

**Intervention ANDEV. 30 mars 2012**  
**La famille et l'enfant face à la pression scolaire**

**Quelques considérations intempestives pour ne pas clore un débat nécessaire**

**Bernard Bier, sociologue**  
**bgbier@club-internet.fr**

Ces deux jours organisés par l'ANDEV et le CNFPT ainsi que les présents propos s'inscrivent dans un contexte très particulier : celui d'une campagne présidentielle, où la question éducative est à l'ordre du jour pour la quasi totalité des candidats - contrairement aux élections de 2007.

Mais cette mise à l'agenda politique, par delà les différences de sensibilités, se fait essentiellement en référence à l'école (et avant tout sur le monde gestionnaire et organisationnel).

Le projet éducatif global, en particulier dans sa dimension non scolaire, ne semble pas encore une préoccupation des états majors politiques nationaux - ceci même alors que des avancées significatives ont eu lieu récemment (cf. l'Appel de Bobigny) et que des collectivités de plus en plus nombreuses s'engagent de manière volontariste dans des projets éducatifs de territoire. Notons que la culture - dont on peut penser qu'elle n'est pas sans rapport avec la chose éducative - demeure absente de l'actuel débat.

Cette préoccupation scolaire sinon éducative, écho des inquiétudes des familles quant à l'avenir de leurs enfants et soumises, elles aussi, à la pression scolaire, se retrouve dans le discours politico-médiatique sous des formes diverses et quelque peu limitées. Dans le désordre et de manière contradictoire, il suffirait de « rétablir l'autorité », d'être à l'écoute des élèves ou des enfants, de supprimer la notation, de mettre en place des internats pour les meilleurs et les plus méritants des défavorisés, d'instaurer un suivi individuel... Ces fausses « bonnes idées », dont le succès public est à la mesure de leur simplisme, occultent les résultats de la recherche actuelle en éducation, participent d'un brouillage général, et laissent de côté cela seul qui peut permettre de travailler à la réussite éducative de tous : une réflexion articulant le politique et le pédagogique.

Pour ne pas conclure donc ces deux jours, mais continuer à alimenter la réflexion et le débat, nous nous proposons d'abord de revenir succinctement sur le questionnement qui nous a été proposé et certains des propos tenus ; ensuite nous évoquerons quelques uns des enjeux nouveaux qui nous semblent aujourd'hui incontournables ; avant d'esquisser quelques pistes autour de la mise en place d'un projet éducatif partagé dans une logique de complémentarité des éducations formelle, non formelle et informelle.

**Retour sur un questionnement, des présupposés, ses implicites : déconstruire quelques allants-de-soi**

***La pression scolaire : le succès d'un lieu commun***

Ce thème est de fait très « tendance ». Il renvoie à la fois

- à la question des rythmes (organisation de la journée, de la semaine, de l'année...), et à celle de la fatigue, renforcée par certains dispositifs (soutien individualisé en fin de journée, durant la pause méridienne...);
- à l'élitisme du système (dans son approche ultralibérale mais aussi méritocratique républicaine), avec en certains lieux une concurrence exacerbée, et (presque) partout un système qui vise plus à pénaliser la faute qu'à valoriser les acquis et à s'appuyer sur l'erreur comme passage obligé pour s'approprier savoirs et compétences. Sans oublier la désormais célèbre « constante macabre » de R. Antibì, selon lequel dans chaque classe on retrouve inéluctablement un tiers de bons, un tiers de moyens et un tiers de faibles.

Si ce thème de la pression scolaire renvoie en partie à des réalités, il est aussi une construction sociale. S'agit-il d'une réalité neuve ? Ou d'une réalité que l'on découvre (enfin !) comme la cause des difficultés et du malaise des élèves - ou de certains élèves ? Et qu'est-ce qui la rend(ra)it aujourd'hui insupportable ?

Une autre hypothèse serait qu'elle serait une réalité écran qui éviterait de poser les vraies questions quant à la réalité de l'expérience scolaire et de l'accès aux apprentissages.

