

LES ETUDES DU

CIRIEC

France

Collection

Economie collective & territoires

**Thème 6– Éducation : Actions
collectives et pratiques territoriales à
repenser**



Editions du CIRIEC-France

ECONOMIE COLLECTIVE ET TERRITOIRES

Préambule

Le monde traverse une période de profonde et rapide transformation qui s'avère encore plus aiguë sous l'effet des diverses transitions (économique, sociale, écologique). A l'horizon se profilent de nouveaux ordres mondiaux avec des approches et des conséquences bien différentes en réponse aux principaux problèmes du 21^{ème} siècle que sont la pauvreté, la détérioration de l'environnement, la transformation du travail et l'affaiblissement de la démocratie politique et économique. Face à ces enjeux, les modèles économiques tournés vers l'intérêt général et la satisfaction des besoins réels des individus, qu'ils relèvent de la sphère publique ou de l'économie sociale et solidaire, doivent servir de piliers à un nouveau développement socialement responsable et durable, et apporter des réponses satisfaisantes aux besoins essentiels des populations. S'inscrivant dans cette démarche, et conformément à sa vocation d'origine, le CIRIEC-France entend apporter sa contribution scientifique et pratique à la recherche des modèles économiques qui servent l'intérêt collectif, raison pour laquelle il s'est engagé dans une vaste étude sur le thème « économie collective et territoires ». Cette étude fera *in fine* l'objet d'un ouvrage élaboré à partir des constats de terrain effectués par des responsables d'organisations, des experts et des universitaires. Elle s'appuie sur des concepts prédéfinis :

Économie collective : l'ensemble des pratiques de production et de services ayant pour raison d'être la satisfaction des besoins fondamentaux (ou essentiels) des personnes. Sont englobées dans cette définition les activités fondées sur des missions de service public, les activités relevant de l'ESS, les activités menées dans le cadre des « communs » ou « biens communs ».

Territoires : la zone géographique de populations où se rencontrent des besoins sociaux et des moyens d'y répondre. Cette zone ne correspond pas nécessairement à une circonscription administrative. Elle est variable selon les secteurs : santé, éducation, mobilité... Ce peut être un quartier, une banlieue, un pays, un bassin de vie ou d'emploi dans lequel les parties prenantes dépendent d'un même ensemble de fonctions économiques ou de services. C'est le lieu de déploiement des stratégies, en liaison avec toutes les parties prenantes de pouvoir et d'échange qui contribuent à sa mise en œuvre.

L'étude est organisée en **thèmes sectoriels** : mobilité, santé, éducation, logement, eau et énergie, care, finances, travail - emploi et développement économique, ...et en thèmes transversaux : développement durable, bénévolat et volontariat, impact des entreprises publiques nationales et internationales, lien social et technologies. Mais pour chaque thème ont été mesurés les besoins exprimés et les réponses à apporter en les mettant en relation les uns avec les autres, dans une approche globale correspondant à la vie dans les territoires. La prise en compte des interactions entre ces thèmes peut être source de développement plus harmonieux et de réponses mieux construites.

Le présent dossier est consacré au thème de l'éducation.

Alain ARNAUD
Président

Jean-Louis CABRESPINES
Délégué Général

SOMMAIRE

Introductionp. 1

Nouvelles gouvernances bottom-up de l'action collective territoriale dans l'éducation : la généralisation de pratiques collectives apprenantes via l'économie sociale et solidaire

Myriam Matrayp. 3

Éducation et économie sociale et solidaire

Bertrand Souquetp. 15

L'éducation : une multiple responsabilité partagée, diversifiée et (encore trop) inégalitaire

Béatrice Laurent – Denis Adam - Centre Henri Aigueperse–UNSA Education ..p. 29

Mixité sociale et Scolaire, combat de la FCPE

Sylvaine Baerhel, Hélène Dernis, Maria Melchior, Ghislaine Morvan Dubois ...p. 39

Dans le Cantal, il n'y a pas de TGV mais des RER, des TER, des RET et même des EER !

Marilyne Lutic - Hélène Montréjeau - Isabelle Pluyaud - Sophie Tissandier - Betty Faure - Patrick Roumagnac - Philippe Christmann - Karim Benmiloud.....p. 47

Éducation Populaire / ATD Quart Monde

Marie-Aleth Grardp. 63

L'éducation à la culture numérique via le FabLab Chantier Libre (Rhône-Alpes Auvergne)

Myriam Matrayp. 71

INTRODUCTION

La collection Économie collective & territoires des études du CIRIEC France est née de la volonté de faire des propositions pour le développement territorial dans tous ses domaines en ayant une approche systémique. Cependant, une telle démarche demande une connaissance de chacun de ces domaines. Cet ouvrage consacré à la place de l'éducation dans les territoires s'inscrit dans ce cadre.

L'éducation est alors comprise comme l'acte de former une personne en développant ses qualités physiques, intellectuelles et morales, de façon à lui permettre d'affronter sa vie personnelle et sociale avec une personnalité suffisamment épanouie. Nous ne sommes pas dans la logique d'une instruction des sciences de l'éducation mais dans celle d'un moyen propre à assurer une formation génératrice de sens, en particulier par l'intervention des acteurs de l'économie publique et de l'économie sociale et solidaire dans les territoires. L'enjeu est de donner aux apprenants, enfants comme adultes, les moyens d'être les acteurs de leur vie.

Cela veut dire que cet ouvrage s'interroge sur la formation initiale (de l'école élémentaire à l'université) comme sur les apprentissages tout au long de la vie, considérant que la formation peut se faire dans tous les moments et tous les lieux, avec les citoyens de tous âges, milieux sociaux, tous territoires confondus.

Former des enfants, des jeunes, voire des adultes demande de les aider à découvrir et utiliser les outils d'un regard critique leur permettant de s'autodéterminer. Ainsi, faire découvrir une autre forme d'économie au travers d'exemples concrets comme le fait l'ESPER permet de ne pas leur donner un modèle unique d'entreprises et d'exercer leur capacité créatrice et novatrice.

Cet ouvrage du fait de la densité du thème de l'éducation et son imbrication avec d'autres thèmes sectoriels comme la santé, la mobilité ou encore l'emploi, ne peut pas être exhaustif. Il propose des avis complémentaires pour traiter de ce sujet sous différentes visions et approches qui se rejoignent. On peut retrouver dans l'ensemble de ces communications des regards croisés d'universitaires, de praticiens de l'éducation populaire, de syndicats français de l'éducation, de membres de fédérations représentantes de parents d'élèves, de recteurs, de collectifs d'organisations de l'ESS,

La question de l'éducation est de fait une responsabilité partagée entre les enseignants, les parents, les acteurs et les représentants des politiques territoriales, mise en œuvre pour soutenir ces nouvelles gouvernances bottom-up de l'action collective territoriale dans l'éducation. Sans omettre la question du financement et le constat d'une certaine carence territoriale pour le numérique. Dans ce cas, l'inclusion numérique peut être une réponse parmi tant d'autres.

L'état des lieux du regard avisé de cette myriade d'acteurs interrogera sur le rôle des dynamiques collectives territoriales et leur sens pour demain. Comment appréhender et prendre conscience, par des comparaisons inter-régionales, de la manière dont les parties prenantes coopèrent ou rencontrent des difficultés à le faire ? Comment prendre en compte des différenciations, des modulations de dynamiques territoriales, voire des disparités de développement résultant de ces nouveaux référentiels d'action publique, pour réfléchir à des préconisations et lutter contre la montée d'inégalités territoriales. Ce thème n'est pas restreint au système éducatif, l'éducation est ouverte à tous et les structures de l'ESS comme les tiers-lieux ou encore les FabLab, outils d'ingénierie territoriale, ont également un rôle à jouer pour l'émergence et la valorisation de nouvelles gouvernances de l'action collective territoriale dans l'éducation en France.

Nouvelles gouvernances bottom-up de l'action collective territoriale dans l'éducation : la généralisation de pratiques collectives apprenantes via l'économie sociale et solidaire

Myriam Matray ¹

Les dernières décennies sont celles de profondes transformations des modalités de mise en œuvre de la gouvernance de l'action collective² sur les territoires, sous l'effet notamment de la nouvelle gestion publique. Depuis les années 1980, l'intervention publique directe est en repli, et tout particulièrement celle de l'État central en France. Des opportunités se sont ouvertes pour que les parties prenantes et les acteurs locaux aient un rôle majeur dans la définition, la spécification, la mise en œuvre de l'action collective comme l'ont montré de multiples travaux du CIRIEC international (Bance, 2016 ; Bance, Bouchard, Greiling, 2022), et du CIRIEC France (Bance, 2016 ; Cahiers du CIRIEC n°4, 2022)

Ces opportunités tiennent tout particulièrement aux formes nouvelles de gouvernance de l'action collective qui se sont déployées dans les dernières décennies. Elles ont une double dimension. D'une part, comme l'ont précisé les travaux de Christiansen, l'action publique est devenue foncièrement multi niveau, tout particulièrement dans l'espace européen : différents niveaux de gouvernement (supranational, national, régional, local) se répartissent ou coopèrent pour conduire l'action collective, et il convient d'analyser dans cette perspective les différentes échelles territoriales de sa mise en œuvre. D'autre part, comme le montrent les travaux de Ostrom (1990), des modes de gouvernance dits polycentriques jouent un rôle important en matière d'économie collective : ils se caractérisent par un enchevêtrement d'arènes décisionnelles (notamment à l'échelle locale) dans lesquelles les différentes parties prenantes (pas seulement publiques) interagissent, coopèrent ou s'opposent pour mettre en œuvre, de manière opérationnelle, des choix collectifs. Il convient dans cette perspective de mobiliser des parties prenantes aux objectifs différents (notamment citoyens, chambres consulaires, élus locaux, entrepreneurs, représentants syndicaux, organisations représentatives de l'économie sociale et solidaire, responsables associatifs, chercheurs, étudiants...) pour que, dans l'échange et la coopération, naissent et mûrissent des plans d'actions et se créent des ressources spécifiques territoriales (Matray, 2010).

En France, les mutations institutionnelles des dernières décennies conduisent à analyser de manière approfondie ces relations et gouvernances locales dans lesquelles s'exerce l'ancrage territorial de l'action collective : les lois successives de décentralisation, la plus large autonomie donnée aux instances locales, aux

¹ Docteur en Sciences économiques de l'Université Jean Moulin Lyon3, son travail porte sur la résilience des territoires par l'intermédiaire des réseaux et organisations locales dans le champ de l'économie sociale et solidaire, à l'image des pôles territoriaux de coopération économique PTCE.

² Il s'agit de déployer des stratégies de développement territorial entre acteurs de l'ESS, enseignants, élèves, étudiants et citoyens de demain pour donner vie et sens à de nouvelles gouvernances bottom-up dans l'éducation

opérateurs en charge de missions de service public ont, et plus encore depuis la loi NOTRÉ de 2015³, accru l'importance des jeux d'acteurs pour la mise en œuvre de l'action collective sur les territoires régionaux et locaux.

L'éducation et la recherche relèvent dans ce contexte, comme l'ont également souligné des travaux du CIRIEC (Bance et Fournier, 2018), d'activités à privilégier pour l'étude de ces nouvelles gouvernances, des stratégies et interactions des acteurs. Il s'agit en effet d'activités de service public essentielles pour le devenir de la société et des territoires. L'objectif 4 fixé par les Nations Unies dans ses ODD à l'échéance 2030 est ainsi de produire une éducation de qualité pour tous. Il s'agit d'assurer le développement durable en garantissant l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et de promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Les objectifs de la stratégie de Lisbonne sont, de plus, de faire que l'UE « (devienne) l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale »⁴. Il n'est pas attendu de cette économie de la connaissance un impact uniquement macroéconomique ; l'éducation et la recherche contribuent fortement au développement économique et à la cohésion sociale sur les territoires régionaux ou locaux.

Dans cette partie de l'ouvrage, nous allons analyser la portée de formes de gouvernance des choix collectifs à l'échelle territoriale, régionale ou locale, en analysant le rôle des acteurs dans la reconfiguration des modalités de mise en œuvre de cet intérêt collectif dans ce système complexe de l'éducation et de la recherche. L'ampleur de ce champ d'investigation nous conduira cependant à consacrer ce chapitre à un focus sur deux dimensions très importantes des nouvelles formes de gouvernance à l'œuvre : la première relève des stratégies de coopération des acteurs dans l'enseignement supérieur et la recherche, tout particulièrement la reconfiguration des relations entre établissements et autorités publiques régionales, dans la perspective de développement territorial. La seconde contribution portera sur le développement des pratiques sociales et solidaires apprenantes dans l'enseignement en cohérence entre l'enseignement supérieur et l'élémentaire.

Ainsi, l'ESS est porteuse de ces nouvelles dynamiques en cours dans les pratiques d'enseignement. Son enseignement contribue à l'éducation, à la formation citoyenne et à la diffusion du sens de la solidarisation auprès des enfants d'aujourd'hui, ces adultes de demain.

³ Loi n° 2015-991 du 7 août 2015 portant nouvelle organisation territoriale de la République : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000030985460#LEGIARTI000030998115>

⁴ Conseil Européen de LISBONNE - 23 et 24 MARS 2000 – conclusions de la présidence

1. Les reconfigurations territoriales des partenariats et des stratégies de coopération des acteurs dans l'enseignement supérieur et la recherche

La loi LRU (Liberté et responsabilité des universités) du 10 août 2007⁵ a instauré l'autonomie des universités et l'entrée des régions dans leurs conseils d'administration. La loi ESR (Enseignement supérieur et recherche) du 22 juillet 2013⁶ a renforcé ces dispositions, et ainsi la décentralisation dite fonctionnelle qui complète, par l'autonomie des opérateurs, la décentralisation territoriale (des lois de 1982 et 1992). La loi NOTRe du 7 août 2015 complète le dispositif et pousse à une implication croissante des acteurs et décideurs publics locaux dans le déploiement de stratégies de développement territorial, en particulier donc dans l'Enseignement supérieur et la recherche. Se trouve conforté le rôle, voulu central pour le développement économique, des régions devenues chefs de file des collectivités territoriales.

Ces lois créent ainsi des conditions nouvelles pour mener des stratégies de développement territorial sous l'égide des régions, et partagées avec les établissements de l'enseignement supérieur. De nouvelles gouvernances se déploient ainsi, dans le nouveau cadre institutionnel, et posent des questions fortes sur la coordination des acteurs.

Les compétences élargies modifient foncièrement les jeux d'acteurs entre opérateurs et autorités régionales dans un contexte qui est celui d'une gouvernance multiniveau. Se pose en premier lieu la question du financement public des universités. Le soutien financier des régions dans l'enseignement supérieur trouve toute son importance dans un contexte de contraction des dotations de l'État (en application des orientations de contraction des dépenses de la nouvelle gestion publique). Les crédits régionaux et européens (fonds structurels européens d'investissement et réponses aux appels à projets) tendent à jouer un rôle palliatif croissant.

Des conflits d'intérêts sont également de nature à s'exercer dans le dilemme excellence-territoire. Cela peut s'exprimer notamment dans la politique de l'État d'appels à projets des programmes d'investissement d'avenir et la baisse des crédits étatiques récurrents destinés aux établissements.

Les fusions d'établissements, voulues par l'État dans le cadre de sa politique budgétaire et de recherche, posent encore question du fait des dissensions qu'elles suscitent entre établissements universitaires et autorités publiques. Il en est de même des dissensions causées par la montée d'inégalités d'implantations territoriales suscitées par les regroupements après avoir cherché à les réduire dans les années 1990.

Dans ce contexte de marge de manœuvre restreinte, les orientations et la cohérence des opérateurs de l'enseignement supérieur au développement de l'action collective territoriale dans l'éducation sont déterminantes.

⁵ Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000824315>

⁶ Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027735009>

2. Le développement des pratiques sociales et solidaires apprenantes dans l'enseignement en cohérence entre l'élémentaire et l'enseignement supérieur

Les activités avec des seniors, les visites en maison de retraite, les jardins collectifs au sein des écoles, les collectes de bouchons des écoles pour des associations, autant d'initiatives/ de pratiques multi-acteurs et partenariales qui fédèrent les générations, les élèves et enseignants et autres acteurs privés comme publics sur des thèmes économiques, sociaux, environnementaux propres à chaque territoire via l'éducation.

Ces pratiques de solidarisation dynamisent le système scolaire et repensent les concepts pédagogiques afin de sensibiliser les élèves comme les étudiants à l'économie collective au sein des stratégies de territoire et aux enjeux sociétaux pour les générations futures.

Il est intéressant de faire un focus sur l'enseignement élémentaire qui progressivement change de paradigme par une approche de compétences plutôt que de qualification en intégrant de plus en plus ces nouvelles pratiques apprenantes sur des thèmes transverses (économie circulaire ou encore le sport, l'alimentation équilibrée, etc via des pratiques relevant du champ de l'économie sociale et solidaire). En parallèle, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (loi Fillon) du 23 avril 2005 introduit un "socle commun de connaissances et de compétences" constitué de l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. Cela ouvre la voie à de nouvelles dynamiques d'enseignement et permet d'intégrer des pratiques collectives apprenantes au sein même des classes primaires pour enseigner différemment tout en sensibilisant par exemple au développement durable par l'intermédiaire de l'ESS.

Les Objectifs de Développement Durable (ODD) à l'horizon 2030 ont été adoptés lors de l'Assemblée Générale (70^{ème} session) des Nations Unies à New York le 28 septembre 2015. Le prisme des ODD permet progressivement d'objectiver l'ESS par sa pluridisciplinarité. A l'analyse des 17 objectifs du développement durable, il est assez aisé de constater que l'ESS est par nature et, de par son interdisciplinarité, concomitante à l'ensemble de ces objectifs comme l'accès à une éducation de qualité (Objectif 4), l'accès à des emplois décents (Objectif 8), les villes et les communautés durables (Objectif 11), la consommation responsable (Objectif 12) ou encore les partenariats pour les objectifs mondiaux (Objectif 17). Ces derniers font partie intégrante de l'économie sociale et solidaire qui ne peut exister sans ses réseaux et son maillage territorial multi scalaire et multi acteurs.

De fait, l'ESS revendique son alignement sur les ODD, dans une logique inclusive qui va au-delà de l'ESS et qui prend en compte la question/notion de territoire en intégrant l'enseignement élémentaire à l'enseignement supérieur, les collectivités, les entreprises locales et les citoyens dans des modèles de territorialisation bottom-up via de nouvelles pratiques collectives apprenantes.

Des efforts restent à faire pour harmoniser ce nouveau paradigme d'enseignement, compétences versus qualification. En effet, malgré un socle commun dans l'élémentaire avec une volonté de décroïsonner les apprentissages de base et les

objectifs supranationaux avec un souhait de faire converger les États vers une vision davantage commune sur la question de la durabilité, l'enseignement dans le supérieur à contrario ne retranscrit pas l'importance de cette transversalité et intègre l'ESS, à la marge, en discipline à elle seule, alors que les sujets traités dans le cadre de l'ESS sont transverses à chaque parcours universitaire. Ce manque de cohérence est révélateur d'une prise de conscience en demi-teinte de l'enjeu d'un changement de paradigme pour demain et l'harmonisation de l'enseignement par la solidarisation de l'élémentaire au supérieur pourrait être un premier pas pour asseoir/pérenniser ce changement de paradigme pour une nouvelle génération plus responsable.

Dès lors, les questions de coordination, de complémentarité des acteurs, de passerelle entre les disciplines, de collaboration acteurs/chercheurs, de participation citoyenne, d'émergence de nouveaux modes de régulation dans les territoires apparaissent cruciales, et réalisables par le champ de l'économie sociale et solidaire.

3. Renforcer l'interdisciplinarité de l'ESS dans son enseignement pour une meilleure intervention de ses composantes dans les territoires

Dans le supérieur, l'économie collective peut faire office de support de l'enseignement de l'ESS, interdisciplinaire par définition, mais qui est confrontée, au sein des universités, à des blocs disciplinaires en silo. Des connections pourraient être davantage développées entre les différentes disciplines et démarches éducatives pour limiter ce cloisonnement et favoriser une approche opérationnelle et pratique en lien avec les acteurs des territoires pour proposer de nouveaux apprentissages. Une réelle question se pose par rapport à la pertinence de l'enseignement de l'ESS de manière générale. Cette dynamique d'enseignement et de recherche historiquement « silo-disciplinaire » tend à être repensée du fait d'une volonté de redéfinir l'évaluation du système éducatif par les compétences, ainsi que de l'émergence de pratiques de solidarisation via l'interdisciplinarité de l'ESS.

Enseigner l'ESS, c'est prendre en compte les manières d'entreprendre et de gérer de celle-ci. Les structures passent par une dynamique sociale et ont une dimension politique car elles changent les rapports de pouvoir au sein des organisations, et par là même, elles modifient le pouvoir des organisations au sein de la société contemporaine. Elles ont aussi une dimension sociologique car leur diffusion ne peut se faire que sous réserve du partage de nouvelles représentations collectives de l'entreprise et de la gestion.

Robert Boyer⁷ explique que « une des grandes faiblesses de l'ESS, c'est que les politiques ne s'en emparent pas comme projet de société. Dans les années 1970, une partie de la gauche, notamment le PSU ou la CFDT, faisait référence à l'autogestion, comme forme alternative d'organisation de la production. Aujourd'hui, ni les politiques, ni les syndicats, encore moins les gilets jaunes n'en parlent. Seule l'entreprise capitaliste est considérée comme efficace, quitte à devoir taxer leurs bénéficiaires pour les redistribuer lorsque les inégalités sont trop criantes. C'est une forme de fatalisme fort regrettable. »

⁷ Robert Boyer : « L'ESS est un projet politique de transformation des sociétés » – article Alternatives Économiques - LE 12/04/2023

Il est donc plus que jamais nécessaire de repréciser, y compris dans l'enseignement, la part de la dimension politique de l'ESS, en la situant dans sa capacité à modifier l'ensemble des relations humaines et économiques.

Malheureusement, la conception qu'en ont tiré nombre d'économistes a conduit à l'enseigner comme une discipline et, indirectement, à la cloisonner. Par exemple, en licence Administration Économique et Sociale AES, formation renommée pour sa pluridisciplinarité, il est proposé aux étudiants dans certaines universités à partir de la L3, différents parcours comme AGO (Administration et Gestion des Organisations), ECP (Enseignement et Carrières Publiques), AGE (Administration et Gestion des Entreprises spécialités Ressources Humaines et Marketing) ou encore ESS (Économie Sociale et Solidaire), alors que l'ESS aurait sa place dans chacun de ces parcours puisqu'elle concerne de nombreux secteurs d'activité et est une manière d'entreprendre dans le champ de l'économie. L'ESS serait davantage à appréhender en tant que matière (philosophie politique et économique) au sein de la discipline « Sciences économiques ».

Au même titre que le « Français » qui n'a été considéré comme discipline qu'à partir de la seconde moitié du XIXe siècle, en unifiant des matières comme l'orthographe, la grammaire, ou l'étude de la littérature, des exercices comme le discours et la composition française, la lecture ou l'explication de textes.

Dès lors, en tant que matière, l'ESS peut intervenir dans plusieurs disciplines tel que présenté dans le tableau ci-dessous :

| DISCIPLINE Section 05 du CNU: Sciences Economiques | DISCIPLINE Section 06 du CNU : Sciences de gestion |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • MATIERES : • Economie monétaire • Economie internationale • Histoire de la pensée économique • Economie de la croissance • <i>Science régionale</i> • <i>Economie sociale et solidaire</i> • Econométrie • etc. | <ul style="list-style-type: none"> • MATIERES • Economie monétaire • Comptabilité • Stratégie d'entreprise • Management international • Méthode de gestion • <i>Economie sociale et solidaire</i> • Mathématique financière • Fiscalité • Marketing opérationnel • etc. |

Titre : ESS, matière interdisciplinaire

Rappelons que chaque matière comporte des courants de pensée plus ou moins politisés, plus ou moins critiques, nuances que l'on retrouve également dans l'ESS (Des magasins Edouard Leclerc à La Ligue des Droits de l'Homme, ou aux coopératives de production...)

Cependant le Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (HCERES) constate encore des efforts à fournir au sein de certains Laboratoires de recherche notamment sur la définition d'axes de recherche présentant encore des risques d'un effet silo-disciplinaire.

Cette approche transversale tend à être facilitée par l'élaboration d'une stratégie nationale de compétences et non de qualification. A partir de ce constat, la manière d'enseigner l'ESS est envisagée d'une manière dynamique et non statique.

a. Compétences versus qualifications dans l'évaluation universitaire à l'image de l'enseignement de base

Comment former à l'enseignement de l'ESS ? Cette question majeure soulève deux défis du système de formation français. Comme le remarque France Stratégie⁸, Le premier est d'ordre général et consiste à réadapter progressivement le modèle dit « de qualification » de l'ensemble des diplômes de l'enseignement supérieur (Masters, Doctorats) en un modèle de formation plus transversal et interdisciplinaire par niveau de compétences, de « blocs de compétences » en référence à la Loi du 5 mars 2014 relative à la formation. Le second défi est de redéfinir l'ESS dans son interdisciplinarité. En effet, les problèmes inhérents à sa formation sont issus du manque de consensus sur sa définition. La reconnaissance des compétences, par nature démarche transversale, dans le supérieur peut être facilitateur de l'enseignement de l'ESS, matière interdisciplinaire.

