

CONCOURS EXTERNE D'ATTACHÉ TERRITORIAL

SESSION 2022

ÉPREUVE DE NOTE

ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ :

Rédaction d'une note ayant pour objet de vérifier l'aptitude à l'analyse d'un dossier relatif au secteur de l'animation dans une collectivité territoriale.

Durée : 4 heures

Coefficient : 4

SPÉCIALITÉ : ANIMATION

À LIRE ATTENTIVEMENT AVANT DE TRAITER LE SUJET :

- ♦ Vous ne devez faire apparaître aucun signe distinctif dans votre copie, ni votre nom ou un nom fictif, ni initiales, ni votre numéro de convocation, ni le nom de votre collectivité employeur, de la commune où vous résidez ou du lieu de la salle d'examen où vous composez, ni nom de collectivité fictif non indiqué dans le sujet, ni signature ou paraphe.
- ♦ Sauf consignes particulières figurant dans le sujet, vous devez impérativement utiliser une seule et même couleur non effaçable pour écrire et/ou souligner. Seule l'encre noire ou l'encre bleue est autorisée. L'utilisation de plus d'une couleur, d'une couleur non autorisée, d'un surligneur pourra être considérée comme un signe distinctif.
- ♦ Le non-respect des règles ci-dessus peut entraîner l'annulation de la copie par le jury.
- ♦ Les feuilles de brouillon ne seront en aucun cas prises en compte.

Ce sujet comprend 38 pages.

Il appartient au candidat de vérifier que le document comprend le nombre de pages indiqué.

S'il est incomplet, en avertir le surveillant.

Vous êtes attaché territorial, directeur Enfance Jeunesse Éducation, responsable des affaires scolaires et périscolaires à Admiville, commune de 30 000 habitants (950 agents) dont une partie du territoire se situe en quartier prioritaire de la politique de la ville.

A l'occasion du renouvellement du projet éducatif de territoire que vous pilotez, le maire souhaite améliorer les relations entre les acteurs de la communauté éducative dans un contexte de tensions entre la ville, les directeurs d'écoles et les représentants des parents d'élèves.

Dans ce cadre, la Directrice Générale Adjointe des services à la population vous demande de rédiger, à son attention, exclusivement à l'aide des documents joints, une note sur les relations entre les acteurs de la communauté éducative.

Liste des documents :

- Document 1 :** « Continuité pédagogique et continuité éducative en situation de crise sanitaire liée à la pandémie de Covid-19 : quels enjeux, quels acteurs, quelle coéducation ? » (extrait) - Frédéric Jésus - *Labo-cités.org* - 31 mai 2021 - 2 pages
- Document 2 :** « Grand projet éducatif - Grigny 2020 : un grand projet éducatif ambitieux et innovant pour un territoire d'urgence » (extraits) - *Grand Paris Sud, Académie de Versailles, Préfecture de l'Essonne, Ville de Grigny* - 2017 - 3 pages
- Document 3 :** Décret n°2016-1051 du 1^{er} août 2016 relatif au projet éducatif territorial et à l'encadrement des enfants scolarisés bénéficiant d'activités périscolaires dans ce cadre (extrait) - *Légifrance JORF* n°0178 du 2 août 2016 texte n°39 - 1 page
- Document 4 :** « L'adjoint à l'éducation, interlocuteur clé des directions d'école et des parents » - *weka.fr* - site consulté en mai 2022 - 3 pages
- Document 5 :** « Projet Éducatif de Territoire de la Ville de Pessac - 2017-2020 » - 2017 - 2 pages
- Document 6 :** « Cité éducative du 20^e : quelle influence sur la place des familles dans les coopérations éducatives ? - Une enquête d'Emmanuel Rivat, INJEP (ToutEduc) » - *Observatoire des zones prioritaires* - 8 décembre 2021 - 1 page
- Document 7 :** « Limites de la coéducation » - Allan Popelard - *Le monde diplomatique* - mars 2014 - 2 pages
- Document 8 :** « Kit d'accompagnement de la charte de la coéducation - Pour la réussite de tous les enfants » - *Académie de Strasbourg et Schéma départemental d'accompagnement des parents* - 6 juin 2019 - 3 pages
- Document 9 :** « Animer en ACM en coéducation avec les familles » - Sylvain Stienon - *Colonie-evasoleil.com* - 1^{er} juin 2016 - 3 pages

- Document 10 :** « Associer les parents à la vie du centre de la structure et maintenir le lien » - fiche action - *Weka.fr* - site consulté en mai 2022 - 5 pages
- Document 11 :** « Pratiques coéducatives entre scolaire et périscolaire : étude de cas » (extraits) - Émilie Dubois et Laurent Lescouarch - Les dossiers des sciences de l'éducation - *journals.openedition.org* - 2018 - 4 pages
- Document 12 :** « L'animation par les groupes de pairs, comment faire ? » - Fiche technique - « Comment animer des espaces d'échange entre parents en lien avec l'école ? » - *réseau parentalité 49* - août 2020 - 1 page
- Document 13 :** « Guide de l'accueil périscolaire » (extrait) - *Eure animation n°2* - mai 2012 - 1 page
- Document 14 :** « Villes et Éducation 2030 : recherche en France » - Note d'orientation de l'IPE - *UNESCO* - 2021 - 4 pages

Documents reproduits avec l'autorisation du C.F.C.

Certains documents peuvent comporter des renvois à des notes ou à des documents non fournis car non indispensables à la compréhension du sujet.

Continuité pédagogique et continuité éducative en situation de crise sanitaire liée à la pandémie de

Covid-19 : quels enjeux, quels acteurs, ► quelle coéducation ? (extrait) - Frédéric Jésus - Labo- cités.org 31 mai 2021

- (...)
- Cette démarche coéducative partagée entre adultes et enfants peut s'enrichir en outre, en milieux institutionnels, des termes de l'article 12.1 de la Convention internationale des droits de l'enfant¹ ; et, en milieu familial, des déclinaisons de celui-ci dans les termes de l'article 371.1 du Code civil². L'un et l'autre de ces textes fondent et instituent en effet le droit des enfants à voir recueillis et pris en compte leurs points de vue sur les décisions publiques et privées qui les concernent, en ajustant cette prise en compte à leurs âges et à leurs degrés de discernement.
 - De l'ensemble de ces points de vue, et surtout de ceux des enfants, il est vite apparu dans le contexte du premier confinement – où tous les temps éducatifs, et plusieurs autres, se déroulaient dans un seul espace, celui de la famille – que l'annonce d'un projet de « continuité pédagogique » était un leurre particulièrement scolaro-centré, en même temps qu'un révélateur (s'il en était besoin !) et surtout un démultiplicateur des inégalités socio-économiques et culturelles devant les attendus et les méthodes de l'éducation formelle. Un idéal de cohérence – plutôt, ici encore, que de « continuité » – coéducative globale aurait été requis mais force est de constater que, dans l'urgence de la situation, il n'a été que bien rarement recherché et mis en œuvre.

La continuité pédagogique qui a mobilisé l'attention et l'énergie des acteurs éducatifs – et, en premier lieu, celles des enseignants, des parents et des enfants – pendant et après le premier confinement semble avoir surtout consisté en une déclinaison scolaire des « plans de continuité », et notamment de continuité économique, voulus par le gouvernement. En réalité, et on va l'examiner de plus près dans la suite de cet exposé, cette continuité pédagogique a concerné, « coûte que coûte », celle des programmes scolaires plutôt que la transplantation inédite et massive des méthodes et des travaux scolaires et leur pourtant nécessaire adaptation dans les espaces familiaux. L'injonction initiale à « rester chez soi » a en premier lieu explosé le groupe classe, référence première des enfants et des enseignants, et bien difficile à reconstituer au moyen des outils numériques existants ou peu à peu bricolés. En second lieu, elle a montré que ni les enseignants n'étaient formés ni les familles préparées ni, bien souvent, les uns et les autres suffisamment outillés pour improviser puis pour consolider des alternatives pédagogiques ajustées au brutal renvoi des uns et des autres vers leurs sphères privées respectives.

- D'ailleurs, nul n'a envisagé de parler, par exemple, de « continuité alimentaire » au sujet du passage des repas du midi pris au restaurant scolaire à ceux pris en famille ou, pour les jeunes enfants, de « continuité des rythmes du sommeil » à propos des siestes effectuées à l'école ou au domicile.

¹ « Les Etats parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité. »

² « L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant. Elle appartient aux parents jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant pour le protéger dans sa sécurité, sa santé et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement, dans le respect dû à sa personne. Les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de maturité. »

- Rien n'indique en définitive que, même en temps ordinaire, une ou des continuité(s) soi(en)t envisageable(s) ni même souhaitable(s) entre le projet éducatif d'une famille, celui d'une collectivité territoriale et le projet pédagogique d'un établissement scolaire. En revanche, et pour y insister encore, la mise en cohérence et en commun de leurs ressources mutuelles, pour et avec les enfants, reste une finalité accessible dans le cadre d'une culture et de pratiques coéducatives affirmées et assumées comme telles.

- ▶ Tel est l'enjeu politique actuel, partagé entre les familles, leurs territoires de vie et les écoles. Il est et reste l'héritage des premiers temps de l'école de la République.
- ▶ La coéducation est tout d'abord une notion plus que centenaire quand elle désigne la plus-value éducative potentielle des collectifs d'enfants, telle que promue et expérimentée en internat par des pédagogues et des éducateurs libertaires ou socialistes à la fin du XIX^{ème} siècle, puis par des enseignants tels que Célestin Freinet, dès les années 1920, en milieu scolaire ordinaire.
- ▶ La coéducation est ensuite, du moins en France, une notion cinquantenaire quand elle désigne les remaniements relationnels et institutionnels qui visent le partage ou, mieux encore, la mise en commun opérationnelle des responsabilités et des compétences éducatives des parents et des professionnels de l'éducation formelle dans le cadre des crèches collectives et des établissements scolaires.
- ▶ L'accent plus récemment mis sur la notion de coéducation au début des années 2000, dans une perspective de bienveillance mutuelle des différents acteurs de l'éducation et, par conséquent, de bienveillance accrue des enfants, a peu à peu conduit le ministère de l'Éducation nationale et le législateur à s'en saisir officiellement. Ainsi la « *loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République* » du 8 juillet 2013 se réfère-t-elle explicitement à la coéducation, mais en conférant à celle-ci une dimension essentiellement « primaro-scolaro-centrée » et en visant avant tout à favoriser le dialogue entre les enseignants et certaines catégories de parents : les parents d'enfants présentant des difficultés d'apprentissages et/ou de comportements scolaires, et les parents dits « les plus éloignés de l'école » (laissant sous-entendre que l'école ne s'est pas éloignée d'eux).
- ▶ À l'occasion, toutefois, de cette même loi de 2013, la coéducation est implicitement devenue le principe de référence des processus politiques et institutionnels déjà expérimentés par plusieurs communes, depuis une petite quinzaine d'années, sous le terme de Projet Éducatif Local. La loi du 8 juillet 2013 institue en effet l'obligation faite aux communes ou aux intercommunalités de co-élaborer et de co-piloter, à l'échelle de leurs territoires, un Projet Éducatif de Territoire (PEdT), pluri-annuel, et de le faire en y associant à chaque étape les représentants de parents d'élèves, les services extérieurs de l'État (Rectorat, DASDEN, DDSC) et les enseignants, les services éducatifs municipaux et leurs différents agents et notamment leurs animateurs, les Caisses d'Allocations Familiales, les associations d'éducation populaire, culturelles, sportives, les autres acteurs éducatifs locaux, etc. La loi et ses textes d'application, pour autant, ne mentionnent pas encore la place et le rôle consultatifs des enfants et des jeunes eux-mêmes aux différentes étapes de ces processus. La référence à une coéducation authentique peut certainement – et, dans de nombreuses villes, a déjà su – préserver ces PEdT du risque de devenir des dispositifs technocratiques et sophistiqués parmi d'autres. Et leur permettre, en revanche, de s'affirmer comme d'ambitieux supports de développement du pouvoir d'agir, ici et maintenant, de l'ensemble des acteurs locaux de l'éducation, fédérés autour d'objectifs concrets qu'ils auront conjointement définis et dont l'atteinte les confortera dans leur volonté de continuer à progresser ensemble.
- ▶ On aurait pu s'attendre à ce que, à l'occasion et à l'épreuve de la récente et actuelle crise sanitaire, de nouvelles articulations entre continuité pédagogique et continuité éducative et, plus largement, entre éducation familiale (dite « informelle »), éducation scolaire (dite « formelle ») et éducation pendant les temps libres (dite « non formelle »), bénéficient des dynamiques engagées dans le cadre de ces PEdT. L'évaluation de cette attente et de ces articulations reste cependant à mener. Essayons-donc dorénavant et déjà d'y contribuer.

(...)



Un grand projet éducatif ambitieux et innovant pour un territoire d'urgence (extraits)

La ville de Grigny est l'un des quinze sites franciliens à fort potentiel de progrès que l'Etat a souhaité accompagner à travers deux opérations d'intérêt national en signant le 22 juillet 2016, en partenariat avec la ville et l'agglomération, une Feuille de route partagée pour le développement de Grigny.

Grigny est une ville très jeune où les moins de 25 ans représentent 30% de la population. De plus, elle accueille des populations d'une grande fragilité souvent venues d'autres pays. La proportion des habitants issus des mobilités migratoires est de 30%. Selon les écoles, la part des élèves allophones varie de 38% et 64%.

Le niveau de formation et de diplomation est très faible : 48% des plus de 15 ans n'ont pas de diplôme ou uniquement le DNB. Seuls 16% des plus de 15 ans sont titulaires d'un

diplôme de l'enseignement supérieur. 25% des lycéens obtiennent le baccalauréat. Dans ce contexte, la ville a besoin d'une ambition sans précédent pour sécuriser l'avenir de ces jeunes et de leurs parcours éducatifs.

Le service public d'éducation y joue déjà un rôle majeur puisqu'il est le seul à y être aussi stable, visible et quotidiennement actif auprès des familles. L'Education nationale est consciente du caractère d'exception et du fort potentiel que constitue ce territoire. Depuis des années, elle a mené à Grigny une politique ambitieuse qui représente un surcoût de 52,5 ETP dans une commune où tous les établissements sont en REP+.

Il est cependant nécessaire de renforcer l'action éducatrice pour que l'Ecole représente à la fois le socle et le centre de l'effort que le territoire doit produire et organiser.



Pour réussir ce projet ambitieux, il faut considérer Grigny comme un territoire éducatif unique et l'inscrire dans le projet académique Versailles 2020.

Aujourd'hui, l'action éducatrice ne fait pas système à Grigny. Des hiérarchies internes perdurent dans les représentations et les faits en matière d'orientation et d'affectation. Il est donc nécessaire de trouver la voie d'une dynamique territoriale davantage garante d'unité et d'égalité des chances, fondée sur un esprit de réseau généralisé. Aussi, les manières de vivre le quartier (santé, éducation, culture, sport...) qui rythment la vie des jeunes grignois ne peuvent plus être dissociées. Les différents services doivent désormais intervenir de conserve auprès des jeunes sur la base d'une vision globale de leurs fragilités et de leurs besoins.

C'est pourquoi le projet de l'Education nationale ne sera pas déconnecté des ressources de la ville. Les actions propres de l'Education nationale s'articuleront avec les autres dispositifs : réussite éducative, prévention du décrochage scolaire, accompagnement sanitaire et social, initiatives culturelles et sportive. Dans le respect des objectifs du projet académique Versailles 2020, le Grand projet éducatif de Grigny sera orienté par les principes suivants :

- LA SÉCURISATION DU PARCOURS DE L'ENFANT ET DE L'ADOLESCENT

Les familles seront mieux impliquées grâce à des espaces dédiés dans chaque établissement et par un principe de contractualisation. Dans une perspective de coéducation, le soutien à la parentalité est un levier essentiel

de la réussite des élèves et de la lutte contre le décrochage scolaire.

- LE RENFORCEMENT DE L'EXPERTISE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS ET DE TOUS LES PERSONNELS DE VIE SCOLAIRE. Un plan de formation ambitieux adapté aux spécificités du territoire sera soutenu par la recherche. Le travail engagé avec des chercheurs en mathématiques ou dans la maîtrise de la langue a permis aux enseignants de renouveler leurs approches didactiques et pédagogiques. Le partenariat sera encore renforcé avec l'ESPE pour la formation des enseignants. Chaque établissement a vocation à devenir un établissement formateur à même d'acquérir l'esprit et le fonctionnement d'une organisation apprenante. Dans le cadre d'un plan global de formation concerté et proposé aux acteurs du territoire, chaque projet définira un axe formation-recherche. Le territoire deviendra ainsi un terrain actif d'innovations-actions partagées qui pourra être reconnu par un label de certification Grigny 2020.

- L'UTILISATION DU NUMÉRIQUE COMME OUTIL MAJEUR D'INTÉGRATION

Le numérique sera la colonne vertébrale de l'innovation pédagogique et des liaisons avec les partenaires : parents, ressources extérieures et autres acteurs de la réussite scolaire. Ainsi émergera un territoire unifié de projets reliant écoles, collèges et lycées du bassin d'éducation et de formation dans lequel l'élève réalisera son projet personnalisé de réussite.

La ville de Grigny deviendra donc un réseau territorial où l'ensemble des acteurs partageront une vision collective et échapperont aux cloisonnements administratifs.

(...)





2/ Formation, recherche et médiapôle

Un médiapôle dans la ville deviendra le cœur des liens tissés entre tous les acteurs engagés dans la réussite des jeunes de Grigny.

- **L'ACTIVITÉ DU MÉDIAPÔLE FAVORISERA LA COHÉSION DU TERRITOIRE.**

Conçu comme un Fablab, lieu de formation initiale et continue d'adultes et de créativité pour les élèves, il sera au service de tous les établissements scolaires de Grigny. Il permettra de renouveler les approches didactiques et pédagogiques.

Il fonctionnera en complémentarité avec les médiapôles de Ris-Orangis et d'Evry qui préexistent au sein de l'agglomération Grand Paris Sud Seine-Essonnes-Sénart. L'appropriation des usages pédagogiques des TUIC s'en trouvera également favorisée par l'impulsion conjointe des deux circonscriptions du 1er degré de Grigny et d'Evry II, cette dernière étant la figure de proue du numérique dans l'Essonne.

- **LE MÉDIAPÔLE ACCUEILLERA LES PARENTS** en complémentarité des espaces aménagés à leur attention dans les écoles et les collèges pour les mobiliser autour de la culture numérique. Par un usage souple et adapté, il s'agira de permettre la circulation des équipements individuels mobiles (EIM) - tablettes, appareils photos numériques, scanners à main, etc - afin que les élèves se les approprient pleinement dans les établissements comme au sein de leurs familles.

Ces dernières seront familiarisées avec les outils utilisés en classe par leurs enfants. Un « effet ricochet » permettra de garantir des usages responsables, citoyens et formateurs, de renforcer les liens avec les parents pour

rendre lisibles les enjeux de l'Ecole de la République et éviter les ruptures scolaires. Le projet ne se conçoit pas sans une extension de l'amplitude horaire d'ouverture des collèges.

- **UN ENT UNIQUE COMMUN À TOUS LES ACTEURS ET UN SITE DE COMMUNICATION SERONT CRÉÉS** pour faciliter l'accès aux informations, valoriser les actions quotidiennes, veiller au rythme de leur mise en œuvre et vérifier les performances du dispositif. Leur gestion sera assurée depuis le médiapôle. Il permettra de mesurer les progrès des élèves, de remédier aux faiblesses et de faire évoluer le projet.

- **LE PROJET APPROCHES LUDIQUES INTERACTIVES NUMÉRIQUES POUR L'ÉDUCATION (ALINE)** s'inscrira pleinement dans le projet du médiapôle. L'objectif du projet ALINE est de contribuer à la diffusion de la culture et de la formation du numérique dans les établissements de Grigny et auprès des acteurs de la réussite éducative et de l'insertion professionnelle. Des outils ludiques et interactifs seront développés grâce à une large mobilisation d'acteurs de la recherche, d'Universités et d'écoles supérieures, d'associations et d'entreprises. Les étudiants et les concepteurs seront invités à faire vivre ces outils dans le cadre du projet de classe passerelle-ambition-lycée.

(...)





Décret n° 2016-1051 du 1er août 2016 relatif au projet éducatif territorial et à l'encadrement des enfants scolarisés bénéficiant d'activités périscolaires dans ce cadre

NOR : VJSJ1605521D

ELI : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2016/8/1/VJSJ1605521D/jo/texte>

Alias : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2016/8/1/2016-1051/jo/texte>

JORF n°0178 du 2 août 2016

Texte n° 39

Version initiale

Publics concernés : collectivités territoriales et personnels assurant l'encadrement au sein d'accueils collectifs de mineurs à caractère éducatif des enfants scolarisés pendant les heures qui précèdent et suivent la classe.

Objet : modalités d'encadrement applicables aux accueils de loisirs périscolaires organisés dans le cadre d'un projet éducatif territorial.

Entrée en vigueur : le texte entre en vigueur à la rentrée scolaire 2016.

Notice : le présent décret intègre dans le code de l'éducation les modalités d'élaboration d'un projet éducatif territorial. Il pérennise également les expérimentations concernant l'encadrement des accueils de loisirs périscolaires organisés dans le cadre d'un projet éducatif territorial et les intègre dans le code de l'action sociale et des familles.

Références : le présent décret et les codes qu'il modifie, dans leur rédaction issue de cette modification, peuvent être consultés sur le site Légifrance (<http://www.legifrance.gouv.fr>).

Le Premier ministre,

Sur le rapport de la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et du ministre de la ville, de la jeunesse et des sports,

Vu le code de l'action sociale et des familles, notamment ses articles R. 227-1, R. 227-16 et R. 227-20 ;

Vu le code de l'éducation, notamment son article L. 551-1 ;

Vu l'avis du Conseil national d'évaluation des normes en date du 12 mai 2016 ;

Vu l'avis du conseil d'administration de la Caisse nationale des allocations familiales en date du 7 juin 2016 ;

Vu l'avis du conseil central d'administration de la Mutualité sociale agricole en date du 8 juin 2016 ;

Le Conseil d'Etat (section sociale) entendu,

Décète :

Article 1

Dans le chapitre 1er du titre V du livre V de la deuxième partie du code de l'éducation, il est inséré une nouvelle section ainsi rédigée :

« Section 3

« Projet éducatif territorial

« Art. R. 551-13.-Le projet éducatif territorial dans le cadre duquel peuvent être organisées, en application de l'article L. 551-1 du code de l'éducation, des activités périscolaires pour les enfants scolarisés dans les écoles maternelles ou élémentaires, dans le prolongement du service public de l'éducation et en complémentarité avec lui, est élaboré conjointement par la commune, siège de ces écoles ou, lorsque les dépenses relatives à l'organisation des activités périscolaires des écoles lui ont été transférées, par l'établissement public de coopération intercommunale, par les services de l'Etat et les autres partenaires locaux, notamment associatifs ou autres collectivités territoriales.

« Le projet éducatif territorial prend la forme d'une convention conclue entre le maire ou le président de l'établissement public de coopération intercommunale, le préfet, le directeur académique des services de l'éducation nationale, agissant sur délégation du recteur d'académie, et, le cas échéant, les autres partenaires signataires, qui coordonnent leurs interventions pour organiser, dans l'enceinte de l'école ou dans les locaux de l'un des signataires, des activités périscolaires répondant aux besoins des enfants et dont la liste est annexée à la convention.

« Préalablement à la conclusion du projet éducatif territorial, les services de l'Etat s'assurent que les modalités d'organisation retenues pour l'accueil des enfants sont propres à garantir leur sécurité. Ils s'assurent également de la qualité éducative des activités périscolaires proposées, de leur cohérence avec le projet d'école et les objectifs poursuivis par le service public de l'éducation. »

(...)

L'adjoint à l'éducation, interlocuteur clé des directions d'école et des parents

■ Contexte

L'ancien adjoint aux affaires scolaires a vécu : l'adjoint qui traite de l'école et des parents est, ou devrait être, qualifié aujourd'hui d'« adjoint à l'éducation ». Cette dénomination n'est pas neutre, elle signifie :

- que la ville affiche, au-delà de ses compétences obligatoires touchant les écoles, une ambition éducative sous-tendue par des valeurs ;
- que la question scolaire, pour importante qu'elle soit, ne constitue pas le seul domaine de responsabilité de l'adjoint : en fonction des villes, elle peut signifier une délégation du maire portant sur un projet éducatif local (PEL) ou global, un PEDT et son Plan Mercredi sur le champ de l'enfance, voire de la petite enfance ainsi que de la jeunesse et même des adultes.

Le Code de l'éducation fait du directeur d'école l'interlocuteur de la collectivité pour son école ; de fait, la relation entretenue avec l'adjoint à l'éducation structure bien l'ensemble du fonctionnement de l'école, depuis la question de l'inscription des enfants jusqu'à l'aménagement des locaux et l'enjeu des personnels municipaux présents dans l'école.

Dans les villes, dont la taille englobe le territoire d'une ou de plusieurs circonscriptions de l'Éducation nationale, intervient souvent en médiation entre l'adjoint et les directeurs d'école l'inspecteur de l'Éducation nationale (IEN), responsable hiérarchique des enseignants, et ce même si le Code de l'éducation confirme le directeur d'école comme interlocuteur de la municipalité.

Le lien avec les parents, citoyens de la ville, exigeants sur la réussite de leurs enfants et usagers des services périscolaires, traduit une relation spécifique et complexe avec l'adjoint.

La complémentarité de ces trois acteurs (élu, directeur école et parents) illustre bien le principe de coéducation. Elle s'exprime notamment au sein des conseils d'école, et tout particulièrement du PEL et du PEDT.

1 Les engagements éducatifs de la municipalité

Le programme du mandat de la commune constitue le premier axe par lequel l'adjoint à l'éducation s'engage vis-à-vis des citoyens : les objectifs en matière d'éducation, leur crédibilité et leur mise en œuvre vont faire l'objet d'échanges avec les parents et les directeurs ; ils seront autant d'occasions de faire des points d'étape quant à leur réalisation.

Il s'agit :

- d'une relation de compétence : la compétence de la commune ou de l'intercommunalité en matière d'éducation est strictement codifiée quant à son contenu, par ses responsabilités au niveau des écoles

maternelles et élémentaires (cf. [Connaître le champ d'action de la commune dans le domaine scolaire](#)). Dans ce contexte, les relations partenariales fonctionnent selon des règles très précises ;

- d'une relation touchant à la coéducation : le projet éducatif local (PEL) est vu comme un espace privilégié. Le principe de coéducation porté par la démarche de PEL et/ou du PEDT (cf. [Mettre en œuvre une démarche de projet éducatif local ou global ou territorial](#)) situe les parents et les directeurs d'école dans une parité d'échange avec l'adjoint, autour d'une responsabilité partagée dans l'exercice des missions éducatives en direction des enfants. Le débat sur les rythmes scolaires impacte pleinement les responsabilités de l'adjoint à l'éducation qui ne peut renvoyer à d'autres le soin de traiter de cette question dans sa commune.

L'adjoint à l'éducation est porteur de la parole des acteurs éducatifs municipaux, qui s'inscrivent également dans cette responsabilité exercée sur l'ensemble des temps de l'enfant : l'absence de mention des agents municipaux – hormis les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) – au sein des conseils d'école marque bien la limite mais aussi la responsabilité de l'élu dans cette instance.

2 L'adjoint à l'éducation

Tout adjoint reçoit du maire une délégation dont le contenu est explicitement défini par le maire et inscrit dans les arrêtés municipaux signés par le chef de l'exécutif municipal, lequel peut à tout moment retirer tout ou partie des responsabilités sans en référer au conseil municipal.

De fait, l'adjoint à l'éducation a vocation à connaître l'ensemble des compétences exercées par la commune dans l'école primaire (cf. [La relation de travail entre le service de l'éducation et l'adjoint à l'éducation](#)).

Par ailleurs, la présence d'un collègue, voire d'un lycée dans sa commune amène l'adjoint à l'éducation à voir élargie sa délégation au second degré : sa présence très fréquente au conseil d'administration des établissements publics le conduit à connaître et à débattre d'enjeux qui débordent les compétences de la commune (cf. [Comprendre le rôle des élus communaux au sein des EPLE](#)).

3 Les parents d'élèves

La caractérisation des relations entre l'élu et les parents d'élèves se structure autour de trois enjeux :

- la réussite scolaire des enfants ;
- la dimension d'implication associative des parents d'élèves ;

- la relation citoyenne avec des électeurs de la commune.

La réussite scolaire des enfants

La réussite scolaire constitue la première préoccupation des parents vis-à-vis de leurs enfants : le développement du caractère consumériste de l'éducation renforce le côté « client » des familles vis-à-vis de l'école, a priori orienté en direction d'abord des enseignants – responsables au premier chef de la réussite de leurs enfants – mais également de l' élu, responsable de la carte scolaire (qui contribue à la mixité sociale) ainsi que de l'école en tant que bâtiment, des équipements associés et du service périscolaire.

Ce dernier point est d'importance : les demandes des familles portent en premier lieu sur la restauration, puis sur les accueils du matin et du soir, qui encadrent le temps scolaire et facilitent la vie professionnelle et personnelle des parents.

La dimension d'implication associative des parents d'élèves

L'école est toujours un lieu fort de développement de la vie associative, car elle pousse les parents à s'organiser pour affirmer leur implication collective dans cet espace. L'affiliation des comités de parents aux deux grandes fédérations nationales de parents d'élèves (Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public [PEEP] et Fédération des conseils de parents d'élèves [FCPE]) est l'indice d'une volonté de peser sur les grands choix éducatifs nationaux du ministère. L'adjoint à l'éducation aura à cœur de réunir les fédérations de parents d'élèves pour montrer l'intérêt qu'il porte à la parole institutionnelle des parents organisés en fédération.

On ne peut cependant que constater l'émergence d'un nombre grandissant de comités de parents d'élèves dits « autonomes », qui, sans formation, n'échappent pas à la relation client-fournisseur évoquée précédemment (cf. [Informer les parents élus aux conseils d'école](#)).

La relation citoyenne avec des électeurs de la commune

La relation entretenue avec l' élu est également à la mesure des ambitions affichées par la municipalité sur l'école, qui se manifeste essentiellement dans deux dimensions :

- la démarche de PEL, qui considère la réussite scolaire comme un objectif partagé et qui relie l'ensemble des questions éducatives entre elles sur les différents temps : scolaire, périscolaire et libre (cf. [Mettre en œuvre une démarche de projet éducatif local ou global ou territorial](#)) ;
- l'enjeu du secteur périscolaire, grandissant dans la relation entre l' élu et les parents ; en effet, la ville est clairement considérée comme responsable de la mise en œuvre, même si elle est facultative, de la restauration et des accueils du matin et du soir. Le paiement partiel des prestations par les usagers parents (qui sont également pour la plupart des contribuables locaux) crée un rapport usager-ville dont l' élu est comptable et pour lequel il est directement interpellé (cf. [Mettre en œuvre un service périscolaire](#)).

4 Les directeurs d'école

Une relation partenariale entre deux institutions

Le directeur :

- procède à l'admission des élèves sur production du certificat d'inscription délivré par le maire (cf. [Inscrire et admettre les enfants à l'école élémentaire](#)).
- organise le travail des personnels communaux en service à l'école, qui pendant leur service dans les locaux scolaires sont placés sous son autorité ;
- représente l'institution auprès de la commune.

Ces trois éléments font du directeur un interlocuteur privilégié de l'adjoint au maire, parallèlement à la relation que l' élu entretient avec son service municipal de l'éducation.

L'inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) ne voit pas une telle représentation institutionnelle inscrite dans ses missions (définies à l'article R. 241-19 du [Code de l'éducation](#)), même s'il faut bien reconnaître qu'il tient bien souvent cette place dans les villes moyennes et grandes, qui englobent une ou plusieurs circonscriptions de l'Éducation nationale. La loi Rilhac, adoptée mercredi 29 septembre par l'Assemblée nationale, confère certains pouvoirs aux directeurs d'école qui devrait renforcer ce rôle en leur permettant de prendre des décisions au plus près du terrain.

Un partage de points de vue sur les enjeux éducatifs de l'école

La relation de proximité existant entre l'adjoint et le directeur d'école ne débouche pas automatiquement sur un partage de points de vue sur les enjeux éducatifs de l'école, mais il en inscrit fortement la possibilité : en effet, le projet d'école est adopté par le conseil d'école sur proposition de l'équipe pédagogique (article L. 401-1 du [Code de l'éducation](#)) ; ce document définit les modalités de mise en œuvre des objectifs et programmes nationaux, mais aussi les activités scolaires et périscolaires qui y concourent (cf. [Comment accompagner le projet d'école dans le cadre du projet éducatif local ?](#)).

À savoir

Le Grenelle de l'éducation a recommandé des emplois fonctionnels de directeurs. Ainsi, pour la rentrée 2022, les directeurs d'école totalement déchargés « indépendamment de la proposition de loi Rilhac » obtiendraient une délégation d'autorité de l'inspecteur pour exercer cet emploi fonctionnel. Dans le cadre de cet emploi, le directeur d'école serait le supérieur hiérarchique des professeurs des écoles (PE). Il n'aurait par contre pas la garantie statutaire que donnerait l'appartenance à un corps de directeurs. Dorénavant, il y aurait donc deux façons d'exercer le métier de PE :

- Certains PE se retrouveraient sous l'autorité directe et très proche du directeur ;
- D'autres continueraient à fonctionner en équipe.

La mesure ne concernerait que les écoles maternelles ayant 13 classes et plus et les élémentaires ayant 14 classes et plus soit environ 6 % des écoles.

Source : <https://74.snuipp.fr/spip.php?article7896>

5 Le conseil d'école, un espace stratégique de rencontre entre élu, directeur et parents

Le conseil d'école constitue un espace où se rencontrent ces trois acteurs qui, au fil de l'ordre du jour, nouent et dénouent des alliances. Dans ce jeu de groupe restreint, traditionnellement deux acteurs s'unissent contre le troisième, souvent contre la mairie.

Dans un tel contexte, la préparation au niveau de la direction de l'éducation du conseil d'école constitue un enjeu fort, à la mesure de l'expertise que le service municipal de l'éducation va pouvoir développer – tout en étant le grand absent des protagonistes, dans la mesure où les ATSEM se situent plutôt en symbiose avec les enseignants dans les maternelles (cf. [Préparer le conseil d'école](#)).

À lire ou relire

Le rapport d'information de Mme Marie-Annick Duchêne, par les auditions de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication du Sénat, de janvier à juin 2015, a permis de dresser un état des lieux, objectif et étayé, des dysfonctionnements du conseil d'école. Le travail d'information du rapporteur montre que le conseil d'école constitue le lieu où se révèlent les tensions et les faiblesses de l'organisation de l'école primaire, aujourd'hui à bout de souffle.

Ainsi, les recommandations du rapport visent non seulement à améliorer le fonctionnement du conseil d'école, par des mesures simples et pragmatiques, mais également à susciter le débat sur une nouvelle organisation de l'école, afin de permettre une réelle association de la communauté éducative et de garantir à tous les élèves une éducation élémentaire de qualité.

Source : <https://www.senat.fr/rap/r14-553/r14-5531.pdf>

■ Notre conseil

L'adjoint à l'éducation peut conforter son rôle en bénéficiant de l'appui du réseau français des villes éducatrices, qui lui permet des rencontres régulières avec des élus d'autres communes et un partage d'expériences entre pairs, libérés des enjeux internes qui nuisent fréquemment aux échanges intracommunaux (cf. [Le réseau des villes éducatrices](#)).

■ Évitez les erreurs

Ne multipliez pas les instances de concertation, sinon vous risquez l'essoufflement des participants, qui participent bénévolement la plupart du temps (cf. [Les commissions municipales et extra-municipales de l'éducation](#)).

■ FAQ

Qu'entend-t-on par acteurs de la « communauté éducative » ?

Cette expression est définie par [l'article L. 111-3 du Code de l'Éducation](#) ; elle « réunit les personnels des écoles et établissements, les parents d'élèves, les collectivités territoriales, les associations éducatives complémentaires de l'enseignement public ainsi que les acteurs institutionnels, économiques et sociaux, associés au service public de l'éducation ». Comme l'affirme l'Observatoire des politiques locales d'éducation et de la réussite éducative, « l'Éducation étant un élément constitutif de la démocratie et de la République, le débat et la construction de Projets locaux d'éducation doivent être élargis au-delà des techniciens des administrations et des élus, à la société civile organisée et à tous les citoyens dont les parents, ce dans des dynamiques d'échanges, de confrontation, de mobilisation citoyenne, d'éducation populaire ».

Pour préparer l'avenir des enfants, des jeunes et des étudiants du territoire, la Ville de Pessac souhaite leur dédier le Projet Educatif de Territoire (PEDT) 2017-2020.

Le Projet Educatif de Territoire ne concerne pas uniquement la petite enfance, l'éducation, la jeunesse et la vie étudiante, il irrigue également le champ de la culture, des sports, du développement durable, du développement des quartiers, de la réussite éducative, de la solidarité, du handicap, de la restauration scolaire et de l'accueil des usagers.

En conséquence, un ensemble de politiques publiques est à coordonner au travers de

4 ambitions transversales

PLACER

les enfants, les jeunes et les étudiants au coeur du projet

FAVORISER

l'égalité et lutter contre les discriminations

PRÉPARER

les citoyens pessacais aux enjeux de demain

ENCOURAGER

toutes les réussites

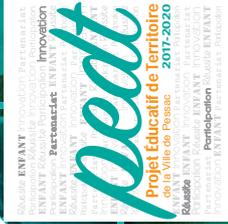
Ces 4 ambitions, déclinées en **10 défis**, seront à mettre en oeuvre collectivement et quotidiennement sur les 3 prochaines années pour construire l'avenir des enfants, jeunes et étudiants de notre territoire.

Répondre aux enjeux de demain, l'égalité des chances, le développement durable, le numérique à travers un projet volontariste et innovant, concret et efficace qui mobilise tous les acteurs concourant à l'éducation des enfants et des jeunes : telle est l'ambition du Projet Educatif de Territoire pessacais.

Franck Raynal

Le Maire, Vice-président de Bordeaux Métropole

EDITO



www.pessac.fr



LE PEDT C'EST QUOI ?

Le PEDT est un document cadre formalisé pour mener une politique éducative cohérente, structurée et ambitieuse pour le territoire.

LE PROJET ÉDUCATIF DE TERRITOIRE (PEDT) À PESSAC, C'EST :



Un projet, une dynamique, une ouverture aux acteurs du territoire



proposer
une offre éducative de qualité, diversifiée, structurée, de la crèche à l'université



expérimenter,
innover, évaluer

donner
une direction éducative pour les 3 prochaines années, au sens, de la lisibilité : mieux connaître et coordonner l'action éducative



tisser

des liens entre les partenaires éducatifs en mobilisant les compétences de chacun : entretenir le dialogue, la coopération et les articulations



29%
du budget de la Ville (27 M€) dédié à la Petite Enfance, l'Éducation, la Jeunesse et la Vie Étudiante

21 600
enfants de 0 à 25 ans pessacais et pessacaises

1821
enfants de 0 à 3 ans

5 800
enfants en maternelle et élémentaire

LE TERRITOIRE ÉDUCATIF EN QUELQUES CHIFFRES

43
établissements scolaires

18
centres de loisirs et accueils périscolaires

50 000
étudiants

2 403
lycéens

2 621
collégiens

UNE DÉMARCHE PARTICIPATIVE MOBILISANT LARGEMENT LES PARTENAIRES ÉDUCATIFS DU TERRITOIRE

Plaçant l'enfant, le jeune et l'étudiant au cœur du projet, la Ville de Pessac s'est engagée en **janvier 2017** dans une construction partenariale du PEDT pour fédérer l'ensemble des acteurs éducatifs du territoire autour d'enjeux éducatifs et de défis partagés.

Pour cela, une construction dynamique et innovante, donnant la parole aux acteurs, s'est déroulée en 2 grandes étapes :

- **L'évaluation partagée du PEDT 2013/2016** (quantitative et qualitative) menée par les acteurs eux-mêmes à l'aide d'un questionnaire d'évaluation et d'un temps fort évaluatif.

- **La construction des défis éducatifs du PEDT 2017/2020** à travers des ateliers d'échanges et le recueil de la parole des acteurs.

Un Comité de pilotage a été mis en place pour animer l'ensemble de cette démarche.

Cette mobilisation partenariale, riche en débats et en échanges, a suscité une véritable dynamique sur le territoire permettant de faire émerger **10 défis éducatifs qui constituent l'armature du PEDT 2017 - 2020.**

(...)



Cité éducative du 20e : quelle influence sur la place des familles dans les coopérations éducatives ? : une enquête d'Emmanuel Rivat, Injep (ToutEducatif)

8 décembre 2021

Cité éducative du 20ème : L'évaluation, un outil d'action dans l'action (6^{ème} volet de notre enquête)

Quels effets une Cité éducative peut-elle avoir sur la place des familles dans les coopérations éducatives ? Cet angle de la place des familles dans leur relation à l'école, "peu connu des politiques publiques", est un des axes abordés par Emmanuel Rivat dans une enquête menée dans la Cité éducative "Portes du XXème" à Paris (36 600 habitants, 2 collèges et 24 écoles concernées). Son agence d'études, Phare, a été mandatée par l'INJEP (Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire) pour évaluer la place des familles au sein du territoire (dans l'école, dans la gouvernance ou encore hors l'école).

Spécialiste des sciences politiques, il décrit à ToutEducatif comment s'appréhende une telle évaluation qui va durer en tout deux ans (juillet 2021-juin 2023). 3 grandes phases déterminent cette entreprise. Il y a la phase de cadrage (définition des outils) dans laquelle se retrouve l'importance du contexte, le recensement des publics, des approches, des acteurs et des besoins. Il y a ensuite le questionnement des approches et la question des effets et de l'efficacité. Emmanuel Rivat explique qu'il y a à travers cette étude "la volonté de faire parler" avec des groupes de paroles mis en place par la ligue de l'enseignement, même si, précise-t-il, "ce n'est pas toujours évident pour des personnes de quartier populaire".

"L'objectif, ajoute-t-il, n'est pas seulement en termes de réussite à l'école ou de baisse des inégalités, mais aussi sur la mixité, donc nous souhaitons prendre le problème par le bas. Cela importe aussi de questionner les familles de classes moyennes" (sur leur rapport au territoire, ndlr). Dès lors, dans quelle mesure l'école cherche-t-elle à faire comprendre ses codes aux parents ? La question de la mise en débat des codes est une des données essentielles pour Emmanuel Rivat. Pour y répondre, l'agence est en relation avec un "référént évaluation" de la cité éducative. Elle interroge les pilotes institutionnels (inspecteur de l'éducation nationale, le délégué du préfet, la coordinatrice chargée du développement local) afin de croiser les regards sur les besoins et les objectifs.

Il s'agit de savoir en quoi ce qui est proposé par la cité éducative répond à des attentes des parents et des différents acteurs et si ces actions sont efficaces (en termes d'implication, de compétence, de coopération des acteurs) et enfin si ces actions sont cohérentes, c'est à dire complémentaires ou non d'autres dispositifs.

Après avoir rencontré les porteurs d'actions (notamment les associations, voir des exemples ici), des "focus groups" seront organisés avec des représentants des parents. Ensuite, la troisième phase consistera en un nouveau tour de table avec les pilotes du projet (IEN, délégué du préfet, etc..) ainsi qu'avec les porteurs d'actions. 40 familles de profils différents seront également interrogées, afin de voir la diversité des réponses, les effets ou l'absence d'effet des actions menées. Deux temps de restitution, un intermédiaire et un final viendront conclure cette étude, dont les premiers résultats seront connus d'ici quelques mois.

Emmanuel Rivat sait les cités éducatives très évaluées, mais confie son intérêt de travailler pour l'INJEP, institut qui "laisse une certaine liberté, un temps long pour produire un travail de qualité, et est doté d'une forte culture scientifique".

Par ailleurs, le Master 2 Politiques publiques et opinions de l'Université Paris-Dauphine propose à une dizaine d'étudiants de mener durant un semestre une évaluation au sein de cette même Cité éducative "Portes du XXème". Un partenariat voulu et financé par la Ligue de l'enseignement via l'octroi d'un petit budget "supplémentaire" pour l'encadrement des étudiants. "Je pense que les étudiants vont avoir un intérêt pour les activités périscolaires et la façon dont cela mobilise les jeunes" (par exemple la question de la relation entre éducateurs et jeunes), indique le maître de conférences en sociologie Samuel Bouron. Il voit, comme autre volet, "la question de la gouvernance, plutôt avec des problématiques en termes d'actions publiques", à savoir comment on administre ce type de processus décidé d'en haut, et comment les acteurs sociaux se les réapproprient.

Il ajoute que la possibilité de réaliser de A à Z une enquête et une expertise est très formatrice, un format court mais qui permet de tirer des choses intéressantes, car "les institutions vont avoir des protocoles standardisés, elles vont chercher à répondre plus directement aux questions des acteurs" (sur l'efficacité de telle ou telle mesure, ndlr). Tandis qu'à l'inverse, "le regard vierge, naïf des étudiants peut aussi débloquent des choses, ouvrir des espaces de dialogue. Ça apporte une sorte de fraîcheur, il n'y a pas l'autocensure qu'on peut avoir dans un organisme. Les étudiants ne vont pas hésiter à critiquer si ils voient une portée critique".

> Mars 2014, page 5

À L'ÉCART DES CIRCUITS OFFICIELS, DES PARENTS D'ÉLÈVES DÉFENDENT L'ÉCOLE POUR TOUS

Limites de la coéducation

PAR ALLAN POPELARD

ETAT, collectivités territoriales, associations de parents d'élèves et syndicats enseignants manifestent un rare unisson lorsqu'il s'agit de la coéducation, ce nouveau « *partenariat* » visant, selon le site du ministère, à « *donner toute leur place aux parents dans l'école* » en construisant « *une école accueillante et bienveillante* ».

Une rupture, selon le sociologue Philippe Gombert : « *Longtemps les familles ont été tenues à distance de l'école. De la Révolution française aux années 1960, l'Etat les considérait comme un obstacle au projet éducatif qu'il entendait mener.* » En 1792, Louis-Michel Lepeletier, marquis de Saint-Fargeau, s'adressait à la Convention nationale pour présenter son projet de décret concernant l'éducation, qu'il résumait ainsi : « *A 5 ans, la patrie recevra donc l'enfant des mains de la nature ; à 12 ans, elle le rendra à la société (1).* » Plus tard, ayant consolidé son monopole sur l'éducation, la République, soucieuse de substituer le mérite à l'héritage et d'instaurer la laïcité, s'est évertuée à distinguer ce qui appartenait à la sphère privée de ce qui relevait de la sphère publique.

« *Avec la gratuité de l'enseignement, la bourgeoisie catholique s'est sentie menacée parce que les logiques de clientèle sur lesquelles reposait son pouvoir n'existaient plus,* explique Gombert. *C'est alors qu'elle a cherché à s'organiser.* » Les premières associations, la Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP), en 1910, et l'Union nationale des associations de parents d'élèves des écoles libres (Unapel), en 1933, se sont ainsi formées pour contester à l'Etat sa prétention à dispenser une éducation laïque à l'abri du contrôle parental.

Dans un premier temps, la Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE), créée en 1947 à l'instigation du Syndicat national des instituteurs (SNI), défendait les prérogatives de l'Etat. Mais, dès les années 1960, elle prend ses distances avec le monde enseignant en se prononçant pour une participation plus grande des parents au système scolaire. Les associations obtiennent gain de cause : les lois Faure (1968) et Haby (1975) instituent la représentation des parents au sein des conseils d'école et des conseils d'administration. La loi d'orientation sur l'éducation proposée par M. Lionel Jospin en 1989 parachève la mutation en reconnaissant l'existence d'une « *communauté éducative* » rassemblant le personnel d'établissement, les élèves, les collectivités territoriales et les parents.

Mais son pouvoir, limité, n'est guère de nature à bouleverser l'ordre des choses. Dans ces instances, l'antagonisme est feutré, la cogestion, de rigueur, et les décisions sont bien souvent cantonnées au champ administratif. L'école s'y donne toujours à voir séparée de la société dont elle procède, comme un

monde de jeux de pouvoir clos et d'enjeux sociaux locaux. Pourtant, en légitimant la territorialisation de l'école, la gouvernance transforme en profondeur le système scolaire.

En incorporant à sa dynamique l'aspiration démocratique des parents, le capitalisme a trouvé son cheval de Troie. Depuis 1980, les comparaisons internationales permettent de conclure à l'anachronisme et au conservatisme d'un système éducatif qui marginalise les familles. Prise dans la spirale de la décentralisation, la participation parentale s'est muée en prétexte pour poser les fondations d'un marché scolaire organisé autour d'établissements autonomes et de projets éducatifs territorialisés.

« Autonomie », « réseaux », « projets », « partenariats », « concertation », « horizontalité » sont les nouveaux maîtres mots à l'abri desquels le libéralisme avance. A l'aune de cette situation, comment penser une relation entre parents et enseignants susceptible de déjouer les tentatives d'instrumentalisation, de faire émerger un bloc social conscient de ses intérêts communs et prêt à lutter pour les défendre ?

Ancienne directrice de l'école du Plateau à Champigny-sur-Marne, Mme Jeanne Dion est maintenant responsable du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN) d'Ile-de-France. Elle a lancé dans son établissement un ensemble d'expériences pédagogiques : « *Notre objectif était de légitimer les enseignants dans leur rôle et les parents dans le leur.* » Pour cela, il fallait « *dépasser l'idée que la pédagogie serait une chasse gardée* », tout en garantissant à l'enseignant, sinon un monopole, du moins une expertise en la matière. « *Lors des réunions, on pose aux parents deux questions : "Qu'avez-vous appris à vos enfants depuis qu'ils sont nés ?" et "Qu'est-ce qui vous a paru essentiel pour réussir ces apprentissages ?". S'ensuit une discussion pédagogique afin de définir un ensemble de pratiques communes que nous nous engageons à mettre en œuvre dans la classe et à la maison.* »

Seconde originalité : le samedi matin, des parents dirigeaient des ateliers. « *Je me souviens d'un atelier menuiserie. Nous avons défini avec le père la meilleure situation d'apprentissage. Mais, concrètement, nous aurions été incapables de faire ce qu'il faisait. On n'avait pas sa compétence technique.* » Pour Mme Dion, cette expérience a transformé les rapports sociaux. Les enseignants ont commencé à porter un regard neuf sur les parents, tandis que « *les parents ont peu à peu animé des stages sur la pédagogie dans toute la région* ».

Emanciper les parents compterait-il au nombre des missions de l'école ? « *Ce qui nous importait, répond Mme Dion, c'était la réussite des enfants. Nous voulions éviter que les élèves des milieux populaires se sentent obligés de faire le grand écart entre l'école et leur famille, et qu'ils intériorisent un sentiment de honte ou de trahison à l'égard de leur milieu d'origine.* » Comme l'a analysé Pierre Bourdieu, et comme l'ont décrit Annie Ernaux ou Didier Eribon, l'incorporation de la culture scolaire se fait souvent au prix d'une violence symbolique qui revêt tous les aspects d'un exil intérieur. « *Ne pourrait-on pas faire l'économie de cette souffrance ?* », interroge Mme Dion.

Passionnante, cette expérience se heurte à des limites évidentes. Dans le contexte politique actuel, comment ne pas craindre la récupération dont elle pourrait faire l'objet ? Entre l'accentuation de la territorialisation — et donc de la déréglementation libérale du cadre national de l'éducation — et le recours aux parents pour compenser les sous-effectifs dus aux politiques d'austérité, les dangers ne sont pas minces. Sans compter que, dès l'instant où des parents entrent à l'école pour assurer une mission éducative, la question de la laïcité reste entière.

ALLAN POPELARD
Géographe.

KIT D'ACCOMPAGNEMENT DE LA CHARTE DE LA COEDUCATION

Pour la réussite de tous les enfants

6 juin 2019

					
Sommaire					
Préambule	page 3				
Le schéma départemental d'accompagnement des parents	page 5				
Des concepts clés	page 7				
La Charte de la coéducation	page 11				
Accueillir / Se connaître / Se reconnaître	page 12				
Dialoguer / Communiquer	page 13				
Informier / Expliquer / Clarifier	page 15				
Se rencontrer	page 16				
Associer / Coopérer	page 17				
Analyser / Chercher des solutions / Encourager	page 18				
Les fiches d'animation pour :					
Les directeurs et chefs d'établissement	page 19				
Les enseignants en formation continue	page 22				
Les enseignants dans leur classe	page 27				
Les parents	page 29				
Les partenaires	page 32				
Bibliographie	page 36				

La charte de la coéducation est le fruit d'un travail partenarial porté par l'Education nationale dans le département du Bas-Rhin.

Elle a été réalisée par la mission coéducation DSDEN Education nationale et les partenaires territoriaux associés dans le cadre des actions du schéma départemental.

Cette mission est composée de professionnels de l'Education nationale (IEN, CPC, CPD, chargée de mission politique de la ville, coordonnateurs, directeurs, enseignants, psychologues, rééducateurs, médecins et infirmiers scolaires, assistantes sociales, principaux de collèges) et de partenaires (parents, CSC, UDAF, UTAMS, CD67, CAF, Ville de Strasbourg, OPI, AFL, CEMEA, ATD Quart Monde, Francas, ...)

Les affiches ont été réalisées par des enfants et des parents de l'école Schwaiglé à Strasbourg, dans le cadre du contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS) proposé par le centre socio-culturel l'Escale. Maeva Szpirglas, artiste auteure, les a accompagnés dans leur création. L'impression a été confiée au lycée professionnel Gutenberg de Strasbourg.

Michel Peter, Inspecteur de l'Education nationale, chargé de mission coéducation remercie l'ensemble des participants pour leur implication.

Préambule

La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République présente le principe de coéducation comme un levier majeur de cette refondation, reconnaissant ainsi la nécessaire construction d'un rapport positif entre l'école et les parents.

La coéducation doit trouver une expression claire dans le système éducatif et permettre une participation accrue des parents à l'action éducative dans l'intérêt de la réussite de tous les enfants. Il convient de reconnaître aux parents la place qui leur revient au sein de la communauté éducative.

La circulaire interministérielle n°2013-142 du 15 octobre 2013, relative au renforcement de la coopération entre les parents et l'école dans les territoires, précise les modalités de mise en œuvre opérationnelle des principes de coéducation.

L'esprit de ce texte est principalement axé sur l'obligation faite aux équipes pédagogiques et éducatives de mieux associer les parents à la vie de l'établissement et au suivi de la scolarité de leurs enfants, de reconnaître et de valoriser leurs compétences, et de faire en sorte que l'école demeure bienveillante quel que soit le contexte, géographique, social...

La relation entre les familles et l'école ne va pas de soi, pour autant les professionnels s'accordent pour reconnaître qu'une fois établie, la collaboration entre les parents et l'école, joue un rôle déterminant dans la réussite des élèves.

Participation accrue des parents

Quand l'école s'adresse au parent, elle s'adresse au parent d'élève, celui qui veille à la fréquentation de l'école, aux modalités du déroulement de la scolarité de l'élève, à l'orientation, aux résultats et au comportement scolaire.

Le parent a la responsabilité de son enfant, l'école a la responsabilité de la scolarisation de l'élève. Quand l'éducation est partagée, il importe de définir les conditions de la coéducation dans un respect mutuel du rôle de chacun.

Dans cette perspective, quel cadre peut-on poser à la construction de cette coéducation ?

Comment renforcer de bonnes relations école-parents pour la réussite des enfants ?

Dans un principe de parité d'estime, de coopération, d'explicitation des rôles de chacun, quel intérêt peut-il y avoir à accueillir, dialoguer, communiquer, à se rencontrer pour se connaître, se reconnaître, à informer, expliquer, clarifier, à s'associer, coopérer, analyser, encourager et chercher des solutions ?

L'outil que vous allez découvrir, intitulé « Charte de la coéducation » a vocation à être partagé et affiché dans toutes les écoles du département afin d'être un support aux séances d'EMC, un support de formation initiale,



de formation de directeurs, un support de communication au sein d'un espace parents ou d'un dispositif d'accompagnement des parents (CLAS, REAAP...)

C'est parce que la Charte de la coéducation peut trouver sa place dans bien des contextes qu'elle est le fruit d'un travail pluri-partenarial dont la genèse est explicitée plus loin.

Les affiches vous faciliteront le contact et la communication, susciteront des échanges. Le texte de la Charte vous guidera dans les approches et les attentes. Le kit d'accompagnement propose des actions de mise en œuvre.

Nous vous souhaitons le plus grand succès dans la mise en œuvre d'actions de coopération.

La mission coéducation



Le schéma départemental d'accompagnement des parents

Les principes directeurs du schéma



Le Schéma Départemental d'Accompagnement des Parents (SDAP) du Bas-Rhin, entré en vigueur le 10 octobre 2014, a vocation à développer, améliorer et coordonner les politiques « petite enfance » et « parentalité » au sein du département.

Il est copiloté par l'Etat, le Conseil Départemental et la Caisse d'Allocations Familiales (Caf). Cette dernière en assure le secrétariat. Le SDAP a également été signé par les représentants de l'Education nationale, de la Justice, de la Mutualité Sociale Agricole (Msa) d'Alsace, de l'Association des Maires du Bas-Rhin, de la Ville de Strasbourg et de l'Union Départementale des Associations Familiales (Udaf).

La gouvernance du schéma

Le schéma est gouverné par deux instances :

- Le Comité de Coordination des Politiques d'Accompagnement des Parents (CCPAP) est l'instance décisionnelle en charge du pilotage et du suivi de la mise en œuvre du schéma. Il réunit les différents signataires du SDAP. Le CCPAP définit les stratégies annuelles et veille au maillage progressif du territoire en matière de soutien à la parentalité, notamment grâce au financement de certains dispositifs ou services (exemples : CLAS, REAAP, médiation familiale, espaces de rencontre, etc).

- La Commission Départementale d'Accompagnement des Parents (CDAP) est l'instance consultative en charge d'une mission de réflexion sur l'ensemble des enjeux associés à la politique d'accompagnement des parents. Elle est composée d'acteurs institutionnels et de professionnels impliqués dans la mise en œuvre des priorités du schéma.

(...)



<http://www.circ-ien-strasbourg9.ac-strasbourg.fr/coeducation>

DIALOGUER COMMUNIQUER

Pour la réussite scolaire des élèves, il est important qu'un dialogue constructif et bienveillant puisse se mettre en place entre les parents et les enseignants.



ACCUEILLIR SE CONNAÎTRE SE RECONNAÎTRE

Pour une scolarité réussie des élèves, il est important que toutes les personnes qui s'en occupent puissent se rencontrer, se connaître et se reconnaître (parents, enseignants, éducateurs, atsem, animateurs...).

INFORMER EXPLIQUER CLARIFIER

Pour la réussite de tous les élèves, l'école rend lisible son fonctionnement, son enseignement et ses choix pédagogiques.



ASSOCIER COOPÉRER

L'association et la coopération à la vie de l'école facilitent la construction de projets communs. Ceci permet des liens de confiance entre les parents et l'école.



ASSOCIER COOPÉRER

L'association et la coopération à la vie de l'école facilitent la construction de projets communs. Ceci permet des liens de confiance entre les parents et l'école.



Charte de la coéducation

Comment renforcer de bonnes relations école-parents pour la réussite des enfants

<http://www.reseaudesparents67.fr>



ANALYSER ENCOURAGER CHERCHER DES SOLUTIONS

Parents et enseignants s'associent pour rechercher et trouver ensemble des solutions pour la réussite de l'élève.



SE RENCONTRER

Il est important d'entretenir et de développer des lieux et des temps de rencontres entre parents et professionnels : rencontres avec ou sans rendez-vous, officiels ou conviviaux.

Animer en ACM en coéducation avec les familles

Sylvain Stienon - *Colonie-evasoleil.com* - 1^{er} juin 2016

Si la loi oblige normalement les équipes d'animation à communiquer les projets éducatifs et pédagogiques aux représentants légaux, la pratique majoritaire est bien différente. De l'absence totale d'information aux mensonges des pratiques, en passant par la seule diffusion des plannings d'activités et du règlement de la structure, la plupart des équipes pédagogiques sont frileuses pour réellement partager avec les familles, construire avec, coéduquer...



Les enjeux de la coéducation

■ Les causes et effets d'un projet fantôme

Il était une fois un ACM qui avait écrit un joli projet pédagogique. Ce projet contenait des objectifs éducatifs tirés de la politique éducative de l'organisateur (le projet éducatif), et d'un diagnostic partagé sur le public et l'environnement. L'équipe d'animation était motivée, réfléchie, dynamique. Elle mettait en place des animations cohérentes qui répondaient même aux attentes du public... Le monde parfait... Sauf que cette équipe travaillait seule.

Sous la pression d'un nouvel élu et de quelques familles qui souhaitaient avoir une meilleure lisibilité des actions menées dans la structure, le directeur céda et diffusa des plannings d'activités. Ce fut la seule information communiquée. Les familles épluchèrent alors le seul document qui leur été remis et pensèrent vite qu'un peu plus de sorties par exemple seraient pas mal pour leurs enfants... Un thème aussi serait mieux... L'élu (qui n'avait que ce planning pour juger) leur donna raison.

Le directeur programma alors davantage de sorties au cinéma et un ou deux parcs d'attractions par an. Il proposa aussi son premier thème : « Je connais ma ville », tiré directement des objectifs du projet pédagogique.

Entraînés par cette évolution, les parents, appuyés par l'élu, demandèrent plus des sorties ludiques. Ils demandèrent aussi aux directeurs d'égayer un peu ses thèmes. Halloween, le printemps, ou Disney seraient sans doute plus sympa pour les enfants...

Une petite lutte de pouvoir laissa place rapidement à une programmation de consommation sans aucun intérêt éducatif pour les enfants.

« Impossible de revenir en arrière » disaient les animateurs. Les parents veulent ça...

« Les animateurs sont des amuseurs d'enfants » disaient les familles...

« On peut acheter une console de jeux pour le centre ? » demandaient les enfants...

Si l'on considère que **les parents sont les premiers éducateurs** de leurs enfants, alors on peut se demander pourquoi ils ne souhaiteraient pas le meilleur pour eux. Ils le souhaitent.

L'absence d'un réel projet de structure ou de sa communication amène irrémédiablement vers une animation de consommation.

■ L'intérêt de respecter la loi

Des familles qui comprennent un projet ont plus de chance d'y adhérer que des familles qui ne le connaissent pas.

Une fois le projet partagé et compris, les familles ont plusieurs choix :

- S'y investir et participer à sa réussite
- Ne pas s'y intéresser donc ne pas le freiner
- Le critiquer (donc proposer des alternatives construites)

Mais l'intérêt ne concerne pas seulement son propre centre, sa propre ville ou sa propre association...

Partager son diagnostic, les objectifs éducatifs et les démarches pédagogiques d'une équipe d'animation permet aussi de valoriser tout un secteur professionnel.

Mais l'intérêt ne concerne pas seulement la valorisation de notre métier et de l'éducation populaire...

Il favorise la **compréhension de la coéducation** pour la génération actuelle, le **vivre-ensemble**, il permet de s'interroger et de partager sur à peu près tous les sujets d'un quartier, d'une ville. **C'est un formidable outil de démocratie participative** que nous ne devons pas sous évaluer. Lorsque les maisons de quartiers, centres sociaux rament pour rassembler du public, les accueils de loisirs ne peuvent pas oublier qu'ils rencontrent les familles chaque jour...

« Il faut tout un village pour élever un enfant » (Proverbe Wolof)

Quelques démarches possibles

Avant toute chose, communiquer, valoriser, échanger ou débattre un projet sous-entend que le projet existe réellement. Les exemples de démarches proposées ci-dessous partent de l'hypothèse qu'un projet pédagogique construit et solide existe et qu'il est partagé par l'équipe.

■ Quels moyens possibles existe-t-il pour communiquer et valoriser son projet (pour une équipe d'animation) ?

Presque toutes les animations sont possibles, du moment qu'elles valorisent le fond du projet de structure :

- Multiplier les rencontres formelles ou non, les weekends, ou en soirées, le matin autour d'un café
- Organiser des réunions d'information et diffuser largement les compte-rendus
- Créer des affichages clairs et explicatifs sur le fond du projet
- Ecrire des articles dans les journaux locaux, appeler la presse ou le service communication de la ville aussi souvent que possible
- Créer le blog ou le site internet de la structure, et le faire vivre chaque semaine par les enfants eux-mêmes et l'équipe
- Créer des portes ouvertes ou mieux, ne fermer pas les portes.
- Préférer des activités de fond au moment des accueils familles au lieu des temps informels de jeux de sociétés, de dessins...
- Créer un journal de centre avec les enfants, voire avec certains parents
- Créer des initiatives avec les familles en les impliquant directement dans l'organisation (notamment en « allant chercher » les compétences des uns et des autres)
- Valoriser les projets des enfants par des photos, des vidéos, des affiches bien placées dans le centre... En évitant les spectacles communs ou fresques anciennes ou dénuées de légendes explicatives.
- Communiquer les bilans annuels des projets de la structure éducative

- Communiquer largement une version simplifiée, lisible et agréable des projets (en évitant les vérités vraies de « sécurité physique et affective », d'autonomie et de vie en collectivité, puisque valables pour tous, tout le temps)
- Rédiger en équipe un livret d'accueil pour les enfants en y intégrant (en plus des horaires et contacts habituels) une présentation simplifiée mais parlante du projet
- Et tout ce qu'une équipe d'animateurs plus jeunes que moi pourra inventer pour promouvoir ses actions concrètes !

■ De quels moyens dispose une équipe pour coéduquer, impliquer réellement les familles?

Encore une fois, presque toutes les animations de concertation sont possibles :

- Un conseil de parents (avec élections, puis ordre du jour, débats et compte-rendus)
- Des initiatives pour échanger, débattre, partager, construire ensemble comme lors des fêtes communales
- La mise en place de projets ponctuels ambitieux en sollicitant l'expertise professionnelle de certains parents
- Le questionnaire, ou sondage, en diffusant les résultats
- Les interviews des parents volontaires
- La coanimation de certaines activités de qualité

■ Quelles actions quotidiennes de l'animateur peuvent favoriser l'intérêt des familles ?

Si je pense que le sujet des familles est à réfléchir en équipe, il est parfois difficile, lorsqu'on est animateur, de sensibiliser ses collègues à la question.

Quelques actions individuelles peuvent alors favoriser la prise de conscience des autres animateurs, et contribuer à ouvrir la voie :

- Penser à valoriser les projets effectués, en expliquant la démarche employée avec les enfants (et en aidant ses collègues à le faire!)
- Soigner les activités proposées pendant les temps d'accueil des familles
- Être curieux des métiers et activités des parents. C'est une ressource intéressante pour les activités
- Si l'on demande une planification des activités, choisir les mots, les noms pour susciter la curiosité, l'intérêt...
- Proposer lors des réunions d'équipe, des actions et animations ponctuelles permettant de rencontrer les parents, d'échanger, de partager...

Conclusion

La communication des projets éducatifs et pédagogiques auprès des premiers éducateurs semblent être une évidence en termes de principe puisqu'elle assure la transparence des actions. C'est d'autant plus essentiel qu'il en va de la survie de notre crédibilité en baisse constante, de l'éducation populaire (mariée de force à l'animation), et des colos qui meurent année après année. Lorsque les organisateurs et équipes d'animation de qualité sauront communiquer sur le fond, ils éclaireront les parents sur leurs choix et priorités, et participeront à une forme efficace d'éducation populaire.

Communiquer est une question de survie si l'on ne veut pas laisser notre place à Telligo (qui serait bien incapable de défendre un projet de société intéressant).

Mais pour communiquer, il faut d'abord penser un réel projet lisible, parlant pour les familles et concret pour les enfants et les jeunes...

Associer les parents à la vie du centre de la structure et maintenir le lien

Weka.fr - site consulté en mai 2022

■ Contexte

Les structures familiales ont considérablement évolué ces dernières décennies. Les organisations, les modes de fréquentation ainsi que les besoins et attentes des enfants et familles changent, et les structures d'accueil doivent être attentives à ces évolutions. Au vu de l'organisation de chacun et des différentes restrictions (sanitaires, sécuritaires...) ou d'emplois du temps surchargés, la coéducation chère au monde de l'éducation populaire peut être compliquée à mettre en place.

Il est donc fondamental de s'interroger sur la place que les équipes pédagogiques souhaitent donner aux familles pour **concevoir et faire vivre un cadre relationnel** au sein des ACM. La création de l'indispensable climat de sécurité et de confiance passe en effet par une démarche partenariale entre professionnels et parents : de là peuvent émerger les prémices de la coéducation.

La mise en place de nombreux espaces partagés dans le champ de la petite enfance a permis d'améliorer et de faciliter la rencontre entre les professionnels et les familles. Au fil du temps, un vide se creuse pour des familles non-utilisatrices de ces espaces, pour des familles en fragilité ou en sortant du cocon de la toute petite enfance. Et l'on passe de quelques échanges en maternelle à peu voir pas de lien en élémentaire, et ainsi de suite. Le lien entre les professionnels et les familles est indispensable pour le bien-être de l'enfant. Plus que jamais, les animateurs apparaissent alors comme des acteurs privilégiés pour créer des lieux de rencontre où se développent des pratiques partagées. Le Code de l'action sociale et des familles insiste sur cette nécessaire continuité entre les familles et les acteurs de l'éducation.

1 Les enjeux de la coéducation

Rappelée dans les Projets éducatifs de territoires et Plans mercredi, la coéducation est un élément clé de la réussite des structures qui visent l'épanouissement de leurs usagers. Dans « coéducation », le préfixe « co » implique que l'acte d'éduquer s'effectue « avec » : l'on est au moins deux pour éduquer, parfois simultanément, parfois successivement — ce qui suppose **une action, une situation, un pouvoir partagés** (le terme de pouvoir étant ici entendu non comme la dominance d'un être sur un autre, conférée par un statut ou une fonction, mais comme la capacité d'agir sur l'autre).

Parents et professionnels se retrouvent **ensemble et, concomitamment, éducateurs du même enfant** : impossible alors d'éviter la confrontation de conceptions différentes de l'éducation ni, plus largement, celles de principes et d'idéologies diverses.

On ne peut parler de coéducation que si l'on trouve le **terrain commun** où s'accordent des adultes différents, aux fonctions ou aux rôles divers — parents et autres intervenants éducatifs — et se posent ensemble les questions nécessaires à la bonne évolution de l'enfant.

Important

Centrée sur le développement de l'enfant (physiologique, psychologique, cognitif, civique), la coéducation concourt à sa **socialisation** et vise son **autonomie**, enjeux majeurs du projet de l'ACM. Cette façon de concevoir l'enfant définit ensuite les orientations éducationnelles.

Qu'est-ce qu'éduquer ?

On n'a jamais autant parlé d'éducation qu'en ce début de siècle, mais les fondements auxquels renvoie ce terme demandent à être rappelés et définis.

Rappel

L'éducation est l'ensemble d'actions et de dispositifs visant à **amener l'enfant vers l'autonomie** dans l'environnement où il aura à évoluer (c'est-à-dire la société).

La **parentalité** représente l'autorité que peuvent exercer les parents pour favoriser l'accès à l'autonomie de l'enfant, tout en assurant son existence et sa subsistance.

L'autorité éducative est **au service du développement de l'enfant et de son intégration** dans la société : « éduquer » se conçoit ici dans le sens d'« aider » (soutenir, accompagner, permettre, favoriser, rendre possible...).

Or, dans les faits, cette autorité éducative est partagée, et parfois contradictoire. Dans la coéducation, les pouvoirs des différents adultes gravitant autour de l'enfant ne s'opposent plus mais se complètent, jusqu'à entrer en synergie.

On peut donc définir la coéducation comme la cohabitation des pouvoirs, c'est-à-dire le partage des pouvoirs éducatifs et des espaces dans lesquels l'enfant se construit jusqu'à l'autonomie — dans une optique de complémentarité éducative.

2 Concevoir les relations avec les familles

La reconnaissance

La coéducation, qui implique la coopération, implique que chaque détenteur d'un pouvoir soit reconnu dans sa légitimité et sa spécificité. Cette reconnaissance, dont le processus est complexe, doit toujours être explicitée dans le cadre de la communication professionnels/parents : elle est posée dès le départ dans le projet pédagogique distribué aux familles.

Un des premiers objectifs identifiables est donc celui de la **reconnaissance mutuelle**, qui passe par le dépassement des représentations que nous nous faisons de la personne que nous avons en face de nous : face au parent qui construit une relation éducative affective avec son enfant, le professionnel agit quant à lui sur le plan de la conduite éducative et technique d'un groupe d'enfants. Mais une fois chacun accepté en tant que tel dans le rôle qu'il tient dans le développement de l'enfant, une **coopération** peut s'instaurer.

Cette reconnaissance mutuelle est d'autant plus difficile à atteindre dans des grandes structures ou quand les conditions d'accès à la structure sont limitées. La volonté partagée, l'implication de l'équipe et l'organisation de la structure constituent des éléments déterminants qui vont influencer sur les relations parents-équipes.

Dépasser les perceptions premières

Les parents ont à vaincre de nombreux blocages :

- représentation des lieux institutionnels où vont leurs enfants ;
- représentation d'eux-mêmes ;
- représentation de l'exercice du pouvoir des professionnels ;
- timidité ;
- résurgence de souvenirs...

Attention

Beaucoup de parents regrettent que les animateurs leur renvoient de l'enfant la même image que l'école : difficultés, problèmes de discipline... Or, il est nécessaire que les professionnels abordent cette image différemment, par la **valorisation de l'enfant**, ce qui implique de renvoyer au parent et à l'enfant une image positive.

Ce positionnement n'est pas neutre : de lui découle souvent la manière de vivre les relations avec les parents.

Parents et professionnels ont parfois leur lot de préjugés. Les parents n'ayant pas souvent la notion du travail pédagogique réalisé et le professionnel considérant le parent comme un œil inquisiteur ou une source de problèmes, la communication est alors difficile ou quasi inexistante.

On tâchera par conséquent de s'interroger sur ces représentations, et sur les possibilités d'y résister, car c'est souvent de là que viennent les principales difficultés des professionnels à établir des liens constructifs avec les parents. La reconnaissance réciproque peut inquiéter les professionnels : comment en effet travailler tout en prenant en compte et en subissant la pression de positions, convictions, avis souvent contradictoires ? Difficile, mais pas impossible, si l'expression de chaque parent s'effectue d'abord au sein d'échanges collectifs.

Rappel

La coéducation bute souvent sur les certitudes respectives des uns et des autres, qui conditionnent les actions de chacun. Si elles sont contradictoires, l'enfant est irrémédiablement partagé.

La légitimité des pouvoirs

Ceux des professionnels se fondent sur leurs connaissances, leur formation et leur expérience du collectif d'enfants.

Ceux des parents s'appuient sur l'intuition, la connaissance affective de leur enfant et la responsabilité d'avoir à assurer son présent et son avenir.

Devenir parent

La naissance d'un premier enfant, c'est aussi la **naissance des parents**. Face à une pression sociale et un environnement plus ou moins favorables, ils peuvent se découvrir sous un jour nouveau, parfois déstabilisant.

On dit souvent qu'il n'y a **pas d'école pour devenir parent**, que c'est « un des métiers les plus difficiles ». Certains parents vivent en effet au présent, sans pouvoir réellement « devenir parents », en assurant comme ils peuvent le quotidien, en faisant en sorte de rendre cette situation la plus supportable pour eux-mêmes. D'autres « deviennent parents » seulement lors de la naissance d'un autre enfant dans la fratrie...

La parentalité n'est donc pas un donné, mais **un acquis, une construction**.

La parentalité au cœur de l'angoisse

Douloureuse parentalité que celle d'aujourd'hui, marquée par l'angoisse, le soupçon et la conscience d'une responsabilité écrasante. **Culpabilité** des mères qui doivent travailler et confier leurs enfants ; culpabilité de celles qui, en situation de précarité, doivent laisser les leurs pour s'occuper de ceux des autres...

La famille et son évolution

Une famille est un **système vivant** qui possède son propre équilibre interactionnel. Née avec le premier enfant, elle reste toujours fragile : elle grandit et évolue avec chacun de ses membres, dans un contexte où les grands-parents peuvent être plus ou moins impliqués et influents.

Définition

D'après l'anthropologue Maurice Godelier, la famille est un ensemble d'individus apparentés par des liens de consanguinité (ou d'adoption) et, en ce qui concerne l'époux et l'épouse, par des liens d'alliance et d'affinité.

On distingue :

- la famille conjugale ou famille nucléaire, composée d'un homme, d'une femme et de leurs enfants ;
- la famille étendue ou indivise qui regroupe plusieurs familles apparentées appartenant à des générations différentes ;
- la famille monoparentale, composée d'un parent (un homme, mais plus souvent une femme) et de ses enfants ;
- la famille « d'orientation », fondée par un individu par son mariage ou toute autre forme d'union ;
- la famille recomposée, née du remariage (ou concubinage) des individus après leur divorce ou séparation d'une précédente union, ou après le décès de leur précédent conjoint ;
- la famille polygyne (un homme possède plusieurs épouses) et la famille polyandre (une femme possède plusieurs époux) ;
- la famille homoparentale avec les deux parents du même genre.

Tous ces **changements de nature des familles postmodernes** impactent le rôle des parents, la division des rôles parentaux entre le père et la mère, la reproduction ou au contraire la distanciation avec les modèles éducatifs hérités des parents. C'est pourquoi certains membres de la famille, sans disposer d'un statut légal, jouent néanmoins un rôle fondamental dans l'éducation des enfants, notamment au sein des familles recomposées : les beaux-pères et belles-mères. Aussi, l'institution doit leur accorder une place et reconnaître leur rôle.

3 Promouvoir des pratiques partagées

Les dispositifs stratégiques de coéducation dans un ACM

La structure est un lieu social partagé par les professionnels, les parents et les enfants. L'accueil est une **communauté éducative** où chacun doit pouvoir être acteur.

Les politiques éducatives soulignent la nécessité de développer et faire vivre ce lien. Les familles doivent être informées et impliquées dans le projet de la structure.

L'élaboration du projet pédagogique, qui décline en pratique le projet éducatif, appartient aux professionnels. Il doit cependant s'inscrire d'emblée dans un **consensus préalablement acquis** avec les parents — condition *sine qua non* de la compréhension de sa mise en œuvre quotidienne.

La participation des familles ne se fait pas naturellement, c'est bien aux équipes de professionnels de s'assurer d'aller vers les parents et de leur accorder une place.

Le développement de réseaux et autres supports de communications doivent être explorés par les équipes afin de pouvoir s'adapter et s'assurer d'être en lien avec les familles. La communication doit être soumise à la validation de la hiérarchie.

Important

Cette collaboration parentale est essentielle, parce qu'elle permet aux parents d'enrichir une réflexion sur ce qu'est l'éducation, ses conditions, ses finalités.

Pour envisager une réelle coopération avec les familles, il faut mettre en œuvre des **situations d'ouverture** :

- encourager des présences occasionnelles motivées par l'animation d'un atelier, des actions sur l'agencement de l'espace, etc. ;
- proposer des formations communes ouvertes simultanément aux professionnels et aux parents (santé, alimentation, problèmes de l'autorité, de l'agressivité...)
- favoriser la participation des parents à des projets forts (braderie, carnaval...), avec un engagement pris en début d'année et suivi par un animateur référent ;
- envisager des efforts de communication (cahier de vie, gazette, site Internet...).

Certaines périodes plus délicates comme les périodes d'activation du plan Vigipirate ou de crise sanitaire limitent considérablement l'accès des familles sur les structures. Les équipes doivent alors faire preuve d'imagination et réinventer des espaces de partage pour garder le lien avec les familles.

Les équipes peuvent alors proposer un étendage des réalisations, dans l'esprit de « La Grande Lessive ® » ou utiliser divers supports de communication qui vont permettre d'informer les familles. Le temps d'accueil étant le seul moment d'échange, il est essentiel de penser ce moment pour optimiser la disponibilité et l'écoute. L'idéal étant de prévoir une personne pour l'organisation des départs et arrivées des enfants et une personne disponible pour échanger, informer. Par ces temps contraints, le responsable de la structure pourra convenir de rendez-vous individuels pour présenter l'établissement, le projet, l'équipe... Ces temps d'échange peuvent s'envisager en présentiel, par téléphone ou par visiophonie.

Rappel

Mieux vivre dans le lieu d'accueil permet de mieux le comprendre. Pour cela, il faut d'abord **y entrer** ! Toutes les occasions sont bonnes : repas, fêtes, expositions, spectacles, réunions, braderies, semaines à thème (par exemple une semaine africaine, une semaine de la BD...), création de jardins avec les détenteurs de jardins ouvriers, échanges avec des enfants d'autres villes ou d'autres pays...

Les ACM sont des **lieux de culture** — de toutes les cultures, et sous toutes ses formes.

Tout se joue donc autour de la création d'une ambiance d'ouverture, visant à favoriser l'échange, la rencontre, le regard.

L'utilisation des locaux doit être pensée en ce sens :

- en jouant sur les bruits et les couleurs des couloirs, en en faisant des lieux de circulation de personnes et d'idées, entrecoupés d'images, de rendez-vous, d'informations ;
- en aménageant une entrée accueillante où l'on peut s'asseoir, discuter, se voir ;
- en concevant un espace — une salle — qui permette toutes les fêtes, toutes les prises de parole.

■ Notre conseil

Lors de désaccords ou d'incompréhensions, commencez par **écouter l'autre**, et cherchez à le comprendre.

Favorisez la synergie qui repose sur la considération des différences et la recherche de solutions tierces (qui n'appartient pas à un parti ou à un autre, mais est centré par exemple sur **les enfants et leurs besoins**).

■ Évitez les erreurs

N'élaborez pas le projet pédagogique sans inclure les rôles, places et implication des parents.

N'oubliez pas de comptabiliser les heures attribuées aux professionnels pour ces rencontres partenariales dans les **horaires de travail**.

N'ignorez pas l'inquiétude des parents, leur questionnement est légitime. **La non-reconnaissance de leurs compétences éducationnelles** vis-à-vis de leurs enfants constituerait un frein à de bonnes relations.

Ne rompez pas les liens pendant les périodes où l'accueil des familles est contraint. Imaginez de nouvelles façons de communiquer et d'informer.

■ Faq

Comment éviter que l'ouverture des lieux éducatifs collectifs introduise un désordre, un trouble, une difficulté supplémentaire dans l'organisation ?

La stratégie d'ouverture doit être élaborée et modifiée au fur et à mesure de sa progression. Il faut surtout accepter les perturbations qu'elle génère jusqu'à ce que l'implication des parents devienne **totale et naturelle**.



Pratiques coéducatives entre scolaire et périscolaire : étude de cas

ÉMILIE DUBOIS ET LAURENT LESCOUARCH

(extraits)

Introduction

Depuis la réforme des rythmes scolaires de 2013 en France, la question du périscolaire est régulièrement sous le feu des projecteurs médiatiques. En effet, en 2013, le retour à une organisation scolaire en 4 jours $\frac{1}{2}$ a raccourci et réparti le temps quotidien dédié aux apprentissages scolaires, libérant du temps pour le développement d'activités à vocation éducative qui sont sujettes à controverse. Cette réforme a relancé le débat sur la répartition des temps éducatifs successifs dans la journée d'un enfant et sur les périmètres d'intervention et de responsabilité des divers acteurs éducatifs (famille, école, périscolaire).

- 2 La nouveauté est relative, mais ces micro-changements conduisent à des réorganisations systématiques importantes, dans une réforme globale conduisant à la structuration d'un espace éducatif public périscolaire positionné comme un espace d'apprentissage complémentaire du scolaire. Dans cet enjeu de complémentarité, nous nous sommes particulièrement intéressés dans nos travaux aux relations école-périscolaire, relations bouleversées par ces nouveaux rythmes scolaires à l'école élémentaire à travers les questionnements suivants : comment ces deux temps éducatifs sont-ils articulés ? Comment leurs acteurs respectifs collaborent-ils ? Et surtout, peut-on y voir un nouvel espace pour le développement de pratiques éducatives partenariales ? Nous tenterons de répondre à ces questions en nous appuyant sur les résultats d'une étude conduite dans une commune de 30 000 habitants, située en Seine-Maritime, qui a construit un dispositif périscolaire spécifique pour accompagner cette réforme. (...)

Le périscolaire : un espace de la coéducation, d'alliance éducative ?

- 8 La coéducation est une notion relativement ancienne, souvent liée à l'émergence de l'éducation populaire dès la fin du XIX^e siècle, puis reprise par de grandes figures de l'éducation nouvelle comme Ferrer ou Ferrière au XX^e siècle (Rayna *et al.*, 2010). Cette « éducation donnée ou reçue en commun », d'après la définition du *Larousse du XX^e siècle* (Jésu, 2010, p. 37), nous invite à entendre l'éducation comme une préoccupation partagée. Elle est un espace intermédiaire à partir duquel au moins deux personnes ou institutions articulent des moyens, des compétences et des intentions, pour participer ensemble, dans la complémentarité, à la construction d'une communauté éducative visant une éducation globale et émancipatrice de l'enfant.
- 9 Dans la visée militante contemporaine, la perspective coéducative est appréhendée comme la recherche d'une construction collective d'un projet d'éducation d'un enfant considéré comme un sujet de droits, une personne globale qu'on ne peut réduire à sa scolarité, à son métier d'élève comme l'indique Humbeeck :

c'est cet espace intermédiaire à partir duquel l'école et la famille replacent l'enfant au centre du processus d'apprentissage et deviennent de véritables partenaires éducatifs, à la fois complémentaires et différents, au sein d'une communauté éducative qui donne sens à leurs pratiques (Humbeeck, 2011, p. 65).

10 Pour les promoteurs de cette approche, l'enjeu est de penser une alliance éducative, un compromis entre les acteurs de la communauté éducative, en travaillant dans la complémentarité très concrètement pour construire un environnement accompagnateur du développement de l'enfant. Cet environnement pourrait donc devenir un territoire apprenant comme dans la perspective des « cités de l'éducation » (Pourtois, J.-P., Desmet, H., Della Piana, V., Houx, M., & Humbeeck, B., 2013)¹.

11 Ainsi, la commune sur laquelle nous avons enquêté se positionne dans cette approche idéologique en s'inscrivant dans un réseau particulier, celui des « villes éducatrices », visant à la construction d'espaces éducatifs en complément du scolaire. Cela inscrit de fait le projet municipal dans une perspective de non hiérarchisation des formes éducatives en valorisant les approches semi-formelles de l'éducation (en complément des approches formelles et dans la reconnaissance de l'importance des dimensions informelles), comme l'illustre le texte cadre orientant les activités de ce réseau :

Les municipalités devront exercer avec efficacité les compétences qui leur reviennent en matière d'éducation. Quelle que soit la portée de ces compétences, elles devront prévoir une politique éducative vaste, à caractère transversal et novateur, incluant toutes les modes d'éducation : formelle, non formelle et informelle ainsi que les différentes manifestations culturelles, qui sont des sources d'information et des pistes de découverte de la réalité se produisant dans la ville (Charte du Réseau Français des Villes Éducatrices, p. 5).

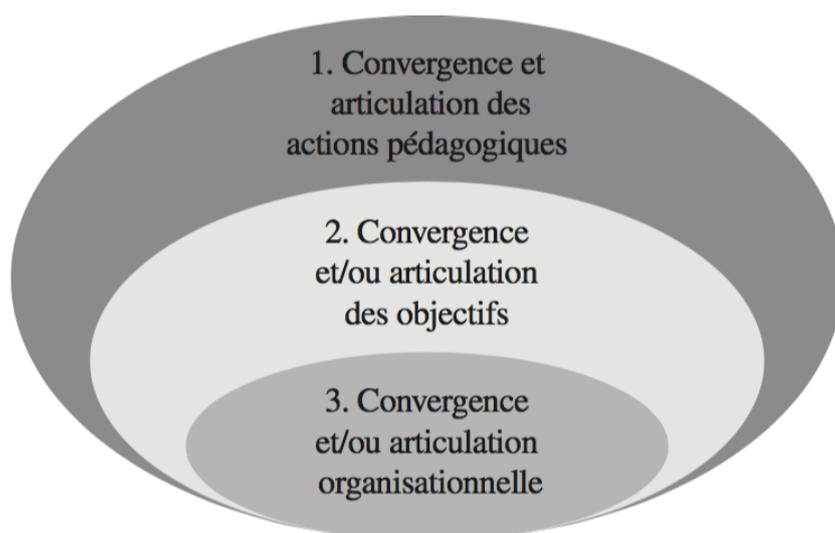
12 Si les objectifs politiques sont très explicites dans cette visée de complémentarité, l'écart entre ces intentions et la réalité des actions peut être important (Gaulène & Chevalier, 2016). En effet, toute action éducative est tributaire des représentations sociales du fait éducatif et, dans le système culturel français, la légitimité des pratiques éducatives se joue socialement essentiellement dans le sérieux d'une forme scolaire didactisée. De ce fait, il est particulièrement ambitieux de situer un projet éducatif municipal dans la complémentarité entre ces formes éducatives, car au-delà des obstacles organisationnels, ce sont les représentations mêmes de la visée d'apprentissage portées par les différents acteurs qui sont potentiellement contradictoires (Espinosa, Barthélémy, & Dejaiffe, 2016) et peuvent faire obstacle. Par exemple, les actions de l'école se situant historiquement dans une perspective d'amélioration des performances scolaires, la demande implicite faite aux actions périscolaires par les enseignants et les familles relève généralement de l'étayage direct des apprentissages en permettant, à certains publics, de réduire par des actions de compensation l'écart à une norme d'un système : attitudes scolaires plus conformes, acquisitions à côté de l'école de certains éléments du curriculum scolaire qui va faciliter le suivi du cursus. Or, une grande partie des actions du périscolaire s'inscrit dans la perspective de l'éducation non formelle, d'éducation par les loisirs, en visant des bénéfices indirects pour les apprentissages scolaires, ce qui les rend potentiellement illisibles pour des enseignants non avertis des approches de l'éducation non formelle ou pour des parents scolaro-centrés. Ce type de malentendu peut constituer une forme d'obstacle importante à la coéducation et au partenariat réel souhaité dans les textes institutionnels et organisateurs du projet local. Ainsi, l'objectif de notre recherche a été d'analyser l'état des pratiques collaboratives sur le territoire, autour d'un dispositif périscolaire, pour identifier les conditions de mise en œuvre des dynamiques coéducatives et les enjeux de reconnaissance réciproque de l'intérêt des différents modes éducatifs.

(...)

La coéducation : une convergence des pratiques qui se développe sur un temps long

- 34 À terme, la co-construction de projets formels communs apparaît donc comme un enjeu fort pour les différents acteurs : comment dépasser une cohabitation, un partage des lieux et des moments de prise en charge des élèves, pour parvenir à une élaboration commune de projets éducatifs dans une perspective d'éducation globale des enfants, de ville éducatrice ?
- 35 Nous avons abordé le périscolaire comme un tiers-lieu éducatif permettant de repenser les pratiques partenariales du fait de leur relative nouveauté, de leur caractéristique d'espaces où se rencontrent, se succèdent, de nombreux membres de la communauté éducative. Nous constatons que les dispositifs, censés être collaboratifs, peuvent devenir des espaces de simple juxtaposition dans le meilleur des cas, voire d'affrontements, si ces divers acteurs ont des conceptions éducatives en opposition. Cependant, il nous faut appréhender cette question sous un angle dynamique et les propos laissent percevoir sur certains sites des signes d'amélioration des pratiques partenariales.
- 36 À travers une compréhension réciproque des actions dans le cadre d'échanges essentiellement informels, le niveau de convergence entre ces divers membres de la communauté éducative peut augmenter dans la perspective d'un projet éducatif commun et global. Mais cette évolution implique un temps long et la formalisation progressive d'un cadre de travail collaboratif.
- 37 Ce travail d'enquête nous permet de proposer une modélisation générique des étapes de développement d'un projet coéducatif entre le scolaire et le périscolaire. Cette convergence graduée peut être représentée de la manière suivante :

Figure 4 - Niveaux de convergence dans la perspective d'un projet éducatif commun



- 38 Si nous croisons cette catégorisation avec les enjeux de relation formelle et informelle, comme marqueurs d'une collaboration plus ou moins instituée, notre enquête nous a permis de mettre en évidence :

- qu'un degré 1 du changement qui serait relatif à la « *convergence organisationnelle* » est plutôt réussi dans la commune enquêtée. Les acteurs sont en capacité d'organiser des actions coordonnées dans un dispositif global, mais sur le plan pédagogique les actions restent juxtaposées ;
- que les degrés 2 et 3, relatifs à une « *convergence des objectifs* », entendue comme la capacité à penser les finalités du projet ensemble dans une division du travail éducatif réfléchi, puis, à une *convergence des actions* entrant dans un concret pédagogique quotidien pensé collectivement en recherche de convergence et de complémentarité, restent toutefois à construire.

	Décideurs	Directeurs d'école / directeur animation	Animateur / enseignant
Organiser des actions juxtaposées relations informelles	X	X	X
Organiser des actions juxtaposées relations formelles	X	X	
Penser le projet ensemble dans une division du travail éducatif : relations informelles		X	
Penser le projet ensemble dans une division du travail éducatif : relations formelles	X		
Actions pédagogiques pensées collaborativement en recherche de convergence et de complémentarité			

39 C'est à ces niveaux que pourrait se situer la coéducation, l'alliance éducative portée par les textes, sous condition d'une prise de conscience collective de la complémentarité des formes éducatives dans le travail éducatif autour de l'enfant (formelles, informelles et non formelles).

(...)

(...)

✦ L'animation par les groupes de pairs, comment faire ?

Les groupe de pairs, c'est quoi concrètement ?

L'animation par les groupes de pairs est une méthode qui permet à des personnes de profils différents mais concernées par une même question de produire une réflexion, puis de l'action. Cela se fait généralement en deux étapes : un temps de travail entre pairs (des personnes qui se reconnaissent d'une même appartenance : un métier, un statut social...) puis un temps de travail collectif où on organise la rencontre des différents groupes de pairs.

Ça vient d'où ?

ATD Quart Monde a notamment développé cette méthode avec les personnes en situation de grande pauvreté, dans le cadre d'une approche du croisement des savoirs (c'est le croisement des savoirs de vie/d'expériences des gens avec les savoirs d'action et les savoirs académiques, qui va permettre d'avancer, de construire des réponses pertinentes aux questions sociales).

Ça vise quoi ?

- Permettre à des groupes sociaux différents de produire ensemble et d'avancer collectivement sur une problématique ;
- Permettre à toutes les personnes (y compris les moins à l'aise en situation de groupe) de s'exprimer, individuellement, puis dans des groupes de pairs ;
- Permettre de mettre en lumière les représentations portées par différents groupes sur une même question ;
- Contourner des situations trop souvent vécues dès lors qu'on réunit des personnes aux statuts et rôles différentes (par exemple élus, professionnels, habitants), où les situations de « pouvoir », les représentations empêchent un véritable travail sur un pied d'égalité...

Concrètement, comment on fait ?

1. On constitue les groupes de pairs :

→ *D'où l'importance, en amont, d'avoir mobilisé les personnes pour constituer cette diversité de groupes (cf fiche mobiliser les personnes les plus éloignées), puis d'avoir organisé un premier temps de rencontre avec ces groupes pour expliquer, rassurer...*

2. On anime chaque groupe séparément sur une même question (avec un temps individuel, puis collectif pour échanger et construire un point de vue du groupe) :

→ *Attention à bien formuler la question ;*

→ *Le rôle des animateurs est essentiel (cadre de l'animation, diversité et respect des paroles, non jugement...)* ;

→ *Les animateurs doivent avoir une position de neutralité : ils sont là pour accompagner la parole, mais ne doivent en aucun cas injecter leurs idées.*

3. On organise le croisement des productions : on voit ce qui est commun et ce qui est différent ;
4. On retourne en groupe de pairs pour l'analyse ;
5. On organise la discussion ;
6. On essaie d'aller vers l'action, soit directement soit en passant par d'autres questions et la même méthode alternant les pairs et le grand groupe.

→ *Attention, l'objectif final n'est pas « seulement de confronter des points de vue et des représentations » mais bien de définir ensemble des actions pour changer les choses. Celles-ci peuvent être modestes, se construire progressivement, mais en tous cas il est important de déboucher sur des pistes concrètes.*

Source : FCSF, Petite notice de la démarche « 1001 Territoires pour la réussite de tous les enfants » à l'usage des centres sociaux - juin 2017

Pour aller plus loin :

- www.en-associer-les-parents.org/voirdoc/33/pdf/0
- <https://www.atd-quartmonde.fr/de-la-participation-au-croisement-des-savoirs-le-film/>
- <https://www.centres-sociaux.fr/ressources/petite-notice-de-la-demarche-1001-territoires-pour-la-reussite-de-tous-les-enfants/>

(...)

GUIDE DE L'ACCUEIL PÉRISCOLAIRE (extrait)

(...)



LES RELATIONS AVEC LES PARENTS

Accueillir un enfant, c'est aussi accueillir une famille. En ouvrant la structure aux parents, on permet à l'enfant de surmonter la séparation avec son milieu familial.