En outre, n'y a-t-il pas un paradoxe à s'émouvoir de la frénésie de classification dans le champ scolaire alors que nous sommes friants de classification par ailleurs, à l'instar de nombre d'enfants et de jeunes, entre autres dans les milieux populaires. Pour exemples :

- le sport - et il y aurait à dire sur l'idéologie de la compétition sportive, sur l'entraînement des jeunes athlètes en terme de droit des enfants, sur leurs effets (psychologiques et physiologiques) néfastes ;
- les césars, les oscars, les jeux télévisés, la télé-réalité, qui outre leur piètre qualité diffusent des idéologies pour le moins contestables ;
- sans parler de ce qui se passe du côté des classes préparatoires, des grandes écoles, que d'aucuns peuvent trouver légitimes, puisqu'il s'agit là de dégager les élites de la nation.

Il est aussi curieux d'évoquer la seule pression scolaire. Peut-être faudrait-il aussi incriminer d'autres causes comme la fatigue liée au temps passé devant la TV, l'ordinateur...

Quid aussi pour les adultes de la dégradation des conditions de travail, du « culte de la performance » et de ses effets, de la « souffrance au travail » (notion d'ailleurs à critiquer en ce sens qu'elle pointe les effets et pas les causes, qu'elle psychologise) ?

N'y aurait-il donc pas un lien entre notre souci de préserver nos enfants de la pression scolaire que nous pouvons - à juste titre - dénoncer et ce qui est subi par de très nombreux adultes dans le champ professionnel et qui reste souvent indicible ? L'un n'expliquerait-il pas en partie l'autre ?

Il faut enfin se méfier de la « naturalisation » des phénomènes : le temps et la fatigue ne sont pas que des réalités objectives, ils sont aussi des réalités vécues. Les mêmes sont capables de faire des efforts intenses, de dépasser la fatigue, quand cela répond à des désirs, des besoins parfois, quand cela a du sens. Et il n'y a plus alors ni ennui ni stress...

### ***La double finalité de l'éducation***

Dans sa double dimension anthropologique et politique, l'éducation a pour but de

- permettre la « reproduction » d'un monde, autrement dit de faire que le monde déjà-là perdure et soit transmis ;
- permettre au petit d'homme de grandir, de se construire (y compris pour qu'il fasse évoluer le monde dont il hérite, qu'il le transforme, qu'il le conteste, comme le soulignait H. Arendt).

Longtemps on a privilégié une seule dimension : la première. Aujourd'hui la tendance serait, du moins dans la formulation, de (ne) privilégier (que) la seconde.

Il est important de décrypter ce dont témoignent ces évolutions. Et de pointer la complexité et les ambiguïtés de chacune des approches, qui, derrière l'identité de terme, recouvrent des réalités et des projets différents.

La première peut-être défendue aussi bien d'un point de vue conservateur politique et éducatif (ne rien changer de l'ordre du monde ; laisser faire la « sélection naturelle » par le mérite) que d'un point de vue progressiste/républicain (permettre l'accès de tous à un patrimoine).

La seconde peut renvoyer aussi bien à un point de vue ultra libéral (l'important c'est de répondre aux attentes différenciées des familles), à un point de vue puéro-centré (l'intérêt supérieur de l'enfant), ou à un point de vue pédagogique (l'important est ce que l'enfant construit).

Or ces deux dimensions sont indissociables ; on ne peut se construire que dans des savoirs et cadres institués ; chacun construit ses savoirs, mais on n'apprend pas seul et hors d'un héritage. D'où la pertinence de l'expression chère au GFEN d'« auto-socio-construction des savoirs ». Et ne poser la question éducative que sous l'angle de la pression scolaire en la décontextualisant occulte cette réalité, ainsi que celle des enjeux de l'école et de l'éducation.

### ***La prise en compte des familles et des jeunes et le service public***

Poser la question du point de vue des familles ou des enfants porte aussi le risque d'une autre dérive : celle de leur essentialisation. Peut-on parler des enfants, des familles comme s'il s'agissait de réalités en soi, hors de toute inscription sociale et historique ? Derrière, il y a des groupes sociaux, porteurs chacun de représentations et d'intérêts différents (divergents ?). Il y a une sociologie des familles avec un rapport différencié à l'école et des attentes spécifiques : préparer à l'emploi ; donner une culture générale et un esprit critique ; permettre l'épanouissement (cf. les derniers travaux d'A. Van Zanten).

Il en est de même des jeunes dans la diversité de leurs milieux sociaux, de leur attentes, de leurs pratiques et de leur rapport à l'école.

Poser la question à partir des attentes des familles (voire des jeunes) reviendrait assez vite à transformer l'école (et toute autre institution éducative) en un marché et non plus en un service public - lequel ne peut être défini que par rapport à des besoins, lesquels restent bien sûr à élaborer collectivement et politiquement. A cette aune, les familles risquent d'être transformées en usager-client que l'on cherche à fidéliser en fonction d'indicateurs de satisfaction individuels. La nécessaire prise en compte du bénéficiaire par les institutions, qui est un leitmotiv de la modernisation de la fonction publique, et pour légitime qu'elle soit, est ainsi porteuse de bien des ambiguïtés.

### ***L'école objet de fascination : entre attraction et répulsion***

On parle de l'école, tout tourne autour d'elle, elle devient vite un objet d'opprobre, un « mauvais objet », focalisant toutes les peurs, toutes les inquiétudes. Cette approche évite d'interroger autre chose, d'avoir une approche plus globale et plus systémique.

L'école ne serait que le lieu de l'échec et du stress ! Et pourtant, elle reste encore un vecteur de réussite pour une majorité d'élèves, y compris issus de milieux populaires, qui y trouvent l'ouverture sur le monde, l'accès à des outils intellectuels, brisant ainsi la fatalité de la reproduction sociale et culturelle, et s'inscrivant malgré tout dans une trajectoire personnelle

et sociale ascendante. Des études le montrent, des témoignages le confirment. Elle n'est pas la caricature que certains voudraient en donner, même si d'évidence elle doit s'engager dans un *aggiornamento*. Mais lequel... ? C'est sur ce diagnostic qu'il faut s'accorder.

L'école doit-elle être définie avant tout comme le lieu du bien-être ? Qu'est-ce que ce bien-être ? Uniquement le fait de ne pas avoir mal au ventre au lever les jours de classe ? ou doit-on aussi s'y sentir bien, s'y épanouir parce qu'on y apprend, qu'on se voit grandir en connaissances et compétences, qu'on y trouve des clés pour comprendre le monde, qu'on élargit son champ de vision, qu'on y expérimente et qu'on y goûte « la saveur des savoirs » (J.-P. Astolfi) ?

Que cachent les revendications voulant faire de l'école essentiellement le lieu de l'expression de soi ? N'est-elle pas là plutôt pour apporter des outils et les conditions de l'entrée dans les savoirs, dans la pensée, et par conséquent aussi dans une expression de soi plus consciente, plus riche ? A moins de penser que ces savoirs et compétences sont spontanés, viennent naturellement à ceux qui en sont naturellement dotés ! Cette posture ne cache-telle pas de fait et *nolens volens* une position de classe qui, ne posant pas l'école comme le lieu d'acquisition des savoirs et compétences les plus élevés pour tous, revient de fait à accepter la réalité et la reproduction des inégalités ?

Quant aux modèles que certains nous proposent comme idéaux et désirables, ceux véhiculés par le succès des *Choristes* ou du *Cercle des poètes disparus*, ils ne laissent pas d'interroger : modèle fantasmé d'une école d'hier qui n'a jamais existé et par ailleurs empreinte de relents caporalistes d'un côté, modèle tout aussi réactionnaire et manipulateur du leader charismatique qui assoit son autorité sur le mode de la séduction de l'autre. Ces modèles ne posent pas explicitement la question politique de l'éducation (et pour cause !), ils éliminent toute question de pédagogie. Ils participent à la fois de ces illusions que nous dénonçons en introduction et du retour à l'idéologie du don ou de la chance (la fameuse « égalité des chances » !) qui tient lieu de prêt-à-penser éducatif pour certains.

L'école que nous souhaitons reste à inventer ; elle ne saurait correspondre à ces caricatures. La (re) penser pour la changer ne peut se faire qu'en clarifiant certains enjeux présents, les nouveaux défis (en particulier mettre tout en œuvre pour qu'aucun jeune ne termine sa scolarité sans qualification), et en référence aussi à des valeurs claires.

## **Quelques enjeux nouveaux**

Nous ne reviendrons pas ici sur les enjeux traditionnels de l'éducation, ou ceux identifiés ces dernières décennies. Il nous semble ici important d'attirer l'attention sur certaines données qui peuvent conduire à renouveler ou réorienter le démarche éducative tant sur le fond que dans la forme.

### ***L'importance paradoxale de l'imaginaire scolaire***

L'école a de fait une place limitée dans le temps d'un individu :

- un élève de primaire dans le cadre de la semaine 4 jours n'en consacre que 140 par an à la présence en classe ;
- sur la durée moyenne d'une vie, 4 à 5 % sont consacrés à la formation initiale contre 10% au travail salarié et 25% au sommeil.

Et pourtant elle reste centrale dans nos imaginaires, comme elle joue un rôle sur la construction de l'image de nous-mêmes, sur notre rapport à la formation, voire à la chose intellectuelle.

De surcroît, plus encore qu'hier, elle n'est qu'un acteur - non le moindre, il est vrai - dans le champ éducatif.

### *Une pluralité d'acteurs et d'espaces/temps éducatifs*

La bipartition ancienne école-famille ne reflète que peu la complexité du fait éducatif d'aujourd'hui.

La famille était centrale par le fait qu'elle constituait le cadre principal de vie et de socialisation de l'enfant. Elle fut même perçue sous l'ancien régime comme le fondement de l'ordre social et politique. Aujourd'hui sa transformation, la pluralité de ses formes, la modification des modes de vie infra-familiaux, la flexibilité croissante du temps du travail, le phénomène de déclin des institutions, la concurrence des autres espaces/temps lui ont fait perdre de son influence.

Les sociabilités entre pairs deviennent de plus en plus importantes, lieu de socialisation, d'expérimentation, d'apprentissage (pour le meilleur et le moins bon !), qui vient concurrencer les autres éducateurs institués, en particulier pour ceux qui vivent l'école sur le mode de l'échec et de l'humiliation, avec le risque alors que s'instaure une « tyrannie des pairs » (D. Pasquier).

Ajoutons les médias, internet, les émissions grand public ou les clips qui véhiculent les valeurs dominantes de la marchandise triomphante, monde de l'insignifiance, de la réussite facile, aux antipodes des valeurs de la vie intellectuelle, de l'effort, de la solidarité ou de la coopération.

Les collectivités, dont le rôle reste à préciser : fournisseurs de moyens ? prescriptrices de contenus éducatifs ? actrices en direct via certains de leurs personnels ? facilitatrices par le cadre qu'elles construisent, par les débats et les partenariats qu'elles initient ?

Les associations qui semblent un peu oubliées ou peu évoquées : du fait de la municipalisation croissante ? du fait qu'elles ne sont plus les vecteurs principaux de changement ? Avec cette question clé : comment les institutions d'Etat ou les collectivités facilitent-elles les dynamiques de la société civile, organisée ou non ?

Il ne faudrait pas dans cet inventaire oublier les entreprises, actrices de la formation en alternance, de l'accueil de jeunes stagiaires, engagées dans la formation continue et dans la lutte contre l'illettrisme (sur les 3 M d'illettrés en France, 60% sont salariés).

Et aussi l'environnement, l'urbanisme, l'architecture, le type de peuplement, le tissu social, économique et culturel, cadre de socialisation au travers des nombreuses interactions qu'ils permettent ou suscitent - ce que l'on pourrait définir avec le sociologue et philosophe B. Latour comme des « acteurs non vivants », mais qui participent aussi de l'éducation sur un territoire.

Et enfin... le marché des officines privées du soutien scolaire, de l'offre de kits d'animation, de la formation adulte, des coachings divers...

### *La multiplication et l'obsolescence des savoirs*

Une autre donne est la multiplication des savoirs, leur accélération et obsolescence rapide (tant pour les savoirs savants que pour les savoirs d'usage)..., et les nouveaux supports d'accès, qui obligent à repenser les formes traditionnelles de transmission.

« A la génération précédente, un professeur de sciences à la Sorbonne transmettait presque 70% de ce qu'il avait appris sur les mêmes bancs 20 ou 30 ans plus tôt. Elèves et professeurs vivaient dans le même monde. Aujourd'hui 80% de ce qu'a appris ce professeur est obsolète. Et même pour les 20% qui restent, le professeur n'est plus indispensable, car on peut tout savoir sans sortir de chez soi », écrivait M. Serres dans un texte récent « Petite Poucette », paru le 3 septembre 2011: <http://www.liberation.fr/culture/01012357658-petite-poucette-la-generation-mutante>).

Reste qu'il y a une part d'aveuglement dans les propos du philosophe : tous ne sont pas égaux dans l'accès et les usages des technologies de l'information et de la communication par exemple, - sans parler bien sûr des savoirs plus savants et plus complexes.

### ***Le rapport au temps : une rupture anthropologique***

Une rupture majeure nous semble constituée par le nouveau rapport au temps qui s'instaure, renforcé par le monde marchand (et le primat de la consommation pour exister) et les technologies les plus récentes. Nous sommes dans le « présentisme » (F. Hartog), la satisfaction instantanée, l'incapacité à l'attente (cf. l'usage permanent des téléphones portables).

Cette réalité produite par les adultes, encouragée par leur exemple, devient une nouvelle norme et un cadre structurant pour les enfants et les jeunes. Ce primat de la « pulsion » (B. Stiegler), de l'immédiateté, encouragé de toutes parts, est aux antipodes des exigences de l'éducation qui présuppose le médiat, la durée, le désir, la satisfaction différée, voire la frustration.

Où alors nous serons dans un autre modèle d'éducation, de société, d'homme !

Comment dans les différents espaces/temps éducatifs peut-on prendre en compte et répondre à ces enjeux ?

### **Quelques pistes autour de la mise en place d'un projet éducatif partagé dans une logique de complémentarité**

Le premier impératif est de sortir des approches binaires (ou bi-tri-frontales) pour privilégier une approche globale.

#### ***Un changement de terminologie***

Prendre en compte, en lieu et place de la terminologie traditionnelle du scolaire, péri- et para-scolaire, celle d'éducatifs formelle, non formelle et informelle, qui oblige, en sortant de la centralité d'un seul acteur, à penser et à prendre en compte les différents espaces/temps éducatifs.

Compte tenu des enjeux du temps, et de la nécessité de penser le continuum éducatif, il serait aussi utile de substituer au diptyque formation initiale /formation continue, l'expression « éducation et formation tout au long de la vie ».

Ce n'est pas qu'affaire de mots. Ceux-ci ont une fonction performative et structurent nos modes de pensée et donc d'intervention.

Reste ensuite qu'il faut avoir collectivement une réflexion à ce sujet tant nationalement que localement : sur ce dernier plan, la co-construction d'un projet éducatif de territoire est l'opportunité et le cadre d'élaboration idoine.

### ***Le choix des valeurs/du référentiel***

De même une réflexion s'impose autour de quelques points :

- Choisit-on le référentiel de « l'égalité des chances », ô combien ambivalent, à la fois porté par les tenants de la méritocratie républicaine (avec toutes ses ambiguïtés) et de l'ultra-libéralisme ?

Ou lui préfère-t-on celui de « l'égalité des droits », le référentiel démocratique ?

- Quelle place fait-on respectivement à l'individuel et au collectif, non pour les opposer, mais pour leur donner sens l'un par l'autre ? Et dans quelle articulation ?

Et choisit-on explicitement le modèle de la compétition ou celui de la coopération, modèle qui ne doit pas rester rhétorique comme si souvent, mais se décliner en actes ?

- Quelle mission attribue-t-on à l'école, mais aussi aux centres de loisirs et autres, et au nom de quelles valeurs ? Force est de constater que la réflexion laisse fortement à désirer relativement aux structures d'éducation non formelle, qui sont pourtant de fait des lieux où se joue aussi la reproduction des inégalités éducatives, sportives et culturelles.

C'est le sens du service public d'éducation qui est ici posé - lequel ne saurait se réduire au service public scolaire.

### ***La complémentarité éducative***

Nous nous contenterons, faute de temps, de lister quelques points :

#### a) dans le champ du formel

- sortir du flou sur les missions de l'école, de l'attente qu'elle fasse tout, ce qui est à la fois impossible, expose à des déceptions inévitables et fragilise ses acteurs ;

- revenir sur son cœur de mission : qu'est-ce que sont les apprentissages scolaires et leur spécificité ? pour quoi faire ? quels sont les enjeux d'aujourd'hui ? ;

- que l'école soit son propre recours et sorte de la délégation à autrui, de l'externalisation de la difficulté scolaire ;

- qu'elle soit dans l'anticipation plus que dans la réparation ;

- mettre au travail ce qui fabrique de la difficulté scolaire : la question du sens de l'école, des apprentissages, du rapport aux savoirs, les malentendus cognitifs entre écoles, jeunes, et familles ;

- poser l'hétérogénéité non comme problème mais comme levier ;

Il faut aussi identifier les risques de dérives :

- un abandon de l'exigence scolaire : une pauvre école pour les enfants (de) pauvres (dans certaines ZEP) ;

- un abandon de la spécificité des savoirs scolaires/disciplinaires.

(Ces découpages disciplinaires, nés de et dans l'histoire, peuvent être repensés ; ainsi la forme scolaire - une heure/ une discipline - pourrait être mobilisée dans une interdisciplinarité qui peut, sous certaines conditions, être au service du sens, cf les TPE) ;

- cela oblige à sortir de la confusion entre clôture de l'école et clôture des savoirs : les savoirs scolaires permettent de répondre aux questions posées par le monde, mais radicalement traités autrement. Il revient aussi à l'école d'aider à transformer le désordre des informations en savoirs ;

- ne pas opposer savoirs et compétences (pas l'un ou l'autre, mais l'un ET l'autre) ;

#### b) dans le champ du non formel

Il faut accepter de travailler dans un certain nombre de tensions

- entre offre d'activités et d'équipements et aide à l'initiative/accompagnement de projet ;

- entre animation collective et accompagnement individuel ;

- entre éducation et animation (les référentiels de l'éducation populaire ne sont pas ceux de l'animation).

Mais aussi

- ne pas faire du champ de l'éducation non formelle une annexe de l'école, tant dans les contenus (avec l'école après l'école, les risques de malentendus cf. P. Rayou...) que dans les formes (cf. J. Houssaye « Le centre de loisirs prisonnier de la forme scolaire ») ;

- repenser la notion de projet : « projet programme » - sur le modèle scolaire et... industriel - ou « projet visée », plus ouvert aux dynamiques du groupe et aux émergences (cf. J. Ardoino) ;

- laisser le temps de vivre aux enfants et aux jeunes.

#### c) dans le champ de l'informel

Ce champ reste l'impensé des politiques de jeunesse ou d'éducation.

Il ne s'agit pas d'institutionnaliser l'informel (ce qui relèverait d'une logique totalitaire), mais de le prendre en compte (ce qui est loin d'être fait) et d'organiser la possibilité et le cadre pour que les enfants et les jeunes puissent s'y construire dans les meilleures conditions.

C'est aussi travailler sur l'environnement matériel : « on apprend de la ville et non seulement dans la ville » (Charte des villes éducatrices)

***Former/qualifier les acteurs de l'éducation***



Repenser les formations initiale et continue dans l'Education nationale, dans l'animation et ailleurs. On pourrait par exemple envisager des modules communs de formation pour tous les acteurs de l'éducation, parallèlement ou préalablement à la spécialisation.

Le BAFA pourrait être un pré-requis pour tous les recrutements même au sein de l'Education nationale (c'était d'ailleurs le cas dans les écoles normales d'instituteurs autrefois).

Redonner toute sa place à la pédagogie

- dans les pratiques (contre le gardiennage ou le consumérisme, contre l'évidence des savoirs qui se suffisent pour être enseignés ou l'appel au charisme) ;
- mais aussi dans la définition des projets éducatifs et leur évaluation - ce qui permettrait aussi de mettre l'accent sur le qualitatif.

### *La nécessaire approche en terme de projet global*

Le socle commun des connaissances et des compétences, à condition que soient levées toutes les ambiguïtés, pourrait être un des outils pour développer une réflexion globale et transversale (il est inscrit dans la loi depuis 2005). Il en est de même des 7 compétences clés définies par E. Morin.

Pour information, le tableau ci-dessous met en évidence les points de rencontre entre les compétences vues par l'Europe et leur adaptation à la France, dans l'Education nationale. (En gras : les différences. On pourra regretter que le « apprendre à apprendre » ne soit pas perçu comme une compétence-clé dans l'hexagone).

Parlement européen conseil de l'Europe	Circulaire 2006 Education nationale
Langue maternelle	id
Langue étrangère	id
Culture mathématique, scientifique et technique	id
Culture numérique	id
<b>Apprendre à apprendre</b>	absent
<b>Compétences interculturelles, interpersonnelles, sociales et civiques</b>	<b>Compétences sociales et civiques</b>
<b>Esprit d'entreprise</b>	<b>Autonomie et initiatives</b>
Sensibilité culturelle	id

L'approche en terme de projet global de territoire appelle une co-construction entre tous les acteurs du territoire (en se donnant les moyens pour que la démarche participative soit réellement participative !!!), un diagnostic partagé et une élaboration collective des indicateurs d'évaluation - d'une évaluation qui ne se réduise pas au bilan, qui soit fortement qualitative, et, dans sa forme, appropriable par tous, au rebours donc des « usines à gaz » coûteuses et de faible efficacité.

Cette dimension participative a aussi une fonction de mobilisation, de sensibilisation, de formation au changement, de développement d'une culture de territoire et d'éducation permanente.

Cela implique, face à la recherche à tout prix du consensus, l'acceptation du conflit comme occasion de confrontations des expertises (sans oublier les expertises d'usage et ce que Y. Sintomer appelle les « contre-expertises citoyennes », à la fois outil-diagnostic sur le territoire et vecteur de démocratie.

### **Pour ne pas conclure et en guise de récapitulatif**

***Une clarification nécessaire des finalités de l'éducation*** : quel homme pour quelle société ?  
Quelle société pour quel homme ?

- former l'homme, le citoyen, le travailleur (H. Arendt, Langevin Wallon) ;
- affirmer l'éducabilité de tous et le principe d'une « éducation élitaine pour tous ».

***Une interrogation globale***, qui ne fait pas de l'école le « mauvais objet », mais est une interrogation globale et partagée (citoyens, politiques, professionnels, jeunes) sur l'état de l'offre éducative en France aujourd'hui.

***Un service public d'éducation et de formation tout au long de la vie***, qui articule un cadre posé par l'Etat et des initiatives et projets locaux.

Seules les politiques éducatives de territoire, pensées comme démarche et processus permanents, permettent la globalité de l'approche.  
Faut-il alors inscrire dans la loi le projet éducatif global, du moins dans une loi-cadre ? La question, on le sait, est posée.

Mais on ne change pas la société par décret, ni contre les acteurs. Comment prendre en compte les initiatives des personnels, éviter leur *burn out*, ne pas les mettre sous tension permanente à force d'injonctions venues « d'en haut ».

### ***Une démarche qui va du PET aux villes éducatrices et aux territoires apprenants***

Si le PET /PEL/PEG mobilise les acteurs dans la ville, la « Ville éducatrice » (« on apprend dans la ville et de la ville ) est censée mobiliser aussi les responsables des politiques sociales et urbaines, des politiques d'aménagement, les urbanistes, les architectes, le tissu économique, culturel, associatif dans sa diversité. « Toute la ville est une source d'éducation ». La qualité d'une ville éducatrice se mesurera aussi à sa capacité à laisser naître des expérimentations, à permettre des circulations inattendues, de l'invention.

Forme encore plus développée, véritable *work in progress*, la notion de « territoire apprenant » qui nous vient du management des organisations, du développement local (et du Québec !) est peut-être l'horizon utopique d'une « société des savoirs », reconnaissant les savoirs et les intelligences multiples, vecteur de dynamique territoriale, d'*empowerment* pour les habitants, et de lien social, qui renouerait aussi avec le projet d'éducation populaire, tel que formulé autrefois par Peuple et Culture « tous formés, tous formateurs ».