel, DEL REY, Angélique. *De l'engagement dans une époque obscure*. Le Passager clandestin, 2011.
- BENASAYAG, Miguel, SZTULWARK, Diego. *Du contre-pouvoir, de la subjectivité contestataire à la construction de contre-pouvoirs*. La Découverte, 2000.
- BENASAYAG, Miguel. *Éloge du conflit*. La Découverte, 2007.
- BENASAYAG, Miguel. *Le Mythe de l'individu*. La Découverte, 1998.
- ROMAN, Joël, POMPOUGNAC Jean-Claude, CORNU Laurence. *Le Barbare et l'Écolier*. Calmann-Lévy, 1990.
- ROMAN, Joël. *La Démocratie des individus*. Calmann-Lévy, 1998.
- ROMAN, Joël. *Eux et nous*. Hachette Littératures, collection Tapage, 2006.
- ROMAN, Joël. « Pour une citoyenneté de la reconnaissance ». In *Éducation et citoyenneté*, direction Bernard Bier et Joce Le Breton. Collection Cahiers de l'action n° 16, Injep, 2007.

## **Des savoirs aux compétences et capacités : la transformation des pédagogies et l'accompagnement des parcours au service de l'émancipation et de la citoyenneté**

- HÉBER-SUFFRIN, Claire, BOLO, Sophie. *Échangeons nos savoirs*. Syros, La Découverte, 2001.
- HÉBER-SUFFRIN, Marc, HÉBER-SUFFRIN, Claire. *Le Cercle des savoirs reconnus*. Desclée de Brouwer, 1993.
- HÉBER-SUFFRIN, Claire (direction). *Partager des savoirs, construire le lien*. Chronique sociale. Réseaux d'échanges réciproques de savoirs, 2001.
- HÉBER-SUFFRIN, Claire. *Les Savoirs, la Réciprocité et le Citoyen*. Desclée de Brouwer, 1998.
- Site des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs : [www.thers-asso.org/](http://www.thers-asso.org/)
- PAUL, Maëla. *L'Accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan, 2004.

- PAUL, Maela. « L'accompagnement : un enjeu sociopolitique pour les territoires et les politiques éducatives ? ». In *Pour une animation enfance-jeunesse de qualité. L'expérience du Calvados*, coordination Natacha Blanc. Collection Cahiers de l'action n° 30, Injep, 2010.
- PAUL, Maela. « Accompagner ou la traversée des paradoxes ». Contribution à *Penser l'accompagnement adulte*, coordination Jean-Pierre Boutinet, Gaston Pineau. PUF, 2007.
- PAUL, Maela. « Le coaching comme "art de la conversation" : l'enjeu de sa posture ». Contribution aux *Traverses du coaching*, direction Yves Richez et Sybil Person (à paraître).
- WATRELOT, Philippe. Chronique « Éducation, une revue de presse des quotidiens français sur le thème de l'éducation. Des réflexions personnelles sur l'école et son évolution ». En ligne sur le blog personnel : <http://philippe-watreLOT.blogspot.fr/>
- WATRELOT, Philippe. « Quelle formation pour les enseignants ? » Contribution aux *Cahiers pédagogiques*. Crap, HSN n° 17, juillet 2010. Consultable en ligne sur le site : [www.aecse.net/userfiles/file/Cahiers\\_pedagogiques\\_hsn17.pdf](http://www.aecse.net/userfiles/file/Cahiers_pedagogiques_hsn17.pdf)
- Site des *Cahiers pédagogiques* : [www.cahiers-pedagogiques.com/](http://www.cahiers-pedagogiques.com/)

### ***Réussite personnelle et trajectoires sociales : les défis de l'égalité dans la société compétitive de la connaissance***

- BERNARDIN, Jacques. *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Retz, 1997.
- BERNARDIN, Jacques. « Quel avenir pour l'accompagnement ? » Contribution à *Dialogue* n° 129-130. Actes des Rencontres nationales sur l'accompagnement (Saint-Denis, 4 et 5 avril 2008), août 2008.
- BERNARDIN, Jacques. « Pour une approche anthropologique des savoirs ». Contribution à la réflexion « Des obstacles à l'apprentissage ». CARMaL (Centre de ressources de l'académie de Créteil sur la maîtrise des langages), mai 2005. Consultable en ligne : [www.langages.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pdf/contributions\\_reflexion/approche\\_anthropologique.pdf](http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pdf/contributions_reflexion/approche_anthropologique.pdf)
- Site du Groupe français d'éducation nouvelle : [www.gfen.asso.fr/](http://www.gfen.asso.fr/)
- MERLE, Pierre. *La Démocratisation de l'enseignement*. La Découverte, collection Repères, nouvelle édition, 2009.
- MERLE, Pierre. *L'Élève humilié. L'école : un espace de non-droit ?* PUF, 2005, nouvelle édition, 2012.

