

DES VILLES ÉDUCATRICES OU L'UTOPIE DU « TERRITOIRE APPRENANT »

Bernard Bier

Caisse nationale d'allocations familiales (CNAF) | « [Informations sociales](#) »

2010/5 n° 161 | pages 118 à 124

ISSN 0046-9459

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-5-page-118.htm>

Pour citer cet article :

Bernard Bier, Des villes éducatrices ou l'utopie du « territoire apprenant » ,
Informations sociales 2010/5 (n° 161), p. 118-124.

Distribution électronique Cairn.info pour Caisse nationale d'allocations familiales (CNAF).

© Caisse nationale d'allocations familiales (CNAF). Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

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

Bernard Bier – sociologue



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

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

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

Des politiques éducatives territorialisées aux politiques éducatives territoriales

En fait, c'est l'État lui-même qui va ouvrir l'école au territoire. Les lois de décentralisation vont « donner » les collèges au département, les lycées à la région avec un statut d'Établissement public local d'enseignement (EPL) et permettre l'entrée d'acteurs extérieurs à l'Éducation nationale dans la « gouvernance » des établissements scolaires, *via* le conseil d'administration et le projet d'établissement. Les Zones d'éducation prioritaires (Zep) mises en place à l'instigation d'Alain Savary en 1981 appellent à des partenariats – même si ceux-ci sont assujettis (Lorcerie, 1998) au service de l'école, et quand cela va mal (Glasman, 1991) ; les politiques d'accompagnement qui vont se succéder trente ans durant, depuis les Animations éducatives périscolaires (AEPS) jusqu'aux politiques d'accompagnement à la scolarité, mobilisent fortement les associations ; les politiques d'aménagement des rythmes de l'enfant, sous leurs appellations successives, font de même. Enfin, à partir de 1999, les Contrats éducatifs locaux (CEL), initiés par quatre départements ministériels (Jeunesse et Sports, Ville, Culture, Délégation interministérielle à la ville-DIV) proposent aux collectivités de contractualiser dans une logique de Projet éducatif local. Il s'agit là de *politiques éducatives territorialisées*, c'est-à-dire initiées par l'État et déclinées sur les territoires. Pourtant, dès le début des années 1970, quelques municipalités anticipatrices comme Saint-Fons ou Hérouville-Saint-Clair avaient impulsé, de leur propre chef, des politiques éducatives globales. Les CEL, dans un certain nombre de cas, peuvent avoir été à l'initiative d'une dynamique de territoire, soit

parce qu'ils rencontraient des préoccupations de collectivités, soit parce qu'ils constituèrent un effet d'aubaine financière. Certaines villes choisirent de ne pas s'inscrire dans ce dispositif, soit pour des raisons idéologiques, soit

parce qu'elles présumaient qu'à terme l'État se désengagerait et que la charge leur en incomberait seules. Pourtant, nombre de collectivités (par exemple, en Région parisienne, La Courneuve, Nanterre...), sans passer par la contractualisation CEL, se sont engagées dans un projet éducatif de territoire. Il s'agit ici d'un choix politique local, d'une *politique éducative territoriale*.

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

“ (...) les projets éducatifs de territoire sont dorénavant (...) portés financièrement et politiquement par des villes (...) ”

La « ville éducatrice » est un label

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

“ (...) il s'agit d'abord d'un label, signifiant l'adhésion à une charte et l'appartenance à un réseau (...). ”

l'éducation autour de l'école (qui perdure dans les termes de péri et d'extra-scolaire) n'a plus guère de sens, voire se révèle contre-productive. Pour répondre à la réalité vécue par les enfants et les jeunes, mieux vaut penser

la complémentarité entre éducation formelle, éducation non formelle et éducation informelle, en pensant chaque temps dans sa richesse et sa spécificité, loin donc d'une scolarisation à outrance de l'espace éducatif (Glasman, 2005) ou du mimétisme avec l'école (Houssaye, 1998). Ceci impose pour le moins de s'inscrire dans une logique d'« éducation partagée » mobilisant tous les acteurs autour de l'enfant (Bier, 2006). La logique des Projets éducatifs locaux élargit ainsi le nombre des acteurs éducatifs : aux enseignants s'ajoutent par exemple les animateurs socioculturels ou sportifs, les différents intervenants non éducatifs dans les espaces scolaires, de loisirs ou culturels, ainsi que les professionnels chargés de la restauration scolaire...