Jusqu'à présent, il a été enseigné la matière « Économie sociale » dans la discipline « Sciences économiques », l'économie sociale se résumant principalement à l'économie de la santé, de l'emploi, etc. L'ESS est une autre matière à part entière, et devrait être enseignée davantage sous les thématiques de l'histoire de l'ESS, de ses courants de pensée et de la solidarisation (des pratiques sociales et solidaires). Des initiatives de solidarisation émergent dans les universités comme la participation des étudiants à des projets sociaux et solidaires concrets au sein d'associations locales... La redéfinition de l'ESS en tant que matière reconnue dans un programme/un parcours de formation est donc essentielle pour parvenir à l'amélioration de son enseignement, et donner sa place à l'ESS en privilégiant ces démarches d'universitaires qui sont jusqu'à ce jour marginalisées.

Sans cette prise de conscience du dogme quantitatif en Sciences économiques et du risque silo-disciplinaire que cela induit, cette évolution sera difficilement réalisable. Il est primordial d'une manière générale, en Sciences économiques, de dépasser le clivage gauche/droite afin d'intégrer l'ESS ou encore les Sciences régionales à cette discipline pour être en accord avec l'évolution de nos sociétés et de la globalisation.

Par ailleurs, soulignons que le secteur tertiaire dans lequel l'ESS développe la majeure partie de ses activités est le moteur de l'économie française.

⁸ France Stratégie, laboratoire d'idées public, est un organisme de réflexion, d'expertise et de concertation. Il s'agit de la dernière appellation du Commissariat Général du Plan CGP créé initialement en 1946.

Le renouveau des politiques industrielles françaises a permis de mettre en évidence, que, si avant les années 60, les services étaient strictement opposés à l'industrie, le cloisonnement entre service et industrie a aujourd'hui perdu de son sens notamment avec la digitalisation et la numérisation de l'économie. L'ESS n'est pas uniquement restreinte au secteur tertiaire mais inclut la servicarisation de l'industrie (J. Rifkin, 2016) ; l'ESS, n'est pas un secteur d'activité, mais bien une matière.

b. Les pratiques collectives apprenantes de l'enseignement de base à l'enseignement supérieur : la solidarisation à soutenir

En matière d'enseignement, qui relève dans son ensemble plus généralement d'un processus top-down, nombreux sont les acteurs qui contribuent de manière bottom-up à l'enseignement de l'ESS.

Le premier volet concerne la formation à l'enseignement de l'ESS où il est observé par les initiatives suivantes que l'économie collective au sein des territoires peut être un outil / un support de mise en œuvre de l'ESS :

- Des universités initient les étudiants à mener des projets solidaires tuteurés, de masters ESS en alternance, de thèses, de chaires ESS, de création de FabLabs (par exemple, FabLab Sorbonne Université), calqués sur l'expérience des incubateurs dans les Écoles de commerce, ...
- En parallèle des associations s'investissent dans ces pratiques comme l'association l'ESPER⁹, l'OCCE¹⁰, ... pour apprendre aux élèves le bienfait de la solidarité et de la co-construction.

Le deuxième volet pose la question de l'intégration de l'ESS dans les programmes scolaires et/ou modules universitaires. Faut-il débattre autour d'un programme ESS ? Faut-il enseigner l'ESS comme une discipline, une inter-discipline ou en tant que matière au sein de la discipline « Sciences économiques » ?¹¹. L'approche transversale par les moyens / outils / supports tend à être facilitée par l'élaboration d'une stratégie nationale de compétences et non de qualification. A partir de ce constat, la manière d'enseigner l'ESS est envisagée en dynamique et non en statique. Nombreux sont les acteurs qui contribuent de manière bottom-up à l'enseignement par l'usage de l'économie collective :

- Le programme Jeun'ESS, partenariat innovant entre l'État et plusieurs acteurs de référence de l'ESS française, qui a permis de promouvoir l'ESS auprès des étudiants y compris en récompensant des projets d'ESS portés par des étudiants ;
- La semaine de la coopération à l'École ;
- Le Mois de l'ESS dont la tendance va à l'internationalisation ;

⁹ Association l'Économie Sociale Partenaire de l'École De la République : mise en place à partir du primaire et du secondaire d'initiatives d'ESS, surtout par l'intermédiaire des ODD

¹⁰ L'Office Central de Coopération à l'École

¹¹ Matray M., Poulnot J-P., 2017, « De la reconnaissance des acteurs supranationaux aux dynamiques des clusters socio-territoriaux : l'interdisciplinarité, levier du changement d'échelle de l'ESS. », XVIIe Rencontres du Réseau interuniversitaire de l'économie sociale et solidaire, *Comment former à l'économie sociale et solidaire ? Engagement, citoyenneté et développement*, Marrakech, 22-24 mai.

- Des initiatives prises par certains groupes de l'ESS, comme le groupe Up, qui mettent en œuvre des MOOCs, et conduisent des Hackathons en partenariat avec des écoles et des universités ;
- Des interventions dans des écoles, des universités et des grandes écoles portées par des entreprises, des associations ... et des mouvements de l'ESS, en France et à l'Étranger ;
- Des travaux communs chercheurs / praticiens sur la base d'études de cas ou de théorisation de pratiques et valeurs, telles que définies dans la charte de l'ESS de 1980 proposée par le CLAMCA¹².

Le troisième volet relève de l'harmonisation et de la cohérence de l'enseignement de base à l'enseignement supérieur. L'enjeu est aujourd'hui de coordonner et d'intégrer l'ensemble de ces initiatives isolées par une reconnaissance réelle de l'ESS en tant que matière, en vue de proposer des débouchés professionnels supplémentaires aux étudiants « formés ».

Comme le met en évidence le rapport « Prospective des métiers et des qualifications en 2022 » réalisé par France Stratégie et la Dares¹³, les postes à pourvoir seraient principalement dans les professions de soins et de services aux personnes avec le constat que la tertiarisation se poursuivrait, d'une part dans les métiers du commerce et des services et, d'autre part dans les emplois administratifs de la fonction publique. Il est particulièrement important de prendre en compte qu'il existe quelques 714 000 emplois à remplacer dans l'ESS à horizon 2025 en France, et notamment dans les services bancaires et assuranciers, dans les services aux personnes, les soins ou encore les postes d'intermédiation dû à l'évolution du numérique et de la servicarisation de l'économie.

Appréhender l'ESS sous l'angle d'une matière interdisciplinaire permettrait de former à l'ESS à partir de la solidarisation en combinant la théorie, et l'apprentissage pratique. La coordination de l'interdisciplinarité / de la transversalité de l'ESS par la passerelle entre les disciplines favoriserait et accompagnerait le changement d'échelle de l'ESS ainsi que les dynamiques socio-territoriales véhiculées par les professionnels de demain.

Dans une optique plus macroéconomique, le rôle des relations publiques et des lobbyings supranationaux pour légitimer / crédibiliser l'ESS est indispensable pour lui donner les moyens d'actions locaux et ouvrir des espaces de discussions entre les professions et entre les disciplines.

Au même titre, les agents administratifs de la fonction publique sont également formés par l'intermédiaire de pratiques apprenantes avec l'exemple des Semaines européennes du développement durable (18 septembre – 8 octobre 2023) qui ont été l'occasion de nombreuses actions de sensibilisation et de mobilisation des agents sur les sujets de transition écologique : village Bercy Vert à Bercy, rencontre des acteurs

¹² Comité National de Liaison des Activités Mutualistes Coopératives et Associatives.

¹³ Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et des Statistiques, Rattachée au Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation Professionnelle et du Dialogue Social.

de la transition écologique et de la sobriété énergétique du ministère, collectes solidaires dans plusieurs bâtiments d'administration centrale etc.

4. Conclusion

Lors de la 70^{ème} Assemblée Générale de l'ONU de 2015, le GPIESS dans sa déclaration a mis en évidence la nécessité de faire rentrer l'ESS dans les systèmes éducatifs nationaux. Une réelle question se pose par rapport à la pertinence de l'enseignement de l'ESS de manière générale.

En effet, il est constaté une dynamique d'enseignement et de recherche historiquement silo disciplinaire, une volonté de redéfinir l'évaluation du système éducatif par les compétences, ainsi que l'émergence de pratiques de solidarisation qui tendent à revisiter l'enseignement de l'ESS dans son interdisciplinarité.

Ces initiatives participantes, non exhaustives, sont encouragées par une législations davantage flexible - via les lois LRU (Liberté et responsabilité des universités) de 2007 et ESR (Enseignement supérieur et recherche) de 2013. Ces dernières ont instauré l'autonomie des universités et l'entrée des régions dans leurs conseils d'administration. En 2015, la loi NOTRe (Nouvelle organisation territoriale de la République) a soutenu le déploiement de stratégies de développement territorial, et a mis en exergue et surtout reconnu ces coopérations entre acteurs de l'ESS, enseignants, élèves, étudiants et citoyens de demain pour donner vie et sens à ces nouvelles gouvernances bottom-up de l'action collective territoriale dans l'éducation. Face à ces évolutions et ces initiatives transverses, il est indispensable de repenser la dynamique d'enseignement et de recherche historiquement silo-disciplinaire, et de redéfinir l'évaluation du système éducatif par les compétences en cohérence et à l'image de l'enseignement élémentaire afin de crédibiliser et promouvoir l'émergence de pratiques apprenantes de solidarisation, transmises par l'enseignement de l'ESS et son interdisciplinarité, au sein de nos territoires.

Bibliographie :

Bance P. (edt) (2016), Quel modèle d'Etat stratégique en France ?, PURH <http://www.ciriec.ulg.ac.be/notre-reseau/sections-nationales/france/publications/modele-detat-strategie-france-p-bance/>

Bance P. (2018), Providing Public Goods and Commons, Towards. Coproduction and New Forms of Governance for a Revival of Public Action. CIRIEC Studies Series 1, <https://www.ciriec.uliege.be/wp-content/uploads/2018/03/CSS1CCL.pdf>

Bance P. et Fournier J. (eds) (2018), Education et intérêt général, PURH

Bance P., Bouchard M. J., Greiling D. (eds) (2022) New perspectives in the co-production of public policies, public services and common goods, CIRIEC Studies Series 1, <https://www.ciriec.uliege.be/en/publications/ouvrages/new-perspectives-in-the-co-production-of-public-policies-public-services-and-common-goods/>

Cahiers du CIRIEC (2022), Les coopérations entre économie publique et ESS au service de l'intérêt général <https://bit.ly/36lH4HY>

Christiansen T. (1996), Reconstructing European Space: From Territorial Politics to Multilevel Governance, EU Working Papers, Robert Schuman Centre 96/53, European University Institute [file:///C:/Users/phili/Downloads/1996 EU%20WP RSCAS 053.pdf](file:///C:/Users/phili/Downloads/1996%20WP%20RSCAS%20053.pdf)

Matray M. (2010), « Le dynamisme d'évolution des pôles de compétitivité territoriaux. Approche territorialisée de l'écosystème des pôles de compétitivité en France », Thèse Sciences économiques, Université Lyon 3 <<https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01076432v1>>

Matray M., Poisat J. (2014), « Les pôles territoriaux de coopération économique, une dynamique citoyenne et institutionnelle d'innovations sociales », *Innovations sociales, innovations économiques*, XXXIV^{ème} journée de l'Association d'Economie Sociale AES, Grenoble, 11-12 septembre. Sous la direction : Lamotte B., Le Roy A., Massit C, Puissant E., Cahiers du Cirtes Hors-Série 4, Louvain-La-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2014, *Innovations sociales, innovations économiques*, p. 521-536. ISBN : 978-2-87558-315-4. <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00992994v1>>

Matray M., Poulnot J-P. (2017), « De la reconnaissance des acteurs supranationaux aux dynamiques des clusters socio-territoriaux : l'interdisciplinarité, levier du changement d'échelle de l'ESS. », XVII^e Rencontres du Réseau interuniversitaire de l'économie sociale et solidaire, *Comment former à l'économie sociale et solidaire ? Engagement, citoyenneté et développement*, Marrakech, 22-24 mai.

Matray M. (2018), « Les Pôles Territoriaux de Coopération Economique PTCE en France, nouvelles perspectives publiques bottom-up pour le développement local », in *Demande(s) territoriale(s)*, Editions Karthala, Février.

Ostrom E. (1990), *Governing the Commons*, Cambridge University Press

Loi portant sur la Nouvelle Organisation Territoriale de la République (NOTRe) (2015), 7 août, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000030985460/>

Le CIRIEC-France, Branche française du Centre International de Recherches et d'Information sur l'Économie Publique, Sociale et Coopérative, a toujours été sensible à la question de l'éducation. Il publiait, en 2018, *Éducation et intérêt général*, sous la direction de Jacques Fournier (1929-2021) et Philippe Bance (Bance, Fournier, 2018). Trente-huit contributions émanant de toute la « galaxie mutualiste », pour reprendre les mots de Charlotte Siney-Lange¹⁵, et de l'ESS, y joignaient leurs réflexions et expériences.

Depuis, la pandémie de la Covid-19, l'invasion russe de l'Ukraine, le 24 février 2022, de multiples fractures et conflits politiques, économiques, sociaux, écologiques et de civilisations peuvent faire penser que le monde s'enraye. Le numérique constructif, adopté *de facto* pour ses nombreuses possibilités et services lors des confinements, semble laisser place à des réseaux d'incitation à la violence, à la désinformation et à la prolifération des déconstructions, masques des egos et de la lutte des places.

Face à ces situations, à la confrontation géopolitique des intérêts, au détriment des peuples, l'importance déterminante de l'Éducation s'impose. « C'est la tendance à la réduction qui nous prive de compréhension : entre les peuples, entre les nations, entre les religions. C'est elle qui fait que l'incompréhension règne au sein de nous -mêmes, dans la cité, dans nos relations avec autrui, au sein des couples, entre parents et enfants ». (Edgar Morin).

L'École est le réceptacle de toutes ses tensions et problématiques. Comment accueillir les enfants ukrainiens dans des conditions dignes ? Comment assurer une mission de service public, à distance ? Comment déjouer pour nos jeunes le piège de la désinformation, des réseaux sociaux, notamment de la plateforme TikTok dont le ministre de l'Éducation nationale, Pap Ndiaye, parle au micro de France Inter lors de la journée de lutte contre le harcèlement scolaire¹⁶, mettant en lumière, s'il en était besoin pour les acteurs de l'éducation mais principalement pour nos concitoyens, combien nos jeunes grandissent et évoluent dans de nouvelles sphères. Demander aux acteurs de l'Éducation nationale de répondre à tous les maux de la société est impossible ; et c'est pourtant la réalité de bon nombre d'enseignants, enthousiastes et engagés souvent, découragés parfois. La mission des enseignants, de l'école élémentaire au lycée et même à l'université, est *in fine*, dans ces conditions totalement inédites, de concourir à l'équilibre mental et émotionnel des élèves qui leur sont confiés, de susciter le désir de collaboration et de créativité sociales, de donner ou redonner l'envie de lire, d'écrire et de compter. Lire, écrire et compter, bien sûr mais aussi apprendre à penser, aussi. Dans *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, ouvrage paru en 1999 sous l'égide de l'UNESCO, Edgar Morin les énumère

¹⁴ Vice-président de MGEN, *Mouvements, Vie institutionnelle et mutualiste* de la Mutuelle générale de l'Éducation nationale,

Président de l'Économie Sociale Partenaire de l'École de la République, l'ESPER, Professeur en lycée professionnel et ancien Président de la section départementale de la MGEN de la Creuse (2006-2016)

¹⁵ Charlotte Siney-Lange, *Quand l'utopie est la vérité de demain. Du CCOMCEN à l'ESPER* (1972-2012), Paris, L'Arbre bleu, 2022.

¹⁶ Emission *Le téléphone sonne*, France inter, jeudi 10 novembre 2022 « Pap Ndiaye face aux auditeurs ».

ainsi : les cécités de la connaissance : l'erreur et l'illusion ; les principes d'une connaissance pertinente ; enseigner la condition humaine ; enseigner l'identité terrienne ; affronter les incertitudes ; enseigner la compréhension ; l'éthique du genre humain.

Dans ce chapitre sur les liens entre l'Éducation et l'Économie Sociale et Solidaire, nous ne pouvons prétendre à une analyse ni exhaustive, ni trop théorique. Comment aborder l'Éducation sous le prisme de l'Économie Sociale et Solidaire sans laisser une place majeure aux projets développés sur les territoires ? Ces projets, innovants et enthousiasmants, sont autant de laboratoires d'expérience sur lesquels s'appuie cette contribution. Ainsi, dans une première partie, nous abordons sous l'angle des professeurs puis des élèves les difficultés majeures auxquelles sont confrontés les acteurs de l'éducation. Ensuite, de manière assez détaillée, nous partons sur les territoires, à la recherche de ces expériences d'enseignement positives, rendues possibles par le dispositif « Mon ESS à l'École » et plus largement par les missions de l'ESPER.

1. Des définitions aux crises

a. Instruire, éduquer, former

Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), l'éducation, d'étymologie latine, est *l'art de former une personne, spécialement un enfant ou un adolescent, en développant ses qualités physiques, intellectuelles et morales, de façon à lui permettre d'affronter sa vie personnelle et sociale avec une personnalité suffisamment épanouie*. Il s'agit aussi des moyens mis en œuvre pour assurer cette formation, en France notamment, de *l'ensemble des services publics chargés d'assurer la formation de la jeunesse* et plus particulièrement sa formation intellectuelle. L'éducation porte aussi le sens de l'initiation d'une personne à un domaine de connaissances, à une activité ou à une discipline particulière. Mais l'apport de connaissances, la transmission de savoirs savants n'est plus l'enjeu majeur de l'éducation, comme en témoigne le glissement sémantique d'un ministère de l'Instruction publique à celui d'une Éducation nationale, en 1932¹⁷. Les missions de l'Éducation sont plus vastes que celles de la seule instruction.

L'Éducation, désignée par l'article défini, au singulier, embrasse en réalité une multitude de situations et une variété d'apprentissages en fonction des âges de la vie, de la maternelle, à l'école primaire, au collège, au lycée, qu'il soit général ou professionnel. D'autres structures peuvent accueillir les jeunes, dont les MFR

¹⁷ En 1932, le gouvernement d'Édouard Herriot décide de rebaptiser l'instruction publique "éducation nationale". L'expression date de la fin du 18e siècle, où elle était employée par les partisans de la prise en main par l'État des affaires d'enseignement. Elle était réapparue dans les années 1910-1920 sous la plume des adversaires de la division du système éducatif en filières distinctes. Anatole de Monzie est le premier ministre à porter cette nouvelle titulature. Il explique dès sa prise de fonction qu'elle est synonyme d'**égalité scolaire et de développement de la gratuité et que, en somme, qui dit "éducation nationale" dit "tronc commun"**. Cette titulature sera remise en cause pendant les premiers mois du gouvernement de Vichy, où l'instruction publique fait sa réapparition, mais l'**appellation "éducation nationale" sera rétablie dès le 23 février 1941**. Elle avait d'ailleurs été conservée à Londres, puis à Alger, par les gouvernements du général De Gaulle.

(Maisons Familiales et Rurales). Les enjeux de l'éducation à l'école maternelle ne sont donc pas les mêmes que ceux du secondaire. Pourtant, pour chaque niveau, on peut s'interroger à l'instar des philosophes dits de l'éducation ou des philosophes, tout court, qui ont réfléchi aux enjeux de l'éducation : Quelle est la « bonne » éducation ?

Un ensemble aussi déterminant dans une société épouse bien sûr des courants et mouvements historiques divers qui s'inscrivent dans l'histoire : instruction puis éducation publique, obligatoire, gratuite et laïque, selon la Constitution du 4 octobre 1958, éducation populaire, bien sûr, dont un chapitre entier ne suffirait à montrer l'intérêt en ces temps de transition. Toutefois, nous savons que l'école ne peut pas tout et qu'on lui demande beaucoup. L'Éducation Populaire reste un formidable soutien à l'Éducation Nationale . « Parce qu'elle irrigue la société, qu'elle facilite la citoyenneté et l'engagement dans la cité, l'éducation populaire est un réel atout pour mieux « faire société ». ... L'éducation populaire s'inscrit dans un projet politique de justice sociale et d'émancipation. Sa capacité de recherche et d'innovation sociale en fait aussi un laboratoire utile à l'intérêt général. »¹⁸

Chacune et chacun reconnaît les bienfaits salutaires des associations culturelles et sportives, la possibilité d'accéder à des colonies de vacances ou des classes de découvertes pour les plus jeunes. L'Éducation populaire permet bien souvent aux familles les plus modestes d'accéder à ces dispositifs. En outre, elle offre la possibilité d'obtenir des diplômes tels que le Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateurs (BAFA) pour ne citer que cet exemple.

Comment aborder l'Éducation dans cette deuxième décennie du XXIème siècle sans s'intéresser au rôle décisif d'Internet ? Formidable outil, Internet permet à tout un chacun d'avoir accès aux connaissances, où que l'on soit sur le territoire. Aujourd'hui, l'enjeu est moins l'accès à des connaissances, qu'à l'information « vérifiée » et à l'exercice du regard critique. C'est d'ailleurs à cet objectif que répond, entre autres, la CLEMI¹⁹, à travers la Semaine de la presse et de l'éducation aux médias.

Aujourd'hui et demain, la nécessité d'une éducation tout au long de la vie, ou plus justement d'une formation permanente et continue est inhérente à l'évolution des connaissances et des compétences et ce, dans tous les métiers et dans tous les domaines.

Mais toutes les institutions et les meilleurs principes et ambitions sont bousculés par bon nombre de phénomènes et de situations contemporaines. Après une période de déni, la lucidité commande des adaptations et, mieux, un renouvellement des pratiques.

b. Les enseignants

Acteurs de l'éducation, les enseignants vivent et subissent les crises, les réformes et toutes les tensions de la société. La crise des vocations ne date pas d'hier, notamment dans les sciences. La question des rémunérations se pose, bien sûr. Elle n'est pas la seule. Le changement du niveau de recrutement avec le passage à Bac+5 a fortement

¹⁸ L'Éducation populaire, « une exigence du 21^{ème} siècle », rapport du CESE.

¹⁹ CLEMI : Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information, semaine de la presse et de l'éducation aux médias. <https://www.cleml.fr/fr/semaine-presse-medias.html>

dissuadé les candidats aux concours. A ce niveau-là d'études, ils ont opté pour d'autres carrières. Et le décalage entre le niveau d'études et celui des rémunérations a été fortement ressenti par bien des candidats potentiels.

Les contraintes des conditions de travail et d'exercice et la problématique des mutations forment de réelles angoisses. Faut-il rappeler que le jeune enseignant ne choisit ni son établissement ni sa région d'exercice ? Les mutations²⁰ sont un facteur parfois rédhibitoire. Les démissions enregistrent une hausse significative pendant l'année de stage, ainsi que pendant les années des néo-titulaires.

L'analyse réflexive sur la pratique, demandée à l'enseignant stagiaire, est souvent mal vécue dans ce début de carrière. Pourquoi ce temps de réflexion n'interviendrait-il pas au bout de deux ou trois ans ?

A l'autre bout de la carrière ou presque, le dernier des trois rendez-vous de carrière intervient au cours de la deuxième année du 9^{ème} échelon. C'est très tôt, et très peu, convenons-en. Un enseignant peut avoir 20 années d'ancienneté et ne plus avoir de rendez-vous, donc de pause réflexive ou pire, une reconnaissance de l'Institution.

Parallèlement, la dégradation générale de la valeur accordée au travail dans la vie touche de plus en plus de Français. La crise Covid a accentué cette situation.

Face à la baisse massive des candidats, la hausse des démissions²¹ et la promesse de « mettre un enseignant devant chaque classe », l'Éducation nationale recrute massivement des contractuels²² qui ne sont pas ou très peu formés. Les annonces sur Pôle emploi qui, il y a quelques années, pouvaient soulever l'indignation, sont aujourd'hui légion. Que dire des séances de job dating, organisées par certaines académies particulièrement déficitaires ? Former et accompagner ces personnels qualifiés certes (un niveau licence L3 est exigé contre un Master 2 pour accéder au concours...) mais non formés au métier de professeur ou d'enseignant est indispensable si nous voulons garantir aux élèves une éducation de qualité et restaurer la confiance dans l'École.

La majorité des enseignants fait ce métier avec engagement, voire passion. Ils ne sont peut-être pas les mêmes que ces « maîtres d'école »²³ décrits dans le célèbre ouvrage de Jacques Ozouf, mais hier comme aujourd'hui, ils sont animés par le désir de bien faire leur travail, veulent donner du sens à ce qu'ils font, et ainsi sortir de l'impuissance. Ils ont des idées concrètes, des pratiques souvent innovantes, des façons de procéder avec leurs élèves qui méritent écoute et attention, mais ils souffrent souvent d'un manque de reconnaissance de la part de l'Institution. La valorisation des enseignants passionnés et énergiques donnerait enfin une autre visibilité que celle de la morosité

²⁰ Article de *Télérama*, 4 février 2023, « Dans l'enfer des mutations : comment la mobilité professionnelle décourage les enseignants ».