- MERLE, Pierre. *La Ségrégation scolaire*. La Découverte, collection Repères, 2012.
- MERLE, Pierre. Présentation dans la page « membres permanents » du site <http://cread.bretagne.iufm.fr/>
- RENAUDIN, Thibault, CHEVALIER, Christian, CADART, Thierry. Article « Éducation : la triple peine pour les jeunes des quartiers populaires ». *Le Monde*, 24 avril 2012. Consultable en ligne sur la page : [www.lemonde.fr/idees/article/2012/04/24/education-la-triple-peine-pour-les-jeunes-des-quartiers-populaires\\_1689687\\_3232.html](http://www.lemonde.fr/idees/article/2012/04/24/education-la-triple-peine-pour-les-jeunes-des-quartiers-populaires_1689687_3232.html)
- Site de l'Afev (Association de la fondation étudiante pour la ville) : [www.afev.fr/](http://www.afev.fr/)

***Éducation démocratique, éducation pour la démocratie : territoires partagés, compétences croisées et gouvernance locale***

- CLERC, Françoise. *Bien débuter dans l'enseignement*. Hachette, 2010.
- CLERC, Françoise. « L'école française au XXI<sup>e</sup> siècle : une mutation difficile ». Contribution à *Enfances & Psy* n° 40, mars 2008. Consultable en ligne sur la page : [www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=EP\\_040\\_0071](http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=EP_040_0071)
- CLERC, Françoise. « Changer l'école ou changer de politique éducative ? » Contribution au dossier « Qu'est-ce qui fait changer l'école ? ». *Cahiers pédagogiques*, Crap N° 449, janvier 2007. Consultable en ligne sur la page : [www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article2787](http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article2787)
- CLERC, Françoise. « Les paradoxes de l'individualisation ». Contribution au dossier « Individualisation », rubrique « Personnaliser les parcours et les situations d'apprentissage ». IFÉ (Institut français de l'éducation), juin 2009. Document audio consultable en ligne sur la page : <http://ife.ens-lyon.fr/formation-formateurs/une-mission-formation-qui-se-structure/dispositifs-pedagogiques-1/individualisation>
- Site d'Éducation & Devenir : [www.educationetdevenir.fr](http://www.educationetdevenir.fr)
- JACQUEMAIN, Didier. « Éducation populaire et éducation nationale ». Interview par Emmanuel Davidenkoff. France Info, juillet 2012. Consultable en ligne sur la page : [http://ressourcesjeunesse.fr/spip.php?page=impression&id\\_article=1345](http://ressourcesjeunesse.fr/spip.php?page=impression&id_article=1345)
- JACQUEMAIN, Didier. Animation de la Contribution collective sur les rythmes scolaires rédigée à partir des différents écrits produits par les

partenaires du Cape (Collectif des associations partenaires de l'école publique) validée par le groupe de travail du Cape. Consultable en ligne [www.fespi.fr/spip.php?page=forum&id\\_article=36](http://www.fespi.fr/spip.php?page=forum&id_article=36)

- Site des Francas : [www.francas.asso.fr/](http://www.francas.asso.fr/)
- LOUKIANOFF, Stéphane, Gontcharoff, Georges. « Décentralisons autrement ». Contribution au *Livre blanc citoyen du développement local et de la décentralisation*. Unadel et Adels, 2012. Consultable en ligne sur la plateforme pour une citoyenneté active dans les territoires : [www.decen-tralisonsautrement.fr/](http://www.decen-tralisonsautrement.fr/)
- LOUKIANOFF, Stéphane. « Stupeur et tremblements », chronique dans *Territoires* n° 522. Adels, novembre 2011.
- LOUKIANOFF, Stéphane. *Conseils de développement, mode d'emploi*. Coordination avec l'Adels et l'Unadel. Adels, avril 2009.
- Site de l'Union nationale des acteurs et des structures du développement local (Unadel) : [www.unadel.asso.fr](http://www.unadel.asso.fr)

Merci au CDDP d'Ille-et-Vilaine et à Bernard BIER, sociologue de l'éducation et membre du comité de pilotage des 8<sup>es</sup> Rencontres nationales de l'éducation, pour la réalisation de ces bibliographies.

