



# Les politiques éducatives locales



# Les politiques éducatives locales

## COORDINATION DU PROJET

**Cédis**

## SOUS LA DIRECTION DE

**Isabelle Maistre**

Spécialiste de la construction des politiques publiques et de la place des échelons locaux dans les régulations de l'action publique et plus particulièrement dans le champ de l'éducation.

**João Palma**

Spécialiste de l'éducation non formelle et des politiques éducatives territoriales.

## AVEC LA CONTRIBUTION DE

Association nationale des directeurs de l'éducation des villes

Brigitte Apothéloz

Henri Arévalo

Pierre Bouquet

Gérard Chausset

Catherine Choquet

Claude Comet

Monique Cosson

Lise Daleux

Nicolas Debucquet

Virginie Grignola-Bernard

Jean-Luc Hallé

Didier Jacquemin (Francas)

Benoit Leclair

Claire Leconte

Michel Lejeune

Stewens Lemoine

Fabien Malbet

Elisa Martin

Nicolas Martin

Philippe Meirieu

Véronique Moreira

Réseau français des villes éducatrices

Véronique Roche

Ghislaine Rodriguez

---

Directeur de publication : Henri Arévalo  
Comité de rédaction : Anne Brégeon, Victor Vauquois et Grégoire Aussavy

Cédis  
105-107, boulevard Chanzy  
93100 Montreuil  
[www.cedis-formation.org](http://www.cedis-formation.org)  
[cedis@cedis-formation.org](mailto:cedis@cedis-formation.org)  
Tél. : 01 41 58 52 40 | Fax : 01 42 87 05 80

Le passager clandestin  
1, rue de l'Église  
72240 Neuvy-en-Champagne  
[www.lepassagerclandestin.fr](http://www.lepassagerclandestin.fr)  
[contact@lepassagerclandestin.fr](mailto:contact@lepassagerclandestin.fr)

## L'ambition éducative, le bon levier !

Les sociologues expliquent que l'éducation est un processus dynamique qui participe à la transformation des sociétés. À l'heure de la nécessaire mutation écologique, toutes les communautés humaines devraient donc investir massivement dans l'éducation afin d'accroître la conscience écologique et générer de plus en plus de comportements vertueux en la matière.

Dans notre pays, le long travail des militants de l'éducation populaire, des syndicats enseignants, des fédérations de parents d'élèves a conduit à l'ouverture de l'école et à la création dans toutes les communes de structures de loisirs éducatifs pour les enfants et les jeunes. Les orientations politiques et les cadres réglementaires existent maintenant pour mettre en œuvre des coopérations pour une coéducation à partir de partenariats entre l'école, les familles et les animateurs socioculturels et sportifs.

Longtemps, les collectivités territoriales ont été laissées de côté pour définir les finalités et objectifs du projet éducatif. Aujourd'hui, elles ont largement la possibilité de s'affirmer comme le partenaire local incontournable. L'enjeu est de fédérer les différents acteurs pour développer un système local éducatif capable de former les jeunes générations à la citoyenneté locale et mondiale, à la vie démocratique, à la solidarité, au développement durable... En utilisant le levier éducatif et le levier politique, en les faisant jouer ensemble, nous pourrions amplifier l'impact de nombre des politiques que nous portons dans nos collectivités. En faisant de nos enfants et de nos jeunes des citoyens écologiquement responsables, c'est un nouvel espoir que nous faisons émerger.

Le Cédis n'avait jamais abordé de telles questions dans un guide, alors que de nombreux élu écologistes les ont investies et ont porté des projets innovants. Ce vingt et unième numéro des guides pratiques est l'occasion de rattraper ce manque. Remercions Isabelle Maistre et João Palma pour leur travail rigoureux et documenté. Remercions bien sûr tous les contributeurs et Philippe Meirieu pour son soutien, qui, en grand pédagogue, a toujours su trouver dans ses enseignements les mots justes pour nous donner envie d'éducation !

HENRI ARÉVALO  
Président du Cédis

Préface .....	7
---------------	---

## 1 | COMPRENDRE

<b>Décentralisation et territorialisation des politiques éducatives en France .....</b>	<b>18</b>
---	-----------

Un système éducatif traditionnellement très centralisé : l'école, une affaire d'État ? .....	18
Des trois réformes territoriales à la réforme des temps éducatifs .....	19
La nouvelle place des villes et leurs nouvelles missions organisées autour du PEL .....	23

♦ Débat > La réforme des rythmes scolaires : point d'orgue des dynamiques de décentralisation ou le retour de l'État déguisé ? .....	26
--	----

<b>Les politiques éducatives locales : de l'action sectorielle au projet de territoire .....</b>	<b>28</b>
--	-----------

La transformation du rôle de l'État et la nouvelle approche en matière de politiques publiques .....	28
Les politiques éducatives locales sont au croisement de nombreuses politiques sectorielles et impliquent de nombreux acteurs du territoire .....	29
Du projet de la collectivité à un projet de territoire au service de la cohésion sociale .....	31

<b>Les politiques éducatives locales au service des territoires .....</b>	<b>33</b>
---	-----------

Les besoins éducatifs différenciés des territoires et de leurs populations .....	33
Le périmètre des politiques éducatives locales .....	36

<b>Les différents temps d'accueil périscolaire : d'une approche segmentée à la construction du parcours éducatif de l'enfant .....</b>	<b>39</b>
--	-----------

À quoi sert le périscolaire et quelle est sa place dans le parcours éducatif de l'enfant ? .....	39
Des temps pour grandir : quelle continuité éducative ? .....	43

## 2 | AGIR

### **Une politique éducative locale peut-elle être un levier de développement du territoire ? . . . . . 50**

L'intercommunalité, un outil pour réduire les inégalités entre territoires . . . . .	51
Le projet éducatif de territoire : un outil de développement du territoire . . . . .	54
La place du bio, du commerce équitable et des circuits courts : d'un projet éducatif à un projet de territoire . . . . .	56
Penser global, agir local : pour des villes éducatrices . . . . .	60

### **L'éducation au développement durable : un objectif au cœur des projets éducatifs locaux . . . . . 63**

L'EEDD comme objectif d'une politique éducative locale . . . . .	64
Les enjeux santé-environnement au cœur d'un projet éducatif. L'exemple « de la cueillette à l'assiette » . . . . .	66
Un projet éducatif local centré sur l'apprentissage de la citoyenneté, de la démocratie et de la coopération . . . . .	69

### **De nombreux leviers d'action municipaux pour les politiques éducatives locales . . . . . 72**

La rénovation énergétique du patrimoine bâti scolaire. L'intérêt des sociétés publiques locales à performance énergétique . . . . .	73
Tourisme scolaire ou éducation à la citoyenneté et socialisation ? . . . . .	75
Le pédibus : un levier d'action pour l'éducation à la mobilité . . . . .	78
Le programme « Parler bambin » : un outil de prévention précoce des inégalités chez les tout-petits . . . . .	79
Faire réussir les élèves à l'ère du numérique . . . . .	81
À quelles conditions un diagnostic territorial partagé peut être un levier pour le projet de la collectivité ? . . . . .	84
Pause méridienne et restauration scolaire : comment penser un projet global et cohérent ? . . . . .	86

### **L'organisation des nouvelles activités périscolaires : quelques questions pratiques . . . . . 89**

La professionnalisation de l'animation tarde à venir ! . . . . .	90
Accueillir les NAP dans les locaux de l'école, l'enjeu du partage de l'espace . . . . .	93
Parcours éducatif à Grenoble : une adaptation du périscolaire par la tarification . . . . .	95

### **Avec les enfants et les jeunes, ensemble pour l'éducation !. . 98**

### **Conclusion . . . . . 101**

### **Ressources . . . . . 102**



## Il faut tout un village pour élever un enfant

■ Par Philippe Meirieu, pédagogue.

De manière étrange, les Français s'obstinent à confondre « l'éducation » et « l'instruction scolaire » ! Non, bien sûr, qu'il faille dénier à l'École le droit et le pouvoir d'éduquer : il n'y a pas d'instruction sans éducation, puisque toute transmission de savoir s'effectue dans une situation pédagogique qui dit déjà beaucoup de chose sur le type d'humain que l'on veut promouvoir et la nature de la société qu'on veut préparer. Le philosophe Henri Bergson expliquait déjà, il y a un siècle, que la manière de rendre des copies à une classe en dit plus long sur les engagements politiques authentiques du maître que les discours qu'il peut tenir dans les réunions publiques. Et l'on pourrait dire la même chose de la manière d'organiser le travail, de choisir les exemples et les exercices, d'évaluer les élèves, voire même de leur adresser la parole et de les regarder...

Pour autant, l'école, aussi indispensable soit-elle, n'a pas le monopole de l'éducation : elle a, évidemment, besoin de la famille, du tissu associatif, mais aussi de tout l'environnement de l'enfant. L'organisation de sa chambre comme celle de son quartier sont, en effet, déterminantes pour son développement : on sait que, s'il dispose d'objets capables de stimuler son activité cognitive et son échange avec les autres, c'est toute sa croissance qui en sera améliorée. De même, une ville qui a des trottoirs et des espaces sécurisés pour les enfants, qui leur propose des terrains d'aventures où ils peuvent prendre des risques sans se mettre en danger psychologiquement et physiquement, qui permet un vrai contact avec la nature et favorise la rencontre entre les générations, facilitera considérablement l'éducation de chacune et de chacun. Plus largement encore, l'implication de tous les adultes est essentielle pour tous les enfants. Il faut souligner ici l'importance de ce qu'on pourrait nommer « la pédagogie de la boulangère » : la manière dont on accueille l'enfant qui, pour la première fois, fait ses courses tout seul, dont on lui parle et dont on lui rend la monnaie, est déterminante dans la construction de son autonomie. De même que nos réactions face aux petites et grandes incivilités du quotidien : quand, dans un autobus, un adulte, sans la moindre agressivité, fait remarquer à un adolescent qui jette l'emballage de son hamburger sous son siège, qu'il oublie quelque chose en sortant, il ne fait rien d'autre que son devoir d'adulte. Un adulte qui ne délègue pas systématiquement son projet éducatif à des institutions qui seraient « faites pour ça », mais qui se sent concerné par l'avenir de nos enfants et par celui de notre monde. Un adulte lucide, qui sait que l'adolescent va bougonner à sa remarque, ou même s'énervé, mais que cette remarque bienveillante fera peut-être son chemin. Un adulte qui sait qu'éduquer, ce n'est pas attendre de nos enfants qu'ils nous aiment pour ce que nous leur donnons, ni même qu'ils nous remercient pour ce que nous faisons pour eux, mais qu'en éducation nous ne devons pas attendre la moindre réciprocité. Nous n'éduquons pas pour les satisfactions que cela

nous procure, mais parce que nous préparons ainsi, tout à la fois, l'avenir de nos enfants et celui de notre planète.

Ainsi, il n'y a de véritable « politique éducative » que « locale ». Certes, il est essentiel qu'il existe un projet éducatif national fédérateur. Mais ce projet n'est rien sans l'implication des différents acteurs, sans leur capacité à donner une cohérence à leurs actions et interventions, sans leur effort commun, sans cesse à soutenir, pour faire de l'éducation de tous nos enfants un engagement prioritaire.

On trouvera, dans ce livre, des exemples remarquables de cet engagement collectif. On y trouvera aussi le témoignage des difficultés rencontrées et, même, quelques controverses salutaires sur les choix que nous pouvons faire et les dispositifs que nous pouvons mettre en œuvre. Et voilà qui est bien, et même indispensable : l'éducation n'est pas affaire de « recettes », mais de « démarches », elle nécessite une réflexion permanente que, justement, cet ouvrage permet.

C'est pourquoi je me permets d'ajouter ici, bien modestement, une interrogation et quelques perspectives : interrogation sur la notion de « continuité éducative » et perspectives sur celle de « cohérence éducative ».

### **Une interrogation : l'enfant n'a-t-il pas besoin de discontinuités éducatives pour grandir ? Et même, est-ce que ce ne sont pas ces discontinuités qui l'aident à se positionner et à se construire, à réfléchir et à progresser ?**

Pour dire les choses en termes simples, et sûrement un peu simplistes, je dirais qu'il y a au moins trois lieux, ou « espaces-temps » éducatifs, entre lesquels la discontinuité est, à la fois, inévitable et nécessaire. Ces trois lieux sont la famille, l'École et le tissu associatif. La famille, tout d'abord, car c'est le lieu de l'*educare* au sens de « nourrir », nourrir le corps et nourrir le psychisme de l'enfant. C'est là le premier sens du mot « éducation » tel qu'on le trouve dans le dictionnaire de Furetière en 1690 : « Soin qu'on prend d'élever, de nourrir les enfants ; se dit aussi du soin qu'on prend de cultiver leur esprit, soit pour la science, soit pour les bonnes mœurs ». La famille est ainsi, au moins depuis la Renaissance, le lieu fondateur du « prendre soin », le lieu de l'accueil dans un monde que l'on présente à l'enfant et à qui l'on présente l'enfant, le lieu de la continuité intergénérationnelle qui garantit, tout à la fois, la survie de l'espèce et la possibilité de son renouvellement. C'est évidemment là une continuité forte sur le plan symbolique, soulignée par les rituels familiaux toujours marqués du sceau de la répétition : on raconte les mêmes histoires auxquelles on rit tous au même moment, en faisant semblant de les découvrir alors qu'on se les raconte depuis toujours... Cette continuité familiale joue ici le rôle d'enracinement, non pas au sens de Maurice Barrès (qui bascule de l'enracinement à l'enfermement au nom du mythe identitaire), mais au sens biologique, voire clinique, du

terme : c'est un terreau nécessaire au processus de subjectivation, d'aide à la construction du sujet dans la continuité temporelle. Il n'oblige pas à la reproduction mimétique, mais permet à la personne en construction de puiser là l'énergie et les matériaux de son premier développement. Le « roman familial » – en ce qu'il est, précisément, singulier et ne se veut nullement un « roman social », ni, *a fortiori*, « un roman national » – est un élément essentiel pour l'enfant. Il se raconte là quelque chose que l'on a raconté avant lui et que l'on continuera de raconter dans sa « lignée », quelque chose qui lui permet progressivement, comme le Perceval de Chrétien de Troyes, de savoir d'où il vient... et pas seulement du point de vue chronologique et spatial, mais surtout du point de vue de son inscription symbolique dans un monde qu'il peut alors commencer à déchiffrer : les objets et les signes qu'il rencontre doivent d'abord faire sens au regard de cette inscription là, au regard de son histoire singulière. Et c'est ainsi qu'il pourra progressivement comprendre, raconter et prolonger cette histoire à sa manière.

De ce point de vue, et même si certaines de ses formulations peuvent, aujourd'hui, être mal comprises, le philosophe Alain a raison de dire que l'école doit faire rupture avec l'univers familial<sup>1</sup> : quand la famille menace toujours d'enfermer dans un donné, l'école offre une découverte délibérée et systématique de l'altérité ; quand la famille risque d'enkyster dans une gangue affective et d'assigner à résidence un sujet par le chantage affectif, l'école doit offrir des exercices et des savoirs qui permettent de mettre à distance ses attachements de toutes sortes et de faire des choix lucides ; quand la famille fonde l'autorité sur l'ancienneté, l'école la fonde sur la vérité. Ainsi, avons-nous souvent, dans nos souvenirs scolaires, ces moments tout à fait essentiels où les apprentissages effectués en classe nous permettent d'interroger, voire de contredire, la parole familiale. Cette discontinuité-là est fondatrice : elle est, à proprement parler, émancipatrice... Car, si l'enfant choisit, par la suite, de suivre l'exemple familial, il le fera en connaissance de cause, en l'assumant pleinement, et non point parce qu'il est resté sous emprise. Il y a ainsi, dans la discontinuité entre la famille et l'école, une vraie fécondité, une chance pour l'enfant. D'ailleurs, la plupart des enfants le disent clairement quand on s'entretient avec eux : ils détestent être pris en tenaille entre leurs parents et l'école et ils apprécient qu'il y ait là un peu de « jeu ».

La famille, c'est donc l'« espace-temps » du « roman de filiation » tandis que l'école est l'« espace-temps » de la transmission ordonnée à l'exigence de précision de justesse et de vérité. La famille, c'est « l'entrée dans la vie », l'école, l'entrée dans les savoirs, selon les principes énoncés dès Comenius et sa *Grande didactique* : la *progressivité* (alors que, « dans la vie », les problèmes émergent n'importe comment, l'école doit les faire apparaître par ordre de complexité croissante, ou, du moins, selon un ordre qui garantit

1. Cf. *Propos sur l'éducation*, PUF, Quadrige, 2015, première édition 1936.

leur appropriation successive), *l'exhaustivité* (« dans la vie », on apprend, de manière aléatoire, ce qu'on a la chance de rencontrer, tandis que, dans l'école, chacun doit apprendre les fondamentaux de la citoyenneté) et *l'obligation* (« dans la vie », on peut toujours tenter de se débrouiller sans apprendre ou en apprenant le moins possible, alors que l'école doit garantir qu'on ne peut pas « réussir » sans « comprendre »). Ainsi l'école est-elle chargée de « mettre de l'ordre » dans les savoirs et, si elle développe légitimement des démarches de « découverte » (telles qu'Henri Marion les préconisait dès 1888<sup>2</sup>), elle ne peut négliger la formalisation qui, seule, garantit l'appropriation distanciée. Or, cette formalisation requiert un statut pour le maître qui n'est nullement celui du « père ou de la mère de famille », une affection médiatisée par la démonstration et la justification, des relations qui préservent de la surchauffe affective à laquelle les parents sont souvent exposés quand ils font travailler leurs enfants à la maison<sup>3</sup>.

Le troisième « espace-temps » est celui du groupe de pairs qui s'adonne à des activités choisies et fonctionne sous la responsabilité d'un plus grand, l'autorité d'un jeune adulte, avec le concours d'un expert qui reste quand même toujours un peu un ex-pair. C'est ce que Guy Coq<sup>4</sup>, et d'autres, ont nommé le « tiers lieu », et qui me paraît d'une nature différente des deux « espaces-temps » précédents : ce n'est ni le lieu de la filiation ni celui de la transmission progressive et exhaustive, c'est celui de l'engagement, de l'inscription dans un projet collectif assumé, de l'expérience nécessaire de la responsabilité assumée dans un collectif solidaire. Non qu'il ne puisse y avoir de responsabilité à l'école – tout au contraire, il en faut –, mais les responsabilités scolaires ne doivent pas enfermer les sujets dans leurs choix personnels, entériner des compétences déjà existantes et spécialiser les élèves en fonction de leurs goûts. C'est exactement l'inverse : l'école a pour mission de rebattre les cartes, de faire découvrir systématiquement d'autres perspectives et de faire tourner, pour cela, systématiquement aussi bien les tâches que les rôles. À l'école, point de spécialisation prématurée, mais une exploration systématique. À l'école, la motivation n'est jamais un préalable, elle est un objectif... même si, malheureusement, notre institution a tendance à transformer les objectifs en préalable en déclarant forfait quand les élèves ne sont pas déjà motivés ! Mais, dans les « tiers lieux », on parie sur la motivation justement, la motivation née dans l'exploration et les rencontres que l'école aura pu permettre. C'est pourquoi les « tiers lieux » (activités périscolaires, engagements associatifs, investissement dans le tissu sportif, culturel ou humanitaire, etc.) doivent, tout à la fois, être articulés à l'école et fonctionner de manière radicalement différente d'elle. C'est l'enfant ou l'adolescent qui doit choisir de faire plutôt du judo

2. [www.meirieu.com/PATRIMOINE/henrimarion.pdf](http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/henrimarion.pdf)

3. Cf. Philippe Meirieu, *Comment aider nos enfants à réussir... à l'école, dans la vie, pour le monde*, Bayard, 2015.

4. Cf., entre autres, *Démocratie, religion, éducation*, Mame, 1998. Cf. aussi « Dix thèses sur l'éducation aux convictions par le tiers-lieu éducatif » : [www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/tiers-lieu.htm](http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/tiers-lieu.htm)

ou plutôt de la guitare, plutôt de la philatélie ou plutôt des maquettes d'aviation... Bien sûr, les adultes peuvent lui donner des conseils, l'aider à faire ses choix en lui permettant, en particulier, de découvrir la richesse de chaque activité, mais il est important qu'ensuite on sollicite directement son implication et que cette implication « fasse contrat ».

Car, dans les « tiers lieux », l'enfant pourra découvrir ainsi l'importance de l'investissement individuel et collectif dans la réalisation d'un projet, il accèdera à l'intelligence des normes nécessaires imposées par la tâche, il verra la fécondité de l'exigence que le collectif a sur chacun et la chance que cela représente pour lui permettre de progresser. Il pourra aller très loin dans un domaine spécialisé, sans que cela compromette l'engagement et la progression des autres, sans que cela enraye les apprentissages collectifs. Et puis, dans les « tiers lieux », l'enfant pourra rencontrer des adultes qui n'ont ni l'autorité parentale, ni l'autorité scolaire, des adultes qui n'ont que l'autorité de leur compétence spécifique et avec qui il pourra échanger sans crainte. Ce n'est pas un des moindres intérêts, en effet, des « tiers lieux » que de favoriser des échanges avec des personnes qui sont souvent dans un statut intermédiaire, un statut de « passeur » : des adultes, certes, mais des adultes qui n'ont pas de « pouvoir » institutionnel sur vous et qui partagent avec vous une passion. Ce sont des adultes qui occupent, en quelque sorte, la place anthropologiquement dévolue à l'oncle ou à la tante... Et vous vous souvenez ce que Lacan disait de l'oncle : « C'est le père sans le pire ». C'est quelqu'un à qui on peut avouer des choses qu'on n'oserait pas dire à ses parents ou à ses enseignants, c'est quelqu'un qui « vous comprend » et sait « se mettre à votre place », sans, pour autant vous approuver systématiquement et tout en vous faisant profiter de son expérience. C'est une personne qui, en raison de sa place même, parce qu'il est, tout à la fois dedans et dehors, peut conjuguer l'empathie et la congruence, « entrer dans le référentiel de l'autre »... mais « sans s'y perdre ». C'est pourquoi je suis convaincu que les « tiers lieux » jouent un rôle décisif dans le développement de l'enfant, à côté de l'école et des parents. C'est le troisième pied du « trépied éducatif » qui doit, lui aussi, garder sa spécificité.

Au total, il me semble que la discontinuité entre ces trois « espaces-temps » est féconde. Il est bon, pour l'enfant, qu'il existe des articulations et des ruptures claires entre les trois. Car, je crois que le sujet se construit à travers ces ruptures : en apprenant, tout à la fois, les similitudes et les différences entre les logiques à l'œuvre, les rôles respectifs des adultes, leurs attentes spécifiques et les règles qui régissent, dans chaque « espace-temps », l'activité commune, il met en œuvre des procédures d'adaptation qui stimulent la dialectique de l'assimilation / accommodation, pour reprendre les concepts piagétiens. De plus, c'est parce qu'il peut « circuler » d'un « espace-temps » à l'autre et comparer les expériences qu'il y vit qu'il développe des conduites adaptatives différenciées et met en œuvre son processus d'individuation et de subjectivation : les décalages sont, ici,

particulièrement utiles, en ce qu'ils permettent d'entendre la discontinuité du monde et d'échapper aux enfermements narcissiques comme aux enkystements identitaires dans des figures totalisantes. C'est ainsi que la décentration peut jouer son rôle et permettre de réinterroger ses différents comportements.

On reproche souvent aux enfants de jouer certains adultes contre d'autres : c'est, effectivement, dommageable si cela se passe à l'intérieur de la même sphère et qu'il y met en concurrence ses parents ou ses enseignants en marchandant son amour pour voir ses caprices satisfaits ; mais cela peut contribuer à son processus d'individuation et de subjectivation s'il parvient ainsi, même maladroitement, à se positionner pour parvenir progressivement à comprendre quelle place il peut occuper dans une configuration relationnelle où tous les individus ne sont pas interchangeables. Ainsi, même chez les grands penseurs de l'école républicaine, comme Ferdinand Buisson<sup>5</sup>, il y a cette attention particulière portée à l'équilibre, fait de relations mais aussi de distance, de cohérence mais aussi de discontinuités, entre l'univers familial, l'univers scolaire et les groupes de pairs. Mais je conviens que la cohérence et les discontinuités ne sont pas deux choses faciles à manipuler simultanément.

En l'absence de cohérence dans un projet éducatif partagé, on a tendance à se « rattraper » en insistant, de manière parfois obsessionnelle, sur la « continuité » : ainsi cherche-t-on absolument à « boucher les trous », à « organiser les transitions », à « passer le relais », etc. Et ce qu'on nomme « passer le relais », dans le cadre de ce qu'on nomme souvent abusivement « partenariat », n'est que la mise en place d'un système de contrôle dont on garantit la continuité sans garantir la cohérence. L'essentiel c'est que l'enfant soit « sous contrôle », occupé, pris en charge, administré<sup>6</sup>... et non pas qu'il puisse bénéficier d'apports différenciés lui permettant de se construire de manière équilibrée. Le « remplissage » prend, ici, la place d'une éducation, toujours nécessairement plurielle et cohérente, cohérente dans la manière dont elle fait vivre la pluralité.

## **C'est pourquoi je crois qu'il serait intéressant de travailler sur les principes qui peuvent faire cohérence dans la discontinuité éducative**

J'ai souvent eu l'occasion de les énoncer<sup>7</sup> et je me contenterai d'énoncer ici trois d'entre eux qui me semblent fondamentaux : surseoir (décélérer,

5. Cf. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (sous la direction de Ferdinand Buisson), à paraître (réédition), Collection Bouquins, Robert Laffont, 2016.

6. Cf. Gilles Deleuze, « Post-scriptum sur les sociétés de contrôle », 1990 : [www.infokiosques.net/imprimersans2.php3?id\\_article=214](http://www.infokiosques.net/imprimersans2.php3?id_article=214)

7. Cf., en particulier, *Le désir d'apprendre* (col.), Autrement, 2014 ; *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, ESF, 2013, et divers textes sur [www.meirieu.com](http://www.meirieu.com)

passer de la pulsion au désir, anticiper les conséquences de ses propos et de ses actes, nourrir sa réflexion par les œuvres de culture, s'inscrire dans des rituels qui scandent la temporalité, etc.), symboliser (être capable de se représenter l'absent et l'absence, de manipuler mentalement des symboles pour se dégager de son chaos psychique, d'accéder à des concepts, des modèles et des théories qui permettent de découvrir la joie de comprendre en mettant en œuvre l'exigence de précision, de justesse et de vérité), coopérer (se dégager des groupes fusionnels qui ne garantissent la sécurité et l'identité qu'à ceux qui abdiquent leur liberté, s'inscrire dans un collectif où la place de chacun est respectée, où l'autorité est articulée à la responsabilité, où l'interaction permet de se décentrer, etc.).

Je souhaiterais que l'ensemble des partenaires éducatifs – en particulier la famille, l'école et le tissu associatif, mais aussi, à plus large échelle, les médias, les urbanistes et, bien sûr, les élus – s'engagent sur ces fondamentaux et mettent en œuvre des cadres et des dispositifs qui les favorisent et les incarnent. L'on vectoriserait ainsi l'ensemble des activités proposées... en évitant d'enfermer les élèves dans des « grilles horaires » qui contrôlent « l'objet social » qu'est l'enfance sans promouvoir le « sujet psychique » qu'est l'enfant. L'on respecterait les spécificités des acteurs, leurs compétences personnelles, institutionnelles et professionnelles, sans, pour autant leur dicter leurs actions. L'on sortirait enfin des « partenariats de modalités » pour accéder à des « partenariats de finalités »...

Ainsi pris en charge de manière différenciée sans être placés « sous contrôle », nos enfants pourraient-ils, tout à la fois, s'individuer et se construire : le projet commun des différentes institutions les accompagnerait dans leur processus de subjectivation – accès à la pensée réfléchie et à la responsabilité dans un collectif structuré – tandis que la diversité des ressources mobilisées par les unes et par les autres contribuerait à les nourrir psychiquement et que les discontinuités assumées entre les différentes instances éducatives leur donneraient la possibilité d'ajuster leur interlocution et, donc, de s'assumer comme « sujet », de « se mettre en jeu » pour « se mettre en je »... Mais, je n'en disconviens pas : la chose n'est pas facile car d'est bien d'un « projet éducatif de société » qu'il s'agit. Bien loin de la juxtaposition des indifférences et de l'organisation d'une « garderie » qui nous exonérerait de notre devoir d'éduquer.

Ce ne sont, ici, de ma part, que des perspectives ébauchées et cela demanderait – cela demande, en fait, chaque fois – une véritable démarche collective. Celle que, précisément, propose ce livre. S'il est si précieux, c'est justement parce qu'il nous montre comment des territoires peuvent être « transformateurs », comment ils peuvent s'engager dans une véritable éducation pour demain. Faire de chaque territoire un lieu où se déploie une véritable « écologie de l'éducation » et, simultanément, une « éducation à l'écologie », voilà l'enjeu. Et c'est un enjeu essentiel.

**Car, la grande leçon de l'écologie, c'est que la solidarité n'est pas d'abord une « valeur » qu'il conviendrait d'inculquer, mais que c'est d'abord et avant tout un fait : que nous le voulions ou non, nous sommes solidaires.**

Nous sommes solidaires avec un monde dont nous savons désormais que ses ressources matérielles sont finies : quoi que nous fassions, le moindre de nos gestes a un impact sur « l'ordre – ou le désordre – des choses »... Nous sommes solidaires avec tous les humains qui vivent dans ce monde : nos modes de consommation et, tout simplement, nos modes de vie ont des conséquences, directes ou indirectes, sur chacun et chacune des hommes et des femmes qui peuplent l'univers que nous habitons ensemble... Nous sommes solidaires avec les États et les peuples qui vivent en même temps que nous et qui vivront après nous : nos décisions individuelles et collectives, nos manières d'être comme nos choix politiques et économiques façonnent un avenir qui sera inmanquablement commun... Nous ne nous sauverons plus tout seuls et, même si nous tentons de conserver quelques-uns de nos privilèges, nous n'échapperons pas aux effets sur notre santé et sur notre vie quotidienne des transformations dont nous sommes les acteurs collectifs. L'égoïsme n'est plus seulement une faute, c'est une absurdité au regard de ce réseau de solidarité profonde qui nous relie entre nous et avec la nature...

Or, cette solidarité n'est pas directement accessible à l'enfant. En arrivant au monde, le petit d'homme croit même qu'il en est le centre et que tout ce qui advient a été fait pour lui, pour lui faire plaisir ou lui faire de la peine... Exalté par la publicité omniprésente, poussé à la frénésie consommatrice, il pense même parfois qu'il peut imposer aux autres et à l'univers entier la satisfaction systématique de ses caprices. L'éducation est là, justement, pour lui faire découvrir qu'il n'est pas seul ; elle est là pour lui permette de comprendre qu'il vit dans un écosystème solidaire et que son développement ne peut pas se faire au mépris ou au détriment des autres.

Ainsi faut-il progressivement « agrandir le cercle » : du sujet à la famille, de la famille à l'immeuble et au quartier, puis aux quartiers voisins, aux autres territoires et aux autres hommes et femmes qui peuplent sa commune, sa région, son pays, la Terre-Patrie, notre seul véritable « bien commun ».

L'éducation, c'est le long apprentissage de ces solidarités à travers les multiples découvertes de l'altérité : autres milieux physiques et matériels, autres manières de penser, autres langages, autres cultures. L'éducation, c'est l'inscription progressive dans des ensembles de plus en plus vastes où l'on peut agir de plus en plus lucidement, en conscience des conséquences de ses actes. L'éducation, c'est l'accès à la coopération, quand on « fait alliance » avec la Terre et avec les autres, pour construire ensemble un avenir plus vivable. L'éducation, c'est l'appropriation progressive de tout ce qui fait grandir soi-même et les autres en même temps, de tout ce qui

permet de préparer un monde plus serein, harmonieux, équilibré, où le bonheur des uns ne fera plus le malheur des autres. L'éducation, c'est l'entrée dans une vision résolument écologique du monde : la vision d'un monde qui assume son avenir et, au lieu de se laisser entraîner vers la catastrophe engendrée par la montée des individualismes et des égoïsmes de toutes sortes, prend le temps de réfléchir aux conditions de notre survie et de notre bonheur collectif. L'éducation, en réalité, c'est l'entrée dans « le » politique, au sens le plus noble du terme : la construction d'un nouveau contrat avec la nature et avec tous les humains pour que le monde ne soit pas anéanti par nos folies...





**COMPRENDRE**

---

# Décentralisation et territorialisation des politiques éducatives en France

## Un système éducatif traditionnellement très centralisé : l'école, une affaire d'État ?

Le système éducatif français a longtemps été appréhendé via une approche strictement scolaire. Une figure d'« État éducateur » se construit ainsi au XIX<sup>e</sup> siècle lorsque s'instaurent et s'enracinent la République et la création de la Nation. L'État jacobin à la française permet une centralisation forte d'un champ de compétences qui jusqu'alors était territorialisé, l'éducation. Ce champ participe même à la formation d'un État puissant en se construisant contre l'acteur historique de l'éducation, l'Église.

Cette dynamique centralisatrice ne laisse aucune place au local. L'école républicaine s'est en effet édifiée autour d'une méfiance à l'égard du territoire et des familles dans l'idée de sortir des liens communautaires et de consacrer une logique sociétaire dans laquelle l'enfant devient élève puis citoyen<sup>1</sup>.

La période des Trente Glorieuses est souvent présentée comme la quintessence d'un modèle éducatif français centralisé. Pensée comme un levier de modernisation et de développement économique, la réforme scolaire des années 1950 cherche ainsi à répondre à la multiplication des effectifs et à l'allongement de la scolarité dans une période de forte croissance et de massification scolaire. Le système scolaire doit également contribuer à l'égalité et à la justice sociale. Bernard Bier souligne dans cette optique que l'utopie structurante des politiques éducatives d'après guerre est celle de « *l'école pour tous* »<sup>2</sup>. Les politiques d'éducation et de formation des années 1960 et 1970 sont donc en France des politiques étatiques, conduites dans une double perspective d'investissement économique et de démocratisation sociale.

Néanmoins, les limites de la démocratisation de la réussite scolaire et l'accroissement de la ségrégation scolaire remettent en cause la politique éducative centralisée et dirigiste à partir des années 1970-1980<sup>3</sup>. Les inégalités scolaires font alors l'objet d'un nombre croissant d'études sociologiques qui les appréhendent au regard d'inégalités sociales plus globales et qui impulsent une nouvelle manière de concevoir la question scolaire. Bernard Charlot explique ainsi que les contradictions du système scolaire et la « *crise croissante de l'école* »

---

1. Bernard Bier, « Des villes éducatrices ou l'utopie du territoire apprenant », *Informations sociales*, n° 161, mai 2010, p. 118-124.

2. *Idem*.

3. Maria-Drosile Vasconcellos, « L'évolution des politiques éducatives », in Agnès Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000.

engendrent une redéfinition du rôle de l'État et la délégation d'une partie de ses pouvoirs à des échelons locaux<sup>4</sup>.

## **Des trois réformes territoriales à la réforme des temps éducatifs**

Les années 1980 sont marquées par la dénonciation d'un appareil étatique et administratif trop lourd et paralysant. À partir des années 1980, le territoire devient un enjeu central dans les transformations de l'action publique en œuvre. Les villes deviennent de nouveaux acteurs de la communauté éducative en voyant se déplacer leur champ d'intervention de gestionnaire de « contenant » pédagogique à celui de producteur de « contenu » éducatif<sup>5</sup>.

Les processus de décentralisation, de territorialisation de l'action publique et de contractualisation ont accompagné la redéfinition de la place des acteurs dans la chaîne éducative. Cette redéfinition change le sens même donné au terme éducation jusqu'alors pensé par la porte d'entrée Éducation nationale. À l'instar de plusieurs champs d'action publique, la vision descendante s'efface peu ou prou au profit d'une action publique locale, attachée aux spécificités d'un territoire.

### **Dynamique de décentralisation**

Dans les années 1980, de nombreuses compétences (aménagement du territoire, transport, logement, enseignement...) sont « décentralisées », autrement dit, leur gestion est transférée à un échelon local. La politique décentralisatrice de 1982 initiée par la loi Defferre a donné lieu à une réorganisation de la gestion de l'enseignement (les communes ont la gestion des locaux des écoles primaires, les conseils généraux des collèges, les régions des lycées...). En 1986 et 1987, le mouvement de déconcentration transfère certains services du ministère de l'Éducation nationale aux niveaux académiques ; il en est ainsi de la responsabilité de la gestion des personnels, de même que de la responsabilité de certains cadres des établissements scolaires, notamment cadres pédagogiques. De ce fait, Inspection académique et collectivités territoriales doivent dialoguer et coopérer dans le but de construire sur un même territoire un espace scolaire. Cette dynamique de décentralisation a ouvert la porte à des formes de coopération avec d'autres acteurs ; « les collectivités ne seraient pas les seuls responsables, mais bien plutôt des instances composites où l'on retrouverait (...) les services déconcentrés de l'Éducation nationale et divers représentants

---

4. Bernard Charlot, *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin, 1994.

5. François Louis, *Décentralisation et autonomie des établissements : la mutation du système éducatif*, Hachette, Paris, 1994.

de la demande sociale »<sup>6</sup>, explique Agnès Van Zanten. Mais ces nouveaux espaces de négociation qui émergent dans les années 1980 restent dominés par les inspections académiques qui détiennent l'expertise au regard des enseignements et des professionnels de l'Éducation. « S'il existe des exceptions marquantes, beaucoup de collectivités s'interdisent de prendre des initiatives et se cantonnent dans un rôle de complémentation de l'action de l'Éducation nationale »<sup>7</sup>.

## La territorialisation

Les années 1980 sont marquées par l'avènement de politiques de géographie prioritaire qui font du territoire la cible de l'intervention publique. Des dispositifs innovants sont mis en place, tel le développement social des quartiers (DSQ) mais aussi les zones d'éducation prioritaire (ZEP). Ces procédures reposent sur la volonté de répondre aux problématiques économiques et sociales d'un territoire en s'appuyant sur les acteurs et les ressources locales. Dans cette optique, un bilan de la politique DSQ souligne qu'elle suscite « *une aptitude nouvelle de la part des acteurs sociaux, l'habitude de penser et de travailler en commun s'est instaurée entre les partenaires dans le souci de répondre aux besoins des habitants plus que d'appliquer des normes administratives abstraites et rigides* »<sup>8</sup>. L'émergence de la politique de la ville consacre cette logique de géographie prioritaire ainsi qu'une volonté de décloisonnement et de coordination à l'échelon local. Cette politique se construit entre les années 1980 et 1990 en réponse aux émeutes urbaines de la banlieue lyonnaise qui rendent soudain visibles les fractures territoriales, économiques et sociales de certains territoires. Elle est animée par une approche transversale et partenariale qui « *spatialise* » les problèmes publics<sup>9</sup>. Comme l'explique Choukri Ben Ayed, la spatialisation permet l'apparition de nouvelles formes d'actions éducatives territorialisées et le développement d'un savoir-faire local en matière éducative<sup>10</sup>.

## La contractualisation

Mais les réformes institutionnelles ne sauraient tout expliquer. La dynamique de contractualisation de cette même période est un facteur de compréhension. La contractualisation est une démarche de partenariat entre plusieurs acteurs et/ou institutions publiques ou privées. Ces accords formalisés se multiplient après la décentralisation en France afin que soit facilitées la rencontre et la coopération entre les différents acteurs. Principal initiateur, l'État, dans la contractualisation,

---

6. Agnès Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, op. cit., p. 128.

7. Patrice Duran, *Penser l'action publique*, Paris, LGDJ, 1999, p. 104.

8. Frédéric Levy, *Bilan - perspectives des contrats de plan de développement social des quartiers, Commissariat général au plan*, Paris, La Documentation française, 1988.

9. Franck Poupeau, Sylvie Tissot, « La spatialisation des problèmes sociaux », Actes de la recherche en sciences sociales 2005/4, 159, p. 4-9.

10. Choukri Ben Ayed, « Territorialisation de l'action éducative », in Agnès Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, coll. « Quadrige », 2008.

est pilote des nombreux dispositifs qu'il propose. À l'instar de la politique de la ville, entre 1984 et 1998, de nombreux dispositifs vont être créés dans le champ éducatif induisant une contractualisation. En 1984, la loi Chevènement impulse cette dynamique avec une circulaire sur l'aménagement des temps de l'enfant. Vient alors un ensemble de dispositifs (contrat Ville Vie Vacances – VVV –, contrat Enfance-Jeunesse – CEJ –, contrat Temps libre – CTL –, contrat local d'accompagnement à la scolarité – Clas –, contrat éducatif local – CEL –, programme de réussite éducative – PRE – ...). En 1993, l'État, en votant la loi Sapin, souhaite également voir reconsidérée la gestion associative para-municipale des centres de loisirs qui alors ont à leur tête un élu municipal. Cette loi déclare illégales ces entreprises et oblige les communes à se doter de centres de loisirs en gestion municipale ou gestion municipale déléguée. L'intervention et la compétence des collectivités territoriales s'accroissent sur le temps péri- et extrascolaire. Dans cette dynamique, les communes se voient attribuer plus de responsabilités sur le tiers temps éducatif avec l'arrivée du contrat éducatif local en juillet 1998.

La mise en œuvre des CEL s'exerce au moyen d'un partenariat construit sur un diagnostic partagé des besoins sociaux repérés sur le territoire concerné. Selon un rapport paru dans *Grain de CEL*, une revue destinée aux professionnels de l'Éducation, en France, en 2003, le CEL avait permis d'officialiser un partenariat entre 15 000 établissements scolaires, 15 000 associations et plus des trois quarts des communes françaises<sup>11</sup>. Le CEL vise à mettre en œuvre un projet éducatif conçu par les différents partenaires concernés par l'éducation des enfants et des jeunes (enseignants, parents, associations, élu, etc.) et à rassembler tous les financements de façon cohérente : collectivités locales, ministères de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, des Sports, de la Culture, de la Ville, Caisse d'allocations familiales, Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations... Avec la mise en place du CEL, les villes contractualisent sur le temps périscolaire avec des associations sportives, culturelles, etc. Pour la première fois dans l'histoire de l'éducation, le temps périscolaire et extrascolaire s'organise de façon partenariale et cohérente entre tous les acteurs. Ces derniers se réunissent dans des groupes de pilotage départementaux sous la responsabilité du préfet et de l'inspecteur d'académie qui adresse un appel à projet à tous les partenaires concernés : collectivités territoriales, services et établissements de l'État, associations. Il valide les projets, assure leur financement

---

11. *Grain de CEL*, n°14, p. 8.

et contrôle leur mise en œuvre. On retrouve également à un niveau municipal un comité de pilotage dans chaque mairie qui sélectionne en amont, selon des objectifs définis par les élu en partenariat avec la communauté éducative, les projets retenus présentés en comité de pilotage départemental. Il est à noter également que le CEL est le premier dispositif généralisant la création de poste de « coordinateur ». Ces nouveaux métiers basés sur le travail en transversalité sont les précurseurs de nombreux postes des services d'éducation « coordinateur enfance ». Les nouvelles méthodes de travail du CEL sont reçues avec beaucoup d'enthousiasme par la communauté éducative qui voit enfin un espace transversal possible. La mise en place de ce dispositif est rapidement suivie par un second qui pousse encore plus loin les méthodes de travail transversal et partenarial : le programme de réussite éducative (PRE). Le PRE a été mis en place en janvier 2007 dans le cadre du plan de cohésion sociale du 18 janvier 2005 (la loi n° 2005-32). Le programme réussite éducative est une des mesures du volet « égalité des chances » et vise en premier lieu les enfants et jeunes issus des territoires zone urbaine sensible (ZUS) ou scolarisés en zone éducation prioritaire (ZEP).

Pour Dominique Glasman, « avec la mise en place des contrats éducatifs locaux, puis le lancement de la démarche de veille éducative, pilotée par les maires, des pas importants ont été franchis. Mais le PRE accomplit un pas de plus dans cette montée et dans cette reconnaissance d'un acteur, les communes, voire les communautés de communes, qui sont clairement les têtes de file sur les sites de réussite éducative »<sup>12</sup>.

En trente ans, l'État multiplie ainsi les dispositifs contractuels sur les échelons locaux ; plus de 150 dispositifs, qui impliquaient les collectivités plus ou moins directement par le biais de contrats, sont présentés dans la brochure Injep de 2005<sup>13</sup>. Nombre de ces contrats sont basés sur le travail partenarial entre plusieurs acteurs de la communauté éducative.

Il semble donc que le champ éducatif ait été marqué par l'instauration d'une pluralité de dispositifs qui, autour de thématiques telles que l'aménagement des temps de l'enfant et la structuration des temps extrascolaires et périscolaires, ont inscrit localement la question éducative.

À la faveur de ces trois mouvements, les communes s'approprient ces nouveaux outils et s'érigent en partenaires éducatifs incontournables. Elles vont alors progressivement revendiquer une légitimité à dépasser leur champ de compétences gestionnaires pour intervenir sur les orientations

---

12. Dominique Glasman, « Il n'y a pas que la réussite éducative », *Informations sociales*, n° 141, p. 74-85.

13. Mémo-guide 2005 des dispositifs publics concernant les jeunes, Injep, 2005.

de la politique éducative à mener sur leur territoire<sup>14</sup>. On assiste donc depuis les années 1980 à une progressive immersion des villes dans le champ éducatif. C'est ce qui fait dire à Hélène Buisson-Fenet que, depuis les années 1990, « on peut parler de gouvernement local éducatif »<sup>15</sup>. La commune tend à devenir dans ce secteur un acteur comme un autre, voire en suprématie par rapport aux autres. Ce « gouvernement éducatif local » va prendre corps autour d'un projet appelé projet éducatif local (PEL).

## **La nouvelle place des villes et leurs nouvelles missions organisées autour du PEL**

### **Les nouvelles missions des villes...**

La place et les missions des collectivités locales, et notamment des communes se transforment au cours des années 1990. Les collectivités locales engagent et financent de plus en plus d'actions éducatives, essentiellement sur les temps périscolaires et extrascolaires. Leur part dans les dépenses nationales d'éducation passe ainsi de 14,3 % en 1980 à 20,4 % en 1998<sup>16</sup>. Dans ce contexte, l'action éducative des collectivités locales, et plus spécifiquement des villes, se transforme. Des « service éducation » se substituent aux « services scolaires » dans un nombre croissant de communes. Des services entiers type « mission PRE », « service temps périscolaire » ou encore « dispositifs éducatifs » se créent dans les directions de l'éducation elles-mêmes fraîchement placées dans les organigrammes municipaux. Les villes recrutent des animateurs et envoient en formation leur personnel sur ces questions. De nouveaux métiers voient le jour : coordinateur CEL, référent PRE, responsable périscolaire, etc., tout comme les délégations d'élus prennent le virage sémantique depuis « affaires scolaires » à « actions éducatives » ou tout simplement « éducation ». L'Association française des directeurs de l'éducation des villes (Andev) se crée et voit son nombre d'adhérents considérablement augmenter. Les directeurs de l'éducation trouvent dans ce réseau un lieu de ressources incroyable : données réglementaires pour se former rapidement à un nouveau champ encore peu connu pour les fonctionnaires territoriaux, espaces de discussions sur les enjeux du secteur, espaces d'échanges de bonnes pratiques, bonnes idées et initiatives locales. Côté élus, on retrouve un réseau d'échanges tout aussi important. Le réseau français des Villes éducatrices regroupant des élus ayant ces délégations voit son nombre d'adhérents largement augmenter. Les élus

---

14. Bernard Toulemonde, *Éducation et décentralisation*, Paris, La Documentation française, mars 2007.

15. Hélène Buisson-Fenet, « L'éducation scolaire au prisme de la science politique : vers une sociologie politique comparée de l'action publique éducative », *Revue internationale de politique comparée*, vol. 14, mars 2007, p. 388.

16. *L'état de l'école*, Direction de la programmation et du développement, ministère de l'Éducation nationale, 1999.

se forment tout comme leurs directeurs au sein de ce réseau à de nouvelles pratiques de travail, à de nouveaux enjeux et découvrent les initiatives des villes voisines.

L'investissement en interne pour les villes est considérable tant sur le plan budgétaire (nouveaux contrats à financer) que ressources humaines avec l'arrivée de nouveaux corps de métiers à intégrer dans les services. Certains élus et techniciens, expérimentant ce tournant du « scolaire » à l'« éducatif », cherchent à formaliser les choses autour d'un projet.

### ... les amènent à se doter d'un PEL

Le début des années 2000 est alors marqué par l'apparition et la multiplication d'initiatives municipales dans le champ de l'éducation et notamment une qui fleurit dans plusieurs villes : le projet éducatif local. Cette démarche a pour ambition première de mettre en cohérence et de fédérer l'ensemble des actions éducatives d'une collectivité locale au service d'objectifs éducatifs proprement locaux. Un PEL correspond à un cadre formalisé et écrit, autour duquel vient s'inscrire l'ensemble des actions et acteurs éducatifs d'un territoire. La démarche suppose donc de définir des objectifs et des principes d'actions territorialisés qui doivent servir de référence aux contrats passés entre la collectivité locale et ses partenaires pour la mise en place et le financement d'actions éducatives. Il s'agit donc d'articuler et de coordonner les différentes actions éducatives<sup>17</sup> d'une collectivité territoriale autour d'objectifs communs.

Qualifié de choix autonome, libre, sans coercition de l'État, ce projet éclot pourtant dans les plus grandes villes françaises ainsi que des petites communes. Mais si le PEL a une existence dans les faits, il n'a aucune assise juridique, il n'a pas d'existence légale. Il apparaît à demi-mot sans jamais être évoqué dans des circulaires ou textes réglementaires. Dans ce contexte, la contractualisation relative au PEL est extrêmement « molle », comme le souligne Pierre Lascoumes<sup>18</sup>. En effet, elle n'est contrainte par aucun cadre juridique et est laissée à l'initiative des collectivités territoriales.

Ainsi, d'une ville à l'autre, les ambitions éducatives ne sont pas les mêmes et les municipalités peuvent accentuer la levée d'un dispositif ou d'un autre en fonction des réseaux locaux. La ville apparaît bien là comme un espace de gestion autonome où l'action publique est liée à une prise géographique, alimentant donc la notion de territorialisation.

---

17. XXVI<sup>e</sup> colloque national de l'AFAE, École et territoires. *Quelle décentralisation ?* Lyon, 12-14 mars 2004.

18. Pierre Lascoumes et Jérôme Valluy, « Les activités publiques conventionnelles (APC) : un nouvel instrument de la politique publique ? L'exemple de la protection de l'environnement industriel », *Sociologie du travail*, n°4, p. 551-573, 1996.

### Définition d'un projet éducatif local (PEL)

Estimant qu'elles sont des maillons importants de la chaîne éducative, les villes peuvent si elles le souhaitent (démarche volontaire et non contraignante) se doter d'un PEL. Ce projet a pour objectif de favoriser la coordination des acteurs éducatifs, la cohérence des dispositifs et actions en direction des 0-18 ans et leur parcours éducatifs (tranche d'âge variable d'une ville à une autre). Piloté par la Ville, le projet est cosigné par les partenaires principaux (Éducation nationale,

CAF, associations de parents d'élèves, département, région, centres sociaux, etc.) du territoire qui s'engagent à mettre en œuvre une politique répondant à des valeurs et objectifs communs (l'accès équitable à l'offre de loisirs, la réussite scolaire, l'accès à l'autonomie, l'éducation au développement durable...). Le projet éducatif local met en synergie tous les temps de l'enfant (scolaire, périscolaire et extrascolaire), tous les acteurs et espaces éducatifs.

### Définition d'un projet éducatif de territoire

L'objectif du projet éducatif territorial est de mobiliser toutes les ressources d'un territoire afin de garantir la continuité éducative entre, d'une part, les projets des écoles et, le cas échéant, les projets des établissements du second degré et, d'autre part, les activités proposées aux enfants en dehors du temps scolaire. Il doit donc permettre d'organiser des activités périscolaires prolongeant le service public d'éducation et en complémentarité avec lui. A minima, les collectivités doivent remplir les horaires des temps périscolaires, les

taux d'encadrement et décrire le contenu des activités. Il peut être centré sur les activités périscolaires des écoles primaires ou aller jusqu'à s'ouvrir, selon le choix de la ou des collectivités intéressées, à l'ensemble des temps scolaire, périscolaire et extrascolaire, de l'école maternelle au lycée, à l'instar de certains projets éducatifs locaux.

Ce document est obligatoire pour les collectivités souhaitant toucher des financements de la CAF dans le cadre du périscolaire.

## La réforme des rythmes scolaires : point d'orgue des dynamiques de décentralisation ou le retour de l'État déguisé ?

### ◆ 1<sup>er</sup> éclairage

#### La réforme des rythmes scolaires ou le point d'orgue de la décentralisation

En 2013, l'État via la réforme Peillon demande à chaque ville d'organiser sur son territoire une concertation avec l'ensemble des acteurs éducatifs afin de définir collectivement les nouveaux horaires scolaires. Ainsi, chaque ville est le chef de file de la concertation et de la définition d'éléments concernant directement le scolaire. C'est la première fois que sont organisées sur les territoires des réunions avec les professeurs, inspecteurs, parents d'élèves à l'initiative des villes, où sont prises des décisions ayant des incidences sur la vie scolaire. La réforme « passe mal » pour le corps enseignant, les concertations sont longues et souvent douloureuses, et de profonds malaises sont mis à jour. C'est comme si cette réforme révélait aux enseignants que l'État prend un tournant depuis une vingtaine d'années. La construction lente des politiques éducatives locales est mise en lumière, la ville est organisatrice de la concertation et ses talents d'organisatrice du périscolaire, connus depuis plus de vingt ans, deviennent des enjeux nationaux. La méfiance voire la défiance envers l'organisation d'un périscolaire de qualité est enflée. La question de l'occupation des locaux est également au cœur des enjeux. Occuper l'espace physique, c'est occuper l'espace symbolique. L'école s'ouvre, la ville ainsi que tous les partenaires socioéducatifs y entrent, avec eux du loisir, de l'éducation informelle, des pédagogies différenciées, et une façon de replacer le scolaire dans un tout et non plus au centre d'une organisation scolaro-centrée. C'est ce que l'on pourrait appeler une nouvelle régulation de l'action publique ou tout simplement une nouvelle donne dans la construction de l'action publique. Le fait est que le local prend la main sur tout un pan historique d'un champ étatique et que la question éducative est morcelée et territorialisée jusque dans le scolaire.

### ◆ 2<sup>ème</sup> éclairage

#### La réforme Peillon ou le retour de l'État déguisé

En ne regardant la réforme Peillon que d'une manière superficielle, il semble que l'Éducation nationale laisse davantage la main au local. Mais en y regardant de plus près, cette réforme est surtout un moyen pour l'État de reprendre la main sur des collectivités qui sont en train de déplacer le curseur de l'éducatif. L'État affiche le fait de laisser la décision aux collectivités alors qu'en analysant la mise en œuvre au concret, il semblerait que l'État garde la main sur l'ensemble des choix d'action publique en permettant toujours une homogénéisation au niveau national.

Tout d'abord, la réforme Peillon inscrit le projet éducatif local dans la loi, c'est-à-dire qu'elle standardise et intègre des initiatives locales et territorialisées. Par ailleurs, l'Éducation nationale semble intégrer l'importance des initiatives locales en les valorisant voire même en les faisant siennes. Depuis une quinzaine d'années, les projets éducatif locaux fleurissent dans de nombreuses villes en France mais leur élaboration n'a de caractère contraignant que par la volonté des équipes municipales. Or, la réforme Peillon votée le 19 mars 2013 prévoit une circulaire, parue au *Bulletin officiel* le 21 mars 2013, relative à la mise en place du projet éducatif de territoire (PEDT). L'Éducation nationale apporte les outils

aux collectivités afin de produire un projet similaire jusque-là laissé à l'initiative des villes. En effet, il est demandé à toutes les collectivités de suivre une méthode analogue qui débute par le repérage des besoins sur le territoire, autrement dit qui débute par la conduite d'un diagnostic. À l'image de l'organisation des anciens projets éducatifs locaux, les instances de pilotage sont également formalisées par l'État (comités de pilotage partenariaux, comités techniques, groupes de suivi...). Par ailleurs, l'État, en demandant aux collectivités de définir a priori les temps de l'enfant (périscolaire, extrascolaire...), s'assure que le « scolaire » reste au centre du parcours et de l'ambition. Certaines villes avaient formalisé leur projet autour du temps familial et non du temps scolaire. L'État reprend la main en contraignant la construction d'un projet éducatif de territoire autour de l'école relevant de sa compétence directe.

Voyant poindre des risques de territorialisation avec la multiplication de gouvernements éducatifs locaux, l'État intègre ces initiatives en créant ce que nous appellerons des uniformisations par le bas. C'est-à-dire que l'État va contraindre la création de gouvernements éducatifs locaux et se replace au centre d'un projet dont il n'a jusque-là pas eu la maîtrise. Loin du risque de territorialisation induit par la levée en masse des projets éducatifs locaux, l'État assure alors une uniformisation de l'action publique et redevient pilote dans les politiques éducatives locales. De façon moins frontale mais davantage déguisée, il s'impose dans les décisions qui revêtent pour certaines un caractère municipal.

## Les politiques éducatives locales : de l'action sectorielle au projet de territoire

### La transformation du rôle de l'État et la nouvelle approche en matière de politiques publiques

Les politiques impulsées par les institutions internationales (Union européenne, OCDE, OMC, etc.) ont donné un nouveau rôle à l'État : celui-ci définit les grandes stratégies nationales et régule les actions des pouvoirs publics décentralisés, des acteurs associatifs et des acteurs privés, qui mettent en place les missions que l'État leur délègue.

Dans ce nouveau rôle de l'État, les politiques publiques ne doivent plus être sectorielles mais plutôt adaptées à une logique de grandes missions transversales. Ainsi, en France, l'inscription des politiques publiques de jeunesse et d'éducation populaire dans le champ plus vaste de la cohésion sociale<sup>1</sup> s'inscrit pleinement dans cette logique : l'État réorganise ses services en leur assignant de grandes missions transversales et en les recentrant au niveau régional, cet échelon ayant pour missions l'impulsion des stratégies nationales et la programmation des actions.

La fin de l'approche sectorielle des politiques publiques implique qu'elles doivent être territorialisées : il s'agit désormais d'avoir une approche globale des problèmes à traiter, mais sur des périmètres géographiques limités, comme le quartier, la commune ou l'intercommunalité, tout en prenant en compte les spécificités de ces territoires (sur la même commune peuvent coexister des quartiers ou des îlots aux caractéristiques et besoins fort différents) afin que les réponses apportées soient mieux adaptées aux besoins des usagers.

Cette nouvelle approche, dans laquelle les projets territoriaux deviennent l'instrument privilégié de la régulation de l'action de plusieurs acteurs sur un même territoire, favorise l'émergence d'une autre vision des politiques éducatives locales. En effet, celles-ci ne sont plus pensées comme un ensemble d'actions portées par un secteur d'action municipal et décidées par l'élu en charge d'une délégation politique (Éducation, Affaires scolaires, etc.), mais plutôt comme un projet global qui prend en compte les divers enjeux du territoire directement et indirectement liés aux questions éducatives (aménagement du territoire, culture, santé, etc.) et qui associe à sa conception et à sa mise en œuvre les différents acteurs qui peuvent avoir un impact ou être impactés par les actions du projet éducatif du territoire.

---

1. Le décret n° 2009-1540 du 10/12/2009 crée ainsi les directions régionales de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale, en charge des affaires sociales, du sport, de la jeunesse, de la vie associative et de l'éducation populaire, et mises à disposition des ministres chargés de la lutte contre la précarité et l'exclusion, de l'immigration, de l'intégration et de la santé.

## **Les politiques éducatives locales sont au croisement de nombreuses politiques sectorielles et impliquent de nombreux acteurs du territoire**

La politique éducative d'une collectivité est souvent centrée sur les activités péri- et extrascolaires des enfants de 3 à 16 ans, ce périmètre étant celui défini par la circulaire du 9 juillet 1998 relative aux contrats éducatifs locaux (contrat éducatif local)<sup>2</sup>. Dans bien des cas, cette politique comprend également une dimension d'accompagnement à la scolarité.

Néanmoins, à côté de cette politique on trouve souvent d'autres politiques qui, elles aussi, traitent de questions liées à l'éducation des enfants et des jeunes. Il en est ainsi des politiques de petite enfance (gestion des places en crèche, voire actions de soutien à la parentalité), des affaires scolaires (sectorisation, crédits scolaires, gestion des demandes des conseils d'école, financements de projets pédagogiques et de classes transplantées, etc.) et de jeunesse (loisirs, accompagnement de projets, lutte contre le décrochage scolaire, voire l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 25 ans).

En s'éloignant un peu du champ de l'éducation, on trouve de nombreuses autres politiques locales qui ont pourtant des incidences fortes sur les questions d'éducation : les politiques sportives et culturelles (cette dernière comprend souvent un volet d'éducation artistique et culturelle) ou encore la politique tarifaire mise en œuvre par la collectivité, dans la mesure où elle va fortement conditionner la réduction des inégalités d'accès aux services dédiés aux enfants et aux jeunes (restauration scolaire, centres de loisirs, activités sportives, etc.).

Mais d'autres politiques locales, *a priori* assez éloignées du champ de l'éducation, ont également des effets importants sur l'environnement éducatif offert par la collectivité aux enfants, aux jeunes et à leurs parents. Ainsi, sans établir une liste exhaustive, nous pouvons évoquer plusieurs exemples :

- Les politiques d'urbanisme ou d'aménagement du territoire, avec l'incidence des projets immobiliers sur la mixité sociale et scolaire, la conception d'espaces publics plus ou moins adaptés aux jeux et aux déplacements des enfants, la sécurité routière aux abords des écoles, les bâtiments scolaires prenant plus ou moins en compte les besoins en locaux pour les activités périscolaires et pour les réunions des parents d'élèves, etc.
- Les politiques de santé, qui peuvent être déclinées auprès des enfants, des jeunes et de leurs parents en actions de prévention

---

2. Circulaire interministérielle n°98-144 du 9 juillet 1998, intitulée « Aménagement des temps et des activités de l'enfant : mise en place du contrat éducatif local et des rythmes périscolaires » ([www.education.gouv.fr/bo/1998/29/ensel.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/1998/29/ensel.htm)).

concernant la nutrition, l'hygiène bucco-dentaire, l'activité physique, les conduites à risque, etc. (voir la contribution de Véronique Roche page 66).

- Les politiques de développement durable et de protection de l'environnement (voir la contribution de Pierre Bouquet page 64).
- Les politiques de formation des agents municipaux, qui pourront plus ou moins privilégier la qualification des Atsem<sup>3</sup> et des animateurs en charge des enfants et de jeunes.
- Les politiques relatives à la vie associative, qui peuvent accorder un rôle plus ou moins important aux associations locales et à leurs bénévoles dans l'offre de services et d'activités éducatives, avec des incidences fortes en termes d'implication citoyenne dans l'environnement éducatif du territoire.
- Enfin, les politiques ou les actions d'éducation populaire au sens large, dont l'objectif est le développement de l'autonomie et de l'esprit critique des citoyens, comme par exemple des ateliers d'alphabétisation dans le cadre d'un plan de lutte contre l'illettrisme, la mise en place d'universités populaires consacrées à différentes thématiques, etc.

Une politique éducative locale doit également penser l'articulation du projet éducatif municipal avec les projets et actions portés par les autres acteurs du territoire. Le passage de l'approche sectorielle à l'approche territoriale de l'action publique s'accompagne en effet de l'impératif de proximité entre les habitants du territoire et les lieux de décision. Cette proximité est une condition de démocratisation de l'action publique et d'amélioration de son efficacité grâce à une plus grande implication des habitants dans la conception de politiques qu'ils perçoivent alors comme étant plus légitimes car construites pour eux et avec eux.

S'agissant des politiques éducatives locales, la catégorie « habitants du territoire » renvoie à la fois aux parents des enfants et des jeunes bénéficiaires des actions mises en œuvre, et aux habitants regroupés au sein d'associations locales développant des activités dans le champ éducatif.

Or, ces différents acteurs obéissent à des logiques qui leur sont propres et ne partagent pas forcément les mêmes stratégies ni les mêmes objectifs, même si chacune de leurs actions contribue au développement éducatif du territoire. En effet, ils n'agissent pas tous sur les mêmes périmètres géographiques, ne travaillent pas sur les mêmes problématiques ni avec les

---

3. Agent territorial des écoles maternelles : fonctionnaire territorial chargé d'assister les enseignants dans les classes maternelles.

mêmes publics, ne disposent pas des mêmes moyens, ne sont pas soumis aux mêmes contraintes administratives pour la prise de décisions et ne s'inscrivent pas tous dans la même temporalité (les associations fonctionnent souvent avec des financements annuels, les projets des écoles doivent en théorie être revus tous les trois ans, les élus locaux envisagent leur action dans le cadre de la durée de la mandature, etc.).

L'enjeu pour la construction et la mise en œuvre d'une politique éducative locale partagée est donc de réussir à dépasser la simple juxtaposition d'actions disparates en faveur de l'enfance et de la jeunesse, pour aller vers une convergence des objectifs des différents acteurs du territoire.

### **Du projet de la collectivité à un projet de territoire au service de la cohésion sociale**

Dès lors, la question qui se pose est celle de savoir comment faire pour construire un projet qui donne une place aux différents acteurs du territoire et qui permette de faire converger les objectifs de chacun vers des objectifs partagés par tous. Cela peut-il se faire dans le cadre d'un projet qui « appartient » à la municipalité ou, au contraire, le projet municipal ne peut-il être qu'une des composantes du projet global ?

Ces questions font apparaître un double enjeu au niveau de la construction des projets éducatifs locaux. Le premier est celui du processus de construction du projet et plus précisément de la place que chacun des acteurs du territoire pourra y trouver. Le second enjeu est celui du résultat (le projet) auquel abouti ce processus de construction : s'agit-il essentiellement d'un catalogue des actions mises en œuvre pendant la durée du projet ou d'un cadre commun de gouvernance et d'action dans lequel les différents acteurs s'engagent à inscrire leurs actions ?

S'agissant du processus de construction du projet éducatif, il faut, dès le lancement de la démarche, qu'il permette de mobiliser rapidement l'ensemble des acteurs (différentes délégations et directions municipales, centres sociaux, maisons de quartier, écoles, parents, associations de quartier, centres de loisirs, structures de la petite enfance, etc.). Cette mobilisation passe par l'élaboration d'un diagnostic territorial partagé par l'ensemble des acteurs impliqués dans le projet, ce diagnostic (une analyse des besoins des familles et un état des lieux de l'offre éducative) étant le préalable incontournable à la définition d'objectifs communs.

Néanmoins, dès lors que l'on souhaite construire un projet éducatif global, impliquant donc une pluralité de politiques sectorielles, le processus de diagnostic se complexifie et demande du temps, puisque cette vision globale des questions d'éducation élargit les champs d'action interrogés par le projet et, par conséquent, le groupe des acteurs potentiellement concernés par le projet. Il est donc nécessaire de convaincre les acteurs locaux (à commencer par les élus) de la nécessité d'élargir le champ du diagnostic au-delà des secteurs traditionnels de la petite enfance, de l'enfance, de la jeunesse et des affaires scolaires.

L'intérêt de cette approche est de mettre l'accent à la fois sur les résultats produits par la démarche de construction d'un PEL (une meilleure connaissance des réalités et des ressources du territoire, des objectifs éducatifs clairement définis, des actions adaptées et évaluées), et sur le processus enclenché par cette démarche, un processus de mobilisation et d'implication des acteurs du territoire (habitants, professionnels, élus), qui doit les amener à se rencontrer et confronter leurs points de vue, à faire évoluer leurs représentations et leurs pratiques, à apprendre à coopérer.

C'est grâce à l'attention portée à l'organisation du processus d'élaboration et d'animation du PEL que celui-ci pourra contribuer à l'émergence et à la pérennité d'une réelle implication des acteurs et d'un véritable travail partenarial et coopératif, dans lequel les uns et les autres sont invités à expliciter leurs divergences (de points de vue, d'intérêts en jeu, de stratégie) pour essayer de les dépasser ou trouver des compromis. Cette vision dynamique de l'outil de régulation des divers acteurs du territoire (le PEL), aboutit à un projet final qui dépasse le simple recensement des moyens mobilisables sur le territoire et des actions que chaque acteur met en place de façon autonome. Pour inciter les acteurs à dialoguer et à coopérer, sinon en permanence du moins régulièrement, le projet doit plutôt aboutir à la mise en place d'un cadre commun d'action, qui n'est pas centré sur des actions précises, mais qui s'attache à définir clairement les instances et les règles de gouvernance du projet, de coordination des acteurs, de leurs objectifs et de leurs actions, afin de faire vivre une véritable coéducation sur le territoire pendant toute la durée du projet.

Cette approche globale et ambitieuse des politiques éducatives locales est une opportunité pour passer d'une logique de « projet-contrat-dispositif » à une logique de dynamique sociale dont l'animation territoriale pourrait mobiliser à la fois les services des collectivités territoriales et le tissu associatif local.

Une telle approche permet d'inscrire les projets éducatifs locaux dans une problématique plus large de la crise du lien social. Cette problématique articule des questions aussi fondamentales que celle de la *cohésion sociale* qui, au-delà du « vivre ensemble dans les quartiers », renvoie à la construction d'une société caractérisée par des relations de respect, de solidarité et de coopération ; celle de l'*exercice de la citoyenneté*, qui questionne l'implication réelle des citoyens dans la vie quotidienne de la cité ; celle, enfin, de la *démocratie*, qui interroge les modalités actuelles de définition de l'intérêt général.

Dans cette perspective, un projet éducatif local ou territorial peut alors devenir un projet de transformation sociale, qui entend contribuer à l'émancipation des individus (par l'accès aux savoirs et à la culture, par la construction du sens critique) et s'appuie – dans sa construction *et* dans son fonctionnement – sur leur implication dans la vie de la cité, en favorisant leur participation à la prise des décisions qui les concernent.

## Les politiques éducatives locales au service des territoires

### Les besoins éducatifs différenciés des territoires et de leurs populations

La fonction d'une politique éducative locale est, évidemment, de répondre aux besoins éducatifs existants sur le territoire couvert par cette politique. Mais ces besoins éducatifs sont-ils les mêmes partout et tout le temps ? Si la réponse à cette question semble évidente, elle mérite néanmoins d'être rappelée dans un contexte où les débats autour de la réforme des rythmes éducatifs ont pu faire passer au second plan la diversité de ces besoins, au profit d'une focalisation quasi exclusive sur la question des 3 heures nouvelles d'activités périscolaires (NAP).

Cette focalisation du débat éducatif sur les NAP a eu pour effet de recentrer sur le seul temps périscolaire les réflexions sur les politiques éducatives locales, en laissant de côté de nombreuses questions qui peuvent également être abordées dans le cadre d'un PEL ou d'un PEDT et auxquelles on peut

difficilement répondre avec les NAP : l'importance d'une offre éducative sur le temps extrascolaire, les besoins éducatifs des jeunes ou encore les questions de la petite enfance ou du soutien à la parentalité, etc.

La mise en place des NAP a par ailleurs suscité de nombreuses critiques soulignant la question des inégalités territoriales, plus précisément l'inégalité des moyens dont disposent les collectivités pour mettre en place ces NAP. Ces inégalités (finances, locaux, intervenants, transports...) sont une réalité indéniable et leur réduction passe nécessairement par davantage de péréquation verticale assurée par les dotations de l'État aux collectivités, mais aussi par davantage de péréquation horizontale assurée par la solidarité entre des collectivités réunies au sein de structures intercommunales.

Mais au-delà de la réalité des inégalités territoriales, il est intéressant de voir que cette question a été et continue d'être abordée principalement sous l'angle des ressources que les collectivités peuvent mobiliser pour organiser les NAP, comme si chacun réfléchissait à cette nouvelle offre éducative des territoires en se donnant comme objectif l'égalité de l'offre des différents territoires. Dit autrement, la question serait davantage de mettre en place une « offre standard » partout et pour tous, plutôt que de répondre de façon différenciée aux besoins éducatifs de chacun. Les débats suscités par les NAP montrent à quel point, plus de 30 ans après le début du processus de décentralisation, le champ de l'éducation, et même de l'éducation non formelle, reste tributaire de la tradition jacobine qui a marqué l'histoire de l'école en France. Or, sans minimiser les contraintes qui conditionnent les politiques locales, il nous semble plus pertinent d'inverser le raisonnement et de partir des besoins éducatifs du territoire pour imaginer les réponses à apporter avec les moyens mobilisables, plutôt que de se référer à une offre standard qui sera peut-être moins adaptée aux ressources et aux besoins éducatifs du territoire.

Sur un territoire, les besoins éducatifs auxquels la politique locale peut apporter une réponse dépendent de plusieurs facteurs, le plus évident étant les caractéristiques socioéconomiques des différentes familles du territoire. En effet, dans la mesure où ces caractéristiques socioéconomiques sont, en France plus qu'ailleurs, étroitement associées aux parcours scolaires plus ou moins réussis des élèves, elles sont un indicateur pertinent de l'ampleur des besoins éducatifs sur un territoire. Néanmoins, le lien entre milieu socioéconomique et réussite scolaire est lui-même modulé par divers facteurs et deux territoires composés de familles

de milieux socioéconomiques comparables, mais l'un urbain et l'autre rural, ne présentent probablement pas les mêmes besoins éducatifs et n'appellent donc pas les mêmes réponses en matière d'actions d'accompagnement à la scolarité, de soutien à la fonction parentale, de médiation entre les familles et l'école, de dispositifs de socialisation ou de scolarisation précoce (accueil collectif des 0-3 ans, classes passerelles, scolarisation des moins de 3 ans), de loisirs éducatifs pour les jeunes, etc.

Pour répondre aux besoins d'un territoire, la politique éducative locale mise en place doit également prendre en compte l'offre sportive, artistique, culturelle, de loisirs, etc., déjà présente sur le territoire ou à proximité. Faut-il développer des équipements permettant d'élargir l'offre et le public susceptible d'en bénéficier, ou s'agit-il plutôt de s'appuyer sur les nombreux équipements et structures déjà existants sur le territoire pour développer une offre éducative en direction de publics qui ne fréquentent pas ces équipements ? Semble-t-il nécessaire de stimuler le tissu associatif local pour impliquer davantage les habitants du territoire dans les questions d'éducation ou, au contraire, faut-il plutôt développer des mécanismes favorisant davantage de coordination et de coopération entre les nombreuses associations locales qui agissent dans le champ éducatif ? Au regard de la réalité du territoire, la priorité doit-elle être d'améliorer la qualité, l'efficacité, l'efficience des actions déjà existantes ?

Enfin, la politique éducative locale doit également penser la question de la médiation entre l'offre qu'elle met en place et les publics qu'elle souhaite toucher, faute de quoi les actions les plus pertinentes risquent de s'avérer inefficaces. Cette médiation, dont la finalité est de rendre l'offre effectivement accessible aux publics ciblés, passe évidemment par les questions du coût des activités pour les familles : la politique tarifaire est-elle cohérente avec les objectifs de la politique éducative locale ou faut-il la faire évoluer à la lumière des objectifs de cette dernière ? Cette médiation passe également par la mise en place de mécanismes permettant de réguler l'accès à une offre insuffisante et que les moyens de la collectivité ne permettent pas d'augmenter. Dans ce cas, faut-il instaurer des critères de sélection, et si oui lesquels, ou parier plutôt sur un effort de communication en direction des publics ciblés par les actions (sur les modalités d'inscription et les tarifs par exemple) ? Pour illustrer la question de la gestion de la rareté de l'offre, on peut penser, par exemple, à l'offre d'accueil de loisirs sans hébergement (ALSH), puisque de nombreuses collectivités sont confrontées à la nécessité de gérer la rareté

de l'offre dans ce domaine. Faut-il s'en remettre à la réactivité des familles (premier arrivé, premier servi) ou mettre en place une sélection ? La sélection doit-elle privilégier les besoins éducatifs des familles ou leurs besoins de mode de garde ? La réponse à cette dernière question est étroitement liée au rôle et aux objectifs que la collectivité assigne à son offre d'ALSH : s'agit-il d'une prise en charge éducative des enfants (ouverture culturelle, travail sur les comportements et les valeurs...) ou d'un service « social » en direction des parents (leur permettre de concilier vie professionnelle et familiale) ?

Mais la médiation comprend bien d'autres questions, comme celle de l'existence et du coût des transports, ou encore celle des habitudes culturelles qui peuvent être un frein à la fréquentation de certaines activités ou lieux (les bibliothèques par exemple) et qui peuvent nécessiter la mise en place de dispositifs d'accompagnement actif des publics vers ces activités.

### **Le périmètre des politiques éducatives locales**

Lorsqu'on compare le périmètre des politiques éducatives des différentes collectivités françaises (publics ciblés, thématiques traitées, objectifs poursuivis), on constate l'existence d'un « tronc commun » qui fait ressortir une relative homogénéité des politiques locales. Néanmoins, cette impression d'homogénéité mérite d'être relativisée, puisqu'à côté de ce « tronc commun » ou de ce noyau central nous pouvons également constater l'existence de conceptions plus ou moins élargies du périmètre de la politique éducative locale.

Ces différences s'expliquent sans doute par le caractère relativement récent du rôle des collectivités en matière d'éducation et peut-être aussi par l'importance croissante des problématiques auxquelles les acteurs éducatifs locaux doivent faire face. Ce contexte amène de nombreuses collectivités à chercher de nouvelles solutions et à élargir le champ de leurs interventions ou à repenser les liens entre des champs d'intervention différents.

Le périmètre des politiques éducatives locales est, pour son noyau central, défini par la circulaire du 9 juillet 1998 relative aux contrats éducatifs locaux, et correspond aux activités péri- et extrascolaires des enfants de 3 à 16 ans. Il s'agit pour les collectivités d'offrir aux familles des solutions de garde des enfants répondant à leurs contraintes professionnelles et aussi de mettre en place une offre diversifiée d'activités éducatives (péri- et extrascolaires) qui viennent enrichir ce que les familles et l'école apportent aux enfants.

L'articulation de cette offre locale d'activités éducatives avec l'école est un des principaux enjeux pour les collectivités. Il s'agit d'articuler les temps (les créneaux horaires) scolaires et périscolaires, mais également les personnels (leurs fonctions et responsabilités), l'utilisation partagée de certaines ressources (locaux, matériel pédagogique) et, de plus en plus, les contenus des activités. En effet, outre les orientations ministérielles qui vont dans ce sens, de nombreuses familles attendent elles aussi que les contenus des activités périscolaires contribuent à la réussite éducative et scolaire de leurs enfants.

Par ailleurs, à travers l'offre d'activités éducatives, les collectivités interviennent également dans le domaine de la prise en charge de la difficulté scolaire au sens large, qu'il s'agisse des financements ou de la mise en œuvre d'activités d'accompagnement à la scolarité, de leur rôle dans le dispositif de Réussite éducative, voire à travers la prise en charge éducative de collégiens exclus temporairement de leurs établissements scolaires.

Ce domaine d'intervention interroge la frontière qui peut séparer le périmètre de la politique éducative et celui de la politique jeunesse. Faut-il une approche par public, par tranches d'âge, structurée en miroir de l'organisation scolaire (maternel, élémentaire, collège, etc.), ou plutôt une approche par thématique ou secteur d'intervention (éducation, loisirs, insertion sociale et professionnelle...)? Les choix divergent selon les collectivités et se traduisent par une diversité d'organisations administratives en matière de répartition des tranches d'âge et des thématiques entre les délégations politiques, les services et les directions municipales. Si ces choix peuvent être plus ou moins facilitants pour coordonner les actions éducatives de la collectivité, l'essentiel nous semble être la volonté de penser, et donc de coordonner, l'ensemble de ces interventions au sein d'un projet global d'éducation. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les collectivités qui définissent le périmètre de leurs politiques éducatives locales de façon élargie et qui vont donc au-delà du noyau central des activités péri- et extrascolaires en direction des enfants de 3 à 16 ans.

Ainsi, dans le cadre de leurs projets éducatifs (projet éducatif local ou global, projet éducatif de territoire), ces collectivités intègrent bien souvent leurs interventions en direction de la jeunesse (loisirs, accompagnement de projets, accompagnement vers l'autonomie, lutte contre le décrochage scolaire, insertion professionnelle des jeunes de 16 à 25 ans, accès au logement, etc.).

Certaines collectivités intègrent également dans leurs projets éducatifs la dimension éducative de la prise en charge des 0-3 ans, ce qui les conduit à enrichir la qualité éducative des structures d'accueil du jeune enfant (avec par exemple le programme « parler bambin »<sup>1</sup> mis en œuvre à Grenoble, Lille, Nantes, Rennes...), mais aussi à renforcer les liens entre les structures d'accueil du jeune enfant et l'école maternelle à travers différentes « actions passerelle ».

D'autres collectivités s'attachent à penser leur offre éducative en direction des adultes. Il peut s'agir de soutenir les adultes dans leur rôle d'éducateurs, en développant des actions de soutien à la parentalité pour aider les parents à faire face à leurs questionnements et difficultés, pour les aider à accompagner leurs enfants ou adolescents. Mais l'offre éducative en direction des adultes peut aussi s'adresser à l'adulte en tant que citoyen, à travers des actions qui s'inscrivent dans une logique d'éducation permanente (allant de l'alphabétisation à l'apprentissage d'un savoir-faire particulier) ou qui visent le développement de l'esprit critique des citoyens (avec la mise en place de cycles de conférences thématiques, d'universités populaires, etc.).

La diversité des contextes et des choix politiques locaux explique la diversité des projets éducatifs des collectivités : s'ils ont tous en commun d'accorder une place centrale à la question des temps de l'enfant, beaucoup vont plus loin dans les thématiques traitées (décrochage scolaire, parentalité, petite enfance...), dans les tranches d'âge des publics ciblés et dans les objectifs poursuivis. Ces projets éducatifs plus ambitieux sont la traduction de politiques éducatives locales qui voient dans l'éducation un levier de développement du territoire.

---

1. Cf. contribution  
p. 75.

# Les différents temps d'accueil périscolaire : d'une approche segmentée à la construction du parcours éducatif de l'enfant

## À quoi sert le périscolaire et quelle est sa place dans le parcours éducatif de l'enfant ?

Les communes et intercommunalités peuvent organiser (il s'agit bien d'une compétence facultative) divers temps d'accueil ou d'activités à la « périphérie » de l'école, que l'on appelle les temps périscolaires : le matin avant la classe, la pause méridienne, le soir après la classe. La mise en place de ces accueils répond à la fois à des besoins sociaux (offrir un mode de garde aux familles) et éducatifs et ils peuvent être organisés selon des modalités très différentes (contenu des activités, taux et qualification de l'encadrement, facturation, etc.), ce qui risque de segmenter la journée d'un enfant en plusieurs créneaux et activités plus ou moins cohérentes. Un des enjeux d'une politique éducative locale est donc de réussir à articuler ces différents temps et activités entre elles et avec le temps scolaire pour construire un parcours éducatif qui assure la cohérence et la complémentarité des diverses activités offertes aux enfants.

## Quels sont les objectifs des temps périscolaires ?

Les différents temps périscolaires remplissent deux grandes fonctions : une fonction sociale qui consiste à offrir aux familles un mode de garde pour leurs enfants, pour les aider à concilier vie professionnelle et vie familiale ; une fonction éducative qui vise à offrir aux enfants des apports complémentaires par rapport aux apprentissages scolaires.