²¹ Sur 23571 postes mis au concours, plus de 4000 n'ont pas été pourvus. 1728 sont restés vacants dans le primaire public, 1305 dans le secondaire, auxquels il faut ajouter 279 postes dans l'enseignement privé sous contrat. 1648 démissions de profs ont été enregistrées en 2020-2021 contre 560 dix ans plus tôt.

²² Les contractuels représentent 1 % des enseignants dans le premier degré, entre 8 et 10 % dans le second degré, selon les chiffres communiqués par le Ministère.

²³ Dans cet ouvrage qui a fait date, en 1973, **Jacques Ozouf, *Nous les maîtres d'école***, entreprend de recueillir les témoignages de ces instituteurs de la première et deuxième générations, ces « Hussards noirs de la République » qui ont fait « naître la France qui a formé la France ».

au sein de l'Éducation nationale, dont le document annuel ministériel *l'Éducation nationale en chiffres* décrit bien l'immensité.

Fluidifier les parcours en sortant des champs disciplinaires devrait être possible. Ne peut-on imaginer qu'après dix ans en maternelle, un collègue puisse diversifier son engagement pédagogique et changer de public ? La sempiternelle réponse des concours n'est plus adaptée.

Enfin, comme partout, la formation tout au long de la vie doit être repensée.

Dans tous les domaines, ne pas prendre en compte suffisamment tôt les dissonances entre les valeurs, objectifs politiques majeurs et lois, d'une part, et les pratiques et données réelles, d'autre part, construit des blocages qui, multipliés, deviennent explosifs.

Entre les élèves, les parents, et les enseignants, existent désormais les espaces numériques de travail. Formidable outil, l'ENT est utilisé par tous, et tout le temps...ou presque...Son usage doit être davantage cadré afin de ne pas exposer les différentes parties prenantes.

c. Les élèves

La Covid et les confinements successifs ont eu des impacts psychiques encore peu documentés. Constamment sous pression, l'élève ne cesse d'être évalué ; l'École est vécue moins comme un lieu d'exercice que de contrôle. C'est aussi le lieu du harcèlement, moral ou physique, et du cyberharcèlement. Le phénomène est préoccupant en collège et il a conduit le Ministère à mettre en place un numéro d'urgence pour les familles et les victimes, le 3020, depuis 2022.

Au lycée, la réforme a accentué encore les sources de stress pour les élèves : contrôle continu, Enseignement de Spécialité évalué dès l'année de Première, puis très tôt dans l'année scolaire de Terminale. Parallèlement, l'absence de classe, au profit de groupes fluctuants, empêche de faire groupe et cohésion. On note également un absentéisme quasi automatique après la fin des épreuves. C'est dire si dans le système scolaire français, tous, élèves, parents et professeurs sont victimes consentantes de ce diktat de l'évaluation au détriment du développement des compétences et de l'épanouissement de l'élève. Que dire enfin de la plateforme Parcoursup et des conséquences de son filtrage, totalement obscur, des algorithmes qui décident des vies futures de nos jeunes ? Feindre de s'étonner ensuite du manque de repères participe du cynisme de quelques-uns. Le devenir des pratiques coopératives et des interactions humaines constructives n'est-il pas en question ? Il en va de même d'une philosophie de la vie réussie. Certains dispositifs comme celui des « Cordées de la réussite »²⁴, de la 4^{ème} à la Terminale, et même jusqu'à l'enseignement supérieur, permettent d'engager la réflexion, par la pratique et l'activité, autour de l'orientation et de favoriser l'ambition, l'égalité des chances et l'épanouissement de chacun à la mesure de son potentiel et de ses aspirations.

²⁴ <http://www.cordeesdelareussite.fr/>

Certes, ce panorama, brossé succinctement, devrait être affiné, nuancé. Il est évidemment variable selon les territoires et les 60 000 établissements (écoles, collèges et lycées).

Depuis longtemps, les liens sont forts entre les missions d'éducation et les réalisations mutualistes, coopératives et associatives. Il s'agit de promouvoir une économie plus humaine et à apprendre, tôt dans la vie, à travailler dans le respect des autres.

Nous en venons donc à la participation de l'ESPER, l'Économie Sociale Partenaire de l'École de la République (<https://lesper.fr/association/>).

2. Propositions et contributions de l'ESPER

a. Historique de l'ESPER et du dispositif « Mon ESS à l'École »

En 1972, le Comité de Coordination des Œuvres Mutualistes et Coopératives de l'Éducation Nationale (CCOMCEN) est créé, à partir du constat de l'existence, dans le champ de l'éducation, de multiples œuvres mutualistes et coopératives, relevant d'une filiation commune d'essence syndicale. La dimension de réponse solidaire et innovante à des besoins essentiels était présente depuis des décennies au sein de l'Éducation nationale.

En 2010, le CCOMCEN décide de son remplacement par une association loi 1901, l'ESPER. En 2012, l'ESPER est signataire du Manifeste pour l'Éducation à l'ESS. Le dispositif « Mon ESS à l'École » (<https://lesper.fr/mon-ess-a-lecole/>), depuis 2016, est une démarche de projet collective, entrepreneuriale et d'utilité sociale menée au sein d'un établissement scolaire.

Les propositions et contributions de l'ESPER, collectif de 44 organisations de l'économie sociale et solidaire (ESS) a pour objectif de promouvoir les valeurs et bonnes pratiques de l'ESS au sein de l'école de la République. L'ESPER a une convention de partenariat, sous la forme de deux accords-cadres signés en 2013 et 2014 avec les ministères de l'Éducation nationale, de l'Économie sociale et solidaire et de l'Enseignement supérieur.

L'objectif de « Mon ESS à l'École » est de fournir des outils pédagogiques aux enseignants afin de leur permettre de transmettre les valeurs, principes et pratiques de l'ESS en classe. À travers la démarche entrepreneuriale, les élèves vivent les valeurs de l'ESS et découvrent qu'il est possible d'avoir une activité économique dans l'ESS. A la différence d'une *doxa* massive, nous ne prenons pas l'idée pour le réel. C'est dans leur réel que les élèves apprennent les avantages de l'association, de la coopération, des échanges mutuels.

b. Enquête au cœur des territoires : 7 projets, authentiques laboratoires d'expériences d'enseignement positives.

Nous en venons aux exemples de projets réalisés et valorisés dans les interviews filmées. Le site de l'ESPER (<https://lesper.fr/>) permet de mesurer la richesse des initiatives prises partout dans notre pays.

(1) Création d'un magasin de vente de produits d'épicerie et de prêt-à-porter. Dans le cadre de leur CAP Équipier Polyvalent du Commerce du lycée Valère Mathé à Olonne Sur Mer (85), les élèves ont créé un magasin de vente de produits d'épicerie et de prêt-à-porter. Lorsque nous les avons interrogés, ils ont rapporté que le travail en groupe les a davantage motivés. Ils ont expérimenté l'un des grands principes de l'ESS : la gouvernance démocratique.

(2) Création d'un kit pour enfants permettant de fabriquer son propre savon à partir de miel de ruchers installés dans le lycée. Les élèves de seconde du lycée international de Valbonne (06) ont voulu utiliser une ressource locale pour créer leur produit. Ils rapportent qu'il a été difficile de travailler en groupe car, au démarrage, les objectifs n'étaient pas clairs pour l'ensemble des élèves engagés. Le principe de l'ESS qu'ils ont le plus expérimenté est la prise de décision collective. Cela prenait du temps mais leur a permis de prendre des décisions justes.

(3) Création d'un tiers-lieu éducatif pour répondre aux besoins des élèves du lycée et des habitants de leur ville. Les élèves de première STI2D, préparatoire au baccalauréat sciences et technologies de l'industrie et du développement durable, du lycée Aragon-Picasso de Givors (69) ont créé une coopérative. Le périmètre principal du projet était de créer un lieu favorisant l'innovation pédagogique et un apprentissage différent, en parallèle du cursus scolaire. Ce lieu se veut comme un troisième espace pour les élèves du lycée, qui favorise une dynamique d'échange et d'émancipation. Pour parvenir à prendre des décisions importantes préalables au démarrage du projet, ils ont mis en place une assemblée générale constitutive. Durant le projet, les élèves rapportent qu'ils ont eu une grande liberté d'expression et d'innovation. Leur enseignant explique qu'à travers le projet, les élèves ont le sentiment de travailler pour quelque chose et cela les motive.

(4) Toujours au titre de « Mon ESS à l'École », une quatrième initiative porte sur La Ressourcerie, œuvre du lycée sud-Médoc, à Le Taillan-Médoc (33), en Gironde. Fondée sur les 4R, *Réduire, Réutiliser, Réparer, Recycler*, les élèves et leurs professeurs créent la Ressourcerie. Leur engagement est à souligner : *« Ce sont nos générations qui devront faire face au dérèglement climatique et nous voulions faire notre part à notre façon. Et grâce à la Ressourcerie, nous voulions encourager les autres à faire de même et qu'ils fassent leur part également dans l'économie circulaire. »* Et de rajouter : *« Notre point de vue sur la vie a changé à jamais, la Ressourcerie nous a ouvert les yeux sur la pollution de la planète et que chaque petit geste compte. En effet, chaque vêtement en moyenne est porté seulement 5 fois. De plus, les conditions de vie des employés dans les entreprises de la fast fashion, les Ouighours et tant d'autres, sont misérables et inhumaines. »*

(5) Création d'une épicerie sociale et solidaire des élèves du Collège Beaulieu et de son Unité d'Enseignement Externalisée (UEE) de Châteauroux (36). Des *élèves décrocheurs* relevant des Services d'Accrochage Scolaire (SAS) et des élèves en situation de handicap et en Unité d'Enseignement Externalisée (UEE) ont été impliqués dans un projet d'épicerie sociale et solidaire. Les élèves ont été amenés à faire de la vente, de la comptabilité, à raison de quatre heures par semaine. Les témoignages manifestent que : *« Les élèves ont gagné en confiance en eux en allant chaque semaine à l'épicerie solidaire. Ils ont pratiqué l'oral et ont reçu des retours positifs des clients ».* *« Autre exemple, en début d'année, certains élèves ne savaient pas lire l'heure avec des aiguilles, à l'épicerie il n'y avait qu'une horloge à aiguilles, ils ont donc dû apprendre et cela a bien marché ! »* *« Faire de la vente implique également*

de faire un peu de comptabilité, ils ont pu s'exercer aux calculs à travers ce projet : rendre la monnaie, compter les sous, reporter les entrées et sorties d'argent... ». « Les échanges entre les élèves issus du système scolaire classique et les élèves en Institut médico-éducatif (IME), présentant des troubles cognitifs avérés, étaient très bénéfiques : les élèves en IME apprennent rapidement à devenir autonomes et responsables, alors que les collégiens pouvaient au début négliger certaines tâches comme le rangement de matériel une fois utilisé, la mise en place de plannings, etc. » Ils se sont organisés ensemble.

Au titre de la plus grande réussite, les enseignants soulignent que : « Les élèves ont développé une véritable aisance dans le contact avec les clients, une évolution extrêmement visible et positive sur l'année. Ce qui est très positif également c'est qu'ils veulent tous revenir l'année prochaine, cet engouement renforce l'idée selon laquelle travailler en mode projet fonctionne bien avec certains élèves moins scolaires. » Une Junior Association permettra de structurer légalement le projet et de le pérenniser. Des liens plus directs avec les enseignements classiques seront construits.

« Nous continuons avec des élèves décrocheurs de la SAS, des élèves en unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) et les élèves de l'UEE, cette mixité fonctionne très bien depuis plusieurs années maintenant. Notre souhait à terme est également d'intégrer au projet des élèves plus scolaires qui pourraient être intéressés par la démarche. »

(6) Création d'une Web radio, créée en 2018, au collège Maurice Jaubert, à Nice (06).

Le bilan proposé par les acteurs eux-mêmes est fort explicite.

« Eduquer aux médias est au cœur de cette réalisation. Les élèves s'entraînent à prendre la parole, à faire des recherches, à utiliser différents formats d'écriture, à rédiger des articles, à organiser des plateaux radio. Ils s'occupent aussi du montage technique. Faire progresser les élèves en difficulté par le canal de l'oral et plus spécifiquement les enfants dyslexiques, hyper actifs, en situation de handicap ou décrocheurs scolaires fait partie des priorités.

(7) Enfin, l'initiative la plus aboutie : **Véloscopie** du collège de Saint-Chef (38), initié dès 2016. Les élèves ont été amenés à créer une coopérative. Réparer, recycler, transmettre leurs savoirs, sensibiliser les autres, vendre, communiquer, avoir une vision à long terme, mener des actions d'envergure variable et ... prendre du plaisir. Les élèves investis dans ce projet sont prêts à devenir des citoyens épanouis et éclairés, conscients de la nécessité d'agir ensemble pour vivre dans un monde meilleur. Les élèves sont parties prenantes d'un mouvement actuel d'émancipation face à la surconsommation. En témoigne le développement des ateliers « *repair* », des « *fab labs* », des « magasins sans argent » ou encore des « recycleries ». En quatre ans, 100 élèves ont tenu Véloscopie, 6 établissements et 1 500 élèves ont été sensibilisés à l'éco-mobilité, plus de 6 000 vélos ont été récupérés, plus de 500 vélos ont été recyclés, une centaine donnés, environ 400 vélos ont été vendus.

c. Bilan et perspectives

Les exemples qui viennent d'être décrits ne prétendent pas épuiser toutes les relations entre Éducation et Économie sociale et solidaire. Ils répondent de manière concrète aux grands enjeux de l'éducation :

- L'apprentissage de la démocratie et la sensibilisation à la gouvernance démocratique grâce à la prise de décision commune et à l'écoute de l'autre,
- Faire de l'école un lieu d'apprentissage et de plaisir, impliquer les élèves qui deviennent acteurs et « raccrocher » les décrocheurs,
- Répondre aux défis écologiques, enseigner le développement durable.

Les exemples décrits permettent également de mettre en pratique les modalités et enjeux de l'Éducation populaire. Même si les deux corapporteurs du rapport du CESE constatent qu'il n'y a pas de définition partagée de l'Éducation populaire, « sans être exclusives, caractérisent l'éducation populaire : la finalité transformatrice ; l'objectif de contribuer à l'émancipation individuelle et collective et à la conscientisation des individus ; l'attachement à une démarche pédagogique active qui repose sur le principe que chaque personne est porteuse de savoirs, tous étant sachants et apprenants ; la reconnaissance « du droit au tâtonnement » dans l'exercice du rôle de laboratoire permanent de l'innovation sociale ; le portage des actions par des structures à but non lucratif dès lors qu'elles s'inscrivent au service de l'intérêt général ; l'attachement au développement de la qualité de vie sur les territoires.»

Mais, ces initiatives demeurent généralement peu connues. La médiatisation n'est guère dans leur objet social. Ainsi, L'ESPER s'est mobilisée pour réaliser des vidéos permettant à chaque projet d'être visible sur la chaîne You tube. Chaque projet est présenté par les élèves ou leurs professeurs ; les liens vers les vidéos sont présentés dans la bibliographie, partie sitographie.

En France, de longues pratiques mutualistes, coopératives, associatives, syndicales, ont constamment démenti une certaine trame idéologique et des *plafonds de verre*, trop souvent fondés par l'État jacobin et reposant sur une prétendue incapacité des professionnels « de terrain » et des citoyens à s'organiser, voire à être conscients des « véritables enjeux ». L'ESS souffrant d'une visibilité ténue par rapport à ses impacts sociaux réels, nous avons voulu proposer ici une forme de rééquilibrage. Les chambres régionales de l'Économie sociale et solidaire (CRESS) soutiennent pleinement cet objectif. Pour pallier ce manque de visibilité, deux moments clés ont été ciblés et identifiés : le mois de Novembre, Mois de l'ESS et un événement phare, spécifiquement tourné vers le public scolaire, se déroule chaque année depuis 7 ans lors de la dernière semaine de mars ou première semaine d'avril : La Semaine de l'ESS à l'École.

Parallèlement au dispositif « Mon ESS à l'École », des stages à destination des enseignants (stages CEFPEP) sont également proposés. Mais il est regrettable que sa portée soit aussi limitée.

Nous savons considérable l'espace des possibles : de l'éducation à la santé physique et mentale, à la nutrition prévenant la surcharge pondérale, en passant par une éducation à un meilleur usage des réseaux sociaux, jusqu'à l'info éthique face aux empires du numérique.

3. Conclusion

Restaurer l'attractivité du métier d'enseignant et, pour les élèves, celle de l'École est un formidable enjeu. Il en va d'ailleurs de même de toutes les professions qui se consacrent aux autres. L'Éducation relève d'une fonction régaliennne de l'État pour garantir ce qu'elle doit rester, une éducation « nationale ». S'inscrivant dans un cadre défini et normé, celui de « Mon ESS à l'École », les 7 exemples développés méritent toute notre attention, notre écoute et notre accompagnement. Ce sont des projets de l'Économie Sociale et Solidaire mais surtout des projets d'émancipation et des expériences vécues, ensemble. Ils répondent ainsi à Sénèque : « Nous sommes nés pour le bien commun. La société est à l'image exacte d'une voûte qui croulerait avec toutes ses pierres, si leur mutuelle résistance n'assurait seule sa solidité. ».

Adhérents, militants, salariés de l'Économie sociale et solidaire, nous savons que ces savoirs peuvent s'acquérir au contact des meilleurs textes, certes. Mais pour s'inscrire dans notre langage, nos comportements et psychismes, un apprentissage et une expérience positive sont nécessaires. L'ESS, en tant qu'objet d'étude et de connaissances, est présente dans le programme de Seconde notamment, en Sciences Économiques et Sociales²⁵ ; sous une autre forme, en Enseignement Moral et Civique. Mais au-delà du champ strictement disciplinaire, ne faudrait-il pas inscrire l'ESS dans le système et les programmes scolaires comme un autre moyen d'apprendre et d'entreprendre, et ce dès le collège ? La classe ne pourrait-elle pas se structurer autour d'une réelle pédagogie du projet ? La posture de l'élève comme celle de l'enseignant et des modalités d'apprentissage ne sont-elles pas à reconsidérer, pour une éducation « ESSentiellement humaine » et humaniste, réelle vectrice d'émancipation ?

²⁵ Voir article précédent : « Nouvelles gouvernances bottom-up de l'action collective territoriale dans l'éducation : la généralisation de pratiques collectives apprenantes via l'économie sociale et solidaire » - Myriam Matray

Références

P. BANCE, J. FOURNIER, *Education et intérêt général*, Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2018.

<https://www.ciriec.uliege.be/wp-content/uploads/2020/07/EDUCATION-INT-GNRL-ebook-1.pdf>

Edgar MORIN, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO, Seuil, 1999.

Edgar MORIN, *Enseigner à vivre, Manifeste pour changer l'éducation*, Actes Sud, 2014.

Jacques OZOUF, *Nous, les maîtres d'école*, 1973.

Sénèque, *Lettre 95 à Lucilius*, 63-64 av. J.-C.

Charlotte SINEY-LANGE,

Quand l'utopie est la vérité de demain. Du CCOMCEN à l'ESPER (1972-2012), Paris, L'Arbre bleu, 2022.

Sitographie

Site l'ESPER, Mon ESS à L'Ecole (<https://lesper.fr/>) (<https://lesper.fr/mon-ess-a-lecole/>),

1/ (https://www.youtube.com/watch?v=Vf_Un8R0yyU&ab_channel=L%27ESPERFrance).

2/ (https://www.youtube.com/watch?v=K6zYPMZWw7k&ab_channel=L%27ESPERFrance)

3/ (https://www.youtube.com/watch?v=3fKEXMi7igc&ab_channel=L%27ESPERFrance)

4/ (<https://lesper.fr/mon-ess-a-lecole-la-ressourcerie-du-lycee-sud-medoc-33/>)

5/ (<https://lesper.fr/temoignage-mon-ess-a-lecole-epicerie-sociale-et-solidaire-au-college-beaulieu-a-chateauroux-36/>)

6/ (<https://lesper.fr/temoignage-mon-ess-a-lecole-creation-dune-web-radio-au-college-maurice-jaubert-a-nice-06/>)

7/ (<https://lesper.fr/mon-ess-a-lecole-retour-sur-le-projet-veloscopie-du-college-st-chef/>)

ANNEXE

Rapport d'activité de l'ESPER (2022) - Extraits

L'ESPER EN CHIFFRES :

2022 en chiffres :

La Semaine de l'ESS à l'Ecole est une action éducative qui s'ancre dans le temps au fur et à mesure des années :

- 165 initiatives recensées
- 330 inscriptions de structures de l'ESS et d'équipes éducatives
- 6250 élèves sensibilisés à l'ESS
- 228 classes impliquées,
- 183 membres d'équipes éducatives engagés,
- 112 acteurs et actrices de l'ESS mobilisés,
- 2 communiqués de presse publiés en novembre 2021 (un destiné aux professionnels de l'ESS, un destiné aux équipes éducatives)
- 1 webinaire de présentation à destination des équipes éducatives
- 2 webinar d'outillage à l'intervention en classe à destination des acteurs et actrices de l'ESS
- 2 newsletters mettant spécialement en valeur la « Semaine de l'ESS à l'École » (mars et novembre).

| | 2017 | 2018 | 2019 | 2020* | 2021 | 2022 |
|----------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------------|
| Initiatives recensées | 110 | 160 | 196 | 60 | 193 | 165 |
| Classes | 120 | 200 | 250 | 130 | 250 | 228 |
| Membres équipes éducatives | 100 | 150 | 200 | 55 | 200 | 183 |
| Professionnels de l'ESS | 100 | 150 | 190 | 50 | 180 | 112 |
| Elèves | près de 3000 | près de 4500 | près de 6500 | près de 1500 | près de 6500 | 6250 |

En 2022 encore, nous nous sommes adaptés au contexte : nous avons autant que possible maintenu nos formations à destination des équipes éducatives en présentiel et en avons proposé certaines à distance. Les cadres dans lesquels s'inscrivent ces temps de formation sont multiples :

- **Le stage CEFPEP** : L'ESPER a animé **4 stages CEFPEP** en partenariat avec le groupe MGEN, la Fédération APAJH, L'ALEFPA et l'IGEN qui visent à faire découvrir au personnel de l'Éducation nationale, le monde de l'entreprise sociale et solidaire. **3 stages ont eu lieu à Toulouse, Paris et Les Abymes**, un s'est tenu à distance. Ces quatre stages ont permis de former **54 personnels de l'Éducation nationale**.
- **Les stages inscrits aux PAF** : L'ESPER a inscrit **2 stages académiques aux PAF**, en lien direct avec les inspecteurs académiques
- **Les stages syndicaux** : Depuis janvier 2021, L'ESPER co-organise avec le SE-UNSA, l'UNSA-Education et le Sgen-CFDT des stages de découverte de l'ESS. Ces stages sont proposés aux enseignants dans le cadre de leurs formations syndicales.

- **Les interventions en INSPE** : Chaque année, des professeurs stagiaires bénéficient d'interventions de correspondants régionaux qui leur font découvrir l'Éducation à l'ESS. **108 étudiants ont ainsi été sensibilisés à l'ESS lors de deux interventions en 2022.**
- **Les webinaires** : Initiés en 2020 suite au confinement, L'ESPER a organisé **5 webinaires** dédiés à la gestion de projet. A destination des enseignants inscrits dans le dispositif « Mon ESS à l'Ecole », ces webinaires comptent au total **200 participations.**
- 6 journées de formation nationale organisées
- Environ 250 interventions réalisées en classe au nom de L'ESPER sur la découverte de l'ESS

L'éducation : une multiple responsabilité partagée, diversifiée et (encore trop) inégalitaire

Béatrice Laurent – Denis Adam
Centre Henri Aigueperse–UNSA Éducation

1. L'École, mais pas uniquement...

Parler d'éducation en France, revient – du moins dans la compréhension du plus grand nombre – à l'école, tant celle-ci est constitutive de l'ambition républicaine d'une élévation, d'une émancipation par le savoir, mais aussi structurante de la société française. Si l'église s'est longtemps dressée au centre du village, depuis Jules Ferry, la maison d'école en a constitué le véritable cœur des 36 000 communes. La fermeture d'une école est toujours vécue comme un drame local, synonyme de la mort annoncée d'un lieu en perte d'habitants, de dynamisme, d'avenir.

Pour autant, et ce au moins depuis les années 1980, l'Éducation s'entend de manière plus globale, inscrite dans des politiques et des projets de territoires qui articulent les temps, les actions et les acteurs éducatifs dans et hors l'école. Cette approche large implique des partenariats nouveaux, renforcés, construits à l'échelle des territoires, impliquant l'État et les collectivités locales, personnels scolaires et animateurs, élus et associations.

L'éducation en est-elle alors moins nationale ? Plus qu'une adaptation, elle devient une déclinaison territoriale d'un cadre posé nationalement. Une souplesse plus cohérente avec la réalité des diversités et des attentes, mais qui n'est pas sans poser quelques questions : celles de ministres ayant des difficultés à ne pas s'immiscer jusque dans les détails des méthodes pédagogiques, réaffirmant ainsi –à contre-courant- leur stature de patron d'un système centralisé ; celle plus problématique des inégalités entre territoires, entre établissements, entre milieux sociaux, qui gangrènent la promesse émancipatrice, portant aux nues l'égalité des chances alors que c'est d'équité et de prise en compte des pluralités de parcours dont a besoin l'école pour faire réussir chacune et chacun.