“ Mais c'est aussi un projet, une visée répondant à la nouvelle donne éducative. ”

Tous ceux qui permettent à l'enfant et aux jeunes de se socialiser et d'apprendre dans la ville. La ville de Rennes, dans son PEL (2003-2006),

parle d'ailleurs de trois acteurs éducatifs : l'école, la famille, la cité. La logique de la « ville éducatrice » constitue en fait un pas supplémentaire dans la reconfiguration des politiques éducatives : c'est la ville tout entière, le « cadre d'expérience » qu'elle constitue, l'ambiance et les interactions qu'elle crée, ou permet de créer, qui participent à cette éducation. Dans ce contexte, l'éducation se fait aussi *par* la ville. À l'instar du sociologue et philosophe Bruno Latour, nous pourrions dire que les acteurs de l'éducation ne se réduisent pas aux seuls humains et *a fortiori* aux seuls professionnels de l'éducation, mais comprennent aussi le monde des choses et des faits qui nous environnent et participent à nos apprentissages.

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

aussi à travers sa planification urbaine, ses politiques environnementales, ses moyens de communication, son tissu productif et ses entreprises», dit la Charte internationale des villes éducatrices.

Et force est de constater, avec les psychologues du développement et les sociologues interactionnistes, que plus notre cadre de vie

“ La ville éducatrice n'est pas une réalité figée, mais un « concept en devenir » (...). ”

sera diversifié et riche, plus notre regard sur le monde le sera aussi : « riche » renvoie bien sûr à la qualité et à la diversité de l'offre économique, sociale, culturelle, humaine, mais aussi à la diversité des populations, à la capacité instituée de créer des circulations, du lien, des échanges. Donc à la capacité à laisser naître des expérimentations, à permettre des circulations inattendues, de l'invention. La ville éducatrice n'est pas une réalité figée, mais un « concept en devenir » (Montserrat Ballarin, maire adjointe chargée de l'éducation à Barcelone) ; il s'agit d'un « processus » qui appelle à sortir de la logique de dispositif pour s'inscrire résolument dans une logique de démarche. Mais s'inscrire dans cette logique de *work in progress* appelle la prise en compte de deux paramètres qui, loin d'être antagonistes, sont complémentaires :

- la capacité à accepter une marge d'incertitude, à sortir donc d'une logique de « projet-programme » pour s'inscrire dans une logique de « projet-visée » (pour reprendre la distinction proposée par Jacques Ardoino). De substituer à la logique technicienne du dispositif la logique participative et l'appui sur les ressources des acteurs ;
- la nécessité d'un étayage solide, d'un dispositif complexe au service de l'élaboration et de l'animation de ce processus.

Autrement dit, la ville éducatrice ne saurait être un dispositif si elle veut garder son caractère instituant, mais elle a besoin d'un dispositif (l'institué) pour le permettre.

Des exemples en France et ailleurs

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

Le processus engagé par la ville de Tourcoing a duré un an et demi et a mobilisé quelque 400 personnes. Cette dynamique participative est en soi vecteur d'apprentissages et de changements : « Colonne vertébrale du système éducatif, [elle] favorise l'émergence de nouveaux systèmes, d'organisation décentralisée, qui réinventent et redéfinissent à chaque pas le sens de leurs actions » (Montserrat Ballarin, de Barcelone). Dans nombre de villes éducatrices, le projet éducatif local ne se réduit plus au créneau des 6-16 ans qui fut souvent celui des CEL, mais s'ouvre aux 0-25 ans à Saint-Nazaire ou à une logique d'éducation et formation tout au long de la vie à Tourcoing... De plus, ces villes revendiquent de prendre en compte l'intégralité des temps de l'enfant et du jeune. Ainsi, à Barcelone, tête de file des Villes