Ces deux fonctions ne recouvrent pas forcément la distinction entre garderie et accueil de loisirs déclarés. Bien que le terme « garderie » renvoie souvent aux familles l'idée d'un temps où la dimension éducative est marginale, voire absente, les deux fonctions des accueils périscolaires ne doivent pas être pensées comme étant exclusives l'une de l'autre. En effet, même si les encadrants ne satisfont pas (en nombre et qualification) aux normes de qualité établies par la réglementation des accueils de loisirs déclarés, on peut évidemment organiser une garderie où les enfants apprennent bien des choses et développent des compétences autour des règles du « vivre ensemble », de l'autonomie, de la coopération, etc.

La fonction éducative des temps périscolaires renvoie, elle, à des apports complémentaires qui peuvent être plus ou moins directement liés aux apprentissages scolaires. En effet, parmi les activités périscolaires ayant une fonction éducative affirmée, on trouve à la fois les loisirs éducatifs proposés en centre de loisirs et les activités qui s'inscrivent dans une perspective d'accompagnement de la scolarité, activités qui peuvent aller de la simple étude surveillée jusqu'à des ateliers permettant la découverte artistique, sportive, culturelle, etc.

### **Les NAP sont-elles des temps périscolaires comme les autres ?**

L'arrivée des 3 heures de nouvelles activités périscolaires (les NAP) a eu pour effet de complexifier un peu plus la distinction entre les divers temps et fonctions des activités périscolaires. Les élus locaux, les professionnels des collectivités territoriales et des associations d'éducation populaire et, surtout, les familles se sont alors demandé ce que les NAP apportaient de plus ou de différent par rapport aux activités périscolaires classiques qui étaient déjà proposées aux enfants après l'école. Comme les activités périscolaires classiques, ces activités ont à la fois une fonction sociale de mode de garde – puisqu'il fallait bien offrir une solution aux familles qui ne peuvent pas récupérer leurs enfants avant 16h30 – et une fonction éducative. Mais à la différence des activités périscolaires classiques, les NAP affichaient l'ambition d'être davantage articulées au temps scolaire, à travers notamment leur intégration dans le projet d'école. Cette articulation devait permettre aux acteurs éducatifs locaux de construire des offres éducatives « sur mesure » (dans chaque école), en s'appuyant sur les ressources mobilisables dans chaque territoire, afin d'apporter les réponses les mieux adaptées aux besoins des élèves.

En termes d'ambition les NAP sont les héritières des « loisirs dirigés » que Jean Zay, ministre de l'Éducation nationale du Front populaire, a essayé de mettre en place en 1937 et dont l'objectif était de favoriser l'ouverture au monde extérieur chez les élèves (par les découvertes culturelles, artistiques, etc.) et chez les enseignants (par l'adoption progressive de méthodes pédagogiques actives). Mais comme les NAP ont été positionnées en dehors du temps scolaire, leur articulation avec l'école est restée aussi difficile que celle des autres temps périscolaires, et la plus-value éducative attendue de cette articulation ne semble pas être au rendez-vous.

La création des NAP a certes permis de développer l'offre périscolaire dans beaucoup de territoires où elle n'existait

pas ou très peu, et de rendre cette offre plus accessible aux familles (à l'exception des quelques communes où les NAP sont, au même titre que le périscolaire classique, payantes). Néanmoins, dans les territoires où il y avait déjà des activités périscolaires proposées après la classe, l'arrivée des NAP a pu avoir pour effet indésirable de segmenter davantage la journée des enfants, en introduisant un temps « nouveau » à côté du temps de classe et du périscolaire classique.

### **Quelle cohérence entre les objectifs assignés aux différents temps périscolaires et les moyens mobilisés pour les organiser ?**

Un temps d'accueil périscolaire dont la fonction principale est de fournir aux familles un mode de garde pour leurs enfants doit-il être organisé selon les mêmes critères que les accueils périscolaires à visée éducative ? La collectivité organisatrice peut essayer de répondre à cette question en examinant au moins quatre critères qui ont un impact direct sur les moyens qu'elle va choisir de mobiliser pour mettre en place l'offre périscolaire : le taux d'encadrement ; la distribution territoriale de son offre ; la participation financière demandée aux familles ; les critères permettant de sélectionner les enfants (les familles) qui pourront accéder en priorité à l'offre.

S'il paraît évidemment plus pertinent d'étoffer le taux d'encadrement dans les accueils périscolaires qui ont un objectif éducatif, les autres critères semblent nettement plus difficiles à apprécier. S'agissant en particulier de l'accueil proposé après la classe est-il pertinent de le proposer dans toutes les écoles ? Faut-il le rendre accessible aux seules familles qui peuvent justifier d'un réel besoin par rapport à leurs contraintes professionnelles ? Quelle participation financière demander à quelles familles ? Si certaines réponses dépendent du contexte local (combien de familles dans tel quartier auraient besoin d'un accueil avant la classe ?), d'autres renvoient davantage à des choix politiques en matière de justice sociale.

Ainsi, si une collectivité choisit de mettre en place – et donc de financer – des accueils périscolaires avec un objectif éducatif, c'est sans doute parce qu'elle estime que cette offre va être utile aux enfants du territoire qui pourront ainsi bénéficier d'apports éducatifs qu'ils n'auraient pas autrement. Ces apports éducatifs vont permettre aux enfants de se construire en tant que citoyens responsables, de devenir plus autonomes, voire de mieux réussir leur parcours scolaire. Si la collectivité n'a pas suffisamment de moyens pour financer une offre périscolaire pour tous les enfants du territoire, comment va-

t-elle réguler l'accès à cette offre insuffisante ? Beaucoup de collectivités sont confrontées à ce besoin de réguler l'accès à l'accueil périscolaire du soir et elles sont également nombreuses à prioriser l'accès des enfants dont les deux parents travaillent. Or le choix de ce critère semble assez paradoxal, car il revient à prioriser l'accès à une offre éducative (il s'agit souvent d'accueils de loisirs déclarés) sur la base d'un critère qui ne dit rien des besoins éducatifs des enfants qui pourront y accéder. S'il s'agit d'offrir un service de garderie aux parents qui travaillent, financer un taux d'encadrement important paraît peu pertinent. S'il s'agit d'une offre éducative, exclure les enfants des familles dont au moins un des parents ne travaille pas revient à exclure de cette offre les enfants qui pourraient en tirer les plus grands bénéfices. En effet, si l'objectif d'une offre périscolaire est principalement éducatif, il faudrait plutôt rendre cette offre accessible en priorité aux enfants issus des milieux socioéconomiques les plus défavorisés, en s'appuyant par exemple sur le critère du quotient familial et en facturant les familles selon un taux d'effort progressif.

### **Comment articuler les différents temps et activités ?**

L'autre enjeu majeur, en termes de mise en cohérence entre les objectifs poursuivis par l'offre d'accueil périscolaire et la façon d'organiser cette offre, est la question de l'articulation entre les différents temps, les différentes activités offertes aux enfants au cours de la journée et, au-delà, tout au long de leur parcours scolaire. C'est notamment pour faire face à cet enjeu que les communes se sont lancées dans la construction de projets éducatifs locaux, puis que l'État a mis en place le projet éducatif de territoire (PEDT) qui est, lui, essentiellement centré sur cette question.

L'enjeu de cette articulation est de sortir d'une approche segmentée de ce qui est proposé aux enfants et à leurs familles, pour arriver à construire une offre permettant à chaque enfant d'avoir un parcours éducatif quotidien qui ait du sens pour lui. Par ailleurs, cette offre doit également permettre à chaque enfant de bénéficier d'apports éducatifs variés et complémentaires tout au long de son parcours scolaire. La notion de parcours est donc centrale et doit être pensée à un double niveau : le parcours dans la journée et le parcours du développement de l'enfant (sur une année scolaire, sur un cycle d'enseignement, etc.).

Au niveau de la journée, il s'agit de penser la complémentarité et les transitions entre les différents temps et activités proposées, en essayant de prendre en compte les besoins

différenciés des enfants. Certains enfants ont des journées très longues à « l'école » (l'école en tant que lieu où ils alternent des temps scolaires et périscolaires) alors que d'autres ont des journées plus courtes : comment prendre en compte la fatigue et le besoin de temps calmes en fin de journée d'un côté, et la nécessité (ou l'attente, notamment chez certaines familles) d'activités d'accompagnement à la scolarité de l'autre côté ? Comment articuler ce qui relève de l'Éducation nationale (les temps de classe, les activités pédagogiques complémentaires) avec les temps périscolaires organisés par les collectivités (avant la classe, à midi, après la classe) ? À quels moments et avec quels contenus proposer les NAP, l'accueil de loisirs classique, les activités d'accompagnement à la scolarité, auxquelles peuvent parfois venir se rajouter des activités dans le cadre de la Réussite éducative ? Autant de questions qui doivent être posées et discutées au niveau des acteurs éducatifs locaux et auxquelles Claire Leconte apporte quelques réponses et des pistes de réflexion dans les pages qui suivent.

S'agissant de penser le parcours éducatif d'un enfant tout au long d'une année scolaire ou d'un cycle d'enseignement, l'enjeu est de lui permettre de vivre différentes expériences, de découvrir et pratiquer une diversité d'activités : de façon plus concrète on peut donc penser et organiser un parcours culturel, un parcours sportif, un parcours citoyen...

Loin d'être théoriques, ces questions renvoient à des choix très concrets d'organisation des temps et des activités périscolaires sur chaque collectivité et dans chaque école. Les réponses apportées sont évidemment conditionnées par la question des moyens des collectivités, mais elles le sont également par le choix qu'elles appellent à faire entre deux grandes logiques auxquelles peut se référer le service public : mettre en place une offre standardisée pour tous ou apporter des réponses différenciées pour mieux prendre en compte les besoins de chacun. Au cœur de cette question se trouve peut-être l'enjeu majeur pour l'avenir des politiques éducatives locales.

## **Des temps pour grandir : quelle continuité éducative ?**

*Par Claire Leconte, professeur émérite de psychologie de l'éducation, spécialiste de l'aménagement des temps de l'enfant.*

Reconnaître tous les temps éducatifs de l'enfant comme d'égale importance, leur donner la cohérence nécessaire à son développement harmonieux est l'enjeu d'un aménagement de ses temps de vie.

Pour Evelyne Charmeux<sup>1</sup>, « éduquer, c'est aider l'enfant à se construire citoyen ». Ce rôle ne peut être une exclusivité de l'école, il nécessite l'apport de partenaires éducatifs.

Les associations partenaires de l'école se sont réjouies qu'apparaisse dans la loi de refondation l'existence du projet éducatif de territoire (PEDT). Or une instruction du 19/12/2014 généralise les PEDT « à partir de l'offre d'activités périscolaires existantes » ! Fait-on ainsi évoluer les mentalités pour que se construise un partenariat éducatif autour de l'enfant évitant l'hégémonie d'une catégorie de professionnels ?

Renouveler l'action éducative nécessite de s'interroger sur ce qui fait éducation chez l'enfant. Réformer les « rythmes scolaires » (plutôt que les rythmes éducatifs) a le mérite d'éviter que l'on s'impose comme premier engagement de mettre tous les acteurs de la communauté éducative autour d'une même table, afin que chacun puisse exprimer ses attentes, ses souhaits, sa motivation par rapport à cette réforme.

« L'éducation est l'arme la plus puissante pour changer le monde », disait Nelson Mandela.

Éduquer est-ce *educare*, « élever, instruire », ou *educere*, « faire émerger, faire sortir » ? Ce n'est pas l'un ou l'autre mais l'un et l'autre, selon Albert Jacquard<sup>2</sup>. Être partenaires de l'éducation d'un enfant impose qu'on s'accorde sur ce qu'on attend de son éducation. L'ouverture de l'école à et sur son environnement n'est pas une volonté partagée de tous, d'ailleurs la plupart des emplois du temps choisis confortent l'idée qu'il est des matières nobles nécessitant des temps forts, et les autres.

On n'apprend pas à lire-écrire-compter qu'en maths et en français, l'enfant est un être global, avide d'apprendre dès sa naissance : pour grandir, il a besoin de cohérence entre ses temps de vie, son développement harmonieux nécessite une continuité éducative perceptible, il n'est pas un « conglomérat » d'enfant, d'élève, de sa famille, d'ACM, de clubs et associations.

Un projet respectant les besoins de chaque enfant, lui permettant de découvrir toutes ses potentialités, d'en faire un citoyen capable de déterminer et d'assumer ses choix de vie, tout en octroyant une qualité de vie au travail à tout acteur éducatif, nécessite qu'un pacte éducatif se construise : c'est un projet de société engageant toute la communauté, Éducation nationale, partenaires éducatifs, familles, élus. Les enfants sont associés aux choix à faire et à l'évaluation.

En psychologie, éduquer correspond à toute action visant à développer les potentialités d'un individu valorisées par son

---

1. **blogs.**  
**mediapart.fr/**  
**edition/enfant-**  
**aujourd'hui-**  
**citoyen-demain/**  
**article/240310/**  
**educer-cest-**  
**aider-lenfant-se-**  
**construire**

2. *L'Héritage de la liberté. De l'animalité à l'humanité*, Albert Jacquard, In chapitre 13, « L'humanité ».

groupe social. Les enfants dont le bagage social et culturel est faible ont de grandes difficultés à se construire positivement à travers leur seule expérience scolaire : leur image de soi et leur dignité sont alors très souvent atteintes.

### Pour une continuité éducative

Les compétences sociales des enfants, préventives des conduites marginalisantes très pénalisantes pour leur avenir, scolaire, social mais aussi sanitaire doivent être développées dès leur jeune âge : cela nécessite une continuité éducative entre les multiples temps de leurs journées, ce qui impose que chacun d'eux ait une durée suffisante pour qu'ils aient envie de s'impliquer dans les activités qui y sont inscrites : une juxtaposition de temps courts complexes à organiser ne le permet pas.

L'appel à la créativité, permettant à l'enfant de découvrir le plaisir dans l'effort, doit traverser tous les temps, formels, non formels et informels<sup>3</sup>. Seul un projet éducatif global mobilisant la famille, l'école, toutes les structures partenaires actives de l'école dans la construction des compétences sociales des enfants, permettra cette continuité. Il ne prendra sens que si l'équipe d'enseignants se l'approprie et accepte d'adhérer à un partenariat avec les acteurs éducatifs qui ne seront alors plus que des intervenants extérieurs si ce n'est des « prestataires de service » : on évite ainsi une juxtaposition de temps éducatifs émiettés. Construire un partenariat n'est pas faire ensemble, mais réfléchir ensemble, croiser les regards portés sur un même enfant : les activités hors classe doivent conforter l'acquisition des notions abstraites acquises en classe, mais les compétences ainsi acquises doivent être intégrées dans le socle commun : d'où l'importance de nécessaires culture et formations communes y compris sur les rythmes des enfants et leur respect. Les parents doivent accepter que ce soit la régularité du rythme veille-sommeil qui est majeure pour le bien-être de leur enfant.

La continuité éducative implique de concrétiser le concept d'éducation tout au long de la vie (cf. Paulo Freire). La vie d'un enfant n'est pas une succession de quotidiens mais elle se construit chaque jour pour l'amener, adolescent, vers l'horizon temporel qu'il se sera choisi : l'aider à développer ses capacités d'auto-détermination pour qu'il prenne des décisions capitales en connaissance de cause, qu'il fasse ses choix pour son orientation de vie, l'aidera à se motiver pour les assumer au mieux. Ce qui est la clé de la réussite. Un projet éducatif validant la co-éducation, la co-production éducative, s'appuyant

---

3. Les termes utilisés sont très importants. L'Unesco distingue trois types d'éducation : formelle, non formelle et informelle. L'éducation formelle (dite scolaire) est donnée dans des institutions d'enseignement (de l'école à l'université) par des enseignants permanents, dans le cadre de programmes d'études déterminés. L'éducation non formelle concerne toutes les activités éducatives non institutionnalisées (hors système éducatif), organisées, structurées, destinées à un public cible précis, avec des objectifs éducatifs identifiés. L'éducation informelle relève des activités de la vie quotidienne, dans le cadre de la famille, des loisirs, du travail... Elle n'est pas organisée ou structurée en termes d'objectifs éducatifs et, le plus souvent, a un caractère non intentionnel.

sur l'expérience collective, l'autonomisation, l'émulation pour la transmission des savoirs et des valeurs, valorisant la spontanéité, la créativité plutôt que la performance, que la compétition permanente, avec comme objectif de permettre à chaque enfant de « se réaliser » bien plus que réussir, pourra développer chez lui son plaisir d'apprendre, son estime de soi et sa confiance en lui-même.

Un tel projet doit accorder des plages temporelles aussi « intéressantes » aux temps formels qu'aux non formels dans lesquels on n'organise pas que des activités occupationnelles mais bien des parcours éducatifs répondant à diverses exigences, se construisant dans la coopération des acteurs et acceptant le principe du « tous capables ». La motivation est un enjeu clé (travaux de Deci et Ryan). Ces parcours doivent permettre l'acquisition de connaissances et de compétences relevant du socle commun, acquisition reconnue et valorisée en classe quel que soit le moment où elle se fait. Cela nécessite des temps réguliers de concertation institutionnalisés pour la communauté éducative permettant de définir le rôle de chacun au sein du projet.

Ces parcours impliquent un travail sur les espaces (dont cours de récréation et préaux), imposent de réfléchir à leurs contenus, à leur durée, à leur lien y compris avec les dispositifs portés par les partenaires (Clas, contrats Enfance Jeunesse, etc.). Chaque enfant doit s'y découvrir de nouvelles potentialités, y développer de nouvelles compétences, les associations et clubs d'une commune doivent s'y faire connaître pour révéler à cet enfant de nouvelles passions : ses habiletés sociales, facteurs de protection, à l'âge préscolaire, reconnus par les chercheurs pour les enfants agressifs, seront alors développés. Privilégions la prévention à la réparation, l'éducation à la sanction, cessons les réflexions parallèles sur égalité, violence, décrochage. Tout est en interactions : il est urgent que l'Éducation permette à chaque enfant d'être reconnu dans ses caractéristiques personnelles, apprenne à respecter celles des autres, soit conscient de l'importance de la coopération au sein d'un groupe.

Un exemple de bonne pratique avérée :

- 5 matinées (mercredi ou samedi) de 3h30, 4 après-midis de 2h10, trois pour l'enseignement, une pour un parcours construit en phase avec le projet d'école.
- Si les enfants arrivent très tôt, on organise un petit déjeuner (fourni par la famille) : première transition douce.

- L'entrée en classe se fait de façon échelonnée à mesure que les enfants arrivent, en élémentaire aussi : autre transition douce.
- Le midi, les animateurs vont chercher dans leur classe les enfants mangeant sur place, le temps du repas est organisé de façon à être aussi un temps de détente, avec une sieste juste à la fin du repas, un temps de relaxation pour tous, un temps de détente sans hyperexcitation dans la cour aménagée.
- Pour les enfants restant à la fin de l'après-midi, on organise un temps de détente puis un goûter.





AGIR

---

## Une politique éducative locale peut-elle être un levier de développement du territoire ?

L'élévation des niveaux d'éducation et de formation apporte de nombreux bénéfices individuels et collectifs sur le long terme, puisqu'elles ont un impact positif sur la rémunération professionnelle, sur l'activité économique, sur les rentrées fiscales, sur la santé, le bien-être et la qualité de vie des individus et permettent de réduire les dépenses publiques et privées en matière de santé, d'insertion professionnelle, etc.

Mais sur le moyen et le court terme, en attendant toutes les retombées positives de l'investissement dans l'éducation, il faut pouvoir financer les dépenses qu'implique la mise en œuvre des diverses activités éducatives. Si le financement de ces dépenses ne pose pas de problèmes dans les territoires qui en ont les moyens, dans d'autres il se heurte à des contraintes budgétaires qui obligent à faire des choix : allons-nous développer l'offre éducative péri- et extrascolaire ou financer d'autres projets ? Par ailleurs, au-delà des contraintes budgétaires, certains territoires sont également confrontés à une pénurie de locaux qui pourraient être consacrés aux activités éducatives ou à l'insuffisance des ressources humaines mobilisables.

Face à ces contraintes, quelles solutions inventer ? Une des pistes les plus intéressantes est sans doute la mutualisation des ressources et les économies d'échelle que permet l'intercommunalité. De même, l'implication de bénévoles dans les projets et les activités éducatives (qu'il s'agisse d'habitants engagés dans les associations du territoire ou de personnes qui peuvent apporter ponctuellement un savoir-faire particulier) peut permettre tout à la fois de contourner l'insuffisance de professionnels qualifiés, de dynamiser la vie associative et de faire de l'éducation l'affaire de tous.

Si l'éducation a un coût, elle doit surtout être pensée comme un investissement. Les contributions de ce chapitre s'organisent autour de cette idée centrale et mettent en lumière quelques pistes permettant de trouver des solutions pour offrir de la qualité avec des moyens limités.

## **L'intercommunalité, un outil pour réduire les inégalités entre territoires**

*Par Virginie Grignola-Bernard, maire d'Étrel (01), vice-présidente de la communauté de communes de Montrevel-en-Bresse (Solidarités, famille, vie éducative, culture et sport).*

### **Une identité de territoire née il y a plus de 50 ans**

Le périmètre actuel de la communauté de communes de Montrevel-en-Bresse est celui, historique, du district rural de Montrevel. Créé en 1965 par Louis Jannel, alors maire du village, le projet est pour le moins ambitieux. Il s'agit de construire le développement économique de cet espace, encore très rural et agricole pour permettre à l'ensemble de ses habitants d'avoir accès à la même qualité de biens et services publics que l'espace urbain en plein essor ; il s'agit d'éviter l'exode rural, de donner un cadre de vie « moderne ». Mais l'ambition va plus loin.

L'ampleur de la tâche est alors conséquente, ne s'en tenant qu'au domaine éducatif, entendu ici comme la prise en compte de trois espaces, trois temps éducatifs : formel (l'école), non formel (celui des loisirs) et informel (l'expérience, les pratiques). On peut noter que les cantines scolaires dans le primaire, les garderies périscolaires, les bibliothèques ou centres culturels sont absents, et les équipements sportifs se résument à de simples prés aménagés pour la pratique du foot. C'est bien une promotion sociale de ce territoire qui est alors ambitionnée.

Réfléchir à un développement commun amène les élus à dépasser les clivages ou sensibilités politiques, et les générations d'élus se succèdent sans remettre en cause ce cadre de concertation commun. Il devient évident pour tous qu'il est plus pertinent que le cadre communal et que son échelle reste maîtrisée et maîtrisable.

Son président fondateur, visionnaire, y est certainement pour beaucoup, mais l'habitude prise de réfléchir, analyser, diagnostiquer... en commun et de manière concertée (groupes de travail mixte : habitants, institutions...) est restée. La question n'est pas de savoir « si cela fait partie de notre domaine de compétences », mais « Que se fait-il ? Qu'est-ce qu'il manque et qui serait à créer, à améliorer... ? ».

### **Pas de politique volontariste sans s'en donner les moyens**

Durant la première décennie de son existence, le territoire utilise au mieux les dotations et programmes de l'État, les fonds d'aides au désenclavement du milieu rural... et la dynamique du canton permettent alors d'en prendre une

part conséquente. Mais avec les lois de décentralisation en 1983 et 1985, le district rural voit tout l'intérêt de se doter de compétences pleines et entières, et se dote d'une réelle fiscalité propre. Ce territoire devient alors une collectivité à part entière avec ses propres priorités et moyens d'action, beaucoup plus pertinents et réactifs que les syndicats intercommunaux à géométrie variable qui jalonnent alors le paysage rural.

### **L'éducation tout au long de la vie, « un savoir-être » développé par la pratique des sports et des loisirs éducatifs**

Une politique éducative locale en direction de la jeunesse s'est coconstruite progressivement en proposant des loisirs sportifs puis éducatifs à « la hauteur » d'un espace urbain (construction d'une base de loisirs et service animation jeunesse, et d'une maison des sports en 1975, création d'un club de sport à l'échelle des 14 communes avec l'émergence d'une identité communautaire pour les jeunes, création d'une école de musique et médiathèque en 1988, prise en charge dès 1989 des transports collectifs pour les animations jeunes...). Aucune commune seule n'aurait pu permettre une telle offre. Le fonctionnement collectif permet aussi d'être très réactif pour relayer ou mettre en œuvre des dispositifs proposés par l'État. Ainsi, par exemple, dès 1989, le district cofinance et recrute des enseignants pour permettre l'apprentissage des langues dans toutes les écoles primaires, priorité alors définie par le ministère de l'Éducation nationale.

### **Du district à la communauté de communes**

En 2002, le district devient communauté de communes, et son action, sa pratique sont confirmées par l'intégration de nombreuses compétences optionnelles et facultatives au sein de la collectivité :

- Construction, entretien et fonctionnement d'équipements culturels et sportifs, préélémentaires et élémentaires.
- Aménagement, entretien et fonctionnement des équipements d'intérêt communautaire existants (centre culturel, école de musique, médiathèque, stade).
- Étude et création d'espaces publics numériques communautaires.
- Action sociale d'intérêt communautaire (création et gestion d'équipements de petite enfance : relais assistantes maternelles, halte-garderie, multi-accueil, mini-crèches, crèches familiales ou collectives, création d'un espace d'accueil et

d'animation pour les jeunes, actions en faveur de la coopération décentralisée et de la solidarité internationale).

● Action scolaire (gestion de fournitures scolaires sous forme d'achats groupés, aide et soutien aux projets éducatifs et sportifs, au foyer socio-éducatif, aux associations de parents d'élèves, service de santé scolaire).

La communauté de communes a intégré tous les dispositifs éducatifs venant de l'État depuis une vingtaine d'années. Cependant cette mise en place a été enrichie par une démarche importante : l'Agenda 21 qui a permis dans le secteur éducatif la mise en place d'un projet éducatif local (PEL). Il s'appuie sur un tissu associatif riche et dynamique, des équipements de qualité et s'appuie sur un partenariat transversal afin d'assurer la continuité des temps éducatifs. Le PEL est notre point d'orgue.

### **Les temps d'activités périscolaires : un pas supplémentaire vers la complémentarité**

La réforme Peillon impulsée par l'État ne pouvait que trouver un relais au sein de la communauté de communes. Pour permettre une équité et une qualité de l'offre auprès des 2000 élèves du territoire, l'intercommunalité a fait le choix de la mettre en œuvre, en créant deux postes de coordonnateurs intercommunaux. Ces derniers ont pour missions de recruter les intervenants, de s'assurer de la qualité des propositions, de former les agents du territoire... L'ensemble des activités proposées dans ce cadre est coordonné par la communauté de communes et financé par les communes.

### **Territorialisation du système éducatif, une stratégie gagnante ?**

Sur notre territoire, le développement de cette politique s'est fait progressivement et de manière empirique.

Elle n'a pas créé des ruptures ou des oppositions, mais des compléments ou des rattrapages. Indubitablement, en milieu rural, l'intercommunalité crée une richesse d'analyse croisée, mais la multitude des acteurs et des institutions répond peu à des logiques territorialisées. Cette approche par le territoire reflète notre conviction que cet espace géographique et humain de 14 communes « dites rurales » est l'espace privilégié d'élaboration et de mise en œuvre de projets éducatifs. Il constitue le lieu du projet et du sens partagés, car il englobe l'ensemble des temps, des acteurs et des savoirs dans une approche systémique, afin de poursuivre les mêmes objectifs :

« Œuvrer pour une société de la connaissance et une société démocratique ».

Même si notre politique éducative devrait se jouer des frontières, pour dépasser ce stade, l'expérience nous montre qu'il faut passer du temps à se comprendre pour mieux œuvrer ensemble. Un des enjeux réside dans le fait de sortir de la concurrence, de la concomitance pour mettre au point ensemble des stratégies et rendre lisibles les projets incluant tous les partenaires de l'éducation.

La redéfinition d'un nouveau périmètre va également nous inviter à penser notre politique éducative locale. L'élargissement et la confrontation de pratiques ne peut être que source d'enrichissements et de nouveaux défis à relever collectivement !

## **Le projet éducatif de territoire : un outil de développement du territoire**

*Par Catherine Choquet, adjointe à la restauration scolaire, Nicolas Martin, adjoint à la jeunesse, et Ghislaine Rodriguez, adjointe à la petite enfance à la ville de Nantes.*

Obligation légale dans le cadre de la refondation de l'école, le projet éducatif territorial (PEDT) est une opportunité pour la ville de Nantes d'affirmer la place de l'enfant au cœur d'un projet partagé par tous les acteurs éducatifs. Adopté en décembre 2014, il vient d'entrer dans une phase opérationnelle avec une déclinaison territoriale au niveau de chaque quartier nantais.

### **Le PEDT, une démarche partenariale au cœur de la nouvelle organisation des temps de l'enfant**

À l'occasion de la réforme des rythmes scolaires dans les écoles primaires depuis la rentrée 2014, le projet de loi pour la refondation de l'école prévoit que les activités périscolaires prolongeant le service public de l'éducation peuvent être organisées dans le cadre d'un projet éducatif territorial (PEDT). Ainsi, mentionné à l'article L.551-1 du code de l'éducation, le PEDT relève, à l'initiative de la collectivité territoriale compétente, d'une démarche partenariale, matérialisée par une convention avec l'Éducation nationale et les acteurs éducatifs locaux. Ce projet doit favoriser l'élaboration d'une offre nouvelle d'activités périscolaires, voire extrascolaires, ou permettre une meilleure mise en cohérence de l'offre existante, dans l'intérêt de l'enfant<sup>1</sup>.

---

1. Circulaire n° 2014-184 du 19 décembre 2014 : Instruction pour la promotion de la généralisation des projets éducatifs territoriaux sur l'ensemble du territoire.

## **La volonté municipale : un projet de la naissance à l'adolescence sur l'ensemble des temps éducatifs**

Intitulé « Bien grandir à Nantes », le PEDT nantais s'ouvre sur l'ensemble des trois temps (scolaire, péri- et extrascolaire) bien que la circulaire parle prioritairement du temps périscolaire. Il fixe les priorités dans le mandat pour donner à chaque enfant les moyens de s'épanouir. Il s'appuie sur la Charte nantaise de la réussite éducative, socle de valeurs partagées. Nous avons tout particulièrement insisté pour qu'il aille de la petite enfance à l'adolescence afin de garantir la continuité éducative.

## **La spécificité du PEDT nantais : une déclinaison territoriale et participative**

Des projets éducatifs par quartier vont être construits afin de décliner le PEDT en tenant compte des spécificités propres à chaque quartier. Ainsi, les acteurs de la communauté éducative sont invités à venir partager les enjeux de leur quartier et donner leur avis lors de rendez-vous quartier par quartier.

Par ailleurs, afin de favoriser la participation de tous les habitants à ce projet, un débat citoyen « après la classe » verra le jour à la rentrée 2016. Tous les Nantais seront alors conviés à participer selon diverses modalités (atelier, séminaire, internet, etc.).

Cet objectif de participation sera renforcé pour les enfants et les jeunes. En effet, les associer était une de nos premières préoccupations. Non seulement dans les activités que ce projet leur propose, mais également dans sa mise en œuvre, son suivi et son évaluation. Il s'agit bien pour nous d'instituer des espaces de parole où l'expression de chacun, petit comme grand, est respectée et suivie d'effets, d'aller à leur rencontre là où ils sont, de multiplier les débats pour apprendre à s'exprimer en pratiquant... autant de pistes à explorer pour concrétiser ce droit à participer des enfants et des jeunes, et former des citoyens responsables et acteurs de leur cité.

## La place du bio, du commerce équitable et des circuits courts : d'un projet éducatif à un projet de territoire

Par Jean-Luc Hallé, maire d'Hamel (59), vice-président de la communauté d'agglomération du Douaisis, délégué au développement rural, à la politique agricole et aux espaces naturels.

### Une activité agricole marginale, diversifiée et adaptée à son territoire

L'activité agricole est relativement marginale sur le territoire de la communauté d'agglomération du Douaisis (CAD) (229 exploitations au RGA 2010<sup>2</sup>). Elle se caractérise notamment par :

- ♦ Des productions agricoles spécialisées (betteraves sucrières, pommes de terre, endives, asperges, ail).
- ♦ Une diminution du nombre d'exploitations et une tendance à l'agrandissement des structures.
- ♦ Un bassin de consommation important et une tradition de vente directe.
- ♦ Une pression foncière forte.

Ce constat a amené la CAD à s'interroger sur son modèle de développement agricole et alimentaire :

- ♦ Comment accompagner le monde agricole en pleine mutation ? Comment accompagner la diversité des systèmes de productions ? Quel rôle et quelle place joue la collectivité dans le maintien des exploitations agricoles ? Comment impulser une dynamique d'installations et de créations d'emplois ? Comment concilie-t-on préservation des ressources et efficacité des exploitations agricoles ?
- ♦ Comment relocalise-t-on nos échanges alimentaires ? Comment territorialise-t-on nos assiettes ? Comment proposer à une population à faible pouvoir d'achat une alimentation de qualité ?
- ♦ Comment crée-t-on du lien entre ville et campagne ? Quels espaces de dialogue la collectivité peut-elle créer pour favoriser les échanges entre les acteurs du territoire ? Quelle place pour les consommateurs ?

### La construction d'un projet alimentaire et agricole local et une démarche de concertation comme fil directeur :

Depuis 2007, la CAD a initié une stratégie agricole et rurale à travers l'adoption de divers documents et actions (projet de territoire, schéma de trame verte et bleue, etc.).

---

2. RGA : recensement général agricole – Agreste, Draaf Nord-Pas-de-Calais, Recensement agricole 2010.

**Jean-Luc Hallé, vice-président de la CAD, en charge du développement rural, de la politique agricole et des espaces naturels.**

« L'agriculture c'est une force économique qui joue un rôle sur le plan de l'alimentation : elle doit d'abord et devrait d'abord nourrir la population locale : que ce soit à Hamel ou en France ou ailleurs, on devrait avoir une agriculture vivrière ! »

« Relocaliser la production alimentaire, il est bien là notre objectif, et c'est un travail à très long terme. Il faut se laisser du temps et continuer de discuter, de négocier et de rencontrer tous les acteurs. »

Si l'activité agricole a été identifiée comme l'un des vecteurs de développement du territoire, il a été décidé d'en approfondir les enjeux, au regard notamment du développement durable.

La CAD anime depuis 2008 une démarche de coconstruction d'un projet agricole durable avec de multiples acteurs (une trentaine) œuvrant dans le champ du développement rural et agricole (institutions, associations, groupements, etc.). Ce travail a donné lieu, en février 2013, à la signature d'un contrat d'agriculture et d'alimentation périurbaine d'agglomération (Caap'Agglo) entre la CAD et le conseil régional du Nord-Pas-de-Calais. Ce projet se décline en 22 actions opérationnelles<sup>3</sup> pour la période 2013-2015. Il traduit la volonté des élus de la CAD et de la Région de mettre en place une véritable politique agricole, en partenariat avec l'ensemble des acteurs concernés.

Trois axes stratégiques définissent les enjeux et objectifs de cette politique agricole communautaire :

- Le maintien et le développement d'une agriculture dynamique, créatrice de richesses et d'emplois.
- Une agriculture préservant les ressources environnementales.
- Une agriculture garante d'un « mieux-être » et d'un « mieux-vivre » ensemble.

De manière synthétique, les actions développées dans le cadre du Caap'Agglo de la CAD visent les objectifs suivants :

- **Garantir** les conditions nécessaires pour développer et maintenir des outils de travail compétitifs dans un contexte périurbain.
- **Accompagner à la production** d'une alimentation de qualité via une agriculture performante et respectueuse de l'environnement.

---

3. Retrouvez l'intégralité des actions du Caap'Agglo à l'adresse suivante : [www.douaisis-agglo.com](http://www.douaisis-agglo.com)

- **Distribuer et commercialiser** localement les produits agricoles.

À noter que, depuis 2010, la CAD entretient un lien privilégié avec une quarantaine d'agriculteurs du territoire engagés dans une démarche de circuit courts. Une marque « de la terre à la table » a été créée et permet de valoriser cette production. Différents outils de communications et événements permettent de promouvoir cette démarche.

### **L'introduction de produits bio et/ou locaux en restauration collective, comme levier politique et éducatif**

À travers sa politique agricole et rurale, la CAD a le souhait de favoriser le développement des circuits courts alimentaires. N'ayant pas la compétence « Restauration », la communauté sensibilise, incite et renforce l'accompagnement des structures publiques et privées qui souhaitent relocaliser leur approvisionnement. Plus largement, cette action favorise la prise en compte des enjeux agricoles dans les territoires et participe à la construction d'une politique alimentaire locale et durable.

Ainsi depuis 2012, en partenariat avec l'association A Pro Bio (association de promotion et de développement du bio), la chambre d'agriculture et le Gabnor (groupement régional des producteurs bio), la CAD souhaite répondre aux enjeux suivants :

- Sensibiliser dès le plus jeune âge à une alimentation de qualité, fraîche et de saison.
- Soutenir et développer l'économie locale et l'activité agricole.
- Développer une consommation responsable et améliorer la santé des habitants.

### **Chiffres clés**

- Environ 14 000 repas/jour pris en restauration hors foyer en 2012 sur le territoire.
- 22 cuisines autonomes (dont 11 communes) et 23 communes en gestion concédée.
- 10 producteurs locaux engagés dans la démarche.
- Environ 150 000 euros déboursés pour accompagner les structures.
- 42 % des communes engagées dans une démarche de relocalisation de leur approvisionnement (6 115 repas/j).

**Jean-Luc Hallé, vice-président de la CAD, en charge du développement rural, de la politique agricole et des espaces naturels.**

« Je crois que dans une politique agricole et alimentaire, il faut absolument embarquer tout le monde, il faut vraiment dynamiser le territoire en essayant de ne laisser personne de côté. »

« Respecter les autres, c'est savoir les écouter, savoir comprendre leurs problèmes, savoir se dire que, peut-être, même si on ne pense pas comme eux, c'est peut-être eux qui ont raison. Donc il faut être humble devant tous ces gens qui ont des convictions différentes, qu'ils soient élus, producteurs ou consommateurs. »

En 5 années d'interventions, un collectif d'acteurs diversifié a été mobilisé. Chacun jouant un rôle essentiel dans cette filière alimentaire spécifique, l'intérêt de la démarche réside aussi principalement dans l'amélioration de l'interconnaissance de chacun, et dans la compréhension des besoins et problématiques de chaque acteur.

Aussi, pour favoriser cette rencontre entre les acteurs de l'offre (producteurs, fournisseurs, logistique, etc.) et ceux de la demande (élus, gestionnaire de site, cuisiniers, parents d'élèves, enseignants, etc.), différentes actions et événements phares ont été proposés. Par exemple, l'organisation en octobre 2014 au lycée Ambroise Croizat d'Auby d'un concours « Défi bio » qui a mobilisé une quarantaine de participants, ou encore plus récemment l'organisation d'un salon des professionnels de l'alimentation. Une trentaine de fournisseurs, dont un tiers de producteurs du territoire, ont exposé leurs produits à une soixantaine d'acheteurs et acteurs du territoire.

Au-delà d'une animation territoriale et d'une mise en relation – essentielle – entre les acteurs, la CAD et ses partenaires accompagnent individuellement les structures intéressées : animation d'un « groupe projet » par structure. Ce travail permet de mobiliser les bonnes personnes, de retravailler les pratiques (marchés, budget, communication, etc.) et de faire « rayonner » ces nouveaux approvisionnements avec le projet politique de la structure (sensibilisation des enfants, liens avec les enseignements, réduction du gaspillage, mise en place d'animations pratiques, etc.). Fin 2015, plus de 12 structures ont été sensibilisées, formées et accompagnées, l'équivalent de 8 000 repas/jour.

De plus, un certain nombre de communes en gestion concédée ont retravaillé le marché de restauration avec des critères plus exigeants. Ainsi pour plus de 1400 repas/jour, 70 à 100 % des

betteraves rouges, endives, carottes, oignons, pommes de terre et pommes sont d'origine régionale et 10 % de ces produits, des yaourts et de la viande bovine sont certifiées bio. Enfin, des critères de saisonnalité et de proximité ont été précisés.

Côté production, une structuration de l'offre a été réfléchi et proposée par un collectif de dix agriculteurs. Le déploiement d'un outil informatique de mise en relation et de commande en ligne a été développé : Approlocal<sup>4</sup>.

## Penser global, agir local : pour des villes éducatrices

■ Par le Réseau français des villes éducatrices (RFVE)<sup>5</sup>.

### Une ville éducatrice, c'est quoi ?

Petites ou grandes, les villes éducatrices, réunies au sein d'un réseau international (Aive<sup>6</sup>, présidée par la Ville de Barcelone) et/ou national (RFVE, présidé par la Ville de Brest), permettent de penser globalement l'enjeu éducatif et d'agir localement. Nous vous proposons ici une présentation du concept de la ville éducatrice.

L'objectif permanent de la ville éducatrice est d'apprendre, d'échanger, de partager et, par conséquent, d'enrichir la vie de ses habitants. La ville éducatrice doit exercer et développer cette fonction parallèlement à ses fonctions traditionnelles (économique, sociale, politique et de services aux usagers) avec un regard attentif à la formation, à la promotion et au développement de tous ses habitants. Elle devra s'occuper prioritairement des enfants et des jeunes, mais également avoir la volonté affichée de proposer aux personnes de tous les âges une formation tout au long de la vie.

La charte du réseau qui milite pour « une formation tout au long de la Ville » affirme que l'on apprend *dans* la ville, mais aussi *de* la ville. Les villes impliquées dans la démarche « ville éducatrice » pensent la construction des individus (enfants, jeunes, adultes) comme se faisant de plus en plus en dehors du champ scolaire ou formel. L'éducation implique la création de liens nouveaux au-delà de ceux construits avec l'Éducation nationale. Fondées sur les valeurs de l'éducation populaire, les municipalités vont chercher auprès de professionnels *a priori* très éloignés des questions éducatives (travaux, déplacement, éclairage public, communication visuelle...) des implications pour construire des villes éducatrices. L'éducation dépasse largement une vision stato-centrée (c'est-à-dire centrée exclusivement) sur le scolaire et permet de penser une

---

4. [www.approlocal.fr](http://www.approlocal.fr)

5. Contact RFVE (association Réseau français des villes éducatrice) :

Alexandra le Moëne  
contact@rfve.fr  
04 78 03 67 22

[www.rfve.fr](http://www.rfve.fr)

Facebook : Villes  
Educatrices

Twitter: @

VEducatrices/ @  
Villes\_Educatrices

6. Contact AIVE

(Association internationale des villes éducatrices) :  
Tél. +34 93 342 77  
20 / Fax. +34 93 342  
77 29

edcities@bcn.cat

[www.edcities.org/fr](http://www.edcities.org/fr)

## Les objectifs de la ville éducatrice

- Tout d'abord, la ville éducatrice doit « investir » dans l'éducation, dans chaque personne, de manière à ce que celle-ci soit chaque fois plus capable d'exprimer, d'affirmer et de développer son potentiel humain, ainsi que sa singularité, sa créativité et sa responsabilité.
- Deuxièmement, elle doit promouvoir des conditions de pleine égalité afin que tous puissent se sentir respectés et être respectueux, capables de dialogue.

- Troisièmement, elle doit conjuguer tous les facteurs possibles afin que puisse se construire, ville après ville, une véritable société de la connaissance sans exclusions, pour laquelle il faudra prévoir, entre autres, l'accès facilité de toute la population aux technologies de l'information et des communications afin de lui permettre de se développer.

*(Extrait de la charte internationale des villes éducatrices, disponible en ligne ici : [www.rfve.fr/assets/charte\\_villes\\_educatrices.pdf](http://www.rfve.fr/assets/charte_villes_educatrices.pdf))*

formation tout au long de la vie. Par ailleurs, la ville éducatrice donne une large place aux notions d'expérimentation et de participation citoyenne. L'individu est acteur de la ville et non pas un consommateur de service public passif. Pour ce faire, le Réseau français des villes éducatrices (RFVE) agit pour mettre à disposition des citoyens des outils de participation adaptés à tous les âges afin que se construise dès l'enfance une éducation à la citoyenneté.

Dans ce contexte, les villes de tous les pays doivent agir depuis leur dimension locale en tant que plateformes d'expérimentation et de consolidation d'une pleine citoyenneté démocratique, et promouvoir une coexistence pacifique grâce à la formation en valeurs éthiques et civiques.

### Penser global...

Concrètement, les ressources éducatives ne se limitent donc plus au seul rôle de l'école et à « l'éducation formelle » : cette perspective invite à repenser la ville à travers ses liens avec les processus éducatifs. Bernard Bier explique en effet que cette logique d'« éducation partagée » suppose d'appréhender la ville comme cadre d'expériences, d'interactions et d'expérimentations qui permettent la socialisation et l'apprentissage. La ville, en tant qu'espace physique et matériel mais aussi en tant qu'espace symbolique et politique, doit s'ériger en support et en moteur d'éducation dans tous ses domaines d'action tant urbain que culturel ou environnemental. Selon Bernard Bier<sup>7</sup>, les politiques éducatives sont donc marquées, depuis 1990, par le passage d'une approche scolaro-centrée à une approche en terme de « territoire apprenant ».

---

7. Bernard Bier, « Des villes éducatrices ou l'utopie du territoire apprenant », *Informations sociales*, n° 161, mai 2010, p. 118-124.

### ... agir local

La logique de la « ville éducatrice » est fondée sur des ambitions favorables à l'épanouissement de chaque individu dans tous les lieux où ils passent. Ainsi, chaque espace, chaque activité et interaction constitue un maillon de la chaîne éducative.

L'éducation se fait aussi *par* la ville, par toutes les ressources de la ville : les ressources naturelles, immédiates telles que les espaces naturels (rivière, forêt...), les ressources construites (patrimoine historique...) et les ressources de fonctionnement municipal (espaces verts municipaux, bibliothèque, cheminement piéton, aménagement d'espace public...).

Travailler avec les acteurs éducatifs pour construire une ville éducatrice est indispensable mais non suffisant. Ainsi, les acteurs des politiques d'aménagement, d'urbanisme, de déplacement, les architectes sont des maillons indispensables pour penser l'enfant dans la ville. Quels aménagements dois-je prévaloir pour que l'enfant se sente en sécurité dans ce projet urbain ? Comment améliorer mon organisation de transports collectifs pour permettre à l'enfant de se déplacer plus tranquillement de son école à l'école de sport ? Toute la publicité municipale sur le domaine public permet-elle à l'enfant de bénéficier d'un environnement sécurisant et adapté à son âge ?

Construire une ville éducatrice, c'est penser chaque espace et acteur comme maillon de la chaîne éducative. Ainsi, par exemple, le jardinier municipal est avant tout un professionnel qui détient un savoir pouvant être mis à disposition des usagers de la ville pour s'intéresser à l'éducation au développement durable.

« Tout comme le projet qui cherchait à universaliser la scolarisation fut réalisé au cours du XX<sup>e</sup> siècle, ce nouveau projet de grande envergure culturelle propose pour le XXI<sup>e</sup> siècle un système éducatif global », déclare Antoni Martorell, directeur général de l'Institut municipal de l'éducation de Barcelone.

« Toute la ville est une source d'éducation. Elle éduque à travers ses institutions éducatrices traditionnelles, ses projets culturels, mais aussi à travers sa planification urbaine, ses politiques environnementales, ses moyens de communication, son tissu productif et ses entreprises », dit la Charte internationale des villes éducatrices.

## L'éducation au développement durable : un objectif au cœur des projets éducatifs locaux

Construire une politique éducative durable sur son territoire peut prendre la forme d'un projet basé sur une éducation à l'environnement et au développement durable.

Le sommet de la Terre de 1992 a permis aux chefs d'État d'adopter un programme d'actions nommé Agenda 21 qui laisse une grande place à l'éducation dans la réussite de la mise en œuvre des politiques de développement durable. L'échelon local, via les villes notamment, devient un acteur incontournable d'éducation aux enjeux environnementaux dans un premier temps puis au développement durable à partir des années 2000.

L'éducation au développement durable s'appuie sur trois piliers : la société, l'environnement et l'économie.

- **La société** : ce premier axe permet de sensibiliser à la notion de citoyenneté. Il participe à la compréhension des institutions sociales et encourage la justice sociale, l'accès à la santé et l'égalité au travers de systèmes démocratiques et participatifs.

- **L'environnement** : ce deuxième axe a pour objectif de sensibiliser les citoyens aux effets de l'Homme sur la nature, et de leur faire prendre conscience du changement climatique et des enjeux de la protection de l'environnement et de la biodiversité.

- **L'économie** : l'axe « économie » permet aux citoyens de comprendre les limites de notre planète qui s'opposent à la notion de croissance illimitée. Mettre en lien les impacts environnementaux et les modes de production/consommation en est également un objectif.

Une politique éducative durable, c'est avant tout donner des espaces et des clefs pour interpréter le monde qui nous entoure et les liens spécifiques entre, d'une part, la nature et l'individu et, d'autre part, les individus eux-mêmes.

Les outils à disposition des élus pour mettre en œuvre l'éducation à ces trois piliers sont aussi divers qu'ambitieux. Divers car ils peuvent s'adresser à tous les citoyens, et pas seulement aux enfants. Ambitieux car ils incluent souvent une dimension participative pour répondre aux enjeux de l'éducation à la citoyenneté mentionnée dans le premier pilier. Ambitieux encore car l'éducation au développement durable vient questionner l'ensemble des composantes d'une société et

en détricoter parfois les ficelles les plus anciennes. Comment construire un projet déclinant l'éducation au développement durable ? Quels types de partenariat peuvent être montés sur ces sujets et comment articuler l'ensemble ? Une éducation au développement durable concerne-t-elle toutes les délégations politiques ou est-elle réservée au secteur des affaires éducatives ?

Heureusement les idées pour se lancer dans la construction d'un tel projet ne manquent pas et certaines villes ont tout simplement construit leur politique éducative locale autour de l'éducation au développement durable (contribution de Villeurbanne). D'autres collectivités ont souhaité mettre l'accent sur telle ou telle dimension d'un des trois piliers (contribution de Bourg-en-Bresse avec la santé ou de la région Rhône-Alpes avec la solidarité internationale).

## **L'EEDD comme objectif d'une politique éducative locale**

■ *Par Pierre Bouquet, ancien adjoint à la Ville de Villeurbanne (69).*

En 2001, j'ai pris mes fonctions d'adjoint au maire délégué à l'Éducation et à la Petite Enfance de la Ville de Villeurbanne. À cette époque, nous étions à moins de dix ans de la conférence de Rio de Janeiro, et un an avant celle de Johannesburg. Ces conférences marquaient la réelle prise de conscience planétaire de la nécessité du développement durable. On se souvient des paroles de Jacques Chirac « La terre brûle et nous regardons ailleurs ! ».

Ma réflexion m'a conduit à penser (c'est toujours le cas aujourd'hui) que ce qui s'enracine au plus près du terrain a toute chance de perdurer. La prise de conscience doit se faire au plus près du citoyen pour avoir quelque chance de se développer. Les grands discours sur l'écologie ne font plaisir et ne servent qu'à ceux qui les prononcent.

En même temps qu'une fonction traditionnelle de l'élu très prenante, quatre ans me furent nécessaires pour parfaire cette réflexion et c'est le 15 mars 2005 que fut lancé officiellement le plan d'Éducation à l'environnement vers le développement durable (EEDD) de la Ville de Villeurbanne.

En présence de Philippe Meirieu, alors directeur de l'IUFM de Lyon et du maire de Villeurbanne. Ce jour-là, 120 personnes décidèrent de créer une commission scolaire élargie dans ce domaine, avec comme objectifs l'information sur l'actualité environnementale, l'écoute et la connaissance des associations

environnementales ainsi que le travail, les échanges et les actions concrètes initiées ou à mettre en œuvre.

Dès lors, les réunions furent assez enthousiasmantes, avec une participation soutenue des parents d'élèves, des enseignants, des conseillers pédagogiques de l'Éducation nationale, des fonctionnaires territoriaux, des élus...

Quelles furent les actions discutées, élaborées et mises en place ?

- La réalisation d'un livret EEDD à destination de l'enseignant pour chaque école.
- La création d'un centre de ressources accueilli par l'antenne locale du Centre régional de documentation pédagogique (CRDP).
- La création d'une ligne budgétaire « EEDD » dans le budget municipal.
- La priorité et/ou un financement supplémentaire pour les projets EEDD.
- La réalisation avec l'Éducation nationale de stages EEDD pour les enseignants.
- La création d'une mallette pédagogique pour le parc naturel urbain de la Feyssine, et la construction d'une salle hors sac à proximité pour les classes qui s'y rendaient.
- La création d'un jardin pédagogique au sein de chacun des 25 groupes scolaires.
- La participation importante des élèves (par exemple 1 500 en 2007) à la fête des Bons Plants, Les Bons Plants ont pour objectif de faire découvrir aux Villeurbannais le parc de la Feyssine : 40 hectares aménagés. Cette manifestation dédiée à la nature et au développement durable rassemble une trentaine d'associations qui interviennent dans le domaine de la protection de l'environnement. Des questions comme le réchauffement climatique ou la disparition d'espèces animales sont abordées de manière simple et ludique : les enfants apprennent en s'amusant. Au programme : activités pédagogiques, créatives, spectacles engagés et drôles, animations variées, conçus pour plaire à tous, petits et grands.
- La réalisation d'une journée d'étude sur l'EEDD pour l'ensemble des personnels de la petite enfance.

Je peux citer également d'autres actions qui, bien que n'appartenant pas directement au plan municipal EEDD, ont concouru à cette prise de conscience du développement durable :

- La restauration scolaire a vu la part des produits bio augmenter en fonction des approvisionnements, et la création d'une cuisine centrale municipale a permis de rationaliser la consommation de produits bio.
- Deux groupes scolaires et des locaux pédagogiques ont été construits avec une approche écologique : matériaux recyclables, utilisation de l'eau de pluie, limitations des énergies..., tout cela dans le cadre de nombreuses réunions de concertation avec l'ensemble des utilisateurs des écoles.
- Nous avons contribué, avec le Grand Lyon à la réalisation de nombreux « pédibus ».
- Nous avons encouragé et suscité le développement des classes vertes et des classes nautiques (avec l'étude des milieux aquatiques).
- Nous avons présenté notre plan municipal au Congrès international des villes éducatrices à Lyon, en 2006.

L'année 2008 et la fin de mon mandat sont arrivés très vite. J'ai eu le plaisir de voir qu'après les élections, un mandat de conseiller municipal délégué à l'EEDD avait été créé à Villeurbanne.

Encore aujourd'hui à l'heure de la COP21, l'éducation en général et l'EEDD en particulier sont indispensables si nous voulons garder notre planète vivable pour les générations futures. Pour cela, l'EEDD doit être prise en compte spécifiquement et donc budgétairement, poursuivie sur le long terme et bien entendu conçue en concertation avec tous les publics concernés.

## **Les enjeux santé-environnement au cœur d'un projet éducatif. L'exemple « de la cueillette à l'assiette »**

**■** *Par Véronique Roche, maire adjointe de Bourg-en-Bresse (01), déléguée à la santé-personnes handicapées-liens intergénérationnels-petite enfance.*

Selon les principes de l'OMS, la santé est définie comme « un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ».

La ville de Bourg-en-Bresse est pleinement engagée depuis de nombreuses années en faveur de la santé des 40 000 Burgiens, que ce soit dans le cadre des actions qu'elle mène dans les champs de la prévention, de l'accès aux soins, de la santé environnementale, ou en appui à des partenaires publics, associatifs ou privés par le biais de soutiens opérationnels ou financiers.

Suite au diagnostic local de santé réalisé par l'observatoire régional de la santé Rhône-Alpes en 2010, la ville de Bourg-en-Bresse a mis en place des « ateliers santé ville » avec une coordinatrice. Deux types d'actions ont été validées : des actions transversales, en fonction des problématiques et des publics, et des actions territoriales, en fonction des territoires et des habitants.

Une réflexion collective autour de la santé des enfants a débuté en 2011, dans les quartiers prioritaires Politique de la Ville, mettant en évidence des difficultés concernant les rythmes de vie (sommeil, alimentation) et la parentalité. Des actions associant tous les acteurs, et coordonnées par l'ASV, ont alors été conduites dans chaque quartier.

Depuis 2014, la thématique nutrition est identifiée comme prioritaire, au regard des besoins observés et de l'intérêt de ce sujet pour aborder la santé et la parentalité de manière positive. Elle est inscrite dans le deuxième contrat local de santé et dans le contrat de ville pour la période 2015-2020, et sera proposée dans l'axe « promotion de la santé » du futur projet éducatif local.

Ainsi, la ville de Bourg-en-Bresse s'est engagée dans la démarche Ville active du plan national nutrition santé pour favoriser une dynamique collective. Un projet autour du manger-bouger intitulé « De la cueillette à l'assiette » a été mis en place en 2014-2015 sur un quartier prioritaire, dans les structures accueillant des enfants de 0 à 12 ans. Il est financé principalement par l'agence régionale de la santé (ARS). L'objectif général de ce projet est de prévenir le surpoids et la sédentarité dès la petite enfance. Les objectifs spécifiques sont de promouvoir une alimentation saine et une pratique d'activité physique chez les enfants et leurs parents, sensibiliser les enfants au lien entre le contenu de leur assiette, l'activité physique et la santé, et favoriser le lien parents-enfants. Quatre actions ont été mises en place :

- Des ateliers cuisine avec les enfants, animés par les professionnels des structures.
- Des ateliers cuisine parents-enfants : construits autour d'un petit déjeuner, une diététicienne est présente avec le professionnel de la structure et prend le temps d'échanger avec les enfants et d'apporter des conseils nutritionnels aux parents.
- Des activités physiques : des temps d'éveil corporel sont animés par un éducateur territorial des activités physiques et sportives (Etaps) de la ville. Des sorties peuvent également être organisées.

- Des animations éducatives autour de l'alimentation : cette action est concrétisée dans chaque structure par des visites de fermes, une cueillette de fruits et légumes, visite de ruchers...

En articulation avec « De la cueillette à l'assiette », le projet « Nature en ville » porté par la Ville, prévoit plusieurs actions visant notamment à favoriser la connaissance des fruits et des légumes et leur culture par les habitants dans des potagers en pied d'immeuble ou dans des établissements.

En 2015, l'appel à candidature « Petite enfance alimentation corpulence activités physiques » de l'ARS a été identifié, en accord avec les acteurs concernés, comme une opportunité de travailler dans deux autres quartiers prioritaires, en tenant compte des enseignements du projet « De la cueillette à l'assiette ».

À partir de 2017, pour répondre aux souhaits des acteurs, une fusion de ces deux projets nutrition est prévue, dans le cadre d'un contrat pluriannuel d'objectifs et de moyens de 3 ans avec l'ARS, pour favoriser une inscription cohérente et dans la durée sur tous les quartiers Politique de la Ville.

Les partenaires des différentes structures (écoles, centres de loisirs) sont intéressés pour intégrer le projet nutrition sur les trois prochaines années. Des thématiques apparaissent déjà comme prioritaires pour les professionnels, telles que : le développement des activités physiques, la santé bucco-dentaire et l'hygiène alimentaire et corporelle des enfants.

Par ces actions, la Ville pose un cadre de manière souple. Son rôle est d'impulser les projets à partir des différents constats et de fixer avec les partenaires les objectifs à atteindre. Ainsi une belle dynamique existe sur le terrain et permet aux différents acteurs de se saisir des projets et de les intégrer dans leur programme pédagogique.

Par son adhésion au réseau français des villes-santé de l'OMS, la ville de Bourg-en-Bresse a la volonté de promouvoir plus largement une approche positive et globale de la santé et ainsi de favoriser une meilleure prise en compte de ses enjeux dans les politiques publiques.

## **Un projet éducatif local centré sur l'apprentissage de la citoyenneté, de la démocratie et de la coopération**

*Par Véronique Moreira, ancienne vice-présidente de la région Rhône-Alpes.*

### **Solidarité internationale et éducation à la citoyenneté, des objectifs convergents**

Longtemps focalisés sur l'éducation au développement, une éducation qui contribuait à former à la compréhension des rapports Nord-Sud, et aux processus de développement, les acteurs de la solidarité internationale sont passés à une conception plus large et plus universelle ; ils reconnaissent les nouveaux enjeux, ceux d'une éducation au monde, à la citoyenneté, qui traversent l'ensemble des sociétés humaines.

Une association lyonnaise d'éducateurs spécialisés organise ainsi des missions au Burkina Faso avec des jeunes « décrocheurs » pour construire un orphelinat, une maison des jeunes et soutenir financièrement et techniquement la gestion des structures. En travaillant au Burkina, en échangeant avec leurs partenaires, les jeunes prennent conscience de leur responsabilité globale et s'engagent, au retour, dans la vie de leur cité (organisation de manifestations festives, collecte de déchets, communications dans les établissements scolaires).

Cette initiative a été soutenue par le conseil régional Rhône-Alpes (CRRA) qui a créé le dispositif passeport solidaire pour permettre à des jeunes en milieu scolaire ou associatif de porter des projets de chantiers à l'international. Croyant souvent partir pour aider, les jeunes prennent conscience des préjugés et fausses images liés aux pays moins développés, du dynamisme et de l'énergie de leurs partenaires des « Suds », de l'impact de notre modèle de développement sur le changement climatique ou le développement économique. Ainsi mieux formés, conscients de leurs responsabilités et de leurs choix solidaires des autres, et attentifs à préserver notre patrimoine commun, les jeunes pourront être des acteurs de la transformation sociale.

La politique d'appui à l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM), que le CRRA a voulue étroitement liée à sa politique de coopération solidaire, recouvre des actions diverses ; ainsi, la collectivité a soutenu la plateforme locale du commerce équitable, qui intervient notamment en milieu scolaire pour sensibiliser les jeunes aux modes de production des agriculteurs et artisans des « Suds », aux différentes facettes du

commerce, aux injustices de répartition des ressources et des richesses. À travers des jeux de rôles, des expositions et des dégustations de produits, les jeunes sont mieux informés, comprennent les moyens d'agir et de s'engager, et d'exercer leur responsabilité aussi dans leur quotidien de consommateurs.

Ce sont donc des animations dans les établissements scolaires, mais aussi des conférences, des festivals de cinéma du Sud, et un temps fort dans l'année, la Semaine de la solidarité internationale qui met en lumière partout sur le territoire tout le travail des acteurs de la solidarité. Ces événements exposent des modes d'organisation, de production et de consommation capables de transformer nos vieux modèles prédateurs. Et ces initiatives produisent également de l'animation festive, de l'interculturel et de l'intergénérationnel, du collectif, de la joie.

Au-delà de ces manifestations qui marquent la vie d'un territoire, les collectivités ont un rôle majeur à jouer car elles peuvent améliorer l'éducation globale en s'appuyant sur les projets de coopération décentralisée. En effet, la coopération décentralisée et l'ECM développent des capacités spécifiques (relations au monde, compréhension des interdépendances, capacité critique, capacité à agir et à s'engager, croisement de questions socialement vives, nécessairement complexes, qui ne peuvent être traitées qu'à travers une pluralité d'approches.

Le CRRRA, engagé jusqu'en décembre 2015 dans l'aide publique au développement et la mobilisation citoyenne, soutient ainsi les acteurs du territoire (réseau régional multi-acteurs, réseaux thématiques...) pour générer et diffuser des connaissances, partager les ressources, croiser les approches.

### **Former, éduquer à une citoyenneté mondiale**

Le CRRRA a ainsi soutenu un projet européen pour promouvoir une définition partagée et une convergence des politiques de l'éducation au développement durable et à la solidarité internationale (Eddsi) dans les systèmes d'éducation. Le projet Reddso est un programme de renforcement de l'ECM qui croise les mondes de la solidarité internationale, de l'Éducation nationale, avec les coopérations européennes et internationales. Son objectif final est d'influencer d'autres politiques publiques que la coopération au développement puisque le travail avec les rectorats vise à implanter l'Eddsi de façon pérenne dans les programmes. Il cherche aussi à intégrer la dimension solidarité internationale dans l'espace régional de concertation consacré à l'éducation au développement durable (EDD) qui reste un espace limité aux questions environnementales locales et oublie souvent la vision globale.

Concrètement, 4 régions européennes sont impliquées. Chacune mobilise ses réseaux solidarité internationale et associe d'autres collectivités locales, les autorités académiques, les représentants de l'enseignement supérieur et de la recherche. À leur tour, ils mobilisent l'ensemble de la communauté éducative, les secteurs de l'éducation formelle et non formelle, les familles, les élèves pour mettre en place des programmes, des outils de formation, des séances sur le développement durable, englobant les questions locales et internationales (agriculture, alimentation, famine et malbouffe, accès à l'eau et gestion des ressources, économie locale et migrations...).

Les partenariats créés par chacun des participants (collectivités et inspections académiques du Sénégal, du Burkina, du Maroc) agrandissent le cercle, avec le même type d'acteurs au Nord et au Sud.

Ce projet permet des échanges de bonnes pratiques, des rencontres, la fabrication de modules de formation, la création d'un site internet ressource (Londoo Tiloo<sup>1</sup>).

Reddso permet ainsi d'élargir le cercle des acteurs et publics sur la question de l'éducation au développement, de mettre en place des processus participatifs, de construire une plateforme permanente, interrégionale et multi-acteurs, de ressourcer, d'échanges et d'expérimentation sur l'Eddsi, et de contribuer à l'émergence d'une citoyenneté mondiale par la formation.

### **Combien ça coûte ?**

De telles actions positionnent la collectivité sur une ligne politique nouvelle et nécessitent un engagement financier significatif. Mais tout est relatif : jusqu'en décembre 2015, la ligne « coopération solidaire » représentait moins de 0,4 % du budget régional, dont un tiers seulement consacré à l'éducation à la citoyenneté. Mais le soutien de la collectivité entraîne aussi d'autres acteurs : l'Union européenne, l'État, les collectivités partenaires, mais aussi les acteurs eux-mêmes qui contribuent ensemble à lever des financements pour créer cette transformation sociale.

La réflexion qu'elle impulse n'est pas liée à un public en particulier, mais permet de questionner les fondamentaux de nos modèles de développement.

---

1. [fr.londootiloo.org](http://fr.londootiloo.org)

## De nombreux leviers d'action municipaux pour les politiques éducatives locales

L'éducation ne se cantonne pas aux affaires éducatives, et chaque secteur d'activités politiques peut, à sa manière, contribuer à développer un territoire éducateur durable. Dans l'esprit des villes éducatrices (cf. la contribution du Réseau français des villes éducatrices p. 60), la ville peut intégrer dans chacun de ses projets, espaces et délégations des axes favorisant l'accès à l'autonomie, à la compréhension et participation dans la société et à plus de justice sociale.

Chaque élu, quelles que soient sa délégation et ses prérogatives, peut donc se parer d'un filtre « éducation durable » qu'il pose et dépose au fil de la construction de ses projets pour le territoire. Les leviers d'actions publics pour construire une politique éducative ambitieuse et durable sont infinis. Leur grand intérêt réside également dans l'opportunité de leur effet démultiplicateur. En effet, les collectivités peuvent être prescriptrices ou, dans une moindre mesure, donner des orientations à des partenaires publics comme privés. Ainsi, l'impulsion municipale ou d'une autre collectivité territoriale permet, d'une part, d'enclencher chez des tiers des dynamiques similaires de prises en compte de l'ambition éducative et, par ailleurs, la construction d'un territoire cohérent aux appétences partagées. Les stratégies de développement éducatif pour les partenaires s'arriment aux leviers municipaux qui impulsent et donnent le ton.

Il s'agit ici de repérer ces leviers municipaux qui peuvent directement ou indirectement participer à la construction d'un territoire éducatif. Chaque situation et chaque ville ayant par définition des spécificités et caractéristiques parfois singulières, on ne peut prévaloir d'un simple transfert de bonne pratique d'un territoire à un autre. Cependant, il semble toujours intéressant de découvrir les leviers d'action imaginés par les élus municipaux pour développer des projets éducatifs. Quels projets puis-je construire sur ma commune pour favoriser l'accès aux loisirs pour tous ? Quels leviers d'action s'offrent à moi dans ma délégation « patrimoine bâti et travaux » très éloignée des services d'éducation ? Comment favoriser l'effet boule de neige des choix municipaux ?

Les leviers d'actions ne sont pas toujours dans la création de projets ou dispositifs nouveaux. Bien au contraire, il s'agit en premier lieu de réorienter des choix historiquement installés afin de les faire concorder avec une ambition éducative locale.

Par ailleurs, les délégations traditionnellement cantonnées au suivi des affaires techniques (par exemple : travaux, bâtiments, déplacement...) sont des leviers d'action incroyables pour venir travailler sur les points durs notamment environnementaux.

Même si le cœur de l'ouvrage ne se situe pas sur les problématiques petite enfance et jeunesse, ces portes d'entrée permettent également de répondre à la construction d'une politique éducative locale.

Enfin, que serait cette politique éducative locale sans le travail particulier avec des partenaires ? Ainsi, les leviers d'actions autour du numérique travaillés avec l'Éducation nationale par exemple et des choix dans les prestataires extérieurs dans les actions de conseils/évaluation sont aussi essentiels pour penser globalement la déclinaison d'une politique éducative durable sur un territoire.

## **La rénovation énergétique du patrimoine bâti scolaire. L'intérêt des sociétés publiques locales à performance énergétique**

*Par Monique Cosson<sup>1</sup>, conseillère régionale Rhône-Alpes-Auvergne, et Benoit Leclair<sup>2</sup>, ex-président fondateur de la société publique locale Oser et vice-président énergie de la région Rhône-Alpes.*

La rénovation du patrimoine municipal est un enjeu fort pour toutes les villes. Et l'école est souvent le bâtiment central des villes et villages. Si la plupart de nos écoles ont été entretenues, peu d'entre elles ont déjà été rénovées globalement. Entreprendre des travaux de rénovation énergétique permet de réduire l'impact environnemental du bâtiment, de réduire la facture énergétique et d'améliorer la qualité de l'air.

Construire une politique éducative locale durable, c'est prendre en compte l'entretien des locaux éducatifs notamment des écoles. Et c'est également se donner les moyens de faire un pas supplémentaire en rénovant globalement ces structures avec une prise en compte particulière des dimensions de consommation énergétique.

Rénover est un investissement coûteux en terme financier et nécessite une expertise humaine que toutes les collectivités, notamment les petites communes, n'ont pas. C'est pourquoi la région Rhône-Alpes a créé un outil pour cela en 2012 : la société publique locale (SPL) Oser. Cette structure publique permet d'une part de mutualiser de l'ingénierie humaine et également d'engager les ressources financières pour déployer les travaux avec des montages financiers particuliers.

---

1. monique.cosson@  
auvergnerhonealpes.  
eu

2. leclair.benoit@  
wanadoo.fr

## Présentation de la structure

La SPL Oser a pour objectif de :

- Dynamiser la rénovation énergétique des bâtiments publics : lycées, groupes scolaires, hôtel de ville, centre socioculturel, pôle petite enfance, médiathèque, gymnase...
- D'atteindre le niveau bâtiment basse consommation en une fois, ou de réaliser des bâtiments à énergie positive, en intervenant sur l'enveloppe du bâtiment, ses installations techniques, en ajoutant des énergies renouvelables (ENR), en intégrant un engagement contractuel sur les consommations énergétiques avec un contrat de performance énergétique.
- Faire réduire la facture énergétique pour les collectivités.
- Améliorer la qualité de l'air des usagers notamment des enfants.

## Avantages de l'outil SPL

La SPL accompagne la commune pour les diagnostics énergétiques maintenant obligatoires, jusqu'à la vérification de la performance énergétique dans les années qui suivent les travaux en passant par les recherches d'aides financières. À partir du diagnostic, la SPL apporte un avis technique sur les travaux avec les objectifs de réduction énergétique. Les travaux peuvent être conduits par des entreprises locales et employant des personnes en insertion. L'appui municipal sur la SPL allège la lourdeur des procédures des marchés publics, puisqu'elle les prend en charge. Une collaboration étroite avec les services techniques communaux se construit et permet d'inscrire la commune dans une démarche durable qu'elle aurait eu du mal à engager seule.

## Exemples de démarches et de réalisations

**Médiathèque : 50 % d'économies d'énergie garanties**

- Travaux d'enveloppe sur le bâtiment avec isolation extérieure.
- Remplacement de l'isolation toiture.
- Remplacement totale des menuiseries en bois. Une protection solaire avec des brise-soleil orientables.
- Travaux sur systèmes énergétiques avec remplacement d'une chaudière.
- Réfection de l'éclairage par des luminaires LED. Mise en place d'un circuit hydraulique simple et changement des radiateurs.

- Intégration d'une action de sensibilisation aux changements de comportements auprès des salariés et des usagers du bâtiment isolé.

#### École : 55 % d'économies d'énergie garanties

- Isolation thermique des murs par l'extérieur.
- Remplacement par des menuiseries en bois ou aluminium. Une protection solaire avec des brise-soleil orientables.
- Installation de deux chaudières à condensation. Séparation hydraulique des réseaux de chauffage école/restaurant.
- Autres : mise en accessibilité PMR (personnes à mobilité réduite) dont création d'un ascenseur.
- Intégration d'une action de sensibilisation aux changements de comportements auprès des salariés et des usagers du bâtiment isolé.

### **Tourisme scolaire ou éducation à la citoyenneté et socialisation ?**

■ *Par Claude Comet, maire de Nattages (01).*

Accompagner le départ des enfants et des jeunes vers d'autres horizons, c'est participer à leur ouverture au monde, favoriser leur socialisation. Une urgence absolue dans une société où les valeurs collectives ont de plus en plus de mal à émerger.

En 1950, à Praz-sur-Arly, en Haute-Savoie, une institutrice parisienne, mademoiselle Muller de Songor, transpose trois semaines durant sa classe au chalet Les Bambinos, une maison de convalescence pour enfants. Trois années plus tard, à La Féclaz (Savoie), c'est au tour de deux instituteurs de Vanves (Hauts-de-Seine) d'installer leurs classes tout un mois au chalet l'Aurore. Les classes de neige viennent de naître. Elles sont les héritières du grand mouvement hygiéniste né à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle qui permit pendant plus de cinquante ans d'envoyer de nombreux enfants en colonies de vacances : 100 000 en 1913, 400 000 en 1948, plus d'un million en 1955...

### **Ski à la montagne, voile à la mer**

À cette époque on ne parle pas de « tourisme scolaire » mais bien de classes de découverte... avec du contenu, du sens et du sport. Le ski à la montagne, la voile à la mer ! Nombreuses sont les collectivités, dans les années 1950-1960 à avoir investi dans des centres de vacances. À l'image de la ville de Lyon qui installa Bachat-Bouloud à Chamrousse (Isère) où des générations de jeunes bénéficièrent d'une réelle immersion

dans la nature. « Les textes les plus volontaristes ont été publiés en 1982 par l'Éducation nationale. Ils affirmaient l'intérêt éducatif des classes de découverte, y apportaient un véritable soutien, avec le souhait que chaque enfant puisse y participer », explique Jacques Chauvin, qui fut longtemps chargé de mission à la Ligue de l'enseignement, dans son ouvrage *Les classes de découverte*, paru en 2003.

Les accidents du Drac (1995), où un lâcher d'eau d'Électricité de France (qui n'avait pas été prévenue de la présence d'une classe dans le lit de la rivière) emporte six enfants et leur institutrice, et celui des Orres (1998) où neuf enfants évoluant à raquettes sont victimes d'une avalanche, donnent un coup terrible au bel élan des classes de découverte. « La réaction de l'Éducation nationale a été immédiate, avec la parution de textes réglementaires contraignants, reprend Jacques Chauvin. Ceux-ci ont eu un effet tétanisant sur les projets provoquant dès 1998 un effondrement des départs en classes de découverte. »

### **Raccourcissement des séjours, prix du transport**

Ce coup d'arrêt marque une étape. Dans le même temps la société a évolué. « L'éduc pop » n'est plus guère à la mode au détour des années 1990. Nombre d'études et rapports (dont celui, en 2005, de Béatrice Pavy, députée de la Sarthe) ont expliqué cette désaffection : judiciarisation de la société, médiatisation des accidents, peur d'atteintes pédophiles ont abouti au raccourcissement des séjours et surévalué le coût du transport (souvent un tiers du prix du séjour). S'y ajoutent la complexité des dossiers ou une interprétation souvent restrictive de la sécurité par les inspections d'académie...

Quant aux centres de vacances (près de 600 par exemple pour l'Isère, la Savoie et la Haute-Savoie), ils vont pâtir du changement de pied des édiles municipaux qui, aux modes d'accueil lointains, vont souvent préférer l'ouverture d'un centre de loisirs dans l'immédiate périphérie. Dans les années 2000 en Haute-Savoie, un établissement pour enfants ferme chaque mois...

### **Un élu « facilitateur »**

En 2016, la situation a finalement peu évolué. Malgré deux directives (1999, 2005) reconnaissant le bienfait des classes de découverte, l'Éducation nationale ne leur donne pas la priorité. Et l'enseignant qui choisit de partir une semaine se retrouve souvent seul face aux difficultés. C'est alors que peut intervenir l'élu.

À l'échelon communal, l'enjeu est de faciliter le départ. Au mieux, la commune propose des séjours, le plus généralement elle se contente d'apporter une aide financière aux familles. Mais la charge financière désormais supportée par les communes autour des activités périscolaires risque de leur porter un coup.

Pourtant, dans la panoplie des politiques éducatives, la classe de découverte devrait jouer un rôle majeur. Toutes les études l'ont montré, pour l'enseignant, la classe organisée en début d'année facilite la socialisation des enfants et les ouvre à la curiosité, tous sur un pied d'égalité.

### **De la commune jusqu'à la région**

Pour l'élu militant, il faut donc commencer par convaincre l'ensemble du conseil. Deux thèmes majeurs à mettre en avant : revenir au collectif à l'heure où la société nous emmène vers le chacun-pour-soi et choisir des aventures simples... quand toutes les études montrent l'éloignement qui se crée progressivement entre les petits urbains et la nature.

Ainsi, le sujet n'est pas tant de savoir comment partir (gestion directe, appui sur des opérateurs extérieurs) mais quel est le projet de la commune. Un projet éducatif qu'il faudra partager, discuter, avec la communauté éducative pour être approprié puis décliné.

À l'échelle départementale, quand elle existe, l'aide porte le plus généralement sur le prix du transport, souvent aussi sur l'accompagnement des centres de vacances existant sur le territoire. Et ces aides sont fondamentales. C'est par cette forme de tourisme – social et à vertu éducative – que vivent nombre de territoires ruraux, littoraux ou de moyenne montagne. Bien des départements, après avoir été présents sur ces dossiers, sont aujourd'hui en recul, alors que le besoin d'investissement sur les bâtiments n'a jamais été aussi fort.

La région peut – doit – y apporter sa pierre, comme Rhône-Alpes a pu le faire entre 2010 et 2015. Prenant d'entrée de jeu une délibération cadre sur l'accompagnement des centres de vacances, la mise en place d'un tour de table des financeurs, d'une « maison commune du tourisme pour tous » au sein du comité régional du tourisme... et portant enfin un dispositif d'aide au départ pour les jeunes (15 ans et plus) et des dispositifs pédagogiques autour de la culture montagne dans les lycées.

## **Le pédibus : un levier d'action pour l'éducation à la mobilité**

■ *Par Gérard Chausset, adjoint au maire de Mérignac (33).*

Depuis 2008, la Ville de Mérignac a décidé d'accompagner et de soutenir les initiatives parentales en matière d'accompagnement sur le chemin de l'école afin de favoriser les déplacements doux. La mise en œuvre se veut simple et souple afin de faciliter l'organisation pratique.

Soit les parents d'élèves motivés font part de leur projet par l'intermédiaire du conseil d'école, soit ils s'organisent entre eux en informant la Ville. Les parents volontaires sont rattachés à un des 10 centres sociaux ou maisons de quartier de la ville qui sont également des structures parties prenantes des pédibus. Les parents adhèrent au centre ou à la maison de quartier comme s'ils participaient à une activité. L'assurance est ainsi prise en charge par le centre social en question. Cependant ce sont les parents qui animent le pédibus et non le centre social. Cela permet un enrichissement des liens entre les centres sociaux, les parents et la Ville.

À chaque initiative, nouveaux groupes de parents, ou nouvelles lignes pédibus souhaitées, la Ville déploie un certain nombre de dispositifs d'accompagnement.

Tout d'abord l'agent en charge de l'Agenda 21 accompagne les parents volontaires et peut encadrer les premières réunions afin de lancer la dynamique. Par ailleurs, le service éducation de la Ville fait un repérage ou « géolocalisation » des élèves pour définir les parcours ou les lignes.

Des tests à pied des parcours potentiels sont effectués avec les services techniques, la police municipale et les services communautaires afin d'évaluer la faisabilité du cheminement, les obstacles, les points dangereux ou à améliorer en termes de signalisation ou de petits aménagements, chicanes, passages protégés ou ralentisseurs. L'ensemble des lignes pédibus se fait en étroite collaboration avec les enseignants ou directeur de l'école qui sont parties prenantes du projet.

La Ville a passé une convention avec l'association Crepaq (Centre ressource d'écologie pédagogique d'Aquitaine) qui se charge de l'accompagnement du pédibus et de porter l'information auprès des parents. L'association apporte son expertise et rassure les parents par les retours d'expériences qu'elle peut apporter.

Depuis 2008, il existe toujours les 2 premières lignes sur le quartier d'Arlac, qui concerne près de 40 familles suivant les années et 40 à 50 enfants.

Les difficultés de la pérennité de ce projet résident dans l'implication plus ou moins forte des parents. En effet, certains parents peuvent s'essouffler quand ils sont peu nombreux et ont donc peu de relais. Par ailleurs, les parents suivent leurs enfants et ces derniers changent parfois d'établissement et de niveaux scolaires.

Le pédibus a beaucoup d'avantages sur le plan de la citoyenneté, de la santé, de l'écologie. Il permet des échanges entre élèves, une solidarité entre parents. Selon les enseignants, les élèves qui bénéficient du pédibus sont moins « énervés » et plus disponibles. Le trajet à pied est bénéfique tout simplement. Pour autant malgré les effets positifs, la voiture est souvent privilégiée car elle assure plus d'indépendance aux parents et elle est ancrée dans les esprits et les habitudes.

La mise en œuvre de pédibus nécessite beaucoup de volonté politique. La question de sa prise en charge comme un système de mobilité au même titre qu'un transport collectif est clairement posée. Ce dispositif pourrait être le fruit d'une vraie coopération entre collectivité responsable des transports scolaires et parents d'élèves.

## **Le programme « Parler bambin » : un outil de prévention précoce des inégalités chez les tout-petits**

*Par Lise Daleux, adjointe au maire de Lille (59), déléguée à la nature en ville, aux espaces verts, à la politique de l'eau et la biodiversité.*

En 2011, la Ville de Lille s'est engagée dans une expérimentation du programme « Parler bambin » avec comme objectif de porter une attention particulière au développement du langage des enfants de 18 à 30 mois accueillis en crèches et halte-garderies.

Alors adjointe au maire déléguée à la famille, modes de garde, parentalité et aménagement des temps, nous avons souhaité, avec ma collègue Sylvie Leblanc, déléguée au soutien scolaire, à la lutte contre l'illettrisme et à l'alphabétisation, expérimenter cette technique mettant l'accent sur la stimulation du langage des tout-petits par l'échange langagier.

L'équipe du docteur Zorman, médecin de santé publique et chercheur sur les troubles du langage à Grenoble, avait mis en évidence que les jeunes enfants qui ne parlent pas

risquent d'être davantage en situation d'échec scolaire. Avec son équipe, il a développé cette méthode que nous avons choisi d'expérimenter, car elle pouvait contribuer à réduire les inégalités sociales, culturelles et éducatives en favorisant le développement du langage par la conversation avec l'enfant. En France, 10 % de la population est illettrée et en Nord-Pas-de-Calais, cette part est de 15 %. Dans la plupart des cas, ces problèmes sont dus à un manque de vocabulaire. Parler bilingue, en créant les conditions d'un bain de langage accompagne en douceur l'entrée en école maternelle et, au-delà, prévient le décrochage scolaire.

Deux éducatrices de jeunes enfants dans deux structures lilloises ont ainsi été formées et chargées de diffuser cette méthode auprès de leurs collègues. Cette formation théorique et pratique a permis de les sensibiliser à une autre manière de communiquer avec les petits afin de les inciter à prendre la parole au quotidien. Le principe étant de cultiver une relation individualisée avec chaque enfant et de prendre le temps de converser même avec les plus petits. Dans ce cadre, la relation individuelle à l'enfant est renforcée : on ne parle plus à l'enfant mais avec lui. En adoptant le « tu » plutôt que le « on », les professionnels stimulent l'envie et le besoin de parler des enfants. Au lieu de dire « tu veux de l'eau », c'est une question ouverte qui est posée pour amener l'enfant à s'exprimer autrement que par oui ou non. L'adulte se met à sa hauteur et encourage ses essais, ce qui favorise la confiance en lui. Les enfants s'ouvrent au fil des jours et le comportement change.

Une des conditions de la réussite du projet a été de prendre en compte les pratiques des professionnels de crèche, notamment par la mise en place d'un socle de formation commun, un suivi et un accompagnement des équipes adapté à chaque structure.

Cette démarche s'inscrit dans un esprit de coéducation. Les parents sont associés et invités à continuer la conversation à la maison en discutant de la journée ou à l'aide d'un livre, à décrire et commenter les images. Les professionnels de crèche apportent des conseils personnalisés permettant aux parents qui découvrent les vertus de l'art de converser, de se faire plaisir en échangeant avec leur enfant. Il y a une prise de conscience progressive de l'importance du langage qui permet à l'enfant d'interagir avec son environnement.

Aujourd'hui, ce projet est devenu un des axes fort du projet éducatif global lillois.

Les résultats sont encourageants notamment en matière d'épanouissement personnel :

- Des enfants qui ont davantage confiance en eux.
- Des relations entre professionnels et enfants plus apaisées.
- Des enfants acteurs des ateliers.
- Des enfants qui échangent plus facilement entre eux.
- Des enfants moins agressifs.

Depuis 2011, à Lille, plus de 170 professionnelles ont été formées au sein de 12 établissements d'accueil de jeunes enfants : 1 000 enfants de toutes catégories sociales en bénéficient au quotidien.

## Faire réussir les élèves à l'ère du numérique

*Par Nicolas Debucquet, pour l'Association nationale des directeurs de l'éducation des villes (Andev).*

Situer le développement de la politique numérique au cœur de la coéducation est un sujet complexe. Il fait apparaître des enjeux fondamentaux pour notre système éducatif avec, d'une part, le problème de gouvernance partagée entre État et collectivité, et, d'autre part, les modalités de collaboration et de partage entre acteurs, voire de mutualisation, mais aussi les problèmes d'inégalités territoriales.

Comme en matière de fournitures scolaires (les manuels scolaires), l'équipement informatique des écoles n'est que de la compétence optionnelle des collectivités.

La décision de principe d'équiper les écoles pour le matériel informatique repose sur une volonté politique locale forte de développer le numérique dont le passage du B2I (brevet informatique et internet) aura été un des supports des demandes de l'Éducation nationale. L'engagement local constitue un des leviers structurants d'une politique éducative locale globale.

Pour le service public de l'Éducation nationale, le numérique interroge sur la finalité de notre politique éducative. Le numérique est-il par exemple un acteur de la réussite de tous ou un outil de lutte contre l'échec scolaire ? Le numérique interroge également sur les pratiques pédagogiques, les outils des enseignants et les outils d'échange entre enseignants et collectivités. La question des inégalités des territoires dans l'accès aux technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (Tice), dans les dotations en matériel et logiciels sur le plan national est également au cœur des questionnements.

## **Pour les collectivités territoriales, le numérique doit conduire :**

- À la mise en perspective de l'ensemble des politiques sectorielles au-delà du seul cadre scolaire (petite enfance, enfance, jeunesse, culture, information et documentation, emploi, sécurité...) et à leur inscription dans un projet éducatif global.
- À une réflexion sur la conception des équipements scolaires de demain (avec l'inclusion en leur sein d'établissements d'accueil des jeunes enfants, la participation des usagers) et la mise en place d'un réseau global territorial entre équipements publics (médiathèques, écoles, accueil de loisirs sans hébergement, maison de l'emploi, point cyber) et le domicile des familles.
- À s'interroger sur la faculté de mutualiser des matériels. Certes ouvrir l'école et utiliser les ordinateurs en dehors du temps scolaire est compliqué mais investir autant pour 140 jours par an d'utilisation est-ce raisonnable, quand l'argent public devient rare ? La pérennité des investissements est une question primordiale !

## **Le numérique, un outil qui peut être un levier de changement et qui devrait permettre de mieux remplir certaines missions parfois moins connues :**

- L'enseignement à domicile.
- Les enfants malades absents de l'école.
- Les enfants nomades.
- Les élèves handicapés qu'ils soient accueillis à l'école ou dans les établissements spécialisés.

Et ainsi participer à la réussite de tous les élèves !

## **Le numérique, un outil parmi d'autres, mais qui mobilise les élus et qui coûte relativement cher !**

- Les politiques numériques sont pour les élus un levier véritablement structurant d'une politique éducative locale globale. Ce n'est pas une politique en soi, c'est une politique intégrée dans une politique éducative inscrite dans un projet éducatif du territoire. Développer le numérique pour les élus est donc un vrai choix de politique éducative.
- Les élus ont aussi l'ambition de donner aux élèves un enseignement et des moyens de très bon niveau, de permettre aux enfants, notamment dans les communes rurales, de vivre

dans le XXI<sup>e</sup> siècle avec les mêmes chances que les enfants des communes urbaines.

- Quant à l'outil numérique, il peut également améliorer la pédagogie et participer à l'apprentissage sous ces différentes formes.

### **Quelques clés de la réussite du numérique**

- Une politique du numérique nécessite de savoir comment, pourquoi on achète, avec quel budget, selon quel équilibre, comment on les renouvelle, avec quels partenariats.

- L'ambition d'un développement des Tice à l'école a plus de sens s'il s'inscrit dans un projet éducatif territorial, garantissant la continuité éducative dans la gouvernance, l'espace et le temps, lui-même inscrit dans un projet de société.

- Le point qui suit est un souhait qui ne verra peut-être jamais le jour, mais se poser la question peut aider au changement. Il faudrait que soient définies par l'État deux choses : la première, les niveaux d'équipement et de financement des collectivités territoriales sur le sujet du numérique, et la deuxième, la définition d'une politique d'enseignement par le numérique et la généralisation de formations initiales et continues pour les enseignants sur le thème des outils numériques.

- Et peut-être encore un rêve : la réalisation d'une feuille de route globale au plan national : un plan numérique pour l'école permettant pour toutes les communes, dans le cadre de conventions de partenariat État et collectivités territoriales, de mettre en œuvre des efforts concertés pour former les jeunes.

Il est fondamental d'inscrire un projet numérique combinant le projet d'école et le projet du péri- et de l'extrascolaire dans le projet éducatif de la commune, élaboré avec l'ensemble des acteurs concernés et dans le respect des ressources de chacun.

Il faut notamment tenir compte que l'élève va passer de l'école maternelle à l'école élémentaire, puis au collège et au lycée d'où la nécessité de continuité territoriale. La nouvelle liaison CM2 – 6<sup>e</sup> devrait dynamiser cette prise en compte. Le développement numérique nécessite cohérence et articulation d'un projet numérique de la commune avec celui du collège mis en œuvre par le département et celui du lycée mis en œuvre par la région.

## **À quelles conditions un diagnostic territorial partagé peut être un levier pour le projet de la collectivité ?**

*Par Stewens Lemoine, chef du service jeunesse du département de Seine-Maritime.*

En 2011, sous l'impulsion du vice-président en charge de la jeunesse et de l'éducation populaire, le département de la Seine-Maritime a fait le choix de redéfinir ses orientations en matière de politique de la jeunesse. Un état des lieux des dispositifs existants au sein de la collectivité a été réalisé en interne, et la décision a été prise de le compléter par une consultation auprès des jeunes et des acteurs œuvrant dans le domaine de la jeunesse. Pour garantir l'objectivité de cette consultation, il a été rapidement envisagé que la collectivité se fasse accompagner dans cette démarche.

### **Un diagnostic basé sur une expertise technique ou sur la mobilisation des acteurs ?**

Avant de choisir le prestataire qui accompagnerait la collectivité, il a fallu clarifier ce que nous attendions de cette consultation auprès des jeunes et des acteurs qui les accompagnent. Le diagnostic territorial partagé que nous voulions réaliser devait-il simplement nous apporter des connaissances sur les attentes et les besoins des jeunes et des acteurs de la jeunesse ? Est-ce que nous voulions simplement les consulter ou fallait-il aller plus loin en les associant véritablement à la redéfinition des orientations du département en matière de politique de la jeunesse ?

Comme le département devait nécessairement s'appuyer sur les acteurs de terrain pour mettre en œuvre ses orientations, il fallait que ces acteurs adhèrent aux orientations décidées par les élus de la collectivité. Il nous a donc paru nécessaire de mettre en place une démarche de diagnostic territorial dans laquelle les acteurs de la jeunesse ne soient pas simplement consultés, mais jouent un rôle actif en étant des relais de la démarche. Concrètement, nous voulions que ces structures (des associations et des services de jeunesse des communes du territoire) fassent elles-mêmes un diagnostic auprès d'autres structures et auprès des jeunes, en organisant des rencontres entre associations et en allant à la rencontre des jeunes. Notre objectif était aussi d'impulser une dynamique territoriale qui mobilise les acteurs de la jeunesse, qui les incite à créer davantage de liens entre eux et à développer des actions dans lesquelles les jeunes soient actifs plutôt que consommateurs d'un service.

Dans cette perspective, le département a souhaité choisir un prestataire qui garantirait la rigueur méthodologique de la démarche à travers son expertise technique, mais qui, au-delà de l'approche technique et quantitative du diagnostic, serait aussi capable d'impliquer et mobiliser les acteurs de la jeunesse et les jeunes eux-mêmes.

### **Les moyens nécessaires : du temps et des partenaires ancrés sur le territoire**

La réalisation de cette démarche originale et ambitieuse demandait d'autres moyens que ceux nécessaires à la conduite d'un diagnostic territorial classique. Puisque l'objectif était d'impliquer les jeunes et les acteurs de la jeunesse du territoire, de les inciter à participer et à contribuer à la réflexion et, pour les acteurs de la jeunesse, de les inviter à interroger leurs pratiques (quels modes d'intervention auprès des jeunes, comment leur donner une place active dans la construction des actions...), il fallait nettement plus de temps que pour une simple consultation à travers des questionnaires ou l'organisation de quelques réunions. À court terme, le temps consacré au diagnostic serait nécessairement plus long. Mais il nous a semblé qu'à moyen terme ce choix produirait des résultats plus solides et pérennes qu'un diagnostic plus court. En d'autres termes, l'investissement initial était sans doute plus élevé, mais à la fin de la démarche les résultats seraient plus importants.

Par ailleurs, il nous fallait également trouver un prestataire capable de mobiliser un grand nombre d'acteurs de la jeunesse du département. Il devait donc avoir une bonne connaissance du territoire et de ses acteurs. Il se trouve que plusieurs mouvements d'éducation populaire (la Ligue de l'enseignement, les Francas et les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active - Cemea) avaient fondé l'association ID<sup>2</sup> qui pouvait accompagner ce type de démarche. Dotée d'un important réseau local, cette association pouvait agir sur l'ensemble du département en mobilisant et en s'appuyant sur les acteurs de la jeunesse du territoire.

Dans une relation partenariale plutôt que de commanditaire et prestataire, nous avons donc choisi cette association pour mettre en œuvre la démarche et avons négocié la durée et les étapes du diagnostic territorial partagé, les résultats attendus et les moyens nécessaires pour la réalisation de nos objectifs. Un comité de pilotage pour la jeunesse, animé par le service Jeunesse de la collectivité, a été chargé de suivre ce projet de diagnostic partagé qui s'est déroulé pendant près d'un an et qui a en partie répondu aux attentes des élus.

Cette démarche innovante a été riche en enseignements pour l'ensemble des acteurs qui ont contribué à sa réalisation. Parmi les enseignements les plus importants, il y a le constat qu'un diagnostic partagé sur la jeunesse peut être un puissant levier de mobilisation des acteurs et des habitants et de dynamisation de leur participation au projet éducatif pour le territoire. Mais pour que cette dynamisation soit au rendez-vous, le diagnostic doit aller bien au-delà d'un simple recueil de données par un expert qui propose ensuite une analyse. La question fondamentale est celle de la participation des acteurs, qui ne sont pas simplement consultés, mais qui participent activement, chacun à sa mesure, à la réalisation du diagnostic. De ce point de vue, et c'est un autre enseignement, le choix de la méthode utilisée est au moins aussi important que le choix du prestataire ou du partenaire qui va accompagner la collectivité : si le prestataire doit évidemment avoir l'expertise technique nécessaire à la conduite d'un diagnostic, cette expertise doit être mise au service de la mobilisation et de l'implication des acteurs et des habitants du territoire.

## **Pause méridienne et restauration scolaire : comment penser un projet global et cohérent ?**

*Par Michel Lejeune, responsable du service des politiques éducatives de la Ligue de l'enseignement FAL44 et chargé de mission nationale Restaurants d'enfants et de jeunes.*

Située à mi-journée entre deux plages scolaires, le temps du repas et de la pause méridienne est tout à la fois :

- ♦ **Un temps pour manger** : les enfants et les jeunes prennent le temps de manger un repas équilibré, de qualité, bien présenté dans de bonnes conditions matérielles et temporelles.
- ♦ **Un temps pour être avec les copains et copines** : les enfants et les jeunes se retrouvent entre eux, discutent, échangent, partagent, s'entraident, jouent, continuent de se découvrir et prennent plaisir à être ensemble. C'est un véritable moment de convivialité.
- ♦ **Un temps pour découvrir et apprendre** : le repas est l'occasion de découvrir l'équilibre alimentaire, la diversité des aliments et des cultures alimentaires. Avant ou après le repas, des activités ludiques, manuelles, physiques, scientifiques et culturelles sont encadrées ou vécues de façon libre dans un espace aménagé.
- ♦ **Un temps pour se détendre et récupérer avant le retour en classe** : les enfants et les jeunes ont la possibilité, dans le respect de leurs rythmes et besoins, de se ressourcer, de

prendre du temps pour eux sans pression, de « ne rien faire », de se reposer ou encore de profiter du plein air. Ils retournent ensuite en classe dans de bonnes dispositions.

Ces jeux ont conduit la Ligue de l'enseignement à développer un concept « Restaurants d'enfants et de jeunes » pour structurer un projet de service global et cohérent. Ce concept s'articule autour de 4 axes :

### **Bien accueillir**

L'équipe de la pause méridienne met tout en œuvre pour recevoir au mieux les enfants et les jeunes dans les meilleures conditions relationnelles et matérielles. Elle met en place un fonctionnement qui permet d'assurer les transitions, d'accueillir tous et chacun, en laissant une large place à la diversité sociale, culturelle, familiale. Être à l'écoute, attentionné et disponible sont les qualités développées par les personnels présents auprès des enfants et des jeunes pour assurer leur sécurité affective. Un aménagement bien réfléchi collectivement rend les locaux fonctionnels et adaptés à la fois pour les personnels et les convives. La participation des enfants à la décoration favorise l'appropriation des espaces par le groupe tout en les rendant agréables.

### **Bien manger**

Entre plaisir et raison, une bonne alimentation s'articule autour des aspects techniques et organoleptiques. Le choix des denrées alimentaires, produites selon des modes respectant l'environnement, privilégie un approvisionnement local et les circuits courts. Cette approche particulière de l'alimentation permet d'avoir une vision transversale sur tous les aspects, qu'ils soient nutritionnels, hygiénistes, sociaux, sociétaux ou environnementaux.

Le respect du plan alimentaire et des règles d'hygiène, conformes à la réglementation, permet l'élaboration de menus équilibrés, diversifiés et sains, répondant aux besoins physiologiques des enfants. Le service de restauration scolaire favorise l'inclusion de chacun, quelles que soient ses origines sociales et culturelles, ses croyances, convictions ou allergies alimentaires en respectant le principe de laïcité. La présentation des plats contribue à la mise en appétit, à l'éveil sensoriel et alimentaire des convives. Les personnels, par une approche bienveillante, veillent à respecter le rythme du repas, les goûts et dégoûts ainsi que l'appétit du jour de chaque enfant, en incitant à goûter sans forcer afin qu'il découvre de nouveaux aliments et élargisse sa palette alimentaire.

## Bien éduquer

Les temps du repas et l'ensemble de la pause méridienne contribuent certes à l'éducation alimentaire mais aussi aux apprentissages de l'autonomie, de la responsabilisation, de la vie en groupe. Ces objectifs éducatifs peuvent se décliner autour de différents axes pédagogiques :

- ◆ Permettre la découverte d'aliments différents, appréhender l'équilibre nutritionnel, sensibiliser les enfants aux enjeux du développement durable et de la lutte contre le gaspillage alimentaire.
- ◆ Favoriser l'autonomie dans l'usage des couverts, le lavage des mains, la tenue à table et leur apprendre à se servir de la quantité qu'ils s'engagent à manger.
- ◆ Favoriser la participation des enfants au service des plats, au rangement et au débarrassage avec tri sélectif, au réapprovisionnement des tables, à l'entraide.
- ◆ Responsabiliser les enfants dans le partage des plats, le respect des autres, le vivre-ensemble.
- ◆ Associer les convives à l'élaboration et au respect des règles de vie sur tous les temps de la pause méridienne.
- ◆ Proposer aux enfants des activités pédagogiques, libres ou encadrées, en lien avec le projet d'animation leur permettant de choisir et de s'investir dans l'animation.

## Bien gérer

Le travail d'équipe unissant tous les personnels est nécessaire pour bien gérer le restaurant et la pause méridienne sur tous les aspects organisationnels, relationnels et sécuritaires. Cela passe notamment par la définition de postes et de procédures, l'identification de référents d'équipe, la mise en place de temps de réunion et de formation.

Parents, enseignants, animateurs, élus, bénévoles sont les acteurs locaux à mobiliser dans le partenariat pour favoriser la culture commune et partager le projet du restaurant et de pause méridienne. Fixer un cadre clair et partagé permet une bonne gestion administrative et financière (dossier d'inscription, gestion des présences).

La tarification peut faire l'objet d'une réflexion pour prendre en compte la diversité des situations des familles tout en mesurant l'impact financier sur le service. La communication vers les convives, les familles et les partenaires rend visible et explicite le fonctionnement du service (objectifs, choix tarifaires, actions éducatives menées, origine des denrées...).

Le choix des collectivités locales, favorisant l'inclusion du maximum de convives, doit permettre aux enfants ne désirant pas manger certains aliments pour quelque raison que ce soit, de trouver une réponse acceptable dans leur assiette. L'objectif est de permettre à tous de manger ensemble, sans séparation ni discrimination. Ainsi la formule qui semble satisfaire le plus grand nombre, tout en respectant le principe de laïcité, est de fournir à ceux qui ne désirent pas consommer la viande proposée un repas néanmoins complet.

## **L'organisation des nouvelles activités périscolaires : quelques questions pratiques**

Le contenu de cet ouvrage a, nous l'espérons, clairement démontré qu'une politique éducative locale ne se résume pas, loin s'en faut, aux activités périscolaires ni, *a fortiori*, aux nouvelles activités périscolaires (NAP). Celles-ci sont un des nombreux leviers d'action dont disposent les collectivités territoriales pour déployer leur action dans le domaine de l'éducation.

Il n'en reste pas moins que, contrairement aux autres, ce levier est l'objet d'une attention toute particulière puisqu'il est directement lié à la réforme des rythmes scolaires. Qu'il s'agisse de la réorganisation du temps scolaire ou de la mise en place des projets éducatifs territoriaux, c'est finalement à l'aune des NAP que ces réformes semblent être jugées...

Sans doute ces nouvelles activités périscolaires, et plus largement l'outil qu'est le projet éducatif territorial, sont-elles porteuses d'enjeux et d'ambitions qui les dépassent. Si on pense les NAP « ici et maintenant », on s'intéresse à l'intérêt et à la qualité de ce qui est proposé aux enfants, à ce que cela peut apporter en termes d'apprentissages scolaires et éducatifs, aux effets sur la fatigue... Mais on peut également penser ce temps comme un outil qui permet potentiellement, sur le temps long, de travailler la relation entre deux institutions – la collectivité territoriale et l'Éducation nationale – et de réorganiser leurs rôles et leur coopération au niveau local.

C'est dans cette dernière perspective qu'il paraît intéressant d'analyser deux questions qui sont au cœur des relations entre

les collectivités territoriales et l'Éducation nationale : les personnels qui interviennent dans la gestion et la conduite des NAP, et les locaux où ces dernières se déroulent.

La mise en place des NAP et des projets éducatifs territoriaux invitent les collectivités territoriales à adopter une nouvelle façon de penser leur rôle aux côtés et dans l'école : les collectivités ne sont plus seulement en charge de mettre en place des activités péri- et extrascolaires à côté et souvent à l'extérieur de l'école, elles ont désormais des leviers pour aller plus loin et susciter une meilleure intégration des temps, des activités, des espaces et des personnels.

## **La professionnalisation de l'animation tarde à venir !**

*Par Henri Arévalo, conseiller municipal à Ramonville-Saint-Agne (31) et conseiller communautaire de la communauté d'agglomération Sicoval.*

L'existence de structures d'accueil d'enfants et de jeunes hors des temps scolaires, notamment pendant les vacances, remonte au début du XX<sup>e</sup> siècle. Dans le cadre de la protection des populations, face à la multiplication des structures, l'État a élaboré une réglementation incluse dans le code des familles afin d'encadrer l'organisation des activités et préciser les qualifications des encadrants éducatifs. On parle aujourd'hui d'accueils collectifs éducatifs de mineurs (Acem). Ils s'inscrivent dans le champ de l'animation enfance jeunesse.

La jonction entre le champ de l'animation et l'école s'est opérée dans les années 1980 avec l'idée « d'école ouverte » portée par les Francas<sup>1</sup> en affirmant le principe d'une « éducation globale de l'enfant » et la nécessité d'une « coéducation », partenariat autour de l'école entre les « éducateurs de l'enfant », parents, enseignants et animateurs. C'est à cette même période que l'État a engagé des opérations de rapprochement entre l'école et l'animation socio-éducative et sportive : contrats bleus, aménagement des rythmes de vie de l'enfant, projet éducatif de territoire, nouvelles activités... souvent à l'initiative du ministère de la Jeunesse et des Sports (MJS) en lien avec celui de l'Éducation nationale (MEN). Toutes ces actions, sur fond d'aménagement du temps de vie des enfants, visaient à promouvoir des pratiques culturelles et sportives pendant les temps scolaires et périscolaires avec plus ou moins de porosité ou de cloisonnement entre les deux temps de vie de l'enfant.

Les collectivités locales, gestionnaires des établissements scolaires du primaire et des accueils collectifs ont été fortement

---

1. [www.francas.asso.fr](http://www.francas.asso.fr)

sollicitées pour dégager des moyens financiers et humains. Leur implication s'est avérée corrélée à leur ambition d'une politique éducative locale. L'élaboration du projet éducatif territorial<sup>2</sup> a renforcé de tels engagements.

## **L'encadrement des temps périscolaires et extrascolaires**

Les « nouvelles activités », concept créé avec la dernière réforme des rythmes scolaires, sont sous la responsabilité des enseignants quand elles se déroulent pendant le temps scolaire et sous la responsabilité des animateurs quand elles se déroulent pendant les temps périscolaires. Dans ce dernier cas, c'est la réglementation des Acem qui s'applique permettant l'aide de la CAF pour une partie du financement. Elle définit la qualification des animateurs et directeurs. Elle indique le nombre d'animateurs nécessaires pour un effectif donné, selon l'âge des enfants et leurs niveaux de qualification. Pour la mise en place des nouvelles activités périscolaires, les règles ont été assouplies à titre transitoire en diminuant les taux d'encadrement.

Bien que les accueils périscolaires (jours d'école) et extrascolaires (jours sans école) se sont largement professionnalisés, la réglementation s'appuie toujours sur des règles anciennes relevant de ce qui était communément appelé l'animation volontaire.

Le champ de l'animation articule deux logiques, l'animation volontaire et l'animation professionnelle, qui s'entremêlent en particulier concernant la qualification des animateurs.

## **Les animateurs volontaires**

Ce sont les personnes qui, pour des courtes durées, sans perspectives professionnelles, s'engagent à titre volontaire pour participer occasionnellement à l'encadrement des enfants et des jeunes.

C'est dans ce cadre que le Bafa<sup>3</sup> et le BAFD<sup>4</sup> ont été créés. Ces deux brevets non professionnels sont réservés aux volontaires de l'animation et ne peuvent conduire à une pratique professionnelle régulière. La réglementation est précise à ce sujet. Elle permet l'exercice de la prérogative de direction d'Acem mais la limite dans le temps et les effectifs encadrés (fonctionnement de la structure moins de 80 jours par an ou accueil de moins de 80 enfants). Il s'agit pour l'essentiel de jeunes de plus de 17 ans, lycéens ou étudiants ou de professionnels d'autres secteurs qui n'ont pas d'objectifs

---

2. PEDT : circulaire EN n° 2013-036 du 20 mars 2013.

3. Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (d'Acem).

4. Brevet d'aptitude aux fonctions de directeur (d'Acem)

de long terme dans le domaine, trouvant une activité sociale complémentaire ou un engagement citoyen.

## Les animateurs professionnels

La généralisation des Acem dans la vie des communes et auprès des écoles, a conduit à une professionnalisation d'une partie de l'encadrement. Le MJS a structuré avec les partenaires sociaux une filière avec des diplômes du niveau V au niveau II : le BAPAAT<sup>5</sup>, le BPJEPS<sup>6</sup>, le DEJEPS<sup>7</sup> et le DESJEPS<sup>8</sup>, qui a été renouvelée en 2000 et qui connaît une nouvelle évolution. Hormis le BAPAAT, ces diplômes octroient la prérogative de direction de séjour si le titulaire valide une unité complémentaire. La branche a conçu depuis peu un certificat de qualification professionnel (CQP) pour l'encadrement des Acem.

Le BPJEPS est le plus délivré avec 12 500 impétrants, avec une spécialité « éducateur sportif ». Bien que les référentiels soient assez précis concernant les activités professionnelles exercées par le titulaire du diplôme, les distorsions entre formation, emploi et activités réelles sont importantes. Cette profession n'est pas réglementée et il n'y a pas d'obligation d'un titre pour l'exercer. Seules les règles des Acem imposent des taux de qualification des équipes. Cela reste toutefois très ouvert puisque les diplômés non professionnels sont pris en compte. Par exemple des titulaires du BPJEPS exercent des fonctions de coordination de niveau III, voire de directeur de structures, fonctions différentes de celle de directeur d'un accueil. La fonction publique territoriale dispose d'une filière avec des corps d'animateurs de catégorie B et des attachés en A, sans que le fait d'être diplômé soit obligatoire pour passer les concours. La convention collective de l'animation socioculturelle pose bien les différents niveaux d'activités et de responsabilité mais n'est pas toujours appliquée par les employeurs.

## Une professionnalisation laborieuse

Bien qu'il existe dans toutes les écoles des structures d'animation, bien que nos enfants passent presque autant de temps en loisirs éducatifs qu'en classe, bien que les impacts éducatifs des activités de loisirs soient reconnus, l'animation souffre encore d'un manque de reconnaissance. Cela se traduit notamment par une faiblesse des moyens accordés par l'État et plus largement les collectivités. Plus de quarante années après les premières expériences, le recours à des animateurs diplômés de l'animation volontaire est persistant. L'exigence et l'ambition éducative imposeraient que toutes celles et tous

---

5. Brevet d'aptitude professionnelle d'assistant animateur technicien de la jeunesse et des sports (pas d'activités professionnelles en pleine responsabilité, plusieurs options).

6. Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (animateur de groupes en activités, deux spécialités animateur et éducateur sportif, plusieurs mentions).

7. Diplôme d'État de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (coordonnateur ou/et expertise dans les activités, deux spécialités, animation et perfectionnement sportif, plusieurs mentions).

8. Diplôme d'État supérieur de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (directeur de structures et de projets, entraîneurs de haut niveau, performance sportive, deux spécialités et plusieurs mentions en sport).

ceux qui interviennent avec une mission éducative accèdent à une véritable formation professionnelle. De toute évidence les conditions économiques des Acem, poussent les gestionnaires au recours à des emplois précaires, à des contrats à durée déterminée, aux postes saisonniers, et immanquablement à un turn-over chronique qui ne permet pas toujours une qualité éducative. Paradoxalement, alors que les animateurs exercent un métier qui est souvent proche d'un engagement militant, le niveau de syndicalisation reste faible et les animateurs peu unis pour défendre leur métier.

Élus des collectivités locales, il nous revient de créer les meilleures conditions pour que le beau métier d'animateur, inscrit dans la tradition de l'éducation populaire, puisse être enfin réellement reconnu et apprécié à sa juste valeur. Nous permettrons alors l'émergence d'un véritable système éducatif, complémentaire à celui de l'école. C'est bien cette conjonction de deux systèmes et leur mise en synergie qui préparera les générations futures à assumer au mieux le monde de demain.

## **Accueillir les NAP dans les locaux de l'école, l'enjeu du partage de l'espace**

■ *Par Brigitte Apothéloz, conseillère municipale à Gardanne (13).*

La loi sur les temps d'activités périscolaires et la diminution de la dotation de l'État change la donne. Les bâtiments municipaux ont dorénavant vocation à accueillir d'autres publics et d'autres temps que celui des apprentissages scolaires.

### **Partager l'école entre temps scolaires et temps périscolaires**

Comment vivre en bonne entente ? Comment dépasser les tensions de façon harmonieuse et efficiente en transformant un bâtiment communal à usage unique en espace multiusages et en cohérence éducative ?

Nous avons recueilli le témoignage de Fanny Apothéloz-Sellès, directrice de l'école primaire et maternelle Ruffi dans le 3<sup>e</sup> arrondissement de Marseille, école de 14 classes en REP+<sup>9</sup>.

Elle a créé une charte de bonne conduite pour que l'ensemble des utilisateurs de l'école le fasse en collaboration, dans le respect des uns et des autres ainsi que des locaux : « Pour une bonne entente, il est essentiel de partager uniquement les salles annexes aux salles des classes : salle polyvalente, de motricité, bibliothèque, d'art plastique... Et bien entendu les cours de récréation. »

---

9. Réseau d'éducation prioritaire.

## **Ouvrir l'horizon des enfants en ouvrant tous les espaces de la ville**

« Les enfants, qui passent 30 heures par semaine dans leur école, ont besoin de découvrir d'autres horizons sur le territoire communal, notamment au sein de structures culturelles et sportives : bibliothèque, écoles de musique, école d'arts plastiques, théâtre, piscines, poney club... »

À la mairie de proposer des espaces comme les maisons de quartier, les installations sportives, les salles culturelles de la ville plutôt que seulement l'école pour les nouvelles activités périscolaires (NAP). La directrice ajoute : « Pourquoi ne pas proposer, outre les centres aérés, les locaux et les structures associatives culturelles et sportives existantes. Pourquoi ne pas envisager des sorties : visites de musées, d'expositions, découvertes géographiques et historiques... Pourquoi pas aussi les maisons de retraite avec des temps d'échange inter-générationnels ? Les séniors et les enfants partagent lecture, travaux manuels, bricolage, découverte d'ateliers comme soudure, menuiserie, jardinage, cuisine, pâtisserie, confiture : toutes ces compétences se perdent. »

## **Des budgets et du matériel spécifiques pour les temps éducatifs scolaires et périscolaires**

Selon Fanny Apothéloz-Sellès, « le personnel animant les temps périscolaire doit obligatoirement avoir un budget spécifique et un matériel distinct de celui de l'école ». Rien n'est plus déplaisant pour un enseignant que de ne pas retrouver ce qui était prévu dans l'emploi du temps de sa journée parce qu'il a été utilisé, voire détérioré durant les NAP.

Ce n'est pas au personnel d'entretien de « garder les enfants », ni même aux agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (Atsem). Il est nécessaire de planifier des horaires pour le ménage et les travaux de maintenance des bâtiments municipaux scolaires afin qu'ils ne se superposent pas aux NAP.

## **Comment faire pour que le temps périscolaire soit aussi un temps éducatif**

« Le plus judicieux est de confier les temps éducatifs scolaires à des structures de l'éducation populaire : c'est leur job. Ces associations d'animation gèrent déjà les centres aérés et les pôles jeunesse des communes. Ils ont les compétences nécessaires en animation éducative », affirme Fanny Apothéloz-Sellès, elle-même titulaire du BAFD et formatrice.

À l'école Ruffi durant un an et demi seule la directrice avait des relations réglementaires avec l'association qui gérait les NAP. Cette année, les choses ont changé avec l'association Les amis de Gilofere qui développe des activités basées sur la vidéo, le cirque et le théâtre.

Une première étape : l'association a été invitée au conseil d'école. Le directeur a expliqué aux enseignants et aux parents le projet pédagogique des NAP. Il a proposé aux enseignants de faire des ponts thématiques, ce qui a rassuré les parents. Ces ponts étaient jusqu'alors refusés par les enseignants qui s'opposent aux NAP telles qu'elles sont mises en place par la mairie de Marseille.

Seconde étape pour la rentrée 2016 : le directeur est à nouveau invité au conseil d'école pour présenter le projet de l'année.

Troisième étape en novembre : rencontre de tous les animateurs et de tous les enseignants pour qu'ils se présentent et s'accordent sur les règles de vie afin que les enfants sur un même lieu n'aient qu'une seule règle de vie. Les animateurs pourront bénéficier des conseils des enseignants pour les enfants aux comportements difficiles.

### **Un projet d'école qui englobe temps scolaire et temps périscolaire**

Mettre la réussite de chaque enfant au cœur du dispositif éducatif scolaire et périscolaire, c'est avant tout mettre tous les acteurs autour d'une table pour bâtir un projet éducatif qui propose une continuité de structure et de personnels entre le centre aéré, les accueils du matin et du soir avant et après l'école, le soutien scolaire, les clubs coup de pouce, les animations de la cantine et les NAP.

« Une municipalité a intérêt à faire un projet global périscolaire sur sa commune en partenariat avec les structures, associations, lieux culturels et sportifs existants en intégrant complètement de manière cohérente les NAP avec tout le reste du périscolaire en s'appuyant sur les compétences et les moyens du territoire », telle est la conviction de Fanny Apothéloz-Sellès.

### **Parcours éducatif à Grenoble : une adaptation du périscolaire par la tarification**

■ *Par Fabien Malbet et Elisa Martin, adjoints au maire de Grenoble (38).*

Impliquée au sein du Réseau français des villes éducatrices dès 1998, la Ville de Grenoble s'est dotée tardivement d'un

projet éducatif local (PEL). Résultat de la mise en forme des pratiques existantes, il avait eu le mérite d'aboutir à une formulation de la politique éducative de la Ville et d'inciter à un décloisonnement des délégations des élus et des directions concernées. Le périscolaire est resté en deçà de l'ambition affichée et du niveau général des pratiques d'autres grandes villes, à la fois au plan qualitatif et quantitatif<sup>10</sup>. Grenoble s'est engagé dès 2013 dans la réforme des nouveaux rythmes. Depuis cette date, les élèves fréquentent l'école le mercredi matin. Les après-midi ont été raccourcies de 45 minutes (2h15) et se terminent toutes à 16 heures. Les familles ont la possibilité de laisser leurs enfants au périscolaire dans une des trois formules au choix :

- Accompagnement scolaire jusqu'à 17 heures (anciennes études surveillées).
- Des ateliers éducatifs payants une fois par semaine avec les associations socioculturelles, dispositif étendu dans les écoles qui n'avaient pas de PEL par des ateliers de la Ville.
- Ou la récré'active, une garderie améliorée pour compléter l'offre existante.

Au total, le périscolaire du soir représente à Grenoble quatre fois 1h30 soit 6 heures hebdomadaires.

Les observations<sup>11</sup> réalisées suite à la première année ont fait apparaître une fréquentation massive de la récré'active et de l'accompagnement scolaire, et une fréquentation moins forte que prévue dans les ateliers éducatifs qui avaient pourtant focalisé l'attention des élus et de la communauté éducative. L'évaluation a mis en évidence des points faibles : une fuite en avant budgétaire et organisationnelle ; une qualité encore insuffisante du niveau d'encadrement ; et des rythmes devenus lourds pour les enfants de maternelle.

Nous considérons le prochain projet éducatif de territoire (2016-2019) comme le levier d'action local sur la politique éducative des jeunes dans sa globalité. La Ville de Grenoble a engagé, avec l'Éducation nationale, les associations socioculturelles, les parents d'élèves, et les institutions d'État un travail de coconstruction basée sur le retour d'expérience précédent : mobilisation des acteurs éducatifs locaux et nationaux au travers des Rencontres de l'Éducation en juin 2015 ; concertation sur différents scénarios d'organisation horaire ; vote consultatif impliquant plus de 15 000 parents en janvier 2016 ; et construction de projets périscolaires par bassin de vie. Ce travail sur presque deux années a permis de mobiliser l'ensemble des acteurs locaux pour converger vers

---

10. Moins de 20 % seulement des enfants étaient concernés par le PEL.

11. « Réforme des rythmes scolaires, le périscolaire à Grenoble : éléments évaluatifs », Ville de Grenoble, mars 2015.

un dispositif qui certes ne modifie pas les horaires scolaires. Il change cependant la manière dont le périscolaire s'inscrit dans le parcours éducatif de chaque enfant.

Dans la nouvelle organisation, le temps périscolaire deviendra entièrement gratuit deux soirs par semaine pour mettre en œuvre les objectifs<sup>12</sup> de la loi de refondation de l'école. Les deux autres soirées deviendront payantes afin de proposer à un coût modeste un mode de garde aux familles qui en ont besoin. Dans les évaluations la question de la fatigue est apparue fréquemment. Depuis la réforme, 30 % à 35 % d'enfants en plus participent aux activités du soir, car le périscolaire gratuit et de qualité a été privilégié comme mode de garde. Ce sont donc 4 000 élèves qui se sont retrouvés d'une année sur l'autre avec 7 heures de temps passé en collectivité en plus, ce qui n'était pas le but de la réforme. Un des effets induits que nous essayons de corriger est le décalage des activités hors cadre scolaire ou périscolaire (clubs de sport, musique, danse...) de 17h-18h vers 18h-19h. Ce décalage n'aurait pas dû être nécessaire mais résulte d'une adaptation de ces structures aux comportements des familles vis-à-vis de la gratuité. En facturant les troisièmes et quatrièmes soirs par semaine, nous espérons inciter les familles à programmer ces activités complémentaires aux mêmes horaires que ceux du périscolaire proposés par la Ville. Accueillir les enfants des familles populaires reste donc une de nos préoccupations. C'est pourquoi, pour les familles modestes, nous avons instauré une tarification accessible et progressive au quotient familial. Les familles aux plus bas revenus peuvent inscrire leurs enfants 4 soirs par semaine pour un coût moyen d'environ 50 euros à l'année pour 8 heures de périscolaire par semaine.

Le deuxième changement est un accueil périscolaire intégré et structuré qui ne sépare pas l'aide aux leçons des autres activités. L'objectif est de remettre les enfants au cœur des choix qui les concernent dans un esprit de coopération et de responsabilisation. Nous veillerons à ce que chacun ait accès à l'ensemble de ces activités éducatives : l'éco-citoyenneté, les pratiques sportives et l'expression corporelle, la culture et les pratiques artistiques, et les jeux. Une attention particulière est portée sur la rencontre des élèves entre différentes écoles notamment cette année autour de jeux de plateau comme le jeu de go. Une des interrogations fortes des familles notamment des quartiers populaires concerne l'accompagnement scolaire. Actuellement, certaines écoles ont 80 % des élèves inscrits tous les soirs à l'accompagnement scolaire, dans le cadre, plutôt traditionnel, des études surveillées. Un enfant qui termine

---

12. L'État soutient trois heures de temps d'activités périscolaires financées en partie par la Caisse d'allocations familiales.

rapidement ses leçons doit patienter jusqu'à la fin de l'heure dans la classe en pratiquant une activité d'attente. La décision d'intégrer toutes les dimensions à l'accueil périscolaire (aide aux leçons, ateliers éducatifs et jeux libres) permettra à ces enfants qui ont fini leurs leçons de participer aussi aux actions sportives, culturelles et éco-citoyennes. Cette organisation structurée permettra d'augmenter les chances de réussite scolaire de ces enfants en leur donnant accès à ces dimensions d'éducation ouverte.

Le chantier d'élaboration du parcours éducatif n'est certes pas arrivé à son terme. Notre constat est qu'il ne peut pas être mené sans impliquer l'ensemble des acteurs, ni même sans une vision politique claire qui mette l'enfant au cœur des préoccupations des adultes.

## **Avec les enfants et les jeunes, ensemble pour l'éducation !**

*Par Didier Jacquemain, Délégué général de la Fédération nationale des Francas.*

Pour notre mouvement, l'éducation, c'est l'ensemble des influences directes et de natures diverses qui s'exercent volontairement ou non sur l'individu, ou que l'individu exerce sur son environnement et qui, en se conjuguant, contribuent à la création et au développement de sa personne.

En ce sens, l'interaction entre l'individu et son environnement est essentielle pour l'éducation, c'est d'ailleurs ce qui lui donne un caractère global, un caractère continu.

Placer l'éducation dans cette perspective nécessite de situer l'action éducative. L'action éducative est un ensemble d'actions volontaires dont le but est de valoriser l'existence et l'extension d'influences maîtrisables jugées nécessaires au développement de la personne humaine. L'action éducative est à la fois consciente, volontaire et, finalement, n'est qu'une contribution à l'éducation. Elle est le fait de la famille, de l'école, des structures sportives et culturelles, des centres de loisirs... Elle s'inscrit dans la globalité et la continuité de l'éducation.

Au-delà de l'action éducative, il convient donc également de se préoccuper de l'environnement dans lequel les enfants et les

jeunes vont grandir. De ce point de vue, je ne prendrai qu'un exemple, celui du numérique et de l'impact qu'il a aujourd'hui sur les différents processus éducatifs.

Après trente ans d'expérience de territorialisation de l'éducation initiée tant par l'éducation prioritaire que par l'aménagement des rythmes scolaires, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 9 juillet 2013 constitue une avancée déterminante de plusieurs points de vue. J'en retiendrai deux dans cette contribution :

- Celle de considérer l'enfant dans sa globalité et, de ce fait, de prendre en compte son environnement, donc l'environnement de l'école.
- Celle de mobiliser, à travers les PEDT, les collectivités territoriales pour contribuer à la réussite éducative par la mise en œuvre d'activités périscolaires notamment.

Cette dimension de la territorialisation est essentielle, à la condition que les politiques éducatives locales qui vont se développer prennent en compte la diversité des besoins éducatifs, sociaux et culturels des enfants et des adolescents. De fait, il faut pouvoir analyser l'impact, les impacts des environnements territoriaux pour penser une action éducative adaptée à ceux-ci. Ce travail doit être à la base de l'élaboration des projets locaux d'éducation qui intègrent deux dimensions essentielles à l'éducation, à savoir :

- L'attention aux enfants et adolescents dans toutes les politiques locales qui seront élaborées, que celles-ci aient trait au transport, à l'urbanisme, à la santé, à la culture, au sport, à l'environnement durable, à la citoyenneté...
- Les interventions éducatives, que ce soit celles de l'école ou celles des différentes structures éducatives, celles-ci étant pensées dans un cadre national mais adaptées à la réalité et aux spécificités territoriales.

Le territoire devient, en ce sens, la rencontre entre la dynamique que l'État doit animer et les réponses locales élaborées par la diversité des acteurs, notamment ceux de l'éducation populaire.

Un nouveau paysage éducatif se dessine. Cet ouvrage en témoigne. N'oublions pas d'y associer les enfants et les jeunes eux-mêmes !



## Une invitation à aller plus loin

Depuis les premières lois de décentralisation au début des années 1980, le champ des politiques éducatives locales s'est considérablement développé et déborde aujourd'hui, très largement, les questions des activités péri- et extrascolaires.

Si l'on regarde les pratiques locales par le seul prisme des dispositifs institués (ALSH, programmes de réussite éducative, etc.), on peut avoir l'impression d'une relative homogénéité de ce que font les différentes collectivités territoriales. Mais ce prisme cache la diversité des initiatives et des inventions locales, que l'on a d'autant plus de mal à voir que l'éducation est un domaine dans lequel le tropisme jacobin français reste très présent.

Le développement des interventions éducatives des collectivités territoriales semble donc se dérouler « à bas bruit », sauf dans les moments où le développement du champ d'intervention des collectivités se fait à l'initiative de l'État, comme l'a bien illustré la séquence ouverte par la loi de Refondation de l'école de la République, avec la réforme des rythmes et la mise en place des nouvelles activités périscolaires et des projets éducatifs territoriaux.

Avec cette réforme, les politiques éducatives locales semblent se trouver aujourd'hui à la croisée des chemins. En effet, elles sont confrontées à deux enjeux majeurs qui pourront durablement influencer leur avenir :

- Il s'agit, d'une part, de la capacité et de la volonté des collectivités (et plus largement de l'ensemble des acteurs éducatifs locaux) à penser autrement la question de l'égalité de l'offre pour adapter leurs réponses aux besoins spécifiques de chaque territoire et de chaque école.
- D'autre part, il s'agit de leur volonté politique et de leur capacité technique à se saisir pleinement de l'outil qu'est le projet éducatif territorial pour développer des politiques volontaristes et ambitieuses.

Voilà les deux conditions qui permettront aux PEDT de ne pas être un simple outil de recensement des activités offertes aux enfants, mais au contraire d'être de vrais leviers pour que les interventions éducatives des collectivités territoriales s'affirment de plus en plus comme de véritables politiques locales. L'institution des PEDT peut être comprise comme une invitation lancée aux collectivités pour aller plus loin et ce, dans un double sens. Aller plus loin dans ce que l'on met derrière l'expression « politique éducative », en élargissant le périmètre de cette politique, ce qui oblige également à aller plus loin en matière d'articulation des actions en direction des différentes tranches d'âge et sur les diverses thématiques traitées. Et aller plus loin dans ce que l'on met derrière l'adjectif « locale », en pensant davantage les objectifs des actions locales en fonction des besoins de chaque territoire et de la diversité des populations.

- Sylvie Aebischer, *Mettre l'élève et le management au centre du système. Sociologie d'un moment réformateur. Le ministère Jospin (1988-1989)*, thèse de doctorat, Lyon, 2010.
- Agence éducation emploi formation, *Éducation et collectivités*, actes du colloque, 2007.
- Pierre Albertini, *L'école en France, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle, de la maternelle à l'université*, Hachette, 1992.
- Association française des administrateurs de l'éducation, *Le rôle des collectivités territoriales dans l'articulation des temps de la ville et de l'école*, XXVIII<sup>e</sup> colloque national de l'Afae, Concordances et discordances des temps de l'Éducation, 17-19 mars 2006, Caen.
- Association française des administrateurs de l'éducation, *Le projet éducatif local*, XXVI<sup>e</sup> colloque national de l'Afae, École et territoires : quelle décentralisation ?, 12-14 mars 2004, Lyon.
- Choukri Ben Ayed, « Territorialisation de l'action éducative », in Agnès Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Presse universitaire de France, coll. « Quadriges », 2008.
- Pascal Bavoux, « Mailler les territoires par divers dispositifs éducatifs : une réponse suffisante aux besoins ? », *Revue Ville-École-Intégration-Enjeux*, Hors-série n° 7, p. 48-56, 2003.
- Bernard Bier, « Des villes éducatrices ou l'utopie du territoire apprenant », *Informations sociales*, n°161, mai 2010, p. 118-124.
- Bernard Bier, *Vers l'éducation partagée. Des contrats éducatifs locaux aux projets éducatifs locaux*, Injep (Jeunesse éducation territoires : cahiers de l'action, n° 7), 2006.
- Bernard Bier, André Chambon et Jean-Manuel de Queiroz, *Mutations territoriales et éducation. De la forme scolaire vers la forme éducative ?*, ESF éditeur, 2010.
- Hélène Buisson-Fenet, « L'éducation scolaire au prisme de la science politique : vers une sociologie politique comparée de l'action publique éducative », *Revue internationale de politique comparée*, vol. 14, mars 2007, p. 388.
- « École, milieux et territoires », *Cahiers pédagogiques*, n° 447, 2006.
- André Chambon, *Villes et développement éducatif local. Le cas d'Évry, d'Amiens et de Calais*, L'Harmattan, 2004.
- Bernard Charlot, *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Armand Colin, 1994.

- « Politique de la ville et éducation : quels enjeux pour l'avenir ? », Avis et propositions du Conseil national des villes (CNV) à Monsieur le Ministre délégué à la Ville et à la rénovation urbaine, 2004.
- Collectif, *La politique éducative des villes moyennes*, Fédération des maires des villes moyennes, 2002.
- Collectif, « Projet éducatif, territoires et habitants. 3<sup>e</sup> Rencontres nationales de l'éducation », *Ville-École-Intégration Enjeux*, hors-série n° 7, CNDP, 2003.
- Direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale, « Regards sur les contrats éducatifs locaux », *Les dossiers Insertion, Éducation et Société*, n°170, 2005.
- Yves Dutercq et Vincent Lang, « L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français », *Éducation et sociétés*, n°8, février 2001.
- Yves Dutercq et, Agnès van Zanten, « L'évolution des modes de régulations de l'action publique en éducation », *Éducation et sociétés*, n°8, p. 5-10, février 2001.
- Yves Dutercq, « Comment une collectivité territoriale se saisit de la décentralisation de l'éducation », in Yves Dutercq (dir.), *Les régulations des politiques d'éducation*, Presses universitaires de Rennes, 2005.
- Patrice Durain, Jean-Claude Thoenig, « L'État et la gestion publique territoriale », *Revue française de science politique*, n° 4, p. 580-623, 1996.
- Dominique Glasman, « La lente émergence des politiques éducatives territoriales », in Alain Faure, Anne Cécile Douillet (dir), *L'action publique et la question territoriale*, Presses universitaires de Grenoble, 2005.
- Dominique Glasman, « Il n'y a pas que la réussite éducative », *Informations sociales*, n°141, p.74-85, 2007.
- Jean-Louis Gousseau, *Les collectivités territoriales et l'éducation*, Groupe Moniteur, 2006.
- Lydie Heurdiere, « La politique ZEP, laboratoire de nouveaux outils de pilotage du système éducatif (1981 - 2001) ? », *Revue française de pédagogie*, n° 177, 2011.
- Injep, *Politiques éducatives territoriales*, 2004.
- Dominique Lorrain, « La montée en puissance des villes », *Économie et humanisme*, n° 305, janvier 1989, p. 6-21.
- François Louis, *Décentralisation et autonomie des établissements : la mutation du système éducatif*, Hachette, 1994.

- Corinne Masson, « L'analyse du système d'acteurs : une approche pour évaluer une politique éducative territoriale », *Les cahiers du DSU*, décembre 2002.
- Nathalie Mons, *Les nouvelles politiques éducatives*, Presses universitaires de France, 2007.
- Stéphanie Morel, *École, territoire et identités, les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*, L'Harmattan, 2002.
- Francis Oudot, « Dictionnaire de l'éducation. École, commune, territoires », Ville-École-Intégration-Diversité, hors-série, n° 10, 2004.
- Gilles Pinson, « La gouvernance des villes françaises », *Pôle Sud*, n° 32, janvier 2010, p.73-92.
- Jean-Claude Richez, « Enjeux du programme "Ville éducatrice" », *Cahiers de l'action*, n° 17, Villes éducatrices : l'expérience du projet de Barcelone, Injep, 2007.
- Bernard Toulemonde, *Éducation et décentralisation*, La Documentation française, mars 2007.
- Anne Van Haecht, « Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ? », *Éducation et sociétés*, n°1, 1998.
- Agnès Van Zanten, *Les politiques d'éducation*, Presses universitaires de France, 2004.
- Agnès Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, La Découverte, 2000.
- Ingrid Volery, « Sociogenèse d'un mode de gouvernance territoriale. Le cas d'un contrat éducatif local », *Revue française de science politique*, mai 2008, vol. 58, p. 743-771.



Imprimé sur papier recyclé cyclus

Correction / Relecture : Anne Kraft  
Conception graphique : Sophie Richard  
*sophie@surpapierlibre.fr*

Cet ouvrage a été achevé d'imprimer  
par l'imprimerie La Source d'Or  
à Clermont-Ferrand (63) en juillet 2016

*N° d'impression : XX XXXX*  
*Dépôt légal : 3<sup>e</sup> trimestre 2016*

ISBN : 978-2-36935-056-9

*Éditions Le passager clandestin*  
*1, rue de l'Église – 72240 Neuvy-en-Champagne*  
*www.lepassagerclandestin.fr*

# Les politiques éducatives locales

Depuis la III<sup>e</sup> République et l'école de Jules Ferry, les politiques d'éducation relevaient exclusivement de l'État, l'échelon national étant perçu comme le seul à même d'assurer la conception et la mise en œuvre de la politique éducative de la Nation.

Avec les premières lois de décentralisation, la gestion de la politique éducative entre dans une ère nouvelle. S'agissant en particulier des villes, leur nouveau rôle se traduit par l'émergence du « projet éducatif local » (PEL), un outil dont l'ambition est de concevoir et mettre en œuvre la politique publique locale d'éducation en prenant en compte deux difficultés majeures de l'approche territorialisée des politiques publiques. D'une part, il s'agit d'intégrer les différents acteurs du territoire (écoles, parents, associations...) au processus de construction et de mise en œuvre de la politique locale, et, d'autre part, de passer d'une logique sectorielle à une approche globale des problèmes traités, ce qui invite à adopter une perspective dans laquelle les politiques éducatives locales ne traitent pas seulement des questions d'éducation, mais également contribuent, par exemple, à la réduction des inégalités sociales du territoire et, plus largement, à son développement.

L'ambition de cet ouvrage est donc d'aider les acteurs des politiques éducatives locales à mieux appréhender cet enjeu, en donnant des éléments permettant de comprendre le développement de ces politiques, ainsi que des clefs pour agir et actionner les leviers structurant une politique éducative locale durable.

## Isabelle Maistre

Isabelle Maistre est spécialiste de la construction des politiques publiques et de la place des échelons locaux dans les régulations de l'action publique et plus particulièrement dans le champ de l'éducation. Consultante, formatrice et chargée de cours à Lyon II sur ces questions, elle puise son expertise d'une double casquette d'élue (maire-adjointe à Bourg-en-Bresse) et de technicienne (missions pour différentes collectivités).

## João Palma

João Palma est spécialiste de l'éducation non formelle et des politiques éducatives territoriales. Après un parcours de formation et de recherche en sociologie et sciences de l'éducation, il a été attaché territorial en charge de l'action éducative dans une commune de la région parisienne. Puis il a dirigé une plateforme associative de mouvements nationaux d'éducation populaire consacrée au conseil et à l'accompagnement des politiques éducatives des collectivités territoriales.

10 € TTC

978-2-36935-056-9

Imprimé en France



le passager clandestin