Sans prétendre à l'exhaustivité dans l'appréhension d'une telle question, cet article vise à analyser l'éducation dans ce contexte et à ouvrir quelques pistes pour la situer dans une perspective d'avenir.

2. Une responsabilité (de plus en plus) partagée

Majoritairement éducation rime avec école et système scolaire. Elle est donc identifiée à l'appellation d'éducation nationale et est alors perçue comme un bloc de programmes et d'organisations structuré nationalement et porté par une armée d'enseignant.e.s, dépendant des seules injonctions du ministère de la rue de Grenelle et de son ministre, ses ministres, devrait-on dire, tant leur durée d'exercice est souvent très courte (deux ans en moyenne)²⁶. Cette vision est largement faussée. Certes, le

²⁶ Ses ministres devrait-on dire, tant leur durée d'exercice est souvent très courte (deux ans en moyenne), à l'exception récente de Jean-Michel Blanquer qui en a été titulaire tout au long du mandat présidentiel de 2017 à 2022.

système scolaire français demeure pour l'essentiel centralisé, mais l'éducation est une mission largement partagée, même si l'école en reste un pilier essentiel.

3. Un partage de responsabilités entre l'État et les territoires.

La répartition entre le rôle de l'Etat et celui des collectivités territoriales sert souvent d'exemple pour expliquer la décentralisation des années 1982-83, tant elle apparaît simple. A l'Etat les contenus d'enseignement, la délivrance des diplômes, l'organisation des parcours scolaires ainsi que le recrutement et la gestion des personnels (dont majoritairement 800 000 enseignant.e.s sur 1,2 millions d'agents de l'éducation nationale). Aux mairies la construction et l'entretien des écoles primaires, aux départements ceux des collèges, aux régions, ceux des lycées.

Mais dans les faits, et avec le temps, les choses se sont complexifiées. Statutairement des droits nouveaux ont été accordés aux territoires comme une partie des missions d'information et d'orientation ou l'élaboration de la carte des formations professionnelles qui a été confiées confiée aux régions.

Le transfert des personnels ouvriers et de services des collèges et lycées respectivement aux conseils départementaux et régionaux, conduisent ceux-ci à revendiquer dorénavant la décentralisation des gestionnaires de ces établissements, comme responsables de ces agents.

Dans cette même logique, ces collectivités se positionnent également pour gérer la santé scolaire²⁷ et "récupérer" ainsi les médecins et infirmières scolaires.

Le développement du numérique renforce également la place des collectivités territoriales dans le fonctionnement scolaire. En effet, le choix des équipements influe directement sur la manière de faire classe. L'équipement des salles en informatique, le choix de tels ou tels logiciels, la fourniture à tous les élèves de tablettes remplaçant les manuels scolaires, en sont des exemples. L'aménagement des locaux, d'espaces verts dans les cours de récréations, le choix d'un mobilier modulable ou non...en sont d'autres. La proposition d'un budget participatif pour un établissement scolaire influe encore davantage.

L'orientation donnée ainsi par les élus territoriaux, souvent construite en concertation avec la communauté éducative, sans révolutionner les pratiques pédagogiques, les influence et peut amener à les faire évoluer.

Cette dimension de politique éducative ne se limite pas à l'école. Les temps dits "*périscolaires*" ont en effet pris une importance grandissante en lien avec une évolution sociétale assez récente. Mode de garde pratique et peu cher (voire gratuit) pour des parents qui travaillent et dont les horaires ne correspondent pas à ceux de l'école, ce temps se veut également un temps éducatif, à la charnière entre le scolaire et les loisirs. A côté des enseignants, cohabitent donc d'autres professionnels : les animateurs et animatrices.

²⁷ En analogie avec la PMI pour la petite enfance

4. La cohabitation entre personnels scolaires et animation socioculturelle

Héritière de l'éducation populaire, développée à partir des années 1970 dans des structures associatives, l'animation socioculturelle s'est progressivement imposée dans les mairies par le biais du centre de loisirs du mercredi. Cela a conduit la fonction publique territoriale à définir un cadre d'emploi d'animateur en 1997.

Dès le début des années 1980, la complémentarité entre le travail scolaire et les activités socioculturelles a fait l'objet de dispositifs. Certains ont eu pour ambition de modifier la répartition des temps de vie des enfants, en s'inspirant des résultats des études de la chronobiologie. D'autres, ce qui est aujourd'hui le cas avec le « *plan mercredi* » ou les « *projets éducatifs de territoires* » (PEDT), visent davantage une complémentarité.

Pour autant, ce sont deux systèmes qui se croisent sans toujours se rencontrer, tant les différences demeurent importantes. Bien qu'une filière de formation professionnelle existe dans l'animation, une majorité des animateurs ne sont titulaires que du BAFA, brevet non professionnel, pensé initialement pour l'encadrement occasionnel des centres de vacances et de loisirs. Dans le même temps, le niveau de recrutement des enseignants est passé à bac +5. Alors que ceux-ci ont un programme obligatoire et des objectifs définis à atteindre, les animateurs interviennent avec un public non contraint et sur des activités laissées à leur libre choix. Les méthodes mêmes d'intervention sont très différentes, bien qu'une certaine tendance à la « *scolarisation des loisirs des enfants* » se développe²⁸. En effet, la lutte contre l'échec scolaire et l'injonction à la réussite éducative tendent à devenir prescriptives jusque dans l'animation.

Le point commun est qu'animateurs et enseignants s'adressent aux mêmes enfants, sur un même territoire. Leur coopération apparaît donc comme essentielle. Pourtant, sans élaboration d'une culture commune – qui passe par la formation et la conduite de projets partagés - elle reste souvent difficile.

Cette même difficulté se rencontre également au niveau du lien avec les familles.

5. Une coéducation encore à construire entre parents et professionnels éducatifs

Nous n'aborderons pas ici la question de l'éducation familiale qui relève des seuls parents, afin de rester dans l'approche des relations avec les professionnels de l'éducation. Celles-ci demeurent souvent tendues avec les parents, pour des raisons multiples. Si les professionnels reprochent aux parents leur désengagement éducatif, les parents souffrent trop encore d'une mise à distance et d'un manque d'information quant aux contenus, aux objectifs, aux déroulements de ce que font leurs enfants dans les lieux éducatifs, qu'il s'agisse de l'École, du centre de loisirs, des ateliers socioculturels... Pire, les seules rencontres, perçues et vécues comme des convocations, se font généralement en cas de problème et renforcent donc encore la tension, surtout dans le cas de parents ayant eux-mêmes vécus des difficultés

²⁸ Voir Denis Adam, Nathalie Roucoux, Loisirs et éducation des enfants : une confusion entretenue, <http://www.ires.fr/index.php/etudes-recherches-ouvrages/etudes-des-organisations-syndicales/item/4860-loisirs-et-education-des-enfants-une-confusion-entretenu>

scolaires ou éducatives. Construire une coéducation qui ait du sens nécessite d'établir une confiance réciproque et donc d'échanger régulièrement en dehors des périodes de crises et de crispations.

A cette multiplicité des acteurs de l'Éducation correspond également une diversité territoriale.

6. La diversité des situations territoriales

Avec un financement de 12,64 milliards d'euros pour le premier degré, 10,1 milliards d'euros pour le second degré et 2,5 milliards d'euros pour l'enseignement supérieur, en 2020, les collectivités sont les secondes contributrices de la dépense d'éducation en France après l'État. Si un effort important a été réalisé quant à la construction et à la rénovation des bâtiments scolaires depuis les premières décentralisations, une baisse de la part des collectivités territoriales est sensible depuis 2015, passant de 23,8% en 2015, à 23,1 % en 2019 et à 22,3% en 2020. Ces données sont variables d'un territoire à un autre, en fonction de sa richesse, mais également du choix politique de ses investissements dans le domaine éducatif. Mais les aspects financiers ne sont pas les seules différences entre territoires.

7. Les espaces urbains

Le champ éducatif en territoire urbain et péri-urbain est certainement le mieux connu, le plus étudié, mais aussi le plus médiatisé. Il ne constitue pas pour autant une unité. Il convient de distinguer les centres-villes de leurs périphéries, mais également les villes en fonction de leur taille et de leur population. La gentrification des centres-villes a conduit à renforcer une population d'élèves issus de classes privilégiées dans leurs écoles et établissements scolaires, même si cette donnée n'est pas avérée partout (comme dans certains arrondissements parisiens ou dans le cœur de ville de Marseille, par exemple). Souvent l'Éducation nationale a elle-même contribué à renforcer cet "*embourgeoisement scolaire*" en y plaçant les classes les plus prestigieuses (classes préparatoires, classes européennes...) et les enseignants les plus expérimentés²⁹. Les efforts actuels cherchent à réintroduire de la mixité sociale, ce qui n'est pas simple, car de nombreux éléments entrent en ligne de compte bien au-delà de la seule carte scolaire.

A l'inverse, les quartiers des banlieues souffrent d'une paupérisation. La « *politique de la ville* », instituée depuis le milieu des années 1980 a imposé un volet éducatif, en particulier avec la détermination d'un zonage pour l'éducation prioritaire. Les ZEP, puis dorénavant les REP et REP+, bénéficient de moyens supplémentaires afin officiellement de « *donner plus à ceux qui ont moins* » dans une démarche d'égalité des chances, discutable dans la mesure où il s'agit moins de chance (donc de hasard) que de lutter contre un déterminisme social, nous y reviendrons. L'efficacité de ces mesures reste pour beaucoup à démontrer dans la mesure où la conservation de moyens supplémentaires dépend du maintien en éducation prioritaire. Mais, là encore, des situations très diverses cohabitent et les comparaisons sont peu pertinentes.

²⁹ Par le poids de l'ancienneté dans les barèmes de mutation.

La ville est également caractérisée par son offre en équipements. Si les associations n'y sont pas forcément plus nombreuses ou davantage dynamiques que dans le monde rural, les structures socioculturelles, culturelles et sportives y sont plus présentes. MJC, maisons de quartiers, centres sociaux, médiathèques, musées, théâtres, cinémas, stades, gymnases, piscines... – ou leur équivalent - existent dans chaque ville, alors que souvent il faut faire plusieurs kilomètres pour s'y rendre dans la campagne, d'autant plus depuis la fermeture de nombreux foyers ruraux.

Moins connue et étudiée, nous proposons d'insister ici sur l'éducation dans les territoires ruraux.

8. Les territoires ruraux

Au cœur des communes, l'école rurale constitue depuis le XIXe siècle à la fois un idéal - celui de l'éducation pour tous, dans chaque village - mais aussi aujourd'hui un repoussoir, puisqu'elle est souvent accusée de limiter les horizons culturels, de tolérer, sinon d'encourager, le repliement, et de participer ainsi à l'inégalité des chances scolaires.

Or, l'exode rural jusque dans les années 60 puis le déclin démographique, se sont traduits par des fermetures de classes, puis d'écoles et bientôt de collèges. Dès lors, une question revient régulièrement : les élèves ruraux sont-ils défavorisés ?

En 1995, la DEPP et les inspections générales mènent une enquête très approfondie sur le système éducatif en milieu rural. Elle met en évidence trois caractéristiques majeures :

- Les résultats des élèves ruraux sont proches de ceux des élèves urbains à l'école primaire et à l'entrée en sixième, souvent même meilleurs
- Les résultats sont nuancés mais ne sont pas négatifs pour les classes multi-cours.
- La rupture entre élèves ruraux et urbains se manifeste au collège : les orientations sont très différentes, avec une sur-orientation des élèves ruraux vers le lycée professionnel.

La question est donc de savoir si ces conclusions sont toujours valables, puisque 27 années se sont écoulées depuis l'enquête DEPP-IG.

C'est ce que le rapport de la Mission ruralité de l'IG a cherché à savoir en 2019. Sa synthèse est claire :

- L'espace rural peu dense et très peu dense n'apparaît pas en sous-réussite scolaire au regard du profil social des élèves.
- La sous-poursuite d'études supérieures perdure.

La sous-poursuite d'études supérieures est donc bien la caractéristique durable du "rural éloigné" et relève de nombreux facteurs. Elle entraîne « l'assignation à résidence », c'est-à-dire le fait de rester dans son village, et de ne pas avoir la capacité à envisager d'autres horizons à plus de 20 km. C'est ce que raconte Benoit Coquard dans « *Ceux qui restent* » sous forme d'enquête sociale, de même pour Yaelle Ansellem-Mainguy dans « *Les filles du coin* » ou Nicolas Mathieu en le romançant dans « *Leurs enfants après eux* ». Les collégiens et lycéens sont confrontés à l'éloignement géographique, à l'absence d'équipements culturels ou universitaires proches, à l'étroitesse du bassin d'emploi régional, au manque de dynamisme général

du territoire ou encore développent un sentiment d'illégitimité pour une ambition diplômante.

Pourquoi, la sous-poursuite d'études supérieures est-elle un problème en soi ? Après tout, si un diplôme de niveau CAP ou Bac permet de trouver du boulot, de s'installer, de vivre autonome et citoyen, que demander de plus ? Rien, si c'est un choix, une réussite personnelle, une promesse de vie sociale épanouie. Mais si c'est subi parce que l'orientation est autocensurée, parce qu'être étiqueté « rural » empêche tout grand projet d'avenir, là, on peut dire que la république manque sa promesse, d'égalité devant le droit à l'éducation de toutes et tous.

L'école ne peut pas tout, toute seule, mais elle peut prendre sa part, ses initiatives si elle s'ouvre aux autres, celles et ceux des mondes associatif, économique, politique... La politique éducative nationale, si elle manque d'ambition et de clarté pour la ruralité, peut se compléter par une politique locale. C'est l'exemple que nous mettons ici en lumière, celui du département de la Haute Saône, région Bourgogne-Franche Comté.

Établissements de services ou collèges ouverts en Haute saône

Après plusieurs années de réflexion, expérimentation à petite échelle, le département a déployé un conventionnement avec ses collègues volontaires, « Collèges Ouverts ».

Une plus grande ouverture de l'établissement sur l'extérieur doit permettre au territoire de se réapproprier l'outil scolaire. Par le prisme des besoins essentiels (éduquer, accéder à la culture, se nourrir, se soigner, être hébergé), cette ouverture doit inciter la population à construire le lien avec son établissement scolaire de proximité, le collège, et ce dernier à prendre une part encore plus active à la vie locale.

Le principe de « collèges ouverts » est d'étendre leur ouverture en dehors du temps scolaire pour offrir un meilleur service aux populations, et d'ouvrir aux forces vives locales les portes du collège (mais aussi des écoles) en temps scolaire pour en améliorer la qualité éducative.

Pour mener à bien cette initiative, le Département, l'EPCI, la commune et le rectorat (ou DSDEN) peuvent intervenir financièrement et en ressources humaines par convention triennale. Ils mobilisent leur expertise technique et leurs moyens d'intervention pour offrir à la population des services dont elle est dépourvue.

L'expérience « Collèges ouverts » est le point d'appui des axes développés par le département : inclusion numérique, culture (en particulier lecture publique), circuits courts (Programme alimentaire territorial), santé (PMI et couverture d'accès aux soins), aide sociale à l'enfance.

Le cas du collège de Faucogney

Ainsi pour application concrète, le collège de Faucogney-et-la-Mer, dans le cadre de cette convention bénéficie d'un agent du département en plus pour développer une « option agricole » avec des professeurs impliqués : construction et entretien d'une serre de maraichage, enclos avec moutons, poules et lapins.

Le projet intitulé KM0, dans le même collège, offre à la population locale un marché fermier une fois par mois, avec livraison de paniers en pré-commande. Encadrés par le CPE et des professeurs, les élèves ont visité, documenté, analysé les fermes partenaires pour sélectionner leurs produits et les revendre : confitures, fromages, viandes, truites fumées, légumes de saison. La marge consentie est dévolue aux projets sportifs et culturels du collège, comme le financement d'un voyage scolaire sur le GIRO italien pour la classe à option cyclisme.

L'infirmière scolaire avec le REPPPOP (Réseau de Prévention et de Prise en charge de l'Obésité Pédiatrique) organise avec une professeure de maths volontaire des séances de réveil musculaire (« Réveille ton corps ! »), plusieurs matins par semaine avant le début des cours, séances ouvertes aux habitants du village et alentours.

Le GRETA propose des séances d'initiation numérique dans la salle informatique du collège, pour lutter contre l'illectronisme, et l'entreprise SEB située juste derrière le collège y envoie ses salariés demandeurs.

La professeure documentaliste ouvre son CDI à la population avec l'association « *lire et faire lire* » et en fait également un lieu de "click and collect" pour livraison de commande de livres à la librairie éloignée et située à Vesoul, ville préfectorale. Le collège est devenu le cœur de la vie sociale, culturelle, éducative, et de plus travaille en « école du socle » avec l'école primaire sa voisine pour faire bénéficier de ses équipements aux enfants dès leur plus jeune âge : gymnase partagé, salle informatique, salle de musique, CDI, ...³⁰

9. Une réalité encore différente en outre-mer

Plus qu'isolés, les territoires ultramarins souffrent de leur éloignement, géographique certes, mais aussi d'un manque de prise en compte de leurs réalités, des difficultés qu'ils rencontrent, des moyens et des approches spécifiques dont ils ont besoin. Trois caractéristiques majeures peuvent être mises en évidence pour illustrer les difficultés de l'Éducation en outre-mer. Tout d'abord la grande pauvreté locale à la fois d'une grande partie des habitants, mais également des collectivités ce qui se traduit par une impossibilité d'investir à la hauteur des besoins, tant en personnel, en matériel que dans le bâti scolaire souvent mal adapté (vieillissant, ne respectant pas les normes sismiques, mal climatisé...). La fragilité des formations universitaires et le système d'un mouvement national des enseignants conduit à un turn-over important de métropolitains de passage et l'envoi à distance des lauréats issus des territoires ultramarins. Cela entraîne une rupture entre les contenus des enseignements et les réalités locales. Enfin, dans cette même dimension culturelle, la forte présence d'enfants allophones, insuffisamment prise en compte faute de structures adaptées

³⁰ <http://www.clg-duplessis-deville.ac-besancon.fr>

(UP2A, enseignants de créole...) crée une distance entre la langue du quotidien et celle de l'École, entre la vie familiale et la scolarité et donc nourrit les difficultés voire l'échec scolaire et renforce les inégalités, déjà très fortes dans le système d'éducation français.

Les inégalités sociales et scolaires

- **Le poids des déterminismes sociaux**

L'école française est la plus inégalitaire de tous les pays de l'OCDE selon les évaluations internationales. Plus qu'ailleurs, l'origine sociale des enfants influe considérablement sur leur réussite scolaire en tant qu'élèves. Cette inégalité, qui existe certes en dehors de l'école (de par la politique du logement urbain par exemple), n'est pas compensée par l'École, elle y est au mieux maintenue, voire au pire amplifiée. Construite sur une injonction paradoxale, l'école bâtie par Jules Ferry –et qui fonctionne encore aujourd'hui selon les mêmes attendus implicites– se doit à la fois de faire monter le niveau de chaque enfant ou jeune ; et, en même temps, d'en élever (d'où le titre d'élève) certains plus que les autres afin de former l'élite du pays. Ce modèle, qui depuis son origine a conduit à une séparation³¹, se heurte aujourd'hui à la donnée supplémentaire de la massification et de l'allongement de la scolarité. Tous les enfants vont à l'école jusqu'à 16 ans, une majorité jusqu'à 18, encore beaucoup au-delà. Mais tous ne réussissent pas les apprentissages avec les mêmes réussites.

- **La « culture scolaire » est-elle si commune ?**

Evidemment, il ne s'agit pas de penser que les enfants des milieux modestes auraient des capacités intellectuelles moindres. Il est même contreproductif de les penser moins impliqués dans leurs apprentissages car fainéants. De fait le décalage est essentiellement une question de "*culture*". L'école s'appuie sur une culture spécifique, élitiste, savante, qui sert de base à son enseignement. Dans cette culture, les élèves issus des milieux privilégiés, intellectuels, enseignants, se reconnaissent car elle correspond à la leur. En revanche, elle laisse de côté ceux qui en sont les plus éloignés. L'exemple –souvent utilisé, même s'il a tendance à simplifier les choses– de la lecture en est une bonne illustration. Lorsqu'il n'y a ni livres, ni parents lecteurs à la maison, il est plus difficile de comprendre à quoi cela sert d'apprendre à lire, d'en avoir envie et donc d'entrer facilement dans l'apprentissage de la lecture.

Cette différence culturelle sert de base de sélection et donc d'orientation. Chaque "*aiguillage*" permet d'éloigner ou de rapprocher les élèves de la voie "*royale*" que sont les grandes écoles – autres spécificités du système scolaire français. Ainsi, la probabilité d'obtenir un diplôme de niveau bac + 5 est de 40 % pour les enfants de cadres, mais de 4 % pour ceux d'ouvriers : soit 10 fois moins !

- **La dualité scolaire**

Cette inégalité se traduit également dans une autre des caractéristiques de l'École en France, celle de la dualité scolaire entre école publique et école privée. La récente diffusion des indices sociaux des élèves de collèges et lycées fait apparaître une sorte

³¹ Officiellement par le mérite, mais de fait plus réellement par l'argent.

de « *ségrégation scolaire* ». Les élèves qui fréquentent les établissements privés sont majoritairement issus des classes privilégiées, alors que les élèves issus des classes populaires sont plus largement inscrits dans les établissements publics. Or, rien ne conditionne le financement des écoles privées sous contrat par l'État et les collectivités territoriales à un quelconque effort de mixité sociale. Bien au contraire, c'est souvent pour échapper au zonage de la carte scolaire et éviter une certaine mixité que les familles aisées font le choix des établissements privés.

10. Conclusion : pour une émancipation de tou.tes et de chacun.e

De nombreuses réformes émaillent l'histoire de l'École en France. Trop car elles n'ont souvent ni le temps de se mettre en place ni celui d'en évaluer les résultats. Aussi aucune n'a jusqu'à présent permis de revenir à l'essentiel d'une Éducation partagée, qui émancipe chacune et chacun en s'appuyant sur la professionnalité de personnels formés, reconnus et valorisés dans leur mission. Si le constat d'un système éducatif en difficulté est largement partagé, les remèdes le sont moins.

L'UNSA Éducation et ses syndicats portent les revendications d'une institution éducative ayant les moyens d'évoluer sur une école plus ouverte, aux rythmes mieux adaptés aux enfants, permettant une plus grande implication des élèves dans leurs apprentissages, une orientation choisie ouverte aux mobilités, des enseignements transversaux et pluridisciplinaires qui font davantage confiance aux personnels éducatifs.

Pour cela, les politiques éducatives doivent s'appuyer sur des professionnels mieux formés (de manière initiale et continue) en particulier aux pédagogies actives et participatives, des cultures professionnelles mieux partagées en inter-métiers, des alliances éducatives, une formation initiale et continue des personnels d'éducation avec des temps communs entre enseignants et animateurs

L'UNSA soutient l'impérieuse nécessité de conduire une démarche volontariste pour favoriser la mixité sociale et scolaire. Elle rappelle que l'éducation coûte, mais qu'elle est un investissement pour l'avenir rentable même du point de vue des économistes.

Mixité sociale et Scolaire, combat de la FCPE

Sylvaine Baerhel³², Hélène Dernis³³,
Maria Melchior³⁴, Ghislaine Morvan Dubois³⁵

L'école publique a pour mission d'accueillir tous les élèves : c'est elle qui, en France, garantit le droit à la scolarisation, droit universel ratifié dans la Convention Internationale des Droits de l'Enfant. L'école joue ainsi le rôle de creuset, qui fait se rencontrer les élèves ayant chacun leur personnalité, leur histoire, leurs capacités. Ce vivre ensemble est en lui-même formateur pour chaque enfant : il fonde la connaissance et la reconnaissance de la diversité des enfants et des familles, et les éveille à l'apprentissage des différences et l'exercice des solidarités.

1. L'école publique, ciment social

Face à un système scolaire privé qui choisit ses élèves, qui les exclut en cas de problèmes d'apprentissage ou de discipline, il est crucial de préserver une école publique inclusive, qui accueille les élèves de toutes origines et de toutes conditions, pour le bénéfice de toutes et tous.

Cependant, il est parfois difficile de préserver la mixité sociale et scolaire dans certains quartiers, que ce soit en raison de la paupérisation ou d'une altération de l'image d'un établissement scolaire. La publication récente des Indices de position sociale (IPS) des établissements scolaires en France métropolitaine et Outres-mers a révélé et quantifié le fossé social qui sépare certains collèges, parfois distants de quelques centaines de mètres. Ces situations, qui nourrissent un cercle vicieux de contournement scolaire, peinent à s'améliorer, nécessitant à la fois une prise de conscience politique, une adhésion au projet de cohésion sociale des familles et le courage d'agir, aussi bien au niveau des collectivités territoriales que de l'Éducation Nationale.

Le système scolaire ne doit pas creuser davantage les inégalités sociales, principalement définies par l'hétérogénéité des bassins de scolarisation. La ségrégation géographique et sociologique des villes et territoires peut être atténuée par une sectorisation réfléchie. Cela ne peut cependant s'appliquer qu'aux territoires densément peuplés, en raison de l'allongement des temps de transport - Les territoires moins densément peuplés, au contraire, voient leur mixité sociale préservée en raison des mêmes temps de transport. L'amélioration à long terme repose sur une mixité sociale accrue dans tous les quartiers et territoires, et une lutte efficace des collectivités contre le contournement scolaire.

³² Sylvaine Baerhel : Administratrice FCPE 75, membre du Collectif Apprendre Ensemble

³³ Hélène Dernis : Administratrice FCPE 75

³⁴ Maria Melchior : Administratrice FCPE 75

³⁵ Ghislaine Morvan-Dubois : Administratrice et trésorière de la FCPE nationale

La FCPE, en tant que première fédération des parents d'élèves des établissements publics d'éducation, appelle à un positionnement de l'Éducation Nationale qui donne un cap, en mettant à disposition des moyens suffisants, afin d'améliorer l'attractivité de l'école publique, et ainsi lutter contre la ségrégation scolaire.

Pour cela il est indispensable que les établissements ne soient pas mis en concurrence. Or il apparaît que les réformes récentes du système éducatif français ont mis en péril l'équité territoriale, en fragilisant les diplômes nationaux du Brevet et du Baccalauréat, et en hiérarchisant les différentes voies d'orientation offertes aux élèves à différents moments de leur scolarité. Ainsi, la voie professionnelle est encore aujourd'hui perçue comme une orientation subie, résultant de l'échec.

L'école publique se doit d'accompagner les enfants vers leur passage à l'âge adulte, leur permettre de s'épanouir et se projeter dans l'avenir. C'est avec une école forte que l'on peut construire une société forte. L'école publique est le ciment de notre société. Si elle continue de s'affaiblir, c'est la cohésion d'une nation qui est mise en péril.

Le système scolaire français actuel, digne héritier de l'école de Jules Ferry du 19^{ème} siècle, demeure élitiste et organisé pour sélectionner et accompagner les élèves les plus performants.

La concurrence d'un système d'enseignement privé « sous contrat », majoritairement financé par l'État, qui n'est pas dans l'obligation de respecter la carte scolaire à laquelle les établissements publics sont soumis, mais qui a la possibilité de sélectionner les élèves sans contrainte, contribue à la ségrégation scolaire. Au cours des études post bac, cette orientation vers la 'fabrique des élites' est confirmée par les investissements de la nation : selon le Ministère, en 2021, 17 260 euros par an ont été attribués à un élève de classe préparatoire, par rapport à 11 190 euros par an pour un étudiant d'université.

La problématique de la mixité scolaire et sociale se trouve accentuée par la baisse démographique. En effet, les chiffres récents indiquent une baisse de la population scolaire, inégalement répartie sur le territoire. Cette baisse démographique touche principalement les grandes métropoles et certaines régions rurales. Ainsi, le nombre d'enfants et d'adolescents vivant à Paris diminue, avec 2 690 élèves en moins dans les écoles élémentaires parisiennes entre 2022 et 2023 et près de 2 000 élèves en moins dans les collèges et lycées de la capitale. Cela induit des fermetures de classes, voire d'écoles tout entières : à la rentrée 2023, ce sont plus de 160 classes fermées en élémentaire à Paris et une cinquantaine en collège et lycée.

2. La mise en concurrence du service public d'éducation organisée par l'Etat

A Paris comme ailleurs en France, cette dynamique baissière concerne principalement les établissements publics. Certes, les écoles privées voient pour la première fois depuis de nombreuses années leurs effectifs d'élèves stagner voire diminuer. A Paris, les écoles privées ont accueilli 282 enfants de moins à la rentrée 2023 qu'à la rentrée 2022. Ce sont environ 30% des collégiens qui suivent leur scolarité dans un établissement privé sous contrat.

Comment expliquer que, dans la capitale, la baisse des effectifs dans les écoles et collèges privés soit bien plus faible que celle observée dans les établissements publics, alors que de nombreux élèves y sont scolarisés ? Il convient de rappeler que le nombre d'élèves et de classes dans les établissements privés est déterminé non pas par la démographie, mais par le financement de l'État. Or, celui-ci ne diminue pas, malgré la chute du nombre de naissances et le départ de la capitale d'un nombre certain de familles. Par ce biais, l'État crée et entretient la concurrence directe entre établissements publics et privés en son sein, et met en place toutes les conditions pour que la proportion d'élèves scolarisés dans des établissements privés augmente dans le temps, déséquilibrant ainsi davantage l'école publique.

Comme le montrent de nombreuses études et un rapport récent de la Cour des Comptes en juin 2023, les établissements privés, qui se revendiquent comme étant « libres », sont en réalité subventionnés par l'État à hauteur de 55% en élémentaire et 70% en collège. Avec les subventions des collectivités locales, les familles ne payent en moyenne que 25% du montant total de la facture. Dans certains cas, ces sommes peuvent même donner lieu à des réductions d'impôts ! Sans ces subventions étatiques, les frais de scolarité demandés aux familles seraient bien plus élevés que les 366 euros par mois en moyenne en école maternelle et élémentaire, ou à 650 euros en moyenne en collège. Ces tarifs subventionnés contribuent massivement à la ségrégation scolaire et sociale, rendant plus accessible l'accès à la scolarisation dans le privé. A noter, l'Observatoire des inégalités a chiffré les coûts de scolarisation à 6 200 euros en école élémentaire, à 9 700 euros par élève dans le secondaire.

La loi Debré de 1951 stipule que les écoles privées passant un contrat avec l'état exercent une mission de service public et s'engagent notamment à appliquer les programmes scolaires et éviter de discriminer des élèves. Ces engagements sont-ils tenus ?

3. Une politique qui a pour conséquence le séparatisme scolaire

Les établissements privés s'octroient le droit de sélectionner leurs élèves, à l'entrée comme en cours de scolarité, sans que les Académies ni l'État n'exercent aucun contrôle sur les critères d'admission. Les établissements publics, eux, se doivent d'accepter tous les élèves - pauvres et riches, brillants et en difficulté scolaire, en bonne santé ou en situation de handicap...

Jusqu'à quel point les dotations de l'enseignement privé devront-elles rester stables alors que le nombre d'élèves baisse ? C'est une concurrence déloyale face aux moyens dévolus à l'enseignement public.

Les chiffres de l'IPS l'ont mis en évidence : dans les grandes métropoles principalement, les établissements privés concentrent majoritairement des élèves issus de catégories sociales favorisées. Comme le montrait fort justement le film « La lutte des classes » de Michel Leclerc en 2018, des établissements publics peinent à maintenir une forme de mixité sociale en leur sein, tant l'évitement des familles de classes moyennes et supérieures vers les établissements privés est facile, fréquent, et normalisé. Combien de temps les élus locaux et l'État laisseront-ils perdurer une telle situation, où seules les écoles publiques sont tenues d'accepter tous les élèves et respecter la carte scolaire ?

Les écoles publiques accueillent un pourcentage bien plus élevé d'enfants non francophones, d'enfants avec des problèmes de santé ou de comportement, d'enfants en situation de handicap (y compris sans accompagnateur leur permettant de suivre les cours correctement). Les écoles privées, pour la plupart, sélectionnent leurs élèves. De nombreuses revendiquent un séparatisme fondé sur la réussite scolaire, brandissant l'excellence de la formation proposée, avec des taux de réussite stratosphériques à tous les examens, obtenus après avoir désinscrit et/ou renvoyé leurs élèves les plus faibles scolairement.

4. L'école publique peut-elle résoudre tous les problèmes ?

Alors qu'à chaque questionnement sociétal, invariablement, le gouvernement demande à l'école de résoudre les problèmes, sous entendant que la communauté éducative (enseignants, éducateurs, parents ...) avait « failli » et laissé la jeunesse à la dérive.

En supprimant des postes d'enseignants, et de personnels indispensables au bon fonctionnement des établissements scolaire, l'État perd la capacité à repérer, agir, et remédier devant les difficultés rencontrées par l'école. Échec scolaire, harcèlement, pédagogie différenciée et remédiations impossibles à déployer, dégradation des conditions d'apprentissage et désaffection du métier d'enseignant, effectifs pléthoriques, salles et bâti inadaptés, sont autant de causes de bien des maux de l'école. Diminuer les effectifs par classes serait un moyen préalable simple pour résoudre la plupart de ces problématiques.

L'éducation ne peut néanmoins pas tout réparer. Le mal-être des jeunes est profond, tout comme le sentiment qu'ils et elles ont d'être méprisés, souvent considérés comme une variable d'ajustement quand il s'agit de ralentir la progression d'un virus, permettre aux stations de ski de faire le plein, fournir de la main d'œuvre gratuite à des entreprises censées les former... L'école ne saurait à elle seule inverser ce sentiment d'exclusion de la Nation, à des enfants ramenés aux origines de leurs grands-parents, renvoyés à l'appartenance présumée à une communauté ou habitant des territoires éloignés des métropoles régionales ou dans les DROM.

Ce paradigme doit changer : les enfants sont notre avenir et doivent constituer une priorité nationale.

5. L'État face à ses devoirs

La France est signataire de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, et se doit de l'appliquer. L'État doit respecter et faire respecter les droits des enfants et des jeunes à être scolarisés, et assurer leur protection et leur développement.

Cela doit commencer par les enfants les plus fragiles, ceux qui se trouvent en situation de handicap, ceux placés auprès de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE), les enfants allophones nouvellement arrivés en France, les enfants à la rue, ceux vivant la précarité au sein de familles paupérisées, les enfants des DROM ou de métropole dont l'accès à l'eau potable n'est pas garanti, les enfants harcelés qui finissent par être déscolarisés...

Accueillir tous les enfants est un exercice complexe : certains élèves ont besoin d'être accompagnés, temporairement ou de façon récurrente, pour s'épanouir dans leur scolarité. On estime aujourd'hui à 3 enfants par classe le nombre d'élèves ayant des besoins particuliers (EBP), soit plus de 10% des élèves scolarisés. Environ 500 000 élèves scolarisés en France sont en situation de handicap reconnu par un expert médical, 100 000 sont allophones, 200 000 sont considérés comme étant à haut potentiel intellectuel, avec une grande variabilité de résultats scolaires, et 100 000 sont scolarisés dans une Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA). La scolarisation en SEGPA devrait être globalement homogène sur le territoire. Or les EBP sont par exemple près de 2% en Ile de France, plus de 4% dans les Départements et Régions d'Outre-Mer (DROM), et 3,5% dans l'académie de Dijon. Les disparités territoriales dans ce domaine sont colossales, illustrant le poids des politiques locales. Partout les besoins d'accompagnement sont cependant criants.

Respecter le droit des enfants à être scolarisés, c'est mettre en place les conditions pour recruter des enseignants, des médecins, des infirmières et psychologues scolaires, des AESH (accompagnants des élèves en situation de handicap) et des AED (assistants d'éducation) en nombre suffisant. Plutôt que d'envisager d'élargir le temps passé à l'école, l'État a le devoir d'assurer les remplacements des enseignants par d'autres enseignants ayant bénéficié d'une solide formation.

L'État et les collectivités locales sont tenus de protéger les enfants, les aider à grandir et se développer, de faire en sorte que chaque enfant mange à sa faim, ait un toit.

Le droit à l'éducation s'exerce sur le temps scolaire et périscolaire. La restauration scolaire, les activités périscolaires ne doivent pas dépendre des capacités financières des parents ou des communes. Pour la sécurité des enfants, des chantiers majeurs de rénovation et construction doivent être engagés ; le bâti scolaire doit être repensé pour s'adapter au changement climatique, aux épidémies et favoriser le vivre ensemble.

Enfin, l'État se doit, par ses écoles, d'assurer la cohésion de notre société, en faisant en sorte que les élèves apprennent à vivre ensemble quels que soient leur origine, leur lieu de vie, ou le niveau social de leur famille.

6. A quand un sursaut et un courage politique ?

De nombreuses actions peuvent être menées, sur la base du cadre législatif existant, afin d'arrêter de creuser le fossé entre les établissements privées et publiques :

- La fin du subventionnement public à l'école privée
- L'obligation faite aux établissements privés de se plier à la carte scolaire, tout comme les établissements publics,
- Le contrôle des demandes d'inscriptions et des inscriptions effectives dans les établissements privés pour appréhender les critères de sélection,
- La mise en place d'un suivi par les rectorats des ouvertures et fermetures de classes, en miroir de ce qui se passe dans l'enseignement public, et l'adaptation des moyens financiers alloués,
- La mise en place d'objectifs de mixité sociale et scolaire pour l'enseignement privé, comme c'est le cas pour les lycées publics avec le taux cible de boursiers à atteindre.

Contrairement aux discours de nombreux politiques et responsables de l'Éducation Nationale, rien n'empêche de contrôler les conditions de déploiement de l'enseignement privé. Sans contrôle, certains territoires finiront par se ghettoïser de telle manière qu'il sera difficile de sauver l'école publique, celle de tous les enfants.

En 2024, la mission d'information de l'Assemblée Nationale sur le financement de l'école privée sous contrat poursuit ses auditions, mais la représentation nationale peut-elle être entendue et réellement peser sur les décisions gouvernementales ?

7. Des moyens humains indispensables à la réussite scolaire de tous les élèves

Le rétablissement de la mixité sociale dans les établissements s'accompagne de besoins multiples. La réussite des élèves dépend des conditions de scolarisation (effectifs par classes, remplacement des enseignants absents, qualité du bâti scolaire...) mais également de l'accompagnement humain des élèves.

La suppression de 1 500 postes d'enseignants au sein de l'école publique à la rentrée scolaire 2023, la pénurie chronique d'AED, d'infirmières, de médecins scolaires, de psychologues de l'Éducation Nationale, et d'autres personnels d'accompagnement, les dotations budgétaires en baisses, la hausse des cas de harcèlement, les millions d'heures d'enseignement non effectuées chaque année faute de brigades de remplacement disponibles, les multiples réformes du collège, du lycée, la marchandisation de l'éducation... Combien d'exemples faut-il pour donner encore et encore pour dire que la situation est devenue intenable ?

Chacun des postes d'enseignants supprimés ces dernières années manque cruellement, ainsi que les centaines de postes de médecins scolaires, d'infirmières, de conseiller principaux d'Éducation, d'assistants d'Éducation, d'AESH non pourvus.

8. Les représentants des parents d'élèves, acteurs clés de la représentation de tous les parents

En tant que 1^{ère} fédération de parents d'élèves, la FCPE poursuit son engagement pour que l'école soit une promesse d'émancipation et que l'État lui donne les moyens nécessaires à son fonctionnement et à l'accueil de tous les enfants.

Il est temps et absolument nécessaire que nos gouvernants pensent l'école comme étant un investissement pour l'avenir et non comme une charge. Il en va de la société que nous voulons construire pour demain, avec des citoyens formés sur les valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité.

La FCPE continuera d'assumer son rôle dans ce projet collectif, avec des parents militants, bénévoles, qui s'investissent dans la vie des écoles et des établissements. Plus de 40 000 parents donnent de leur temps pour participer aux instances des écoles et établissements, et accompagner toutes les familles dans la scolarisation de leurs enfants.

Notre fédération forme des centaines de représentants siégeant dans les CDAPH (Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées), dans les conseils de disciplines, dans les commissions d'appels académiques, etc. Elle est

également soutenue par des dizaines de milliers d'adhérents, qui partagent ses valeurs, ses projets, ses mobilisations.

Notre société, tournée vers les actifs et les seniors, en oublie sa jeunesse ou la stigmatise. La FCPE, avec les acteurs de l'éducation populaire, les acteurs des collectivités et les membres de la communauté éducative, portera toujours les intérêts des élèves au cœur des réflexions et projets politiques.

L'école publique de notre pays a longtemps été une fierté, ce qu'elle n'est hélas plus aujourd'hui. Pourtant, les amis de l'école publique - au premier rang desquels figurent les parents - sont nombreux et demandent à participer et discuter du projet de société à porter pour notre école de la République.

Dans le Cantal, il n'y a pas de TGV mais des RER, des TER, des RET et même des EER !

Marilyne Lutic³⁶ - Hélène Montréjeau³⁷ - Isabelle Pluyaud³⁸ - Sophie Tissandier³⁹ - Betty Faure⁴⁰ - Patrick Roumagnac⁴¹ - Philippe Christmann⁴² - Karim Benmiloud⁴³

1. Du Québec à l'académie de Clermont Ferrand

La réussite des élèves constitue l'un des objectifs principaux de l'École. S'y associent l'acquisition et le développement progressifs des savoirs, savoir-faire, savoir-être et ensuite des savoir-devenir, au regard des choix des élèves en matière d'orientation et d'insertion professionnelle.

Pour mener à bien ces missions, l'administration de l'Éducation nationale s'est structurée en services déconcentrés présents dans chaque région et dans chaque département. Son organisation s'articule autour de 18 régions académiques, 30 académies et 97 directions des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN).

Par ailleurs, l'État a procédé à la délégation de certaines de ses compétences en matière d'éducation auprès des collectivités territoriales dans le cadre des différentes lois de décentralisation.

Dans ce contexte, certaines académies ont élaboré des collaborations spécifiques avec leurs partenaires locaux

Ainsi l'académie de Clermont-Ferrand, dans le cadre de son engagement partagé avec les collectivités territoriales décliné au sein du Projet stratégique, vise à garantir une réelle équité territoriale, ce qui, dans le contexte particulier des territoires auvergnats, suppose une attention toute particulière pour le secteur rural et de moyenne montagne.

Consciente de la nécessité de trouver des solutions afin d'assurer la qualité de la formation, l'académie de Clermont-Ferrand a décidé en 2016 de lancer une version auvergnate du dispositif québécois : « l'école éloignée en réseau ».

En effet, l'académie, avec ses petites écoles de moyenne montagne, pouvait bénéficier de l'apport du numérique de manière similaire à ce qui avait été développé au Québec.

³⁶ **Marilyne Lutic** - Inspectrice d'académie - Directrice académique des services de l'éducation nationale (IA-DASEN) du Cantal

³⁷ **Hélène Montréjeau** - Inspectrice de l'éducation nationale (IEN) de la circonscription d'Aurillac 3, en charge de la mission Numérique éducatif

³⁸ **Isabelle Pluyaud** - Inspectrice de l'éducation nationale (IEN) de la circonscription Aurillac 2

³⁹ **Sophie Tissandier** - Enseignante Référente aux Usages du Numérique (E.R.U.N) - circonscription de Mauriac

⁴⁰ **Betty Faure** - Directrice déléguée du site de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation du Cantal

⁴¹ **Patrick Roumagnac** - Délégué académique au numérique Rectorat de Clermont-Ferrand

⁴² **Philippe Christmann** - Inspecteur général de l'éducation du sport et de la recherche (IGESR) - Honoraire

⁴³ **Karim Benmiloud** - Recteur de l'académie de Clermont-Ferrand

Devant faire face aux besoins d'une multitude de petits établissements dispersés sur un vaste territoire, le Ministère québécois de l'Éducation s'est demandé comment profiter de l'essor du numérique pour assurer l'égalité des chances entre les élèves.

Et si, plutôt que de distribuer les mêmes ressources pédagogiques aux écoles, on les amenait à travailler ensemble pour s'enrichir de leurs différences ?

Face à ce questionnement, à l'initiative de Thérèse Laferrière – professeure à l'Université de Laval de Québec, le CEFRIO (Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations, à l'aide des technologies de l'information et de la communication), après avoir fait appel au centre de recherche et d'intervention CRIRES (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire) a proposé, alors, de développer un dispositif adapté à ces écoles.

C'est ainsi que le projet nommé « écoles éloignées en réseau (EER) » a vu le jour outre-Atlantique au début des années 2000, sous l'impulsion de Thérèse Laferrière, avec pour objectifs de soutenir, développer et promouvoir des activités enseignantes et éducatives au sein des écoles rurales.

Aussi l'académie de Clermont-Ferrand s'est-elle emparée de ces expériences canadiennes afin de les transposer dans certaines circonscriptions du premier degré de la région Auvergne.

A l'instar de l'expérience québécoise, l'académie avait pour objectif de s'appuyer sur le digital pour tisser un véritable réseau d'apprentissage entre des écoles et des collèges parfois isolés.

Il s'agit notamment, pour les écoles de moyennes montagnes, d'exploiter les possibles du réseau numérique mis à disposition, dans le but de créer de nouvelles communautés d'apprentissage œuvrant à la mise au jour de « connaissances co-élaborées par ses membres » telles que définies par Thérèse Laferrière.

2. Un projet systémique et de nombreux acteurs engagés

Très rapidement, ce projet a fait l'objet d'une convention entre le rectorat de Clermont-Ferrand et l'université Clermont Auvergne (UCA). Il a bénéficié, alors, du soutien de la direction du numérique pour l'éducation qui l'a identifié comme dispositif incubateur. Sorte de laboratoire vivant s'appuyant sur les potentialités du numérique, il encourage les enseignants à créer de nouvelles situations d'enseignement.

La démarche mise en place articulait étroitement initiatives du terrain, formation (quatre sites INSPé, UCA) et recherche (Laboratoire Acté et ENS Cachan). Ceci l'a inscrit *de facto* au cœur des lignes de force du projet académique, mais aussi, plus largement, dans les orientations tracées au niveau national. Dès le début de la mise en œuvre du projet, les échanges ont été d'une grande richesse, avec l'expression de fortes ambitions pour les années à venir.

Ce qui a conduit l'académie de Clermont-Ferrand à mettre en place, voire à renforcer les différentes instances de gouvernance, à savoir notamment par la mise en place :

- d'un comité d'orientation scientifique, afin de porter un regard indépendant sur les projets de Recherche développés et d'accompagner scientifiquement le dispositif, composé de six enseignants chercheurs nationaux et internationaux à la tête duquel se trouvait Éric Bruillard professeur des universités en sciences de l'éducation ;
- d'un comité de suivi technique et pédagogique, pour assurer, outre le pilotage et la régulation générale du dispositif, le travail sur les objectifs, les moyens et les ressources, la formation, les indicateurs et l'évaluation. Il est composé d'un membre de l'IGAENR (nouvellement IGESR), d'un chargé de mission EER, de représentants de la DANE et de l'INSPé et des IEN du numérique ;
- des comités de pilotage territoriaux, pour garantir gouvernance et accompagnement de proximité des projets développés sur un périmètre territorial, liaison avec la communauté éducative et les collectivités territoriales locales, formation, articulation avec la Recherche et relais des orientations académiques.
- de créer concomitamment un Massive Open Online Course (MOOC) porté par **l'université Paris Descartes** en partenariat avec **l'Académie de Clermont-Ferrand**. Ce MOOC aurait pour double objectif de faire l'expérience d'une mise en réseau de classes d'écoles isolées et de réfléchir aux bénéfices et aux difficultés rencontrées lors de la mise en place de travaux collectifs d'élèves via les réseaux.

Le dispositif EER s'inscrivait naturellement en lien avec les objectifs de modernisation, de développement et de protection des territoires de montagne qui visent et à la prise en compte des spécificités des territoires de montagne et à renforcer la solidarité nationale en leur faveur.

En effet, parmi les politiques publiques envisagées figuraient notamment : le numérique, l'éducation, l'apprentissage, la formation professionnelle, le développement économique et culturel...

S'agissant de l'académie de Clermont-Ferrand, les départements du Cantal et de la Haute-Loire relèvent dans leur totalité des territoires visés par la « loi Montagne » (9 janvier 1985) alors que les départements de l'Allier et du Puy-de-Dôme ne sont concernés que pour une petite moitié de leur superficie.

Il convient toutefois de rappeler que l'académie de Clermont-Ferrand et les départements se sont impliqués avec détermination dans une démarche conventionnelle (Cantal 2014, Haute-Loire et Allier 2015, Puy-de-Dôme 2016).

Dans le même temps, l'académie de Clermont-Ferrand a souhaité évaluer scientifiquement ses dispositifs innovants pour tirer des enseignements et adapter ses actions futures. Dans ce cadre, une convention cadre tripartite de partenariat entre le rectorat d'académie, l'Institut d'Auvergne de Développement des Territoires et l'Université Clermont-Auvergne a été signée le 19 juillet 2017, avec pour but de réaliser l'étude « Évaluation des politiques publiques : Conventions pour une politique active en faveur de l'école rurale et de montagne ».

Dès 2014, la convention signée par madame la rectrice et le président de l'AMF (Association des Maires de France) définit la création des réseaux pédagogiques pour répondre aux besoins d'une scolarisation de qualité et de proximité pour les élèves du Cantal. Leur mise en œuvre garantit à la fois un effort d'emplois sur la durée de la convention *a minima* et sur le temps de la réalisation. L'ensemble des acteurs, les élus locaux et les autorités académiques doivent s'engager à structurer durablement un réseau des écoles.

La démarche débute par un diagnostic du territoire élaboré par l'Éducation Nationale et les élus.

La réponse apportée doit s'appuyer sur les leviers et les contraintes du territoire tout en garantissant une scolarisation de qualité pour les élèves dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, et en intégrant le lien école-collège.

La Charte de la qualité d'accueil dans les écoles du Cantal constitue un des éléments de réponse à la convention partenariale en agissant tout particulièrement pour amplifier la qualité de l'enseignement et inscrire chacun, qu'il soit professeur ou élève, dans une dynamique permettant de pallier, à certains endroits, l'isolement.

En 2016, la charte de la qualité d'accueil dans les écoles du Cantal a été élaborée dans le cadre des travaux conduits pour mettre en œuvre la convention pour l'aménagement du territoire cantalien signée en 2014.

La charte, déclinée en **6 principes**, doit permettre à l'ensemble des acteurs du territoire d'engager une réflexion collective entre les différents acteurs du territoire pour réduire les inégalités sociales et territoriales.

Principes de la charte de la qualité dans les écoles du Cantal

Principe n°1 - Évaluer et optimiser les conditions d'accueil dans le cadre du bassin scolaire.

Principe n°2 - Associer tous les acteurs, collaborateurs et partenaires de l'école pour un territoire efficient.

Principe n°3 - Améliorer les conditions de scolarisation et de vie des élèves dans le bassin.

Principe n°4 - Créer et entretenir des dynamiques qui permettent d'éviter l'isolement scolaire.

Principe n°5 - Favoriser la qualité de l'enseignement.

Principe n°6 - La formation – initiale, continue, de formateurs – concourt à l'amélioration de la qualité du réseau scolaire.

Les deux avenants à la convention pour un aménagement du territoire scolaire cantalien, signés en 2016 (par la rectrice Champion) et 2020 (par le recteur Benmiloud) ont poursuivi les objectifs précédemment définis selon **3 axes de réflexion déterminants** :

- Rompre l'isolement
- Garantir une école de proximité et de qualité en termes d'accueil et d'apprentissage
- Réduire les inégalités sociales et territoriales

La perspective d'un conventionnement de 3^{ème} génération permettrait notamment de construire une école de qualité accessible à toutes et tous et territorialisée. Le principal enjeu de l'école cantalienne de demain est de dépasser le modèle de l'école communale en usant des spécificités du territoire pour en faire des opportunités.

Afin de construire « l'école de territoire », une démarche collaborative et partenariale peut être mise en place en créant des « comités de pilotage ». Les élus des territoires concernés choisiront les représentants des acteurs du territoire (éducation nationale, conseillers municipaux, parents...) susceptibles de pouvoir s'engager.

L'analyse peut porter **sur les points suivants** :

- rechercher la logique pédagogique pour favoriser la réussite dans les parcours d'élèves
- identifier les besoins de scolarisation de la commune et faire un constat des réponses apportées
- identifier les freins et les leviers présents sur les communes et les territoires proches
- élaborer un cahier des charges
- proposer une réponse collective de territoire s'inscrivant dans les objectifs de la convention.

Grâce aux échanges constants et grâce à une véritable écoute de la part de la direction des services de l'Éducation Nationale (DSDEN) et plus largement de l'académie, des projets remarquables ont vu le jour : un Réseau d'Écoles du Territoire (RET), un Territoire éducatif rural (TER), un Réseau Éducation Rural (RER) et une école de l'innovation pédagogique (inaugurée en septembre 2019 à Saint-Bonnet-de-Salers). On trouvera *en annexe* la description des plus-values de ces différents dispositifs innovants.

3. De l'intérêt de la formation pour l'ensemble des acteurs

Afin d'accompagner au mieux l'ensemble de ces dispositifs qu'elle met en œuvre, l'académie s'est organisée pour répondre aux besoins de formation de tous les personnels. Un groupe académique de formation (GRAF) a été créé. Le plan académique s'inscrivait dans un continuum favorisant les transitions depuis la formation initiale jusqu'aux premières années de l'exercice du métier, dans une logique de développement des parcours professionnels tout au long de la vie. Dans cette perspective, de par son positionnement au carrefour de la recherche et de l'exercice

professionnel, l'université Clermont-Auvergne a proposé des offres adaptées. Ainsi, les acquis de la recherche ont donné lieu à des parcours de formation, élaborés en lien avec les inspectrices et les inspecteurs, les formateurs académiques et en relation aussi étroite que possible avec les pratiques professionnelles des personnels.

Les personnels d'encadrement pédagogique, en tant que pilotes et/ou experts du système ont accompagné les acteurs locaux en explicitant leur démarche. Il est en effet important de comprendre que le projet initial se voulait systémique et nécessitait d'engager tous les acteurs dans une dynamique de formation et de projection, et ce afin d'avoir une politique de développement territorial et social ambitieuse. Ambitieuse est la réalité qui décrit l'engagement de l'académie et de l'ensemble des personnels qui se sont inscrits dans un collectif afin de servir l'intérêt général et surtout l'intérêt des élèves. Et même si certains projets sont restés en veille, le dialogue de qualité a perduré et de nouvelles perspectives pourront être impulsées.

C'est ainsi qu'en 2019, dans le contexte de l'université numérique et avec l'appui du pôle IPPA (Pôle d'ingénierie pédagogie et production audiovisuelle) de l'Université Clermont Auvergne, un groupe pluri-catégoriel composé de formateurs universitaires et de formateurs de terrain s'est engagé dans l'élaboration d'une plateforme de formation à distance intitulée « Classes multi-âges et enseignement en réseau ».

Ce dispositif s'inscrit dans une dynamique de formation des acteurs de l'éducation, notamment dans des territoires dits *isolés*. Il s'appuie sur des expériences, publications, etc., menées notamment en France (INSPé Clermont Auvergne, laboratoire ACTé, Rectorat de Clermont-Ferrand) et au Canada (Province du Québec) dans des zones rurales recourant à la mise en réseau d'écoles pour favoriser le développement des relations à distance entre membres de la communauté éducative (enseignants, élèves, formateurs, etc.) et les apprentissages.

Pensés et éprouvés en contexte naturel, les scénarios pédagogiques déployés et les contenus des différents enseignements proposés ont constitué un élément fort du parcours de formation initiale des enseignants du 1^{er} degré dans le cadre de projets innovants. L'objectif étant de développer dès l'entrée dans le métier des gestes professionnels en lien avec la mise en réseau au service des apprentissages des élèves.

Désormais, cette plateforme pilotée par le site INSPé d'Aurillac a pris place au sein du plan départemental de formation des enseignants du 1^{er} degré du Cantal et commence à fédérer des enseignants dans une véritable communauté apprenante.

Cette ingénierie territoriale s'est construite autour du développement de compétences liées à l'évolution du territoire et à l'évaluation de l'impact des actions coconstruites dans un contexte d'amélioration permanente.

Le parcours de master en formation continue Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) mention 4 intitulé « Territoires et pilotage des systèmes éducatifs » se propose également de former les professionnels d'encadrement pédagogique dans cette perspective.

L'objectif de la formation est de former les professionnels de l'encadrement dans le milieu de l'enseignement aux enjeux de territorialisation de l'éducation. La formation, fondée sur l'engagement des projets de recherche-action, vise à développer l'expertise des professionnels notamment dans le diagnostic territorial, les stratégies de développement et de gouvernance éducative, la mobilisation des acteurs locaux ou encore dans la réalisation d'une veille sur les apports scientifiques, les réglementations, les outils et méthodes du pilotage et du développement territorial. Le dispositif EER ou tout dispositif en lien avec l'école rurale peut ainsi faire l'objet d'un travail de recherche-action.

Le principe de base de la formation est donc de croiser les éléments conceptuels pluridisciplinaires (sciences de l'éducation, sciences de gestion et sciences du territoire) et les outils méthodologiques ou savoir-faire professionnels. Les problématiques liées à l'école rurale permettent de convoquer ces champs disciplinaires.

Au travers du dispositif « Écoles en réseau », l'académie a engagé une réelle réflexion autour des politiques de ressources humaines en faveur de l'attractivité des territoires peu denses (renforcement des corps d'inspection, politique en faveur des chefs d'établissement, formation des personnels, expérimentation sur l'aménagement par séquence pédagogique des disciplines à faible horaire...). Le dispositif EER s'inscrivait tout à fait dans cette dynamique et l'objectif était de travailler, dans le cadre des conventions ruralités et de la loi « Montagne » à une augmentation significative du nombre d'écoles impliquées et ce, en lien avec la recherche et les quatre sites de l'École Supérieure du professorat et de l'Éducation. Le recours aux outils numériques (visioconférence, forum électronique, ENT...) permet d'apprendre et de travailler entre classes sans oublier les ouvertures vers les collectivités locales et les associations qui maillent les territoires. L'accès au haut débit voire au très haut débit est donc à considérer comme un élément essentiel qui relève également de la loi « Montagne ».

Dès sa création, le dispositif s'est intéressé aux différents acteurs de l'école rurale et de montagne :

- les **élèves**, leurs apprentissages et leurs compétences
- les **enseignants**, leurs pratiques pédagogiques et professionnelles
- la **communauté éducative** élargie sur le territoire : les élus, les parents d'élèves, les associations...

Il s'attachait à la **plus-value des usages et outils numériques** dans le développement de collaborations au bénéfice de tous les acteurs et de leur développement cognitif, professionnel, social et individuel.

Il favorisait une **ouverture et le tissage de réseaux sur le territoire**.

Il s'est appuyé sur un **partenariat** avec différents acteurs de la Recherche.

Il fixait des **objectifs** :

1) Au niveau des élèves : développer les compétences du 21ème siècle

Ces compétences sont reconnues de l'école au monde du travail, toutes professions et qualifications confondues. Au niveau de l'école, elles s'attachent à l'apprentissage des fondamentaux, à la communication, à l'autonomie et la collaboration, à la pensée critique et la capacité de résoudre des problèmes, à la créativité et à la citoyenneté. Leur acquisition serait facilitée par les pratiques de classe qui allient le numérique aux pédagogies actives et à la différenciation.

Le dispositif EER s'est proposé de se centrer, au travers de la variété des projets déployés sur les territoires, sur le développement de compétences transversales spécifiques qui peuvent voir leur acquisition renforcée par l'usage de technologies numériques :

- Compétence à communiquer (orale, écrite, digitale)
- Compétence à collaborer
- Compétence à faire preuve d'une pensée critique et structurée

2) Au niveau des enseignants : L'ambition a été centrée sur le développement de deux compétences :

- Compétence à collaborer
- Compétence à passer au sein de leur pratique professionnelle, d'usages numériques de substitution à des usages d'augmentation puis de transformation pédagogique au service de la réussite des élèves

3) Au niveau de la communauté éducative élargie

- -Compétence à collaborer
- -Compétences citoyennes

Il offrait des espaces et des outils de travail, ainsi qu'un accompagnement :

| Espaces | Outils et équipement | Accompagnement |
|---|--|--|
| Comité d'orientation scientifique Comité de suivi pédagogique Comités territoriaux Conseil École Collège Conseils d'enseignants | ENT ITOP V4 Ma classe Virtuelle Web radio MOOC Plan Numérique (ENIR) | Séminaires Formations Parcours M@gistère |

4. Un premier bilan de ce dispositif « EER »

a. Au niveau des élèves et des enseignants

Les enjeux

Afin d'éviter un isolement certain, il était important de maintenir des collectifs apprenants, et ce dans une double ambition, lutter contre l'iniquité sociale et culturelle d'une part et créer une dynamique pédagogique d'autre part. Si ce collectif apprenant a permis de construire des gestes professionnels et des démarches pédagogiques adaptés au contexte d'exercice, il a facilité également la création d'un nouveau collectif d'élèves. Nouveau en ce sens que ce collectif n'était pas assigné à une seule classe

mais à plusieurs classes éloignées géographiquement. Un enjeu important avant l'entrée au collège pour créer une communauté d'élèves ayant des références communes.

Si le bilan est positif c'est parce que la démarche se voulait ascendante. Il s'agissait dans un premier temps d'identifier les besoins des élèves et des enseignants, d'échanger sur les possibles freins et de se projeter sur les leviers à valoriser. Les enseignants qui se sont investis ont ainsi construit leurs actions en connaissance parfaite de leur territoire, des partenaires et surtout de leurs élèves.

Ainsi, le dispositif EER fut déployé sur la circonscription de Mauriac pendant 3 ans. Les enseignants de cycle 3 ont travaillé en concertation et en inter-degré. Une dizaine d'enseignants ont pu profiter d'un stage de deux jours consécutifs, deux à trois fois dans l'année. L'idée de mettre en place un stage filé sur l'année permettait ainsi aux formateurs d'accompagner les équipes dans la durée.

b. Des exemples de mise en œuvre

Exemple 1 : utilisation de la classe virtuelle et du logiciel Géogébra

Cette action de formation a permis de construire une programmation commune en géométrie pour l'ensemble des élèves de cycle 3. Les enseignants ont travaillé en binôme et ont réalisé des capsules vidéos où ils présentaient leur séquence agrémentée d'exercices d'application.

Ces capsules ont servi à la mise en œuvre de classes dites inversées. Elles ont par ailleurs facilité la co-évaluation entre les élèves des différentes classes.

Témoignage d'une enseignante – Sophie Tissandier

Dans le cadre de ce travail, nous avons étudié le bâtiment où se trouve l'école : quand avait-il été construit ? Comment ? Par qui ? Dans quelles conditions ? Les élèves ont mené des investigations grâce aux registres de délibérations du Conseil Municipal et trouvé quantité d'informations (prise de décision, premiers devis, financement, nom de l'architecte, nom de l'entrepreneur, effectifs à la fin des années 1890...). Ils se sont intéressés à la construction des bâtiments : normes de sécurité et d'hygiène sous la 3^{ème} République et aux éléments de décor pour embellir la construction.

Une fois leurs textes écrits, les élèves ont pris des photos des différents éléments qu'il fallait illustrer : Les familles ont également été mises à contribution afin de recueillir quelques illustrations supplémentaires telles que des cartes postales anciennes

Les élèves ensuite ont mis en voix leurs textes sur le logiciel Audacity.

Il ne restait plus qu'à ordonner les images, en réfléchissant à une logique dans la façon de présenter notre village. Les élèves ont choisi de commencer par présenter les alentours et de finir par l'école. Le travail informatique de montage, avec le logiciel de Windows Movie Maker, a été rapide et facile.

Après ce travail, les élèves ont rédigé des énigmes à l'attention d'autres écoles dans d'autres régions et d'autres pays.

Enfin, ils ont visionné les projets des autres écoles en France et à l'étranger, dans des pays francophones (Québec, Tunisie, ...).

Exemple 2 : Valorisation de son patrimoine et échange avec d'autres écoles, en France et à l'étranger.

Cette action a permis de présenter le cadre de vie d'un village du réseau. Les élèves ont ainsi pu mener une réflexion sur leur environnement patrimonial et la richesse de leur territoire.

Exemple 3 : EER et apprentissages lexicaux « émotions en Sumène-Artense » et découverte de l'EMI

Cette recherche- action déployée par le Labo-Acté et l'INSPé 15 s'est inspirée des recherches menées au Québec. Il s'agissait de questionner les effets des discussions à distance sur le développement des apprentissages lexicaux d'élèves de cycle 3. Pour cela les équipes ont coconstruit des scénarios pédagogiques et mis en œuvre des projets collaboratifs.

Dans un second temps, des séquences d'éducation aux médias et de lecture d'images ont été proposées en classe. Puis, les enseignants ont produit en binôme un travail autour de lectures suivies. Des séquences autour de la compréhension d'œuvres littéraires ont été réalisées. Pour rendre vivant ce travail autour de la lecture et impulser une dynamique aux élèves, des bandes d'annonces pour présenter les livres ont été créées par les enseignants.

Ce travail collaboratif a permis aux enseignants de mutualiser leurs séquences et le travail sur les ouvrages. Ils ont ainsi créé des contenus originaux adaptés aux élèves. Ces ressources sont déposées sur l'ENT et le partenariat entre les enseignants est à ce jour toujours actif.

Les limites :

Inscrire des projets dans la durée repose le plus souvent sur les personnes et nécessite un pilotage qui fédère et continue d'impulser. Au gré du mouvement, les personnels ont changé depuis les débuts de l'expérimentation.

Mais parce que celle-ci visait particulièrement à améliorer les conditions d'enseignement des professeurs et à renforcer la continuité des parcours des élèves, le projet ne doit pas être abandonné et l'essaimage doit être progressif.

Il faudra alors avoir une vigilance particulière sur la liaison écoles/collège qui, malgré les volontés, avait eu du mal à fonctionner.

c. Au niveau de la formation

De dispositifs localisés rassemblant des enseignants autour d'un secteur de collège à la construction de modules de formation éprouvés dès la formation initiale des enseignants, les pratiques inhérentes à la mise en réseau d'élèves et d'enseignants commencent à essaimer.

Les premiers dispositifs de formation continue des enseignants consistaient en des journées banalisées inscrites au plan départemental de formation des enseignants du 1^{er} degré. Reconduites à l'échelle de 3 années, ces sessions ont permis d'approcher la création de communautés apprenantes et de beaux projets ont ainsi pu voir le jour notamment en lien avec l'axe patrimonial, la maîtrise de la langue mais aussi les apprentissages mathématiques. En raison des mobilités des différents acteurs, ces communautés ont fait l'objet d'un certain essoufflement.

Il faut quand même souligner ici que les outils collaboratifs construits par les enseignants pendant les jours de formation sont toujours utilisés. La communauté enseignante de ce secteur continue à communiquer et construire des projets communs au service des élèves du premier degré. Mais, malgré une volonté initiale de travailler en inter-degré au sein du cycle 3, à ce jour aucun projet n'a pu être décliné avec le secteur.

5. Des perspectives d'avenir

a. Au niveau des élèves et des enseignants

Les acteurs ont toujours cherché à se doter de dispositifs adaptés à la logique du désenclavement des territoires et répondant au souci d'équité entre les élèves.

C'est dans cette dynamique que quelques projets s'inscrivent naturellement dans ce travail en réseau.

i. EER et langues vivantes

Depuis l'année 2022-2023, le département du Cantal a développé plusieurs dispositifs « EMILE » (Enseignement des **M**atières par l'**I**ntégration d'une **L**angue **É**trangère) ; il s'agit d'un projet européen qui œuvre en faveur de l'éducation plurilingue en Europe. Ce dispositif désigne une situation d'apprentissage bilingue dans laquelle une autre langue que la langue maternelle sert de vecteur à l'enseignement d'une autre discipline. Pour cette première année, 5 écoles sont entrées dans le dispositif. La langue anglaise y est le média d'enseignement de quelques séquences de sciences, EPS, éducation musicale et littérature au cycle 2 et au cycle 3.

Dans le département, l'approche méthodologique est innovante dans la mesure où elle s'appuie sur l'aide des assistants de langue qui interviennent en présentiel ou à distance via les classes virtuelles et sur la co-intervention des enseignants du second degré (professeurs d'anglais et professeurs d'autres disciplines habilités à enseigner leur discipline en langue anglaise (EPS et sciences par exemple).

L'approche est également territoriale car il y a une volonté de travailler en bassin de collège et de mutualiser les ressources entre les différentes écoles. Une formation filée sur l'année a déjà permis aux écoles de partager séquences et projets et a facilité un travail inter-degrés entre enseignants du premier et du second degré pour élaborer et mettre en œuvre des séquences communes.

Par ailleurs, des stages de formation à initiative locale vont permettre la mise en place de *lesson studies en langues vivantes*. Les professeurs se réunissent et déterminent un sujet ou un objet de travail qui leur pose question. L'intention est de trouver ensemble des solutions à un problème qu'ils rencontrent, ils mutualisent les idées, croisent les expériences et les pratiques et coconstruisent une leçon. Lors d'une journée dédiée, un professeur prend en charge la séance et enseigne pendant que les autres professeurs observent.

Principes clefs : on n'observe pas le professeur, on observe les effets et le fonctionnement du cours sur les élèves.

Suite à cette observation, cette communauté apprenante analyse la séance et se pose certaines questions essentielles : *qu'a-t-on appris ? Comment répond-on à la question de recherche ? Que souhaite-t-on intégrer à ses pratiques ?*

Vigilance : pour que ce projet inter-cycles et inter-degrés ait du sens pour les enseignants, il faut développer un sentiment de compétences et d'autonomie.

Afin de développer cette autonomie, il pourrait être envisagé de lier ce projet au dispositif d'écoles en réseau. La mise en place du dispositif EER contribuerait à renforcer, à développer et à étendre les collaborations initiées cette année et permettrait de surcroît de rompre l'isolement des petites écoles rurales éloignées et dispersées sur le territoire par la mise en place de classes virtuelles par exemple. L'enjeu est également d'engager les élèves dans un projet qui a du sens : un apprentissage précoce de l'anglais est déterminant pour permettre aux élèves de gagner en confiance pour s'exprimer avec aisance dans une langue étrangère. L'enjeu est donc à la fois d'augmenter l'exposition à l'anglais et d'en permettre la pratique fréquente et régulière. Communiquer en réseau avec des écoles éloignées favoriserait cette communication régulière.

De leur côté, les professeurs pourront inscrire leur enseignement dans une progression allant du cycle 2 à la fin du cycle 3 en ayant une attention particulière sur la continuité école-collège. Des repères de progressions clairs et précis sont proposés dans les ressources institutionnelles. L'apport de ces ressources pourrait être accompagné d'une formation continue auprès de enseignants engagés

Ainsi travailler les langues vivantes et régionales en réseau d'écoles éloignées permettrait non seulement de rompre l'isolement de certaines écoles et faciliterait une véritable synergie au sein d'un territoire, mais surtout ce projet permettrait de répondre aux recommandations institutionnelles présentes dans le plan Langues (adopté en 2020).

Ces recommandations sont construites autour de 4 axes :

- la progressivité des apprentissages, du primaire à la fin du lycée ;
- une évaluation tournée vers un « droit à l'erreur » et les compétences réelles des élèves ;
- l'augmentation de l'exposition des élèves aux langues ;
- un meilleur accompagnement des enseignants.

ii. Développer le dispositif sur les territoires identifiés : l'exemple de La Roquebrou

Un poste de coordonnateur rural a été positionné sur le secteur de collège de Laroquebrou (150 élèves) dans l'objectif de développer les apprentissages entre pairs et de construire une équipe pédagogique de territoire. Celui-ci a été défini autour d'un collège en regroupant dans un premier temps des écoles aux identités similaires.

Le pilotage de ce réseau d'écoles rurales est assuré par le principal de collège et l'inspecteur de circonscription lors de comités restreints avec le coordonnateur rural. Sa mission principale est d'assurer la mise en œuvre du projet de cycle 3 avec les équipes enseignantes des écoles et du collège, en cohérence avec les autres cycles dans le cadre des parcours d'élèves.

| Zoom sur le déploiement des langues vivantes et régionales dans le cadre des écoles éloignées en réseau | |
|--|--|
| Une plus-value sur la réussite des élèves | <p>Un objectif d'ordre quantitatif : la participation de l'ensemble des enfants pour une imprégnation à la langue plus importante.</p> <p>Un objectif qualitatif : tendre vers l'autonomie en production orale grâce à une appropriation des structures de phrase et du lexique dans un contexte donné. Les formulations utilisées et les champs lexicaux abordés à l'occasion de ces activités seront réfléchis au préalable dans le cadre d'un projet commun à l'ensemble des écoles éloignées inscrit dans le dispositif.</p> <p>Il sera nécessaire d'accompagner les élèves notamment les plus fragiles. Pour cela, il faudra réfléchir à des activités langagières adaptées. Proposer par exemple une écoute différenciée avec guidage pour les élèves les plus fragiles et en autorégulation pour les élèves les plus performants avant toute interaction avec d'autres élèves d'autres écoles.</p> |
| Des pratiques enseignantes qui se modifient | <p>Envisager une plus grande flexibilité dans l'organisation du temps scolaire Dans le premier degré, au lieu de 2 séances de 45 minutes par semaine, privilégier des séances quotidiennes de 15 à 20 minutes.</p> <p>Organiser des visioconférences afin que les élèves échangent avec des locuteurs natifs, des assistants de langues ou avec d'autres élèves qui apprennent la même langue</p> |
| Une continuité des parcours : une articulation qui s'installe entre le premier et le second degré | <p>Rendre opérationnel les conseils écoles-collèges et les commissions de cycle 3 qui en découlent Nécessité pour les enseignants d'harmoniser leurs pratiques et de réfléchir à des programmations et des projets communs afin que chaque élève d'un même bassin ait une culture commune et des outils qui suivent son parcours.</p> <p>Faire culture commune, travailler en collaboration Création d'un espace collaboratif pour que chaque enseignant puisse déposer des textes, des vidéos, des fichiers audio ou des images qui pourront être utilisés en classe.</p> <p>Des temps dédiés où les enseignants co-construisent leurs séquences d'apprentissages en y intégrant le numérique.</p> <p>Des échanges inter-degré entre élèves de CM et élèves de 6^{ème}. Ces échanges peuvent se dérouler en distanciel (en visio-conférence) avant d'aboutir à une rencontre en présentiel.</p> |
| Des réponses à apporter dans l'offre de formation | <p>Des formations d'initiative locale 1^{er} et 2nd degrés pour : Rédiger des programmations communes Co-construire des séquences Définir des outils communs Maîtriser l'outil numérique interactif afin de faciliter les échanges entre élèves et la pratique de l'oral Mettre en œuvre des formations s'appuyant sur <i>la lesson study</i></p> <p>Un accompagnement filé dans le temps et de terrain Accompagnement du conseiller pédagogique langues vivantes Accompagnement et co-intervention des enseignantes spécialisées en occitan Accompagnement des Enseignants Référents aux Usages du Numérique</p> |

b. Au niveau de la formation :

Poursuivre le partenariat Éducation nationale et INSPé afin d'envisager l'essaimage d'un tel dispositif au-delà du département et créer de véritables communautés de co-construction de connaissances semble constituer un objectif réalisable dans une proche échéance. Ainsi ouvrir les contenus de la plateforme de formation à destination d'enseignants d'autres départements, d'autres académies permettrait de fédérer et créer une dynamique de travail nouvelle et stimulante.

Enrichir la plateforme en proposant des modules de formation orientés sur la pratique des langues vivantes en réseau pourrait constituer un nouveau défi, celui de fédérer et impulser des projets d'apprentissages en langues de façon pluri catégorielle (premier et second degré) mais aussi consolider les collaborations entre les formateurs de divers horizons.

ANNEXE

| Dispositifs innovants | Plus-values et conséquences |
|--|---|
| <p>Réseau d'Écoles du Territoire (RET) Coltines-Ussel-Valuéjols</p> | <p>Rupture de l'isolement au regard de la « solitude » dans le cycle. Une plus grande stabilité est constatée au sein des 3 équipes avec une incidence positive sur la motivation et le travail partagé, au-delà du temps réglementaire.</p> <p>L'enseignant itinérant est présent sur les 3 écoles et intervient dans tous les domaines. On observe une évolution progressive de la seule co-intervention vers le co-enseignement et un renforcement de la polyvalence de l'ensemble des équipes.</p> <p>Pédagogie inclusive et innovante : cette organisation par binôme permet une meilleure participation de chacun des élèves et une adaptation plus efficace aux besoins de chacun. Là aussi, l'impact sur la représentation du métier évolue de façon positive.</p> <p>L'accompagnement à la parentalité, objectif prioritaire pour 2022-2023, est initié cette année à travers l'accueil différencié des TPS-PS, rendu possible par la présence du maître itinérant.</p> <p>La continuité école collège au cycle 3 : Coltines et Valuéjols travaillent en synergie en géométrie et en numération et calculs, en lien avec le labo-maths du collège Blaise Pascal. C'est une action qui sera pérennisée et approfondie l'an prochain.</p> <p>L'enseignant itinérant permet d'assurer de façon efficace et féconde tout un travail de continuité, de coordination et de mutualisation des pratiques entre les 3 écoles, au profit de la réussite des élèves et d'une conception renouvelée du métier d'enseignant.</p> <p>Un projet CARDIE est mis en œuvre sur les 3 écoles renforçant les axes suivants : climat de classe, dialogue avec les parents, évolution des pratiques pédagogiques.</p> |
| <p>Le Territoire éducatif rural (TER) de Hautes Terres (Murat, Allanches, Massiac) et Saint-Flour</p> | <p>Le territoire est considéré dans sa dimension apprenante. Il est un levier mobilisant toutes les ressources locales mises au service du parcours de l'élève, de la petite enfance (crèche, dans la perspective également des actions passerelles avec l'école maternelle) au lycée (valoriser et engager les jeunes dans un parcours professionnel en lien avec les entreprises locales).</p> <p>Les activités complémentaires de l'école, du collège et du lycée (cf. les différents parcours : le parcours de santé, le parcours citoyen, le parcours avenir notamment) sont prises en compte. L'ouverture des établissements sur leur environnement naturel (dimension EDD), culturel et patrimonial en est le prolongement</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Le Réseau Éducation Rural (RER) de La Roquebrou</p> | <p>Le RRE de La Roquebrou, situé dans une zone très rurale à la démographie déclinante, regroupe le collège du Val de Cère de La Roquebrou et les écoles de son secteur dont certaines comprennent moins de 20 élèves tous niveaux confondus. L'ouverture sociale et culturelle de ces écoles, la rupture de l'isolement et l'harmonisation des enseignements sont les objectifs principaux de ce dispositif.</p> <p>Un poste de coordinatrice dédié à l'animation du RRE a vu le jour en septembre 2022 afin d'assurer la continuité des projets. Les missions attachées à ce poste sont pilotées conjointement par l'IEN de circonscription et par le principal du collège :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encourager les initiatives visant à rompre l'isolement géographique et culturel des élèves et des enseignants du secteur. Développer les projets pédagogiques communs et les relations entre les élèves. - Déployer les outils numériques dans les écoles du secteur et former les personnels à leur usage afin qu'il devienne quotidien (ENT, outils de partage, classes virtuelles, applications). - Développer le projet de cycle 3 sur le secteur : mise en place d'une co-élaboration des enseignements en vue d'une meilleure harmonisation des savoirs à l'entrée au collège. |
| <p>L'école de l'innovation pédagogique de Saint-Bonnet de Salers</p> | <p>L'école de Saint-Bonnet de Salers est un lieu de convergence des élèves du 1^{er} degré, des personnels et des professionnels (de l'éducation, de la pédagogie et, plus largement, de pratiques culturelles).</p> <p>Cette structure, lieu physique et symbolique, s'attache à mettre en œuvre les orientations voulues par l'Institution, et travaille sur des projets d'innovation pédagogique conçus avec les ambitions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - dynamiser et mutualiser l'enseignement des sciences et des arts ; - créer un lieu d'exposition et de médiation ; - utiliser les potentialités locales (patrimoine culturel, naturel, économique). <p>Cette structure a vocation à</p> <ul style="list-style-type: none"> - proposer des moyens de faire entrer les élèves dans une dynamique de projet pluridisciplinaire et de parcours dans le domaine des sciences, de l'éducation au développement durable, de la santé, des arts ; - proposer des ressources diverses et adaptées ; - proposer une exploitation des ressources locales et des partenariats mis en place ; - devenir un lieu d'exposition, de manifestations et de médiations ; - mettre à disposition des compétences à destination des enseignants dans le cadre de la formation initiale et continue mais aussi dans le cadre de l'accompagnement de terrain. - favoriser une collaboration entre enseignants et formateurs, une collaboration inter-degré (idée de parcours de l'élève) ainsi qu'une collaboration privilégiée avec le milieu de la recherche. |

« Tout homme porte en lui une valeur fondamentale et inaliénable, qui fait de lui sa dignité d'homme ».

Phrase issue des fondements du Mouvement ATD Quart Monde.

Le Mouvement ATD Quart Monde est né en 1957 dans le bidonville de Noisy le Grand où Joseph Wresinski (fondateur du Mouvement, lui-même né dans un camp de rétention, et ayant vécu la grande pauvreté toute son enfance) est venu rejoindre 250 familles rejetées de tous.

En arrivant dans le bidonville Joseph Wresinski fonde le Mouvement ATD Quart Monde avec les 250 familles, il leur demande de mettre la distribution alimentaire, qui a lieu dans le camp, en dehors de ce lieu pour tenter de créer ensemble sur ce terrain un lieu de vie, une communauté humaine qui « se prend en main ».

Très vite Joseph Wresinski va formuler là les idées fortes qui animent notre Mouvement, et qui rejoignent, je le crois, les fondements de l'éducation populaire par certains points :

- **Le respect de la dignité** de chacun.
Le respect de la dignité ce n'est pas apporter des « bonnes paroles », mais au contraire, être silencieux, écouter, prendre le temps nécessaire à chacune et chacun. Qui, mieux que les plus pauvres savent ce dont ils ont besoin ? C'est souvent la honte qui empêche les personnes très pauvres de s'exprimer. La honte dans laquelle ils se sentent enfermés. ...

ATD, aujourd'hui veut dire : Agir Tous pour la Dignité.

- **Connaître et faire reconnaître** ce peuple du Quart Monde en quête de pouvoir exercer sa dignité.
En parlant de son arrivée au camp de Noisy, Joseph Wresinski disait : « Ce jour-là, je me suis promis que si je restais, je ferais en sorte que ces familles puissent gravir les marches de l'Élysée, du Vatican, de l'ONU, ils seront acceptés et reconnus ».

Les premières actions au camp de Noisy le grand, réfléchies avec les adultes sont :

- La mise en place d'une laverie pour que les adultes puissent aller chercher un emploi et que les enfants puissent aller à l'école ; l'éducation point tellement essentiel si on veut que la grande pauvreté ne se reproduise pas de génération en génération. Il faut que les enfants puissent aller à l'école, et y réussissent leur parcours.
- La création d'une bibliothèque, la culture est indispensable à tout être humain. Lorsque l'on vit dans un bidonville, la boue et le froid en hiver et la chaleur infernale l'été, là aussi la culture est indispensable et permet à tout être humain de croire encore au beau, de voir, de comprendre que le beau est possible.

⁴⁴ Marie-Aleth GRARD : Présidente d'ATD Quart monde

- La mise en place d'un jardin d'enfants, pour que les jeunes parents osent prendre du temps avec leur jeune enfant. Oser jouer avec lui, lire une histoire malgré un quotidien impossible, où l'on ne sait pas ce que l'on va manger au prochain repas.
- Un salon d'esthétique, parce que la grande pauvreté casse terriblement l'estime de soi, ce salon d'esthétique c'est oser se regarder à nouveau. Il est en quelque sorte les prémices de l'Université populaire Quart Monde, lieu de réappropriation pour les plus pauvres de leur pensée et de leurs paroles.

Avec les 250 familles du camp de Noisy le grand, Joseph Wresinski a imaginé trois formes d'engagement pour notre Mouvement, qui disent également nos manières de faire et d'intervenir dans notre société pour éradiquer la grande pauvreté.

- Les militants Quart Monde, ce sont des personnes qui vivent ou ont vécu dans la grande pauvreté, qui ont cette expérience de vie. Ce ne sont pas tous les plus pauvres de France, ce sont ceux qui ont décidé de devenir militant, de se former à la manière d'agir d'ATD Quart Monde, d'accepter d'aller chercher d'autres personnes encore plus enfouies qu'elles dans la grande pauvreté. Ces militants Quart Monde se forment pour oser prendre la parole, représenter le Mouvement, représenter ceux qui subissent encore au quotidien la grande pauvreté ; oser réfléchir, penser avec d'autres et faire des propositions.
- Les volontaires permanents, ce sont des adultes qui ont tous un métier, une formation professionnelle, qui n'ont pas connu la grande pauvreté. Ils se forment durant deux ans à la manière d'agir d'ATD Quart Monde et ensuite ils acceptent une mission de la part du Mouvement ATD Quart Monde pour aller vivre auprès des plus pauvres (ville ou rural). C'est un vrai choix d'une vie simple à égalité entre tous, puisqu'ils sont déclarés au SMIC, mais étant logés par ATD Quart Monde ils perçoivent une indemnité de 700€ par mois. En France ils sont une centaine, et environ 400 dans le monde. Ce sont des personnes qui nous rejoignent pour 5 ans, 10 ans ou toute une vie ; ingénieurs, enseignants, artisans, artistes ils quittent leur univers professionnel pour ce choix de vie. Leur quotidien avec les plus pauvres dans différents lieux en France est très important pour notre combat, pour la connaissance et la compréhension de ce que vivent les plus pauvres.
- Les alliés, ce sont des personnes qui n'ont pas connus la grande pauvreté, mais qui se forment à la manière de militer d'ATD Quart Monde (partir de celui qui a le plus de mal pour faire avancer notre société et ne laisser personne de côté). Ensuite ils agissent là où ils vivent dans leur quartier, leur entreprise, leur syndicat, leur paroisse, l'école de leurs enfants ... pour que ceux qui sont laissés de côté ne soient plus oubliés, montrés du doigt, humiliés, rejetés.

Ces trois formes d'engagements nous permettent d'agir sur le terrain avec les plus pauvres et avec des partenaires, pour ensemble montrer qu'une autre société est possible. Une société sans exclusion, où chacune et chacun peut vraiment exercer sa dignité, à égalité avec les autres.

Nos formes d'actions sont diverses, action politique au sens premier du terme, sans être partisan nous faisons de la politique pour faire bouger les textes de lois, les décisions politiques afin de ne pas oublier les plus pauvres.

Actions d'expérimentation dans les différents domaines des droits fondamentaux : emploi, logement, santé, éducation, culture, vacances, Expérimentations sur le

terrain toujours avec des partenaires pour montrer les possibles pour éradiquer la grande pauvreté.

Et des actions « d'éducation populaire », où chacune et chacun doit pouvoir trouver sa juste place.

Dans les premières années au camp de Noisy le grand, Joseph Wresinski et les habitants du camp ont cherché ensemble quelles formes d'actions mettre en place afin que chacun retrouve les possibilités d'exprimer ses réflexions, de développer sa pensée avec les autres pour oser prendre une vraie place dans la société. Ensemble ils ont cherché quelles formes de travaux communs mettre en place pour y arriver.

De ces tâtonnements, réflexions communes ... est né l'Université populaire Quart Monde.

1. Aller à la recherche de celui qui manque encore

Le combat d'ATD Quart Monde, c'est la recherche permanente de la participation des plus démunis à nos actions. Ils sont prioritaires. C'est constitutif de notre Mouvement. Sinon, on n'avance qu'avec les plus méritants. La participation des personnes les plus démunies crée la manière d'être et d'animer. Nous sommes sans cesse encouragés à aller à la rencontre des personnes les plus isolées, les plus exclues pour leur donner la chance de participer avec d'autres à des actions émancipatrices.

2. L'Université populaire Quart Monde (UPQM)

a. Sortir de l'isolement et de la honte

L'Université populaire Quart Monde est un lieu d'identité et de rassemblement pour ceux qui vivent la pauvreté. Ces adultes à qui on ne demande jamais leur avis, à qui on ne propose jamais rien, en venant à l'Université populaire Quart Monde, ils se rencontrent, se retrouvent dans les témoignages et les expériences des autres. Ils découvrent et prennent conscience qu'ils ne sont plus seuls à vivre cette situation, qu'ils n'en sont pas responsables et peuvent sortir de cette culpabilité qui les empêche de vivre. Enfin ils existent.

Ensemble, ils luttent. Ensemble, ils bâtissent une histoire basée sur la fierté et non la honte, une histoire qui s'écrit souvent sans les plus pauvres, sans ce qu'ils vivent.

Dernièrement, quelqu'un disait :

« Quand je suis allée à ma première Université populaire ce que j'ai vu, ce que j'ai entendu, ça m'a impressionnée. Je ne pensais pas qu'il y avait autant de gens qui souffraient comme moi et qui s'exprimaient si bien au niveau de leur souffrance. »

Dans une autre Université populaire c'est Didier qui disait :

« Je ne me sens plus seul, je suis considéré, je ne suis plus le dernier des derniers, je récupère de la dignité, je suis un citoyen comme les autres. »

Pour James l'Université populaire lui a permis de « Relever la tête, ne plus regarder ses pieds. ».

b. Un lieu de rassemblement

L'Université populaire Quart Monde, c'est être tous ensemble. C'est rassembler, des personnes qui ont l'expérience de la pauvreté et des personnes qui n'ont pas cette expérience. C'est un espace de rencontre unique de personnes d'opinions et d'expériences très différentes.

Sarah nous disait : « On y rencontre des personnes qu'on ne connaissait pas, c'est un échange, on s'ouvre à d'autres personnes qui sont dans la misère mais qui peuvent être aussi des personnes qui ont des moyens. »

Jackie disait : « On fait des retrouvailles, c'est ça qui est beau. »

Et Albert : « Le partage de la connaissance, des savoirs, partager les expériences des autres, ça aide aussi parfois à se sortir des difficultés ... »

c. Un lieu pour oser dire

L'UPQM, permet de sortir de chez soi, de créer des relations. C'est un lieu pour se retrouver, un lieu ouvert, où chacun se sent accueilli, un lieu où on est tous à égalité, les uns avec les autres, où on peut prendre la parole sans honte et sans être jugé.

Agnès : « Vous connaissez tous l'humiliation qu'on a pu subir depuis tout jeune qui fait qu'on regarde ses pieds. On ne se sent plus digne de rien du tout. Grâce à une militante Quart Monde, je suis venue pour la première fois à une Université populaire et je me souviens surtout de l'accueil qu'on m'y a fait : « Tu es un cadeau pour nous merci d'être là » ! Waouh !! D'un seul coup, je suis reconnue, je suis quelqu'un. »

On peut construire quelque chose ensemble parce qu'il y a du respect, de l'écoute, du partage et un climat de confiance et de sérénité. Magali témoigne en ce sens : « On apprend à ne pas se juger entre nous et à respecter l'avis de l'autre. Ce que j'ai appris c'est aussi le courage de demander et de poser des questions. »

Paulette : « ça nous permet d'avancer, d'être motivés et de continuer le combat. »

Et Christiane qui nous dit : « L'Université populaire, elle nous a donné confiance en nous, la force de dire les choses et de défendre notre point de vue. Et pour moi c'est de dire au reste de la société que les pauvres ce ne sont pas juste des gens qui n'ont pas ceci, pas d'argent... Ce sont des gens qui ont du courage, qui ont de la dignité, qui ont de la réflexion, une connaissance, une expérience. »

Paul disait aussi : « L'université populaire c'est l'écoute, c'est faire une place à l'autre à l'intérieur de soi. »

d. Un lieu de pensée et de parole

Partout en France, des groupes de militants Quart Monde et des groupes d'alliés se réunissent en Université populaire Quart Monde. Ils prennent des temps de préparation par petits groupes sur un thème qui traverse notre société (logement, éducation, environnement, élection, emploi ...). Puis se retrouvent en réunion plénière pour écouter chaque groupe, puis écouter un invité, toujours une personnalité très qualifiée dans le domaine choisi, celle-ci prend la parole après avoir entendu les militants Quart Monde. Ce n'est pas l'invité qui parle en premier mais les militants

Quart Monde, cet ordre « inversé » permet une plus grande écoute et des échanges plus forts de part et d'autre.

L'Université populaire Quart Monde est un lieu universitaire de pensée et de parole. Universitaire car on n'est pas dans le bavardage, on est dans la construction de la pensée. C'est tout un apprentissage pour bâtir sa pensée, trouver ses propres mots, avoir une expression compréhensible de tous. Quelles que soient les formes d'animation prises à l'Université populaire Quart Monde, le travail central se fait autour de la pensée et de la parole. En ce sens elle est un lieu unique où on prend au sérieux la réflexion basée sur l'expérience de ceux qui vivent la pauvreté.

La majorité des personnes qui participent à nos Universités populaires Quart Monde ont vécu l'exclusion. Quand elles viennent au début, elles ne croient pas elles-mêmes qu'elles sont capables de vraiment réfléchir. On ne leur a jamais demandé leur avis, on ne leur a jamais demandé ce qu'elles pensent. Et du coup certaines personnes finissent par être persuadées qu'elles ne pensent pas, ou en tous cas qu'elles sont incapables de produire une réflexion intéressante pour les autres.

e. Bien sûr tout le monde pense ! ... Mais nous ne sommes pas tous à égalité pour penser.

Une bonne partie des adultes avec qui nous sommes dans les Universités populaires ont arrêté l'école très tôt, souvent après y avoir été en échec. Ils ne sont pas passés par le lycée où on apprend les dissertations en français, où on a des cours de philosophie. Ils n'ont pas eu de cours pour développer leur pensée, leur esprit critique avec les autres. Ils n'ont pas pu accéder à ce travail sur la construction de la pensée par lequel passent tous les jeunes qui vont au lycée. Les personnes qui sont passés par le lycée ne sont pas du tout conscients que dans ces années-là, ils ont commencé à apprendre à bâtir leur pensée.

Cela ne veut pas dire que toutes les personnes qui ne sont pas allées au lycée ont du mal à bâtir leur pensée. S'il y avait beaucoup de discussions dans leur famille, ou si elles sont bien intégrées dans des lieux où il y a des échanges, elles peuvent aussi avoir appris à réfléchir, à organiser leur pensée et à prendre la parole.

Mais pour des personnes qui ont été très exclues, très seules, cette capacité à penser a du mal à se développer.

Je pense à une famille, ils vivaient à 4 adultes dans deux caravanes près de la rivière dans la ville où j'habite, rejetés par tous, la mère avec les trois frères et sœurs. Une alliée disait d'une des femmes qui était jugée par tout le monde comme handicapée mentale : « en allant la voir très régulièrement, en lui lisant des passages de livres, en discutant, j'ai l'impression peu à peu de voir son intelligence s'ouvrir et se développer. » Elle participe maintenant à l'Université populaire et vit de façon autonome, ce qui aurait paru inconcevable il y a quelques années.

Il y a des personnes aussi à qui on a dit depuis l'enfance qu'elles étaient incapables. Peut-être qu'elles sentent qu'elles auraient des choses à dire, mais d'autres adultes ont bloqué leurs capacités à s'exprimer.

Ainsi une militante Quart Monde, mère de trois enfants, qui dans la discussion à deux réagissait très vite, mais qui disait qu'elle est complètement bloquée au niveau de la prise de parole en public. Dans son Université populaire Quart Monde, elle a participé

pendant plus de 5 ans aux préparations sans oser prendre la parole en plénière. Je lui ai dit que je n'arrivais pas à comprendre pourquoi, car je voyais bien toute son intelligence, toutes ses capacités, elle m'a expliqué qu'elle était bloquée : elle a été humiliée par un professeur devant toute la classe en 4ème, et depuis elle a gardé un blocage : elle a toujours peur d'être à côté du sujet, alors elle préfère ne pas parler. Pas si simple d'imaginer qu'il peut y avoir des blocages aussi profonds.

3. L'UPQM dans ATD Quart Monde, un « acte politique »

ATD Quart Monde est un Mouvement militant, pas un Mouvement qui raconte la misère. Nous sommes là pour faire bouger les choses ensemble, transformer la société pour ne laisser personne de côté. D'où l'importance de l'alliance et de la présence des alliés (cf plus haut) pour faire avancer les choses, pour refuser la misère, pour agir dans la société.

L'Université populaire Quart Monde est donc d'abord une relation entre des personnes qui ont un but commun : la destruction de la misère. Nous sommes engagés dans la lutte contre la pauvreté, pour une société plus juste, où l'égalité n'est pas un vain mot.

Ce combat est essentiel pour nous, mais aussi pour la société au sens large.

Il faut que nous arrivions à nous faire comprendre, l'Université populaire Quart Monde est un instrument de formation dans un monde qui a besoin des plus pauvres pour une société plus juste, plus démocratique.

L'Université populaire Quart Monde, est « un acte politique » : les gens s'unissent pour se former au combat contre la misère, se connaître, faire connaître le combat et défendre leurs droits.

« L'Université populaire est un lieu de formation. Nous y apprenons à nous exprimer. Une fois que l'on peut s'exprimer à l'Université populaire, on peut s'exprimer partout. On y apprend nos droits. Nous y apprenons à lutter pour ne pas nous laisser faire quand nous sommes confrontés à une injustice. La réussite des uns, renforce le moral de tous. Elle donne à chacun la force, l'envie, la volonté d'agir pour soi-même et pour les autres. L'Université populaire Quart Monde est un lieu de formation au militantisme dans le sens où elle donne envie et les forces pour que chacun aille à la rencontre d'autres gens, et défende au quotidien les personnes en situation de pauvreté. Elle suscite l'engagement de tous les participants à lutter contre la misère. »

D'autres lieux existent pour prolonger ou compléter l'Université populaire Quart Monde.

4. Partager la culture ...

L'éducation populaire sous forme de partage de savoirs et de culture, c'est ainsi que nous concevons les choses à ATD Quart Monde. La culture se doit d'être partagée avec tous, « rien n'est jamais trop beau pour les plus pauvres » disait Joseph Wrésinski. Aussi lorsque nous décidons d'aller chaque semaine, à la même heure dans un bidonville, au pied d'immeubles ou sur un terrain de voyageurs faire des actions autour des livres avec les enfants et les jeunes. Nous sommes une équipe d'adultes, fidèles

dans les horaires et le jour de venue. Nous venons avec des caisses de beaux livres, des couvertures, pour partager savoir et culture avec tous. Ce sont les **bibliothèques de rue**. Donner le goût d'apprendre, de connaître, de la lecture, d'oser découvrir et ensuite aller à la médiathèque du quartier, de la ville.

Comme un prolongement plus festif des bibliothèques de rue nous organisons des temps (aux vacances scolaires) de « **festivals des savoirs et des arts** », où artistes, artisans et habitants sont invités à venir partager leurs savoirs autour d'ateliers divers. Chacune et chacun prend le temps de se connaître pour se reconnaître, pour oser ensuite aller plus loin. Oser la rencontre, créer ensemble, se découvrir capable de belles créations ; enfants, jeunes et adultes dans des journées festives de partage des savoirs qui donnent confiance en soi, qui parfois permettent d'aller plus loin.

Parfois les personnes très défavorisées que nous rencontrons n'osent plus sortir de chez elles, où ne peuvent pas sortir de chez elles (pour de multiples raisons) ; nous mettons en place alors du « **colportage culturel** ». Proposer aux adultes, enfants et jeunes de venir régulièrement chez eux faire des actions autour de livres et de jeux. Prendre des temps ensemble pour jouer, lire, découvrir S'échapper d'un quotidien trop rude.

5. Partir en vacances ...

Éducation populaire rime aussi pour nous avec le **Droit aux vacances pour tous**. Ce droit est très peu respecté pour les familles les plus défavorisées. Comment se sentir légitime pour partir en vacances lorsque dans un quotidien très difficile on est sans cesse montré du doigt, tenu pour responsable de cette situation de grande pauvreté dans laquelle on est ? Comment oser demander des aides pour s'évader quelques jours alors que des responsables politiques (y compris au plus haut niveau de l'État) disent clairement que vous êtes des fainéants qui se complaisent dans cette situation ? Nous avons réalisé en 2023 des journées de travaux en Croisement des savoirs entre des professionnels de l'action sociale, des juges aux affaires familiales et des militants Quart Monde. Ainsi chacune et chacun a pu exprimer les freins au départ en vacances pour certains, les questionnements sur l'intérêt d'un départ pour d'autres... et au bout du compte mieux se comprendre, et réaliser tout l'enjeu qu'il y a de soutenir les familles plus défavorisées à pouvoir partir ne serait-ce que quelques jours en vacances en famille. Redonner confiance en eux aux adultes qui osent ensuite aller chercher un emploi, retisser des liens forts entre enfants et parents tellement importants pour l'avenir de Tous.

Le député des Yvelines, Benjamin Lucas, à la suite de ces travaux nous a invité à venir co-écrire un texte de loi sur le droit aux vacances pour tous. Ce qui fut fait en juin 2023 à l'Assemblée nationale. Nous espérons que dans les mois à venir ce texte de loi deviendra « transpartisan » ; que les députés de droite et de gauche le signeront afin de montrer combien l'égalité n'est pas une posture dans notre pays mais une volonté forte.

6. Rencontrer l'autre

Je ne peux conclure sur l'éducation populaire sans parler de la relation parents - enseignants qui est un défi pour la réussite de millions d'enfants vivant dans des familles de milieu très défavorisé, mais aussi un défi pour l'avenir de notre démocratie.

L'éducation populaire ne retrouvera une vraie vitalité dans notre pays, que si des actions de formation ont lieu pour soutenir les professionnels (enseignants, éducateurs, ...) dans leur connaissance des différents milieux sociaux, dont la grande pauvreté. Ainsi pour les enseignants comment comprendre un enfant qui vit de chambre d'hôtel en d'hôtel, qui a un quotidien tellement différent du sien ? Comment oser rencontrer ces parents qui semblent si « éloignés » de l'école sans prendre des temps de formation, de connaissance, de compréhension, ... ?

Il est essentiel que les enfants dès le plus jeune âge issus de milieux sociaux différents puissent jouer ensemble, écouter des histoires, développer leur esprit critique, Devenus adultes ils occuperont des situations professionnelles différentes, mais ayant vécu ces temps communs d'apprentissages, de jeux, de réflexions ils sauront se reconnaître, s'apprécier, avancer ensemble.

C'est aussi cela l'éducation populaire oser rencontrer l'autre qui est différent et se reconnaître capables d'avancer ensemble dans notre société.

L'éducation à la culture numérique via le FabLab Chantier Libre (Rhône-Alpes Auvergne)

Myriam Matray⁴⁵

Créé en 2013, par son fondateur Matthieu Dupont de Dinechin, ingénieur et architecte de formation, passionné des logiciels libres et de l'impression 3D, le FabLab Chantier Libre se veut un exemple d'accessibilité à tous des nouveaux process liés au numérique. Ses activités, depuis près de dix ans, se déclinent autour des cinq axes ci-dessous :

- Promotion et sensibilisation à l'utilisation des logiciels et matériels libres en tant que Groupe d'Utilisateur de Logiciel Libre (G.U.L.L.) : salons, MOOC, formations, enseignement sur Blender⁴⁶ d'après l'ouvrage *Accès libre, Blender pour l'architecture* (M. Dupont de Dinechin, 2016).
- Espace de mutualisation et démocratisation du numérique : Atelier ouvert à tous pour découvrir les machines, les nouvelles techniques de bricolage, s'informer et débattre autour de questions liées au numérique (horaires de permanence),
- Prototypages pour des entreprises locales et les particuliers (partage et pratiques apprenantes, développement d'une culture apprenante, solidarité),
- Projet d'espace de coworking d'ici 5 ans,
- Investissement local pour des évènements, partenariats avec les institutionnels (écoles, sites touristiques etc.)

Comment passer d'une passion pour la technologie numérique à l'éducation à la culture numérique dans un territoire rural ? Quelles ont été les étapes de la création de ce FabLab et quelle est l'essence même de cette structure ?

Dans le cadre de son activité professionnelle d'architecte, Matthieu Dupont a été régulièrement amené à utiliser la technologie 3D. Très vite passionné par cette récente innovation, il apprend les rudiments de la fabrication additive mais aussi comment la mettre en œuvre via les logiciels libres autrement dit les logiciels Blender. D'apprentissage en apprentissage il va développer de réelles connaissances et les approfondir pour la réalisation de son ouvrage en 2016. Sa passion prenant le dessus, il acquiert les compétences de formateur en 3D via l'exploitation de logiciels libres. Progressivement il intègre des réseaux de formations et se familiarise avec ce milieu professionnel. Le FabLab Chantier Libre a ainsi été créé à la poursuite d'une utilité sociale pour permettre l'éducation à la culture numérique par une appropriation de tous à la technologie.

⁴⁵ Docteur en Sciences économiques de l'Université Jean Moulin Lyon3, son travail porte sur la résilience des territoires par l'intermédiaire des réseaux et organisations locales dans le champ de l'économie sociale et solidaire, à l'image des pôles territoriaux de coopération économique PTCE.

⁴⁶ Blender est un logiciel libre de modélisation, d'animation par ordinateur et de rendu en 3D, créé en 1998. Utilisable aussi bien sous Windows et Linux que sous Mac OS X, il est en constante évolution. Il est actuellement développé par la Fondation Blender. Depuis 2019 le logiciel Blender est de plus en plus reconnu par les entreprises du secteur de l'animation 3D, comme Epic Games, Ubisoft et NVIDIA.

1. Le FabLab Chantier Libre est un tiers-lieu de type makerspace qui répond aux valeurs de l'économie sociale et solidaire

Un tiers-lieu est un terme d'origine anglophone, the third place (Ray Oldenberg, 1989) c'est-à-dire un espace de sociabilité informel qui se distingue du premier lieu, la maison et du second, le travail comme les cafeterias ou encore les espaces détente « machine à café ». Il se définit comme un espace de médiation et d'innovation qui favorise le faire-ensemble, l'échange de compétences, la créativité et la libre expression en réunissant dans un même endroit des individus aux parcours et aux cultures différentes. Ces tiers-lieux sont créés dans le but de fournir l'accès à l'équipement, à la communauté et à l'éducation et tous sont uniques en fonction des besoins de la communauté formant le lieu.

A la différence, un makerspace est un tiers-lieu de type atelier de fabrication numérique développé. Il met à disposition des machines-outils habituellement réservées à des professionnels dans un but de prototypage rapide ou de production à petite échelle. Ici, l'objectif premier est de créer un écosystème et de faire en sorte que les résidents/adhérents s'entraident et puissent développer leurs activités respectives.

Un FabLab, contraction de l'anglais fabrication laboratory (« laboratoire de fabrication ») est un tiers-lieu de type makerspace, permettant la création de projets via un ensemble de logiciels et d'open-sources – mais ils sont créés dans le but de fournir l'accès à l'équipement, à la communauté et à l'éducation et non dans un but premier à l'innovation du consommateur.

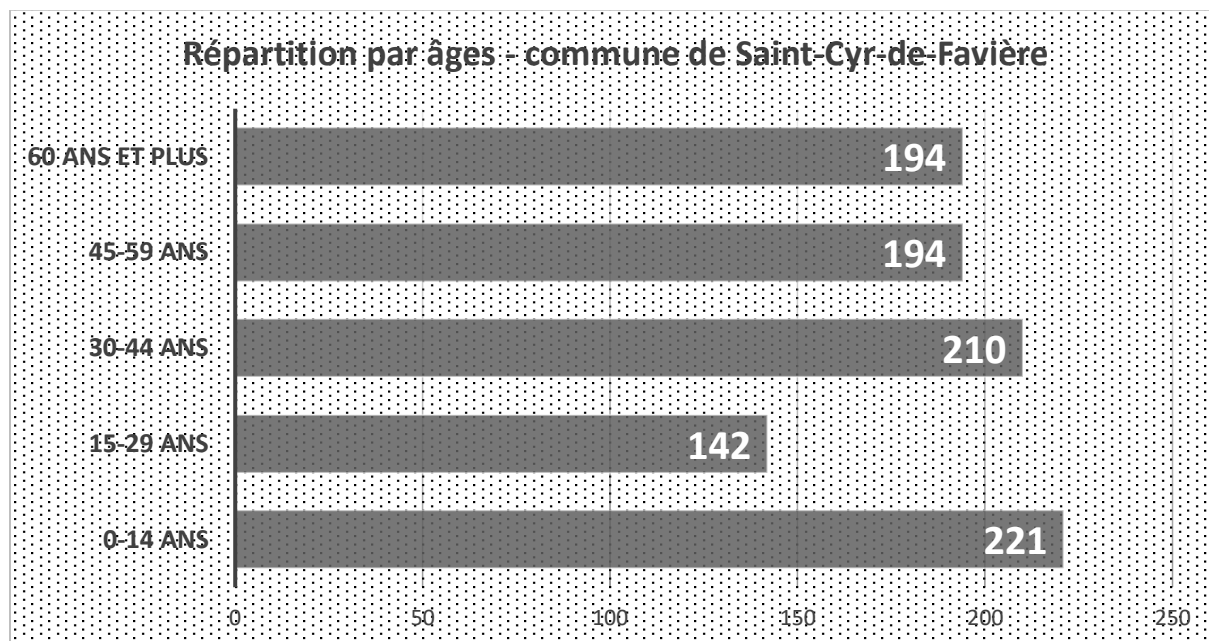
Des porteurs de projets, comme Matthieu Dupont, fondateur de Chantier Libre font vivre au quotidien l'économie sociale et solidaire sur les territoires partout en France. En référence à la définition de l'Economie sociale et solidaire du Labo de l'ESS, « le terme d'économie sociale et solidaire regroupe un ensemble de structures qui reposent sur des valeurs et des principes communs : utilité sociale, coopération, ancrage local adapté aux nécessités de chaque territoire et de ses habitants. Leurs activités ne visent pas l'enrichissement personnel mais le partage et la solidarité pour une économie respectueuse de l'homme et de son environnement ».

2. Le FabLab Chantier Libre implanté dans un territoire rural s'évalue par son impact social.

Le fondateur de Chantier Libre, s'est engagé personnellement pour accomplir son projet en territoire rural. Il déménage à Cordelle (42), en souvenir de la région ligérienne où il a grandi, et s'investit sur des préoccupations locales qui touchent directement la vie de la Commune et des communes voisines. C'est ainsi qu'il se crée progressivement un « carnet d'adresses » des élus, adjoints, associations, syndicats mixtes et autres acteurs des territoires.

Le FabLab Chantier Libre a été implanté à 10 kms de Roanne - ville de 34 831 habitants - au sein de la commune de Saint-Cyr-de-Favières, située au centre-est de la France dans le département de la Loire. Cette commune rurale compte 961

habitants - soit 293 familles (Insee 2019) - répartis selon la pyramide des âges suivante :



Avec seulement 1 école, 22% des habitants entre 30 et 44 ans et 20,2% de plus de 60 ans, la sensibilisation à la culture numérique s'avérait être un défi.

Dans son garage, il entreprend son projet et crée l'association « Chantier libre ». « Chantier » pour les possibilités offertes par la 3D et « libre » pour les logiciels libres, mais cette appellation est également l'expression de projet de tout à chacun en accès libre et répond aux valeurs de l'Économie collective et plus largement de l'Économie Sociale et Solidaire. Créé en 2013 cette association (loi 1901) a évolué via plusieurs étapes.

En 2013, de sa propre initiative, Matthieu a investi des locaux annexes de son habitation afin de rassembler les imprimantes à savoir 2 imprimantes à disposition, les matières premières etc. et de développer une dynamique collective autour de l'impression 3D. Il a ainsi créé un site Internet et fédéré progressivement des utilisateurs.

Puis, il a développé des relations avec les institutions locales (Communauté de communes, la Copler – autre communauté de communes, associations etc.) afin de se faire connaître et crédibiliser auprès de ces acteurs pour proposer son projet.

Il a réussi à monopoliser ce relationnel institutionnel notamment pour la recherche de locaux vacants où il lui a été alors offert l'opportunité de lancer le FabLab Chantier Libre dans l'ancien local de la gare SNCF de Saint-Cyr-de-Favières.

Le FabLab Chantier Libre a bénéficié du soutien des élus grâce à son utilité sociale. En effet, ce dernier s'évalue davantage en fonction de l'impact social qu'il génère plutôt que par sa rentabilité. Les associations et autres structures de l'ESS sont considérées comme poursuivant une utilité sociale, en référence à la Loi de 2014 relative à l'ESS, dès lors qu'elles concourent à au moins un des objectifs suivants :

- Soutenir les personnes en situation de fragilité,

- Contribuer à la lutte contre les exclusions et les inégalités. Dans ce cadre, le FabLab participe à l'éducation à la culture numérique, à la préservation et au développement du lien social (qui peut être entravé par la fracture numérique) et au renforcement de la cohésion territoriale.
- Ou encore concourir au développement durable au sens économique, social, environnemental et participatif.

3. Les phases d'évolution du FabLab entre la recherche d'un modèle économique viable, gouvernance démocratique et lucrativité limitée

Comme le laisse transparaître l'analyse SWOT du FabLab, portées par un projet collectif, les structures de l'économie sociale et solidaire sont confrontées à la problématique d'une lucrativité limitée (fonds propres impartageables, majeure partie des excédents non redistribuables).

| FORCES | FAIBLESSES | OPPORTUNITES | CONTRAINTES |
|---|---|---|--|
| 1 subvention de la Région et de la Communauté de communes (achat machine) | Peu d'adhérents permanents (10), manque d'investissement | Logiciel libre G.U.L.L. Stockage de données sur le site | Moyenne de 10 adhérents à CT (projets ponctuels). En projet : Augmenter le nombre d'adhérents |
| En projet: Espace de coworking (financé par la Région) | Uniquement du prototypage | Accessibilité (proximité périphérique) Région touristique, ex : miniature en 3D du Château de la Roche | Beaucoup d'investissement en temps des adhérents et du fondateur : Bénévolat |
| Cotisations adhésion et utilisation des machines. En projet: Formations et ateliers payants pour les entreprises | Sécurité (charte et normes), maîtrise des logiciels et machines | Réseau du fondateur : institutions, entreprises. Volonté de la Mairie : développer des activités avec l'école, le marché de Noël (démocratisation) | Lourdeur administrative (appel à subventions etc.) |
| Les membres sont bénévoles pour les permanences | Coût et entretien des machines | Pratiques apprenantes, mutualisation, échanges | Peu d'aides financières extérieures |
| Recyclage, don de matériaux des entreprises et de la population | Coût des matériaux, et électricité | Prestations payantes pour des collectivités (soutien local, élus présents aux AG, accompagnement administratif) | En projet: Augmenter les partenariats comme avec les Musées, les associations, les artistes... |

D'un constat général, les structures de l'ESS ont prouvé leur plus-value sociale et leur efficacité économique.

Par exemple, localement, Chantier Libre (Laboratoire de Fabrication numérique associatif) a produit des visières de protection en lien avec la CPTS - Communauté Professionnelle Territoriale de Santé qui coordonne les besoins et la gestion de la crise sur le Roannais. Les machines ont été optimisées et des modèles de visières ont été modifiés pour les adapter à la Covid-19. En parallèle, le Réseau Français des Fablabs dont Chantier Libre est adhérent, avait publié plusieurs recommandations de fabrication et participait avec d'autres acteurs au recensement des besoins et capacités de production. Chantier Libre, s'est appuyé sur ces données, et avait atteint une capacité de production de 80 visières par jour pendant la crise sanitaire avec une forte mobilisation de bénévoles. Cette production s'adressait exclusivement aux personnels soignants et professionnels travaillant en contact avec du public. La source de financement reposait sur une campagne de dons pour l'acquisition des matériaux nécessaires via leur site internet.

Ce type d'actions concilie solidarité, ancrage sur le territoire, cohésion sociale, éthique, utilité sociale et collective et s'inscrit dans les objectifs de développement durable (ODD).

En ce qui concerne plus particulièrement le FabLab Chantier Libre, il joue avant tout le rôle d'un « lieu » de médiation propice à l'appropriation du numérique et ce, sans délaisser les relations humaines. La priorité étant de former les usagers à l'appropriation sociale des technologies afin de développer une véritable culture numérique. Pour rester opérationnel durant ses 10 années, le FabLab a pu compter sur l'investissement de ses bénévoles, l'investissement en temps de ses bénévoles, du fondateur, mais aussi de dons de matériaux des entreprises locales et du soutien des élus. Les cotisations des adhérents ne suffisent pas à un tel projet d'où l'importance de prévoir dans les années à venir des formations et ateliers pour professionnels, davantage de partenariats ou encore un espace de coworking.

4. Le FabLab Chantier Libre est résilient grâce aux pratiques de l'ESS et de l'économie collective

Le FabLab Chantier Libre cherche à développer des projets articulant science, culture et société avec une appropriation critique des technologies. L'enjeu n'est pas de développer un modèle entrepreneurial mais de mettre l'accent sur des approches collaboratives pour faire émerger la créativité et l'innovation via une appropriation sociale du numérique. Des formations locales et coopératives, de manière spontanée entre les adhérents, se sont mises en place avec des amateurs de l'impression 3D via des outils comme la méthode open source. Ainsi les adhérents débutants se sont mis à monter des kits préfabriqués d'imprimantes 3D avec lesquelles chacun d'entre eux peut laisser libre court à son imagination pour fabriquer des prototypes ou tout simplement répondre à ses besoins personnels de créativité (créer une horloge design pour leur salon, un lustre, une décoration de Noël etc.).

La dynamique du FabLab a généré des technologies pour l'éducation et des liens sociaux où chaque projet partagé devient le projet de tous grâce à l'entraide qui se traduit d'une multitude de forme comme des conseils pour créer le modèle en 3D avec le logiciel, la récupération de matière première pour tous, la maintenance et/ou la réparation des lasers et imprimantes 3D, les permanences des bénévoles etc.

Ainsi l'enjeu n'est pas que la culture maker devienne une culture entrepreneuriale mais plutôt de développer une culture de la réappropriation pour mettre en valeur des solutions alternatives et de nouvelles perspectives pour des problèmes du quotidien par des approches distribuées et collaboratives qui recherchent le bien commun tel la réappropriation critique de la technologie par le changement social définie par F. Fonseca, 2015. L'inclusion par le numérique en milieu rural permet de fait une réappropriation de la culture numérique en développant des projets communs et en donnant un sens à la relation Homme/Technologie car le numérique n'est pas la finalité en soi. Les pratiques sociales et solidaires du FabLab Chantier Libre, au-delà de l'outil qu'il met à disposition, sont l'essence même de sa résilience.

Le Faire ensemble DIWO « Do it with others », est favorisé à l'image du RRFLabs Réseau Français des FabLabs auquel Chantier Libre est adhérent. La devise véhiculée par ce réseau « Faire, apprendre, partager et changer le monde » est représentative des valeurs et des actions menées par Chantier Libre. Ainsi, chaque projet créé alimente les autres projets par une observation participante.

En parallèle, Chantier Libre est un Groupe d'Utilisateurs de Logiciels Libre (acronyme G.U.L.L.). L'objectif de ces groupes est de soutenir 4 libertés fondamentales qui sont à contrario régies par les serveurs informatiques du marché : liberté de l'utiliser, liberté d'étudier, liberté de modifier, liberté de distribuer et redistribuer. Actuellement, il est recensé plus d'une centaine de G.U.L.L. actifs en France animés par des passionnés et militants du logiciel libre.

La dynamique du Fablab et plus largement des tiers-lieux solidarise les membres de ces structures. Ainsi, le focus et le point commun aux activités de l'ESS est la mise en place de la solidarisation notamment en vue de son changement d'échelle (M. Matray, J-P Poulnot, 2017). L'émergence de pratiques de solidarisation, comme dans le FabLab Chantier Libre, tendent à revisiter l'enseignement de l'ESS par son interdisciplinarité et l'observation participante.

Par l'essaimage de bonnes pratiques sociales et solidaires au sein des territoires, les structures de l'ESS sont résilientes et les citoyens, ne serait-ce que localement, font évoluer les paradigmes.

Questionnaire Interview du 4 avril 2022 : FabLab Chantier Libre spécialisé en Impression 3D dans Le département de la Loire

Présentation de Chantier Libre et réseau en Saône et Loire.

Quels ont été vos motivations pour créer ce pôle ?

Combien de temps avez-vous mis pour rendre cette structure opérationnelle ? Quels ont été vos principaux atouts (réseaux, formation spécifique, êtes-vous originaire de la région etc.) ? Quelles ont été vos difficultés majeures (techniques, financières, bénévoles etc.) et vos majeures surprises (positives : beaucoup plus d'adhérents que prévus, investissements des élus etc.)

Le cadre institutionnel comme la loi NOTRe de 2015 qui complète le dispositif de décentralisation territoriale (des lois de 1982 et 1992) et pousse à une implication croissante des acteurs et décideurs publics locaux dans le déploiement de stratégies de développement territorial a-t-il joué un rôle dans le développement de Chantier Libre ? Avez-vous constaté une meilleure implication des décideurs territoriaux ? Budgétairement, avez-vous observé une nouvelle répartition des budgets pour les associations et/ou de nouveaux dispositifs ?

Du fait de la décentralisation les enveloppes budgétaires ont-elles été augmentées ou réduites, dans votre cas ?

Pouvez-vous nous présenter votre modèle économique ? (Ex : diagramme, origine des revenus de la structure, et des dépenses comme les matières premières, l'électricité etc.)

Avez-vous participé à divers appels à projets ? Au niveau régional, national, européen ? Quel est votre ressenti vis-à-vis de la proportion temps de réalisation du dossier AAP et de sa réussite ? Comment financez-vous ce temps de gestion administrative ? Mais aussi ce temps d'intermédiation entre les différents acteurs de Chantier Libre ? Ou encore le temps d'animation de la structure (gestion et organisation d'évènements, horaires d'ouvertures etc.)

Avec cette nouvelle gouvernance multiscale (Région, Agglomération, Communes, Associations, Entrepreneurs, Citoyens), avez-vous eu des difficultés de coordination entre acteurs : pouvez-vous dresser une liste de forces et de faiblesses pour Chantier Libre de cette gouvernance multipartite ainsi qu'une liste d'opportunités et de menaces (éléments de cette gouvernance qui pourrait être exploité à son avantage par Chantier Libre et/ou nuire à la structure) de cette gouvernance multipartite (méthode d'analyse SWOT) ?

Chantier Libre en quelques chiffres.

Rôle du FabLab sur le développement de l'économie collective : Avant / Après, avez-vous observé une évolution ?

Quels sont vos objectifs et vos perspectives (formations, espace de coworking etc.) ?
Quelles sont vos attentes pour le territoire dans lequel Chantier Libre est implanté (ex : créer des emplois, devenir facilitateur grâce aux dynamiques collaboratives que vous générez (intelligence collective, économie territoriale, économie collective)?)

Exemples d'actions menées avec les entrepreneurs locaux, les associations ou encore les particuliers (comme la création de visières pour les soignants de l'Hôpital de Roanne etc.)

Exemples de partenariats.

Les retombées de leurs actions sur le territoire ligérien.

Quels sont vos moyens de communications (Twitter, presse locale, bouche à oreille etc.) ? Comment évaluez-vous l'impact de votre communication ? Observez-vous des retombées directes ? Lesquelles estimez-vous les plus pertinentes dans votre cas (Classement de 1 à 5) ?

Souhaitez-vous compléter par d'autres points ce questionnaire ?

Ouvertures : Le financement de ces structures de l'ESS à l'avenir et l'investissement citoyen ? Quelles sont vos questionnements sur l'évolution de Chantier Libre ? Comment imaginez-vous la structure dans 5 ans ?

Bibliographie :

Ray Oldenberg, professeur émérite de sociologie urbaine à l'université de Pensacola en Floride, dans son livre publié en 1989 : *The Great Good Place*

Bellanger J., 2018, « Lieux numériques : entre pratiques populaires et réappropriation des technologies ? », *Cahiers de l'action*, Février, N° 51-52, pp 87-95

Dupont de Dinechin M., 2016, *Accès libre, Blender pour l'architecture*, Edition Eyrolles

Fonseca F., 2015, « Gambiarra: repair culture », *Makery, médias pour les laboratoires*, Mars, disponible sur www.makery.info/en/2015/03/31/gambiarra-la-culture-de-la-reparation/

Matray M., Poulnot J-P, 2017, « L'interdisciplinarité, levier du changement d'échelle de l'ESS : De la reconnaissance des acteurs supranationaux à la solidarisation. », *XVIIème Rencontre du RIUESS*

Les partenaires du CIRIEC-France



Collection

Economie collective & territoires

Thème 6 – Education : Actions collectives et pratiques territoriales à repenser

Comment, dans la transition économique, sociale, énergétique et environnementale, les parties prenantes de l'intérêt collectif, acteurs publics et organisations de l'économie sociale et solidaire peuvent-elles répondre aux besoins fondamentaux de populations ?

