

CONCOURS EXTERNE D'ATTACHÉ TERRITORIAL

SESSION 2018

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, responsable du service éducation et loisirs de la commune d'Alpha (100 000 habitants).

Dans l'objectif de mettre l'apprentissage et la formation tout au long de la vie au cœur du projet de la municipalité, le Maire souhaite engager une réflexion sur la notion de « ville apprenante ». La directrice générale des services vous demande donc de rédiger à son attention une note sur la « ville apprenante ».

Vous rédigerez cette note exclusivement à l'aide des éléments du dossier.

Liste des documents :

- Document 1 :** « Déclaration de Mexico sur les villes apprenantes pérennes » (extraits) - *Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture* - 29 septembre 2015 - 2 pages
- Document 2 :** « Projet 2030, la métropole que nous voulons. Une métropole apprenante » (extraits) - *Métropole de Nantes* - 2013 - 3 pages
- Document 3 :** « La ville apprenante : une première approche » - *Lettre n°1 du Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie (CMA)* - Mars 2012 - 4 pages
- Document 4 :** « "Villes apprenantes", la nouvelle recette du développement régional » (extraits) - K. Larsen - *L'Observateur OCDE* - Consulté le 27 mars 2018 - 2 pages
- Document 5 :** « Clermont-Ferrand devient la première "ville apprenante" de l'UNESCO en France » - *Le Monde.fr* - 26 janvier 2017 - 1 page
- Document 6 :** « La gouvernance urbaine des villes apprenantes. Structures urbaines et organisations apprenantes » - V.Guignard-Legros - *Thot Cursus* - 8 mai 2017 - 2 pages
- Document 7 :** « Un nouvel élan pour la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie » (extrait) - *Vers une société apprenante (rapport)* - *Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche* - Mars 2017 - 3 pages
- Document 8 :** « Vers une ville apprenante : un continuum » - *Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences* - *resdac.net* - Consulté le 26 mars 2018 - 4 pages
- Document 9 :** « Des villes éducatrices ou l'utopie du "territoire apprenant" » - B. Bier - *Informations sociales n° 161* - Mai 2010 - 6 pages
- Document 10 :** « Rapport d'information sur la validation de l'apprentissage non formel et informel » (extraits) - S. Doucet - *Assemblée nationale* - 1er juillet 2015 - 3 pages

Document 11 : « Réseau mondial UNESCO des villes apprenantes. Documents d'orientation » (extraits) - *Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture* - 2015 - 5 pages

Documents reproduits avec l'autorisation du CFC

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

Déclaration de Mexico sur les villes apprenantes pérennes

Préambule

Nous, ministres, ministres adjoints, maires, maires adjoints, responsables de l'éducation, experts en éducation et délégués d'agences des Nations Unies, du secteur privé ainsi que d'organismes régionaux, internationaux et de la société civile issus de 95 pays, sommes réunis à Mexico du 28 au 30 septembre 2015 pour la 2^e Conférence internationale sur les villes apprenantes (ICLC). Plus de 650 participants, hommes et femmes de tous âges représentant les cinq régions de l'UNESCO, se sont rassemblés pour partager leur expertise, s'inspirer mutuellement de leur expérience, forger des partenariats, créer des synergies et promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie dans les communautés de la planète.

Nous sommes réunis à un moment décisif dans la démarche de préserver la paix dans le monde et les droits fondamentaux, de réduire la pauvreté et d'instaurer un programme mondial de développement durable. Lors du récent Sommet 2015 des Nations Unies sur le développement durable, les États membres ont fixé dix-sept Objectifs de développement durable (ODD), qui guideront les quinze prochaines années du développement humain. Nous affirmons notre soutien inconditionnel à chacun de ces objectifs, mais tout particulièrement à l'Objectif 4 (« Garantir une éducation de qualité, sans exclusion, équitable, avec possibilités d'apprentissage pour tous tout au long de la vie ») et à l'Objectif 11 (« Faire des villes et des établissements humains des endroits sans exclusion, sûrs, résilients et durables »). Nous sommes d'avis que l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie ainsi que les habitants de toutes les villes de la planète ont un rôle décisif à jouer pour réaliser le développement durable dans chacun de ses trois domaines : social, économique et environnemental. Nous apprécions donc l'accent de cette conférence mis sur la pérennité.

Nous constatons que les villes sont confrontées dans le monde entier à de grands défis, à savoir : la mauvaise gouvernance, la corruption, la pauvreté, la faim, la mauvaise santé, les inégalités sociales, l'accès insuffisant à l'eau et le manque d'hygiène, l'inégalité entre les sexes, le chômage, les conflits, la violence, les modèles de consommation et de production non durables, la dégradation de l'environnement et les conséquences du changement climatique. Mais les villes possèdent aussi les équipements et services qui permettent d'engager les citoyens dans l'apprentissage tout au long de la vie. Nous sommes par conséquent convaincus que les villes dynamiques, interculturelles et innovantes d'aujourd'hui – qui abritent désormais plus de la moitié de la population mondiale – sont en bonne position pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie comme moyen de relever les défis du développement.