La dynamique participative de Saint-Nazaire

En 2009, préalablement au lancement d'un nouveau Projet éducatif local (PEL), avec le souci à la fois que le projet soit réellement partagé et d'une montée en qualité - l'un condition de l'autre -, la Ville a choisi de lancer une démarche participative sur la durée, constituée d'une série d'ateliers thématiques animés par une personnalité qualifiée extérieure à la municipalité (petite enfance, jeunesse, politiques de prévention, accompagnement de la réussite, contenus éducatifs, animation du PEL), d'un cycle de conférences visant à enrichir la réflexion des ateliers, d'enquêtes sur la connaissance des publics, de liens avec les conseils de quartiers, de communication avec les habitants, d'appels à contribution... Cette démarche, qui a duré une année et mobilisé environ 200 personnes (acteurs municipaux et associatifs, professionnels et bénévoles), a permis d'ouvrir des pistes de travail qui vont bien au-delà du seul champ de l'éducatif *stricto sensu* puisqu'elle a posé les bases d'une politique de jeunesse.

éducatrices (Vilarrasa *et al.*, 2007), le projet éducatif de ville qui s'élabore à partir de 1997 s'organise autour de huit axes correspondant à une identification de ces enjeux : les loisirs et l'éducation non formelle ; la mobilité ; le développement durable ; la réussite scolaire et l'accès à l'emploi ; la connaissance de la ville ; l'immigration ; les médias et la société de l'information ; les valeurs et la participation citoyennes. Il s'agit bien pour ses promoteurs de répondre au défi du présent et de l'avenir : « *Tout comme le projet qui cherchait à universaliser la scolarisation fut réalisé au cours du XX^e siècle, ce nouveau projet de grande envergure culturelle propose pour le XXI^e siècle un système éducatif global* », déclare Antoni Martorell, directeur général de l'Institut municipal de l'éducation de Barcelone. La prise en compte croissante du rôle des médias a conduit la municipalité de Barcelone à engager

des partenariats avec un certain nombre d'organismes de communication catalans, dans un Pacte de la communication pour l'éducation. On pourrait aussi, dans cette optique, évoquer l'expérience de Cap Canal mise en œuvre à Lyon autour de Philippe Meirieu.

Parmi les aspects remarquables et novateurs de la démarche de Barcelone, on pourrait noter l'importance accordée à la découverte et à l'appropriation du territoire par les enfants et les jeunes comme éléments de la construction de soi et d'une inscription dans la cité, au travers de projets pédagogiques certes, mais aussi sous la forme de déambulations, une « *éducation tout au long de la ville* » (Vulbeau, 2009) en quelque sorte. En France, d'autres municipalités s'inscrivent dans la même logique de balades urbaines (Aubervilliers) ou d'investissement des espaces/temps juvéniles telle la nuit (Rennes, Belfort) comme occasion d'expression, d'expériences partagées et d'adhésion à un territoire (voire à une identité de territoire). Last but not least, créer un projet éducatif participatif, c'est aussi ne pas oublier les principaux bénéficiaires : les enfants et les jeunes eux-mêmes. L'ensemble de ces villes a mis en place des dispositifs et espaces de participation ad hoc. Et c'est par une bande dessinée (*Viens partager les aventures de tes super héros*) que la ville de Brest sensibilise les 6-12 ans au fait qu'ils sont impliqués dans un projet éducatif global.

Vers des « territoires apprenants »

Cette démarche, on l'a vu, appelle une dynamique de mobilisation des acteurs, voire de participation. Cela ne va pas de soi : ce terme est polysémique (la participation peut aller de la seule information à la coélaboration du projet) ; la