Les besoins de l'enfant doivent être pris en compte dans leur interdépendance et il est important d'établir une relation privilégiée, individualisée, continue, avec le ou les adultes de référence.

Plus le séjour de l'enfant augmente en durée et plus la concertation entre les adultes sur l'enfant est importante notamment pour l'enfant accueilli matin, midi et soir.

L'espace d'accueil des familles doit s'organiser dans un endroit spécifique.

Une information permanente écrite à l'entrée de l'accueil doit présenter :

- le projet éducatif et pédagogique
- le règlement intérieur
- la présentation de l'équipe d'animation
- des informations diverses.

Les échanges sont souvent plus faciles en fin de journée. Fréquemment, les parents ne voient pas les enseignants et c'est à l'animateur qu'ils vont faire état des informations relatives à l'enfant (absence, plannings, environnement familial, maladie...) et, inversement, c'est l'animateur qui va restituer l'information quotidienne sur la vie de l'enfant. La liaison avec l'équipe enseignante est aussi essentielle car si l'enfant a eu une mauvaise journée, le passage de relais doit permettre à l'enseignant de donner les informations importantes à l'animateur.



A Gisors, où l'organisation des services de ramassage ne permet pas aux parents de voir forcément les animateurs qui étaient avec leur enfant, un système de cahier individuel a été organisé permettant l'échange d'informations quotidien entre parents, enseignants et animateur.

(...)

Villes et Éducation 2030 : recherche en France



© Shutterstock

Vue d'ensemble

Les villes jouent un rôle de premier plan face à l'urgence de la mise en œuvre des Objectifs de développement durable (ODD) des Nations Unies, et notamment l'ODD 4 visant l'accès pour tous à une éducation de qualité tout au long de la vie. Engagées dans une relation de proximité avec leurs citoyens, elles sont des partenaires privilégiés des ministères de l'Éducation et développent des stratégies éducatives en accord avec les besoins de leur territoire. Leur rôle dans la planification et la gestion de l'éducation demeure toutefois méconnu.

Le programme de recherche « Villes et éducation 2030 » de l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO (IPE) vise précisément à identifier les atouts des villes et les défis majeurs qu'elles doivent relever dans la mise en œuvre des stratégies éducatives. Ce programme a également pour vocation de stimuler le partage d'expériences entre villes et États.

En 2018-2019, une équipe de recherche de l'IPE s'est rendue dans les villes françaises de Grigny (28265 habitants), Ivry-sur-Seine (63309 habitants), Orvault (26924 habitants) et Saint-Quentin (53856 habitants) pour étudier la conception, la mise en œuvre et le pilotage de leurs stratégies éducatives. Dans chaque ville, une trentaine d'entretiens ont été menés avec un large panel d'acteurs de

la communauté éducative locale : personnels municipaux, représentants du ministère de l'Éducation nationale (inspecteurs, directeurs d'écoles et enseignants), parents d'élèves, élèves et représentants de la société civile. Cette note d'orientation présente les principaux enseignements et recommandations tirés de la recherche pour une planification pertinente et optimale par les villes en vue d'atteindre l'ODD 4.

« Il y a une volonté des maires de s'impliquer dans l'éducation. Je ne pense pas que ce soit ressenti comme une obligation, mais plutôt comme une évidence : une équipe communale ne peut pas faire abstraction de ses élèves. »

Provisoire adjointe de lycée, Orvault

Contexte

En France, des responsabilités croissantes accordées aux villes dans l'éducation

Les réformes de décentralisation entreprises en France dans les années 1980, 2000, puis en 2013-2017 ont donné des responsabilités croissantes aux villes dans l'éducation. Les municipalités ont ainsi la charge des écoles publiques présentes sur leur territoire pour

les niveaux d'enseignement maternel et élémentaire. Elles ont la responsabilité de la propriété et de l'entretien des bâtiments, de la sectorisation des élèves et de l'organisation de la restauration scolaire. Elles développent également l'offre d'activités éducatives complémentaires et recrutent le personnel non-enseignant des écoles (agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles, ATSEM ; agents d'accueil, de cantine et d'entretien ; animateurs périscolaires). Enfin, elles décident de l'organisation des rythmes scolaires (heures et jours d'enseignement) dans le cadre défini par l'État.

Un rôle pivot au cœur de la communauté éducative locale

Le partage de responsabilités posé par le cadre de décentralisation implique la collaboration de la ville et du ministère de l'Éducation nationale, représenté au niveau local par les services de l'inspection académique. La ville entretient des relations quotidiennes avec les écoles via les directions et les équipes enseignantes, ainsi qu'avec les parents d'élèves et les élèves. Son champ de collaboration est large puisqu'il s'étend des acteurs institutionnels – dont la Caisse d'allocations familiales (CAF) qui participe aux activités de financement des activités extra et périscolaires sur le territoire –, aux secteurs associatif et privé.

La stratégie éducative de la ville : feuille de route et document fédérateur

Les différentes vagues de décentralisation ont progressivement donné aux villes la possibilité de développer leur stratégie éducative, formalisée à travers les différents projets éducatifs locaux puis le Projet éducatif territorial à partir de 2013. Ce document, signé avec les acteurs du territoire, dont l'Éducation nationale, témoigne de l'engagement de la ville en faveur de l'éducation et sa capacité de coordination avec la communauté éducative locale.

Développer une stratégie éducative pertinente pour le territoire

Donner l'accès à une éducation hors les murs

Les villes complètent l'action de l'Éducation nationale avec le développement d'activités

éducatives complémentaires, avant et après l'école. L'offre proposée par les municipalités, à cet égard, s'est renforcée avec la réforme des rythmes scolaires en 2013. Celle-ci a visé à alléger le temps d'enseignement sur une journée et réorganiser le temps scolaire sur la semaine. Les municipalités, chargées d'appliquer la réforme, ont été autonomes dans la façon d'organiser ces heures d'enseignement hebdomadaire sur leur territoire. Cette réforme a permis le développement d'une offre périscolaire sur le temps dégagé.

En complément de leurs équipements culturels et sportifs, les villes proposent une offre éducative culturelle aux enfants et jeunes de leur territoire.

« L'éducation dépasse le scolaire. Il y a les centres sociaux, les centres de loisirs... Tout cela, c'est l'éducation. »

Directrice des ressources humaines,
Saint-Quentin

Ainsi, à Grigny et Saint-Quentin, le projet DEMOS (Dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale), mis en œuvre en collaboration avec la Philharmonie de Paris, s'adresse aux enfants issus de quartiers défavorisés.

Afin d'élargir au mieux l'offre hors du temps scolaire, plusieurs villes ont mis l'accent sur la formation de leur personnel périscolaire. À Ivry-sur-Seine, par exemple, le centre Le Petit Robespierre est un lieu de partage d'expériences au sein du personnel éducatif municipal et de formation entre pairs.

Favoriser l'inclusion

L'inclusion constitue une priorité stratégique de chacune des villes étudiées, en fonction des besoins de leur territoire. Ceci se traduit par différentes interventions dans le champ éducatif, menées en collaboration avec le ministère de l'Éducation nationale (inspection, directions d'école, personnel enseignant), la CAF et les organisations de la société civile.

« Une politique éducative s'inscrit nécessairement sur un territoire, en réponse à une population particulière et aux spécificités locales. »

Présidente de l'Association Nationale des Directeurs et des Cadres de l'Éducation des Villes et des Collectivités Territoriales, ANDEV

Plusieurs actions sont entreprises pour soutenir les enfants et familles issus de contextes défavorisés. La relation avec les parents est considérée comme prioritaire dans chacune des villes étudiées. Des rencontres sont ainsi organisées pour ouvrir l'école aux parents, instaurer la confiance et développer un cadre d'échange informel. Une aide aux devoirs et plus particulièrement un appui dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont mis en place avec les centres sociaux municipaux et le milieu associatif, comme à Saint-Quentin où le taux d'illettrisme est élevé. Les villes adoptent une approche de discrimination positive, en réduisant les tarifs des repas scolaires pour les plus défavorisés à Ivry-sur-Seine, ou ceux de l'accès aux activités périscolaires proposées par la ville, à Grigny. La ville de Saint-Quentin a, quant à elle, pris en charge le financement des garderies anciennement associatives, destinées aux tout-petits, afin de favoriser l'accès à l'emploi de leurs parents dans un contexte de chômage élevé.

Pour sa part, Ivry-sur-Seine accueille sur son territoire le Centre d'hébergement d'urgence des migrants (CHUM), géré par la ville de Paris. La ville, qui fait elle-même face à d'importants flux migratoires, reçoit les enfants migrants dans les centres de loisirs durant l'été. Des places dans les haltes garderies de la ville sont également mises à disposition afin de soulager les familles hébergées au CHUM.

La stratégie éducative de ces villes se veut également micro-locale, ciblant les quartiers caractérisés par une précarité socio-économique et des indicateurs éducatifs préoccupants. C'est le cas à Grigny avec le déploiement par la ville, dans les quartiers de la Grande Borne et Grigny 2, d'une stratégie multidimensionnelle, en partenariat avec

l'Éducation nationale, les partenaires publics et associatifs. Le but est de promouvoir à la fois l'accès et le maintien des enfants et des jeunes dans le système scolaire, ainsi que le développement global des quartiers.

Enfin, les villes entretiennent une étroite collaboration avec l'Éducation nationale et les institutions spécialisées pour favoriser l'accès à l'éducation des enfants en situation de handicap et accompagner les familles. Elles interviennent au niveau du dépistage, dans l'adaptation des bâtiments scolaires et dans la formation de leurs personnels non-enseignants. À Orvault et Ivry-sur-Seine, un poste de chargé de mission a été créé pour favoriser le lien avec les familles.

Mettre l'accent sur un continuum éducatif

Au-delà de leurs responsabilités formelles dans le champ éducatif, les villes collaborent avec leurs partenaires éducatifs territoriaux pour développer le parcours éducatif des jeunes de zéro à 25 ans.

Les municipalités d'Ivry-sur-Seine et de Grigny soutiennent l'initiative de l'Éducation nationale visant à développer des passerelles entre la petite enfance et l'école maternelle, avec la création de classes de toute petite section pour les enfants âgés de deux à trois ans issus de familles défavorisées. De même, les villes soutiennent la transition vers le collège, dont le département a la charge. Elles maintiennent le lien avec les parents et mettent des espaces jeunesse à disposition des adolescents à qui elles proposent également des activités. À Grigny, l'ensemble de ces dispositifs vise à lutter contre le décrochage scolaire, qui constitue un défi sur le territoire, en complément des dispositifs mis en place par l'Éducation nationale.

L'établissement de structures d'enseignement supérieur constitue pour les villes une stratégie pour promouvoir l'attractivité et le rayonnement économique du territoire. Des mécanismes visant l'insertion professionnelle des jeunes sont également développés, tel le système de coaching mis en place à Grigny.

Coconstruire la stratégie éducative avec la communauté éducative locale

Concevoir ensemble

Les quatre villes étudiées ont chacune veillé à construire leur stratégie éducative

sur un mode participatif. Un grand nombre d'acteurs ont été consultés : des acteurs institutionnels (inspection de l'Éducation nationale, CAF, département), les services municipaux en charge de la culture, du sport et de la vie de quartier, les directions d'école et les parents d'élèves.

« **La coconstruction est un processus institué de participation ouverte et organisée d'une pluralité d'acteurs à l'élaboration, à la mise en œuvre, au suivi et à l'évaluation des politiques publiques.** »

Réseau des collectivités Territoriales pour une Économie Solidaire, 2019

À Orvault, la démarche de consultation a été large, s'étendant à l'ensemble des habitants, toutes tranches d'âge confondues, au secteur privé et à la société civile. Des temps d'échange formels ont été organisés, des ateliers de concertation et des mécanismes de consultation ont été mis en place.

Les partenaires institutionnels sont signataires de la stratégie éducative dans chaque ville et en constituent le comité de pilotage.

Coconstruire au quotidien

La coconstruction de la stratégie éducative s'étend de sa conception à sa mise en œuvre. La communication sur la stratégie éducative est essentielle, afin de garantir son appropriation par tous. Les villes veillent à adopter un langage accessible à l'ensemble des acteurs de la communauté éducative locale, loin du jargon institutionnel, abstrait et théorique. Différents canaux de communication sont prévus pour atteindre les acteurs, des médias traditionnels, comme le journal municipal, à la communication numérique et directe auprès des parents d'élèves, comme c'est le cas à Orvault.

De même, un élément clé de la coconstruction est la conduite de projets communs regroupant divers acteurs. Ainsi, à Ivry-sur-Seine, l'école d'application Einstein, et le centre de loisirs associé à l'école (CLAE) constituent un exemple probant de collaboration entre personnel enseignant et

non-enseignant sur le temps de classe.

À Grigny, des formations croisées sont organisées au niveau des écoles maternelles entre le personnel enseignant et les ATSEM – qui soutiennent les enseignants au quotidien dans la salle de classe –, ou même les animateurs périscolaires.

Relever les défis de la coconstruction

Les villes ont identifié plusieurs défis à relever pour coconstruire leur stratégie éducative. Bien que participative, la démarche de consultation a exclu des acteurs de terrain du processus : dans certains cas, enseignants et personnel non-enseignant n'y ont pas été associés.

Le temps requis par la consultation et la complexité du processus constituent également un défi. Or, ils sont indispensables pour garantir l'appropriation de la stratégie éducative et sa mise en œuvre efficace par l'ensemble des acteurs.

De même, les campagnes de communication conduites n'ont pas toujours atteint les parents d'élèves. Dans certains cas, les agents de terrain travaillant dans les écoles ont une connaissance limitée de la stratégie éducative de la ville. À Grigny, la présence de plusieurs documents de stratégie éducative brouille la compréhension par les acteurs. La clarification du processus, la simplification du langage utilisé et la conception d'une stratégie de communication plus large et ciblée à chaque audience sont donc essentielles.

« **Le terrain doit pouvoir s'emparer du projet. Nous devons faire beaucoup de communication et permettre à tous de participer. Il faut y consacrer du temps et laisser du temps aux personnes pour s'approprier le projet et en faire partie.** »

Inspectrice de l'Éducation nationale, Grigny

(...)