Bilan

Nous célébrons les progrès accomplis pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie dans de nombreuses villes de la planète depuis la 1^{re} Conférence mondiale sur les villes apprenantes, qui a eu lieu à Pékin en 2013. Nous nous réjouissons du nombre croissant de villes qui décident d'adopter l'approche de la ville apprenante comme moyen de réaliser le développement durable. Nous nous réjouissons des stratégies innovantes d'apprentissage tout au long de la vie déployées dans des villes, qui visent à autonomiser les citoyens pour les aider à réaliser pleinement leur potentiel, à renforcer la cohésion sociale, la solidarité et l'équité, soutenir le développement économique et la prospérité culturelle, améliorer la santé et le bien-être ainsi qu'à protéger l'environnement. Nous saluons en particulier les performances réalisées par les douze lauréats du premier Prix UNESCO de la ville apprenante.

Nous apprécions l'orientation fournie par les deux documents issus de la 1^{re} Conférence mondiale sur les villes apprenantes : la *Déclaration de Pékin sur la création des villes apprenantes*, qui affirme l'importance décisive de l'apprentissage tout au long de la vie pour l'avenir des communautés urbaines, et le *Référentiel de la ville apprenante*, liste des actions nécessaires à la création de villes apprenantes. Nous apprécions également le soutien apporté par le Réseau mondial UNESCO des villes apprenantes, qui stimule le dialogue sur les politiques et l'apprentissage mutuel entre les villes membres, forge des liens et des partenariats entre secteur privé, monde universitaire et organismes internationaux et de la société civile, perfectionne les capacités et conçoit des instruments qui encouragent et reconnaissent les progrès accomplis.

Orientations stratégiques pour des villes apprenantes pérennes

Nous constatons qu'il reste encore beaucoup à faire dans la transposition de la *Déclaration de Pékin sur la création des villes apprenantes* et du *Référentiel de la ville apprenante*. Nous avons par conséquent identifié les orientations stratégiques suivantes pour la création de villes apprenantes pérennes :

1. Veiller à ce que le développement de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie favorise un esprit de solidarité mondiale et une responsabilité individuelle et sociétale. Cet objectif implique d'encourager les citoyens à contribuer à l'intégration sociale par des actions qui rendent leurs communautés plus sûres, plus résistantes et plus inclusives. Il implique également d'autonomiser les individus afin qu'ils participent à la prise de décision, de stimuler l'engagement citoyen et de rendre redevables de leurs engagements et actions les parties prenantes responsables.
2. Appliquer les stratégies d'apprentissage tout au long de la vie qui favorisent la gestion environnementale en motivant les citoyens à protéger l'environnement naturel, à lutter contre le changement climatique et à adopter des modèles de production et de consommation durables.
3. Offrir des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie innovantes, diverses et flexibles qui perfectionnent chez les citoyens la connaissance et la compréhension des questions de santé, et ainsi les autonomisent pour qu'ils prennent davantage en main leur situation sanitaire et adoptent des comportements d'écoute et de soutien envers les autres. Créer en outre les conditions structurelles et environnementales qui favorisent la santé et le bien-être des citoyens.
4. Garantir aux citoyens un accès approprié aux services publics tels que l'eau potable, les installations sanitaires et l'énergie, car il s'agit de conditions préalables pour participer à l'éducation et à l'apprentissage tout au long de la vie.
5. Permettre à tous les citoyens d'être les bénéficiaires et les participants d'une croissance économique durable et inclusive, en leur offrant des opportunités d'éducation et d'apprentissage tout au long de la vie accessibles et abordables. Cette offre doit intégrer efficacement les TIC et autres technologies modernes d'éducation pour acquérir les savoirs, compétences, valeurs et comportements nécessaires en vue de trouver un travail productif et satisfaisant ainsi que de participer pleinement à la société.
6. Impliquer tous les citoyens, en particulier les membres vulnérables de la société tels que les autochtones, les femmes, les personnes en situation de handicap, les réfugiés et les personnes déplacées, et les mettre au centre des initiatives menées par la ville apprenante. Favoriser l'inclusion sociale, économique et politique en veillant à ce que tous les citoyens, indépendamment de leur âge, orientation sexuelle et milieu économique, culturel, religieux ou ethnique, acquièrent les compétences lettrées et fondamentales nécessaires pour faire valoir leurs droits.
7. Sensibiliser différents secteurs, à savoir : santé, éducation, arts et culture, sports et loisirs, transport, services sociaux, urbanisme, logement et tourisme, et instaurer des partenariats entre gouvernement, secteur privé et société civile.
8. Impliquer les jeunes à titre de partie prenante active et significative dans la création de villes apprenantes.
(...)
10. Intégrer les arts et la culture, piliers importants de la ville apprenante, et veiller à y engager à la fois ses résidents et ses visiteurs.

PROJET 2030, LA MÉTROPOLE QUE NOUS VOULONS

MÉTROPOLE DE NANTES

UNE MÉTROPOLE APPRENANTE

Une partie des métiers de demain n'existe pas encore. Quelques pistes sont certes esquissées, du côté du numérique et des emplois verts, mais les effets de la mondialisation, la rapidité des mutations technologiques, l'évolution des modes de vie vont inévitablement ouvrir de nouveaux horizons, modifier le paysage actuel. Qui pensait, au tournant du siècle, que les « auxiliaires de vie » pour le maintien à domicile des personnes âgées allaient devenir un important vivier d'emplois ? Qui imaginait en 2005, que l'université formerait des "community managers" chargés de générer du trafic sur les sites internet ? Les métiers changent, le rapport au travail aussi. La féminisation progresse, fait bouger les lignes, bouscule certaines rigidités. La perspective d'occuper le même poste tout au long de sa vie professionnelle s'estompe peu à peu au profit d'itinéraires composites, de parcours renouvelés. Les mentalités évoluent, une plus grande souplesse est requise et dans le même temps la précarisation gagne. Un fossé se creuse entre des jeunes gens exigeants et mal préparés au monde du travail et des employeurs qui cherchent des moutons à cinq pattes, bien formés dans des techniques nouvelles et dotés d'une solide expérience.

L'enseignement et la formation professionnelle peinent à s'adapter à cette nouvelle donne, d'autant que dès les premières années d'école une partie des enfants est laissée sur le bord du chemin. Aujourd'hui 15 à 20 % des enfants ne maîtrisent pas correctement la lecture et l'écriture au sortir du système scolaire. La question n'est pas simple à résoudre à l'échelle locale puisque la formation initiale reste du ressort de l'État. À l'autre extrémité de l'échelle, Nantes accuse une faiblesse en matière d'enseignement supérieur et de recherche. Le chantier est gigantesque, mais la question est essentielle. La jeunesse est par définition, la clef du futur. Il est bien sûr nécessaire d'optimiser le système en place, mais il est aussi important d'expérimenter, de tenter de nouvelles approches, pour préparer au mieux les générations montantes à s'insérer dans le monde du travail.

L'éducation, qui garantit la transmission des valeurs, des savoirs, qui émancipe les individus, qui ouvre sur le monde, constitue un préalable, un investissement pour l'avenir. Les efforts faits en direction de la petite enfance doivent, en premier lieu, être encouragés et poursuivis. Le développement des crèches, de l'accueil périscolaire, qui permet aux enfants dont les parents travaillent de bénéficier d'un encadrement formé et attentif avant et après l'école est une conquête qu'il faut veiller à maintenir. Le tissu associatif, les accueils de loisirs, les associations sportives et culturelles, sont également des canaux importants pour favoriser l'insertion des enfants et des adolescents dans la cité et pour les préparer à leur future vie d'adultes. Il est impératif que tous les enfants aient accès à la culture, aux savoirs fondamentaux, à l'apprentissage des langues étrangères.

Les questions de garde d'enfants ne doivent plus être pensées comme un seul service public de devoir. C'est un investissement pour l'avenir. C'est la condition pour que les femmes puissent prendre toute leur place dans la cité. Une carence peut-être ? La faiblesse relative des structures d'initiation au numérique. C'est un apprentissage qui peut se faire en dehors de l'école, et dont certains enfants ne bénéficient pas à la maison. Paradoxalement les ordinateurs partagés, les structures collectives où les adolescents ont accès à internet pour quelques centimes sont beaucoup plus présents dans les pays en voie de développement qu'ils ne le sont chez nous. Il faut veiller à ce qu'aucune fracture numérique ne vienne se conjuguer avec la fracture sociale. D'autant que cet apprentissage réconcilie de façon ludique les jeunes utilisateurs avec l'écrit.

D'une façon générale, une montée en compétence des générations qui arrivent est nécessaire, de façon à leur ouvrir l'horizon, à leur donner un maximum d'atouts pour construire leur avenir.

NANTES PEUT ET DOIT DEVENIR UNE GRANDE PLACE UNIVERSITAIRE.

En matière d'insertion professionnelle l'un des problèmes majeurs est le décalage entre la vision théorique du monde du travail proposée à l'école et la réalité. Les passerelles entre les deux univers restent trop rares et trop étroites. Il est aujourd'hui extrêmement difficile pour un jeune de parvenir à l'autonomie quand les seules possibilités qui lui sont offertes pour accéder au monde du travail sont des stages non rémunérés, sans perspective d'emploi. Le cloisonnement entre filières classiques et filières professionnelles participe aussi de cette étanchéité entre deux mondes et ne favorise pas l'orientation vers les métiers manuels, qui ont pourtant de beaux jours devant eux. En 2030 il est vraisemblable que l'on aura encore besoin de plombiers, de cuisiniers, de soudeurs ou d'électroniciens. Des métiers manuels vont également apparaître, dans l'artisanat, les savoir-faire locaux, la création de nouveaux objets, de nouveaux instruments, répondant aux exigences d'une société plus préoccupée de qualité que de quantité.

Paradoxalement, certains métiers de l'industrie peinent aujourd'hui à recruter, alors que le taux de chômage des jeunes est au plus haut. La perception du monde du travail joue pour beaucoup dans cette désaffection. Cette perception négative, souvent liée à une représentation datée des conditions de travail, à une image dégradée de certains métiers, est un obstacle à l'insertion professionnelle de nombreux jeunes. Actualiser ces représentations, apprendre aux jeunes l'intérêt d'avoir un projet professionnel et leur permettre de le construire est l'une des clefs de leur insertion. Cela d'autant que certains métiers pourraient réapparaître dans une société plus sobre et plus attentive au gaspillage, notamment des métiers liés à l'entretien de matériels utilisés quotidiennement. D'autres filières professionnelles sont, par ailleurs, appelées à se renouveler, à se développer dans l'univers des carrières sociales, des services à la population. Il y a là un chantier à ouvrir pour adapter l'offre de formation aux demandes nouvelles qui se profilent.

Pour les jeunes gens qui suivent des filières classiques, l'enseignement secondaire est réputé performant puisque la région affiche l'un des taux les plus élevés de réussite au baccalauréat. Nantes accuse une faiblesse relative en matière d'enseignement supérieur et de recherche. En dépit des efforts déployés ces dernières décennies l'écart reste élevé avec les villes d'importance comparable. La force de Nantes est la pluridisciplinarité. C'est un atout important pour les formations de premier cycle, grâce à un choix très ouvert, qui ne cesse de s'élargir, notamment dans l'univers du numérique.

LA FORMATION CONTINUE DOIT DEVENIR LA NORME.

Mais cela peut devenir une faiblesse en raison de l'éclatement de l'offre en second et troisième cycles. Des mutualisations sont à encourager dans ce domaine avec les villes universitaires voisines, en particulier Rennes et Angers, au niveau des masters, en mettant en place, par exemple, des cours partagés. Pour conforter la recherche, il est nécessaire de faire émerger des pôles phares, en s'appuyant sur les filières nantaises les plus performantes, comme la santé, les matériaux, les technologies de l'information et de la communication ou les métiers du lien social, afin de leur permettre d'atteindre une masse critique et une visibilité suffisantes au niveau national et international. Le développement de passerelles entre les disciplines et de projets de recherches interdisciplinaires est nécessaire. Le socle est en place, Nantes peut et doit devenir une grande place universitaire. Enfin, et c'est une priorité qui doit être affirmée : la formation continue doit devenir la norme. Dans l'économie de la connaissance, la mise à niveau et l'adaptation permanente deviennent essentielles. La Métropole doit pouvoir offrir à toutes celles et tous ceux qui souhaitent approfondir leurs connaissances, explorer un nouvel univers

professionnel, à toutes celles et tous ceux qui par choix ou par contrainte, envisagent de s'engager dans une nouvelle voie, la palette de formations la plus large possible. Cela d'autant qu'il faudra être prêt à exercer plusieurs métiers durant une vie professionnelle appelée à s'allonger. Une nouvelle culture du travail va s'imposer, qui ne sera pas seulement faite de savoir-faire, mais aussi de savoir-être et de savoir-devenir. La Métropole devra travailler, dans cette perspective, à l'accompagnement plus poussé des parcours personnels avec l'ensemble des partenaires institutionnels, en premier lieu la Région et le Département.

UNE MÉTROPOLE APPRENANTE >>> ORIENTATIONS

1. Faire de Nantes une grande place universitaire en continuant à offrir des formations généralistes et en développant des filières d'excellence reconnues en France et à l'international, s'inscrivant dans les réseaux internationaux de la connaissance (recherche, accueil d'étudiants étrangers, mobilité).

2. Favoriser toutes les coopérations complémentaires nécessaires entre les universités du grand ouest en lien avec la région en prenant appui sur le pôle métropolitain Loire Bretagne pour créer des synergies permettant de rayonner.

3. Conforter la place de l'université dans la ville à la fois pour assurer le bon fonctionnement et la bonne liaison des sites d'enseignement supérieur et de recherche entre eux et pour offrir aux étudiants les meilleures conditions possibles de qualité de vie.

4. Soutenir toutes les initiatives qui permettent de renforcer les liens entre l'enseignement supérieur et les acteurs au bénéfice du territoire métropolitain en termes économiques, sociaux et culturels.

5. Accompagner l'insertion professionnelle des jeunes et la réinsertion à tous les âges.

6. Contribuer aux politiques de réussite éducative de la petite enfance à la formation professionnelle et à l'enseignement supérieur, notamment de façon plus précise participer à la lutte contre le décrochage scolaire et proposer une expérimentation partenariale d'un service universel de l'orientation.

7. Soutenir les acteurs de la formation continue et les initiatives visant à garantir l'accès aux savoirs à tous et tout au long de la vie (culture scientifique et technique, langues, les Humanités).

8. Favoriser les transferts de savoirs intergénérationnels.

9. Soutenir l'organisation de formations offrant des débouchés professionnels locaux (artisanat...).

10. Favoriser l'enseignement par alternance et l'apprentissage.

(...)

DOCUMENT 3

La ville apprenante : une première approche ¹

Evelyne DERET, Secrétaire générale du Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie

I- D'où vient cette notion de villes « éducatrices, apprenantes »

La notion somme toute récente nous vient des théories sur l'innovation et les systèmes d'innovation, et elle recouvre à la fois les apprentissages² individuels et institutionnels qui peuvent se faire dans la cité. Dans un monde confronté à une crise économique, sociale, financière, sociétale, énergétique, environnementale et une crise de la représentation politique de très grande ampleur, la notion de ville apprenante émerge là où il s'agit d'inventer, d'innover sur les territoires locaux de chaque pays et là où la ville peut jouer un rôle central.

Et le concept de « ville ou de région apprenante » s'est retrouvé au cœur d'un nombre croissant de stratégies de développement régional. Car les villes et leurs régions offrent incontestablement un assortiment idéal de ressources, d'institutions, de technologies nouvelles et de valeurs cosmopolites pour s'inscrire comme les premiers acteurs des sociétés fondées sur le savoir qui caractériseront le XXI^{ème} siècle.

Ces villes apprenantes affichent et partagent une même volonté de placer l'innovation et l'apprentissage au cœur de leur stratégie de développement. Elles veulent stimuler l'activité économique par la combinaison de l'apprentissage à vie, de l'innovation et de l'utilisation créative des technologies de l'information et de la communication.

La ville « éducatrice, apprenante » peut être à la fois un **label** (avec adhésion à une charte et appartenance à un réseau qui regroupe des municipalités en France, en Europe et dans le monde³) et **un projet**, qui peut s'inscrire dans deux extrêmes : celui d'une scolarisation à outrance de l'espace éducatif où qu'il soit : tout devient éducatif (Glasman, 2005) ou celui du mimétisme avec l'école (Houssaye, 1998). Mais c'est aussi une **démarche** qui suppose la capacité d'accepter une marge d'incertitude et un fonctionnement non plus technicien mais participatif et co-élaboratif avec l'ensemble des ressources des acteurs.

C'est dans tous les cas une notion qui connaît un succès croissant car la ville éducatrice, apprenante, est devenue un enjeu du développement régional⁴.

Ville apprenante, une démarche qui suppose des incertitudes. Pourquoi ? Trois faisceaux de raisons peuvent être relevés.

1. Les mutations du monde moderne :

La mondialisation, la révision des frontières en éducation, les évolutions technologiques et l'avènement de la société du savoir (et d'une économie du savoir) obligent tout un chacun à s'ouvrir en permanence à de nouvelles connaissances et compétences, à des recompositions de métiers, à des mobilités nouvelles qui imposent de penser en termes d'éducation et de formation tout au long de la vie. Apprendre tout au long de la vie signifie regarder l'éducation comme un continuum qui se développe de la petite enfance jusqu'à la fin de vie dans tous les lieux de vie dont la ville.

¹ Repris d'une intervention pour l'AROFESSEP <http://www.arofesep.com>
Et <http://www.arofesep.com/wp-content/uploads/2012/01/4pn6.pdf>

² L'apprentissage individuel se réfère aux acquisitions formelles, non formelles ou informelles, de connaissances et de compétences par les individus dans leurs lieux de vie. Il relève de l'ensemble des activités éducatives auxquelles une personne se livre tout au long de sa vie quelle qu'en soit l'origine, et non pas uniquement la scolarité et la formation initiale

³ Le réseau des villes éducatrices, 361 villes éducatrices dans le monde, dont 79 en France
<http://www.villeseducatrices.fr/>

⁴ Kurt Larsen Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement

Selon la communauté européenne, elle se définit comme « les activités d'apprentissage, entreprises à tous moments de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi ».

2. Le territoire

Si ces mutations modifient le paysage de la formation (diversification des lieux de transmission des connaissances et des compétences – en particulier en dehors de l'école-, avènement d'Internet,...), le territoire se trouve interpellé dans sa capacité à assurer une réelle continuité éducative, et à organiser les forces vives qui le composent pour ouvrir et démocratiser l'accès à la formation, permettre le décroisement des types de formations, assurer la dimension démocratique de la formation tout au long de la vie et la valorisation de formes d'intelligence collective au service d'un nouveau type de développement local basé sur la solidarité et la cohésion sociale

Ce qui pose la question de sa **gouvernance** : sur un territoire, Etat, collectivités locales et société civile participent à la mise en œuvre d'une offre éducative locale mais les questions de coordination locale horizontale, de concurrence, d'harmonisation restent des points clés à traiter.

3. Une mutation des savoirs

Les savoirs sont multiples et leurs origines très diversifiées: qu'ils relèvent de l'expérience individuelle et de la mobilisation de formes d' « intelligences multiples » (Howard Gardner) ou qu'ils naissent collectivement dans des champs professionnels, culturels, géographiques diversifiés, leur prise en compte va constituer un atout pour une ville dans un contexte de compétition mais aussi un enrichissement personnel et collectif, une ouverture, la chance d'un désenclavement des savoirs, de métissages, de recombinaison, et ils deviennent de ce fait vecteurs de lien social.

4. Au centre, le sujet et son parcours

Pour des sujets dont les parcours changent :

- Les temps de l'apprentissage : aux trois périodes linéaires et bien identifiées : le temps de l'apprentissage, le temps du travail, le temps de la retraite. Socialisation, travail, citoyenneté se mêlent, dans le même temps. Les frontières des temps sociaux sont bousculées et des « bureaux du temps » ont même été créés dans certaines villes pour saisir ces mutations.
- Les lieux, les modalités et les outillages (TIC) changent et nous font passer d'une approche scolaro-centrée à une conception d'un territoire éducatif⁵. Il en ressort que la « ville éducatrice », à l'opposé d'une logique qui assignerait l'éducation et la formation aux seules institutions légitimes, implique une forte dynamique communautaire, fondée sur la mobilisation des savoirs de tous sans exclusive *au service du développement et de la créativité du territoire*.

Et c'est ainsi qu'un nombre croissant de « villes apprenantes » ont vu le jour. Des villes de plus en plus nombreuses se revendiquent comme telles. Un Réseau français des villes éducatrices (RFVE) s'est mis en place en 1991 (www.villeseducatrices.fr), inscrit dans une Association internationale des villes éducatrices (AIVE). Dans le même mouvement s'est constituée une Association nationale des directeurs de l'éducation des villes (Andev).

La notion de ville et même de région apprenante connaissent la même vogue que celui d'apprentissage tout au long de la vie. Les deux sont d'ailleurs apparus sensiblement au même moment dans le débat public. Ils illustrent tous deux la conviction que l'apprentissage constitue la condition incontournable du développement.

Les deux notions sont complémentaires : alors que l'apprentissage tout au long de la vie concerne l'individu, la ville ou région apprenante concerne le collectif, la synergie des acteurs agissant sur un même territoire. Transformer un territoire en ville ou région apprenante, c'est en somme fournir le plus grand nombre d'opportunités à chacun d'apprendre tout au long de sa vie, pour développer des activités économiques, culturelles et sociales au bénéfice de tous.

« *L'apprendre tout au long de la vie intervient dans ces trois dimensions (de la stratégie 2020 de l'Union Européenne):*

- *il est une composante-clé d'une croissance intelligente ;*

⁵ Voir l'article de B Bier « les villes éducatrice et l'utopie du territoire apprenant »

- *il représente une condition de réussite de la transition vers une croissance verte ;*
- *et il constitue un élément de la cohésion sociale qui va de pair avec une croissance inclusive.*

II. Quelles sont les conditions pour être « ville apprenante » ?

1-Apprendre pour être ou rester compétitif dans le marché mondial néolibéral : La mondialisation rend les villes, les régions et les pays plus vulnérables aux chocs externes et aux restructurations économiques. Cependant, toutes les villes et les régions disposent de ressources qu'elles peuvent mobiliser sur la base d'un ensemble de conventions, de valeurs et de normes régionales partagées et qui constituent un atout économique fort.

2- Constituer des partenariats forts avec tous les acteurs des territoires : élus, administrations, associatifs, chercheurs, entreprises privées, syndicats, mouvement social, etc. L'objectif est de promouvoir une citoyenneté politique active. Etat, collectivités locales et société civile sont des lieux de savoir qui participent de cette économie du savoir dans les territoires : économie du savoir entendue comme une économie du lien, des interactions basées sur une nouvelle manière numérique⁶ de faire circuler et de gérer informations, idées, connaissances et actions. L'apprentissage collectif repose sur l'échange continu d'informations sur les produits, les processus et les méthodes d'organisation du travail. **Le partenariat est essentiel mais a ses exigences :** une volonté claire et déterminée de tous les protagonistes de placer l'acquisition et la diffusion des connaissances au cœur du développement..

3-Maintenir et développer le capital humain qui est l'atout à valoriser où enseignement, éducation et formation sont conçus aussi comme des facteurs de cohésion sociale et pas seulement comme des facteurs de productivité car ils *ne se limitent pas à l'insertion professionnelle et à la compétitivité. Ils touchent aussi à l'équité et à la citoyenneté active, qui constituent des valeurs fortes pour un territoire...* C'est ce capital social qui est déterminant pour que le fonctionnement des villes apprenante permette le partage d'une culture et d'une perception communes.

4-Développer des stratégies de Réseau : les réseaux de pratiques qui interviennent dans les territoires sont des compositions, superpositions de différentes natures et de différents niveaux : réseaux de territoires (régions, interactions multirégionales, communautés territoriales, etc.), réseaux d'institutions (formation initiale, formation professionnelle, formation continue, orientation, etc.), réseaux d'initiatives (locales, multirégionales, européennes), réseaux de projets, réseaux d'acteurs (personnes, entreprises, associations, etc.).

Les villes ont à développer et valoriser tout ce travail en réseaux, avec ses différents niveaux de granularité : en créant des partenariats privilégiés propres à chacune des initiatives, en reconnaissant les spécificités locales et les transversalités appropriables, en créant des espaces de co-responsabilité, en prenant du temps pour écouter, partager, capitaliser, fédérer.

5- S'appuyer sur les communautés de pratiques : compte tenu du caractère social, et souvent informel, de l'apprentissage et de l'innovation, le dynamisme naît souvent de la proximité géographique des partenaires qui permet des interactions fréquentes, continues et des échanges d'informations aisés qui s'appuient sur des **communautés de pratiques** où l'intérêt, les valeurs, la culture, sont partagés et stables.

La ville devenue « apprenante » entre dans l'économie de la connaissance et de l'innovation qui caractérise la société post-industrielle, de manière à tenir sa place dans la compétition mondiale et attirer les forces de production de biens et de services sur son territoire.

L'individu, de son côté, a tout à gagner à habiter dans une ville ou région apprenante, pour y multiplier en permanence ses occasions de formation qui garantiront sa valeur sur le marché de l'emploi et aussi sa place de citoyen à part entière dans l'espace public.

6- Innover et aller vers la ville « numérique » : les Technologies de l'Information et de la Communication ont la part belle pour relier la communauté d'apprentissage locale des terroirs à la communauté mondiale, à la planète.

Mais au-delà de toutes ces similitudes, il apparaît que chaque ville met au point sa propre recette en fonction de ce qui est disponible localement, du contexte économique et social, lui-même marqué par

⁶ Voir l'article d'André Loechel président du réseau européen des villes numériques www.villesnumeriques.org et www.territoires-de-demain.org

l'héritage historique et culturel : selon qu'elle dispose des techniques de pointe dans le domaine de l'information et des communications, d'une expérience et d'une aptitude à stimuler l'innovation, d'une capacité à favoriser les interactions et les échanges entre toutes les composantes de la société.

III. Ville apprenante : une composante d'un nouveau paradigme éducatif « apprentissage tout au long de la vie » ou d'une révolution ?

C'est la ville toute entière, le « cadre d'expérience » qu'elle constitue, l'ambiance et les interactions qu'elle crée, ou permet de créer, la recomposition des ressources qui participent à ce nouveau paradigme.

Si chacun se construit dans les interactions avec son environnement, la qualité de cet environnement devient essentielle. Travailler sur l'éducation signifie travailler avec les responsables des politiques sociales et urbaines et des politiques d'aménagement, les urbanistes, les architectes ainsi que le tissu économique, culturel, associatif dans sa diversité. « *Toute la ville est une source d'éducation. Elle éduque à travers ses institutions éducatrices traditionnelles, ses projets culturels, mais aussi à travers sa planification urbaine, ses politiques environnementales, ses moyens de communication, son tissu productif et ses entreprises* », dit la Charte internationale des villes éducatrices.

Cependant derrière ce dynamisme et la richesse du mouvement "ville apprenante", ne négligeons pas quelques écueils possibles :

1- Une mobilisation des acteurs, voire une participation qui ne va pas de soi : il y a une difficulté réelle à associer l'ensemble des acteurs à une démarche complexe, exigeante, ouvrant sur l'incertitude et sans effets lisibles immédiatement. Il y a aussi les effets de concurrence et d'objectifs contradictoires.

2- La reconsidération pour les formateurs de leurs compétences : les nécessaires évolutions, mobilités qui en découlent pour intégrer une démarche globale d'apprenance généralisée est tout sauf simple. Ils ont à évoluer dans leurs pratiques, leurs postures. Les résistances sont souvent fortes mais une ville apprenante ne peut s'appuyer que sur des formateurs eux-mêmes apprenants (« sinon on va dans le mur » disait un spécialiste de la ville éducatrice).

3- Le thème de l'éducation et de la formation tout au long de la vie ne doit pas conduire à scolariser la formation et la vie sociale : Si le secteur de l'éducation formelle doit nouer des liens avec celui de l'éducation informelle pour valoriser la globalité de l'apprentissage; il doit établir des partenariats avec les autres secteurs de la société; sans pour autant les prendre en otage.

4- Enfin il faut rester vigilant sur la possible reconduite d'inégalités connues ou d'inégalités nouvelles et sur l'impact de l'apprentissage tout au long de la vie sur l'exclusion sociale.

En conclusion

Ainsi, la « ville éducatrice », à l'opposé d'une logique qui confierait l'éducation aux seules institutions légitimes, implique une forte dynamique communautaire, fondée sur la mobilisation des savoirs de tous sans exclusive *au service du développement et de la créativité du territoire*.

« *La ville ne peut survivre sans devenir une ville de savoir, mais elle ne peut pas devenir une ville de savoir sans devenir une ville apprenante* » (Bélanger et Paetsch, 2006).

Bibliographie

- Bélanger P. et Paetsch B., 2006, « Le cas d'une ville apprenante : le projet de Montréal », in Morvan Y. (dir.), *La formation tout au long de la vie. Nouvelles questions, nouvelles perspectives*, colloque Rennes métropole 6 et 7 mars 2006, Presses universitaires de Rennes.
- Ben Ayed C., 2008, « Territorialisation de l'action éducative », in Zanten A. (van).
- Bier B., Chambon A. et Queiroz J.-M. (de), 2010, *Un changement politique en éducation, De la forme scolaire vers la forme éducative ?*, ESF éditeur.
- Faris Ron numéro de la revue [A lire en ligne](#),
- Loechel André réseau européen des villes numériques www.villesnumeriques.org et www.territoires-demain.org
- Vilarrasa A., Bier B. et Richez J.-C. (coord.), 2007, « Villes éducatrices. L'expérience du projet de Barcelone », *Cahiers de l'action*, n° 16, Injep.
- Vulbeau A., 2009, « L'éducation tout au long de la ville », in Brougère G. et Ulmann A.-L., *Apprendre de la vie quotidienne*, Presses universitaires de France.

« Villes apprenantes », la nouvelle recette du développement régional

L'Observateur OCDE

Kurt Larsen – Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement

Bien qu'il soit relativement récent, le concept de « ville ou de région apprenante » est au cœur d'un nombre croissant de stratégies de développement régional. Mais qu'est-ce au juste qu'une « ville apprenante » ? Et comment fonctionne-t-elle ?

La ville est morte. Vive la ville ! Ceux qui ont annoncé la fin des villes avec l'ère de la communication planétaire ont peut-être parlé trop vite. Car les villes et leurs régions peuvent offrir un assortiment idéal de ressources, d'institutions, de nouvelles technologies et de valeurs cosmopolites pour s'inscrire comme les berceaux des sociétés fondées sur le savoir qui caractériseront le XXI^{ème} siècle. Il n'existe pas de définition unique d'une ville ou d'une région apprenante, bien que ce concept soit issu des théories sur l'innovation et les systèmes d'innovation.

Les villes et régions apprenantes ont en commun la volonté clairement affichée de placer l'innovation et l'apprentissage au cœur de leur stratégie de développement. Elles cherchent à stimuler l'activité économique en combinant selon des modalités diverses l'apprentissage à vie, l'innovation et l'utilisation créative des technologies de l'information et de la communication. La notion « d'apprentissage » dans les « villes apprenantes » recouvre à la fois l'apprentissage individuel et institutionnel. L'apprentissage individuel se réfère à l'acquisition, formelle ou informelle, de connaissances et de compétences par les individus. Elle désigne généralement l'ensemble des activités éducatives auxquelles une personne participe tout au long de sa vie, et non pas uniquement la scolarité et la formation initiale. L'apprentissage permet aux individus d'améliorer leurs revenus et leurs perspectives professionnelles, tandis que la société peut disposer d'une main-d'œuvre plus flexible et formée aux technologies les plus récentes.

Apprendre pour être compétitif

D'autres conditions sont également nécessaires à la construction d'une ville ou d'une région apprenante. Il faut notamment que les villes et les régions trouvent leur place au sein de l'économie mondiale. Pour cela, elles doivent imaginer des stratégies novatrices qui leur permettent de rester compétitives. Le défi consiste à inscrire l'apprentissage individuel dans un contexte plus large où les institutions sont conscientes de la nécessité d'innover et d'apprendre, tout en étant capables de mettre en œuvre ces objectifs. La constitution de réseaux et de partenariats est primordiale car l'apprentissage collectif repose sur l'échange continu d'informations sur les produits, les processus et les méthodes d'organisation du travail. De tels liens se tissent généralement entre des organisations qui entretiennent déjà depuis longtemps des relations stables basées sur la confiance. (...)

Le partenariat est essentiel

Tout d'abord, il faut qu'il y ait une volonté claire et déterminée de tous les protagonistes – pouvoirs publics, entreprises privées, institutions d'enseignement et de recherche, associations locales ou personnalités importantes – de placer l'acquisition et la diffusion des connaissances au cœur du développement. Le fait que tous les acteurs aient le sentiment d'épouser les mêmes objectifs et d'avoir une identité commune et une confiance mutuelle est essentiel pour qu'ils puissent partager les mêmes valeurs et les mêmes réseaux au sein des villes. (...)

L'apprentissage à vie offre aux individus des possibilités de formation, formelle ou non, quels que soient leur âge et leur qualification, en tenant compte des objectifs de cohésion sociale et de viabilité écologique, qui sont des éléments essentiels pour le développement des villes ou des régions. Mais au-delà de ces similitudes, les études de cas montrent que chaque ville ou région a mis au point sa propre recette. Et comme pour toute bonne recette, les ingrédients et le dosage doivent être adaptés en fonction de ce qui est disponible localement. Les stratégies suivies varient suivant le contexte économique et social, lui-même marqué par l'héritage historique et culturel.

Quelles sont les stratégies adoptées, et comment les différentes villes et régions parviennent-elles à élaborer leur propre modèle de développement et de changement ?

Les techniques de pointe dans le domaine de l'information et des communications constituent sans doute un facteur essentiel, mais l'aptitude à stimuler l'innovation, les interactions et les échanges entre toutes les composantes de la société est peut-être encore plus importante (...).

L'expérience française

L'exemple d'une région apprenante en France concerne la région de Poitiers. Ce département principalement rural s'est engagé dans une stratégie de développement reposant sur les techniques de communication, le multimédia et une main-d'œuvre hautement qualifiée. Le parc du Futuroscope est au cœur de cette stratégie. Celui-ci réunit sur un même site des activités de recherche et développement, d'enseignement et de loisir. Le parc a déjà attiré 70 entreprises et créé 1 500 emplois, auxquels il faut ajouter 12 000 emplois indirects dans l'ensemble de la région. C'est aussi un important site touristique qui attire des visiteurs du monde entier. La majorité des investissements a été financée par des fonds publics. (...)

La mondialisation rend les villes, les régions et les pays plus vulnérables aux chocs externes et aux restructurations économiques. Cependant, toutes les villes et les régions disposent de ressources qui peuvent servir de moteur à la croissance économique locale, à condition que leur exploitation s'inscrive dans une stratégie de développement privilégiant les objectifs à long terme par rapport aux gains à court terme. Dans la société du savoir et dans le microcosme d'une ville ou d'une région apprenante, aucune institution ne détient le monopole de la connaissance.

Cela a des conséquences importantes pour le système d'enseignement et de formation, qui doit être en permanence au service de l'éducation et être suffisamment orienté vers le collectif et vers le travail en équipe pour répondre aux besoins d'une organisation économique fondée sur le savoir.

Les établissements d'enseignement et de formation doivent également s'efforcer d'établir de nouveaux partenariats avec d'autres « institutions cognitives régionales ». Les stratégies des villes apprenantes ne s'attaquent pas directement aux problèmes immédiats de chômage et de pauvreté, mais elles peuvent enclencher une dynamique qui contribuera à les résoudre indirectement.

Clermont-Ferrand devient la première « ville apprenante » de l'Unesco en France

Avec ses 35 000 étudiants et ses 6 000 chercheurs, la métropole auvergnate rejoint un réseau mondial d'échange de bonnes pratiques en faveur d'une éducation de qualité pour tous.

Le Monde.fr | 26.01.2017 Par Adrien de Tricornot



La ville de Clermont-Ferrand est devenue première « ville apprenante » labellisée par l'Unesco. Boris Perlin (Flickr CC by 2.0)

Clermont-Ferrand est devenue la première ville de France à intégrer le réseau mondial des villes apprenantes de l'Unesco, a annoncé la municipalité, mardi 24 janvier. « *Ce type de ville mobilise ses ressources dans tous les secteurs afin de promouvoir un apprentissage inclusif, de l'éducation de base à l'enseignement supérieur* », indique la municipalité dans un communiqué.

L'appartenance au réseau des villes apprenantes permet notamment d'échanger des idées, des