## Liste des sigles

Acsé	Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances
Adels	Association pour la démocratie et l'éducation locale et sociale
Afev	Association de la fondation étudiante pour la ville
Anaré	Association nationale des acteurs de la réussite éducative
Andev	Association nationale des directeurs de l'éducation des villes de France
AVS	Assistant(e)s vie scolaire
Cape	Collectif des associations partenaires de l'école
Casnav	Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs
Cnaf	Caisse nationale des allocations familiales
Crap	Cercle de recherche et d'action pédagogiques
Cread	Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique, université de Rennes-Bretagne occidentale
CRESS	Chambre régionale de l'économie sociale et solidaire
Éspé	École supérieure du professorat et de l'éducation
EVS	Emplois vie scolaire
FCPE	Fédération des conseils de parents d'élèves
GFEN	Groupe français d'éducation nouvelle
LPC	Livret personnel de compétences
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
Pel	Projet éducatif local
Pisa	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
RERS	Réseaux d'échanges réciproques de savoirs
RFEV	Réseau français des villes éducatrices
RGPP	Révision générale des politiques publiques
Scéren	Service culture, éditions, ressources pour l'Éducation
(CNDP-CRDP)	nationale
Sep-Unsa	Syndicat de l'éducation populaire
Sgen-CFDT	Syndicat général de l'Éducation nationale et de la Recherche publique
SNPDEN	Syndicat national des personnels de direction de l'Éducation nationale
Unadel	Union nationale des acteurs et des structures du développement local
VAE	Validation des acquis de l'expérience

## Comité de pilotage

Fatima AKKACHA	Chargée de mission, Ligue de l'enseignement
Arnold BAC	Membre du conseil national éducation de la Ligue de l'enseignement
Bernard BIER	Sociologue de l'éducation
Anne BILAK	Directrice du CRDP académie de Rennes
Isabelle DESESTRET-MAZARD	Directrice-adjointe du CRDP académie de Rennes
Patrice DUCLOS	Chef de mission des programmes éducatifs, pédagogiques, conseil régional de Bretagne
Marie-Claude DURAND	Administratrice, Ligue de l'enseignement d'Ille-et-Vilaine
Clémence DURU	Directrice éducation enfance, Ville de Rennes
Eric FAVEY	Secrétaire général adjoint de la Ligue de l'enseignement, délégué à l'éducation, à la culture et à la société de l'information
Jean-Claude GUERIN	Inspecteur général honoraire de l'Éducation nationale
Bertrand GOHIER	Coordonnateur du PRE, Ville de Rennes
Hélène GRIMBELLE	Déléguée générale, Ligue de l'enseignement d'Ille-et-Vilaine
Gwenaële HAMON	Maire adjointe à l'éducation de la Ville de Rennes
Pascal MAILLARD	Chargé de mission, Ligue de l'enseignement d'Ille-et-Vilaine
Gérard MOREAU	Président, Ligue de l'enseignement d'Ille-et-Vilaine
Emmanuel MOURLET	Directeur, Crij de Bretagne
Joël QUEVEN	Ville de Rennes
Marie-Pierre ROUGER	Élue, présidente de la commission formation du conseil régional de Bretagne
Mathilde ROUSSEL	Adjointe, secteur politiques éducatives éditoriales, Ligue de l'enseignement d'Ille-et-Vilaine
Arnaud TIERCELIN	Responsable du secteur éducation, Ligue de l'enseignement

**Directeur de la publication** : Jean-Michel Ducomte  
**Coordination et conception graphique** : Ligue de l'enseignement – avril 2013  
**Transcription des actes** : Résumémo – 02 40 47 12 70  
**Service imprimerie** : Ville de Rennes  
ISBN N° : 2-906087-09-2 9782906087095