référence à la participation est souvent rhétorique et peut se réduire à de la communication municipale. Enfin, il y a une difficulté réelle à associer l'ensemble des acteurs, bénéficiaires inclus, à une démarche complexe, exigeante, ouvrant sur l'incertitude et sans effets lisibles immédiatement. Penser un projet partagé semble indissociable de la reconnaissance d'une légitimité de chacun et de tous à entrer dans un débat public sur l'éducation et de la reconnaissance des savoirs de chacun et de tous. Dans ce cadre, tous se retrouvent à la fois « formés et formateurs », pour reprendre un slogan de l'association Peuple et Culture. Ce rapprochement montre le lien entre cette démarche et celle de l'éducation populaire ; elle s'inscrit aussi dans une logique prospective de « territoire apprenant », une expression qui connaît un certain succès au Québec : « *La ville ne peut survivre sans devenir une ville de savoir, mais elle ne peut pas devenir une ville de savoir sans devenir une ville apprenante* » (Bélanger et Paetsch, 2006). Pour reprendre les propos de Barry Nyhan : « *La société de la connaissance se construit en devenant une société apprenante. Tous les acteurs (chercheurs, dirigeants, travailleurs) contribuent à ce processus en mettant en commun leur compréhension et leurs savoir-faire spécifiques pour construire des systèmes sociaux ou des institutions capables de capter, de mémoriser, de médiatiser et de construire en permanence de nouveaux savoirs... Il s'agit plutôt d'une forme d'apprentissage collective, d'un processus de formation de communautés, où les établissements éducatifs œuvrent en permanence avec d'autres organismes (y compris les instituts de recherche technologique et les organismes sociaux ou économiques) à la construction des connaissances en vue de réaliser des objectifs communs* » (Nyhan, 2002).

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

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

chance d'un désenclavement des savoirs, de métissages, de recomposition, et ils deviennent de ce fait vecteurs de lien social.

“ (...) la « ville éducatrice » (...) implique une forte dynamique communautaire, fondée sur la mobilisation des savoirs de tous (...). ”

Ainsi, la « ville éducatrice », à l'opposé d'une logique qui confierait l'éducation aux seules institutions légitimes, implique une forte dynamique communautaire, fondée sur la mobilisation des savoirs de tous sans exclu-

sive au service du développement et de la créativité du territoire. À l'instar du mouvement de « l'école pour tous » qui fut l'utopie des XIX^e et XX^e siècles, la « ville éducatrice » et le « territoire apprenant » sont l'utopie éducative et politique du XXI^e siècle. Cette utopie réaliste n'a de sens que dans le cadre d'un projet politique renouvelé qui pose la démocratisation comme moyen et comme fin.

Bibliographie

- Bélanger P. et Paetsch B., 2006, « Le cas d'une ville apprenante : le projet de Montréal », in Morvan Y. (dir.), *La formation tout au long de la vie. Nouvelles questions, nouvelles perspectives*, colloque Rennes métropole 6 et 7 mars 2006, Presses universitaires de Rennes.
- Ben Ayed C., 2008, « Territorialisation de l'action éducative », in Zanten A. (van).
- Bier B., Chambon A. et Queiroz J.-M. (de), 2010, *Un changement politique en éducation, De la forme scolaire vers la forme éducative ?*, ESF éditeur.
- Bier B., 2006, *Vers l'éducation partagée. Des CEL au PEL*, Cahiers de l'action n° 7, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (Injep).
- Glasman D., 1991, « Le partenariat au sein des ZEP. Conflit et/ou collaboration ? », *Migrants-formation* n° 85, juin, « École : le temps des partenaires » ; 2005, « Leur reste-t-il du temps pour jouer ? », *Diversité Ville-École-Intégration*, n° 141, juin, « Les enfants dans la ville ».
- Houssaye J., 1998, « Le centre de vacances et de loisirs, prisonnier de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 125, oct.-nov.-déc.
- Lorcerie F., 1998, « La coopération des parents et des maîtres », *Ville-École-Intégration* n° 114, septembre, « Les familles et l'école : une relation difficile ».
- Nyhan B., 2002, « Développement des connaissances, recherche et apprentissage collaboratif », in *Construire la société de la connaissance. Réflexions sur le processus de développement des connaissances*, Luxembourg, Office des publications officielles des communautés européennes, Cedefop.
- Vilarrasa A., Bier B. et Richez J.-C. (coord.), 2007, « Villes éducatrices. L'expérience du projet de Barcelone », *Cahiers de l'action*, n° 16, Injep.
- Vulbeau A., 2009, « L'éducation tout au long de la ville », in Brougère G. et Ulmann A.-L., *Apprendre de la vie quotidienne*, Presses universitaires de France.
- Zanten A. (van), 2008, *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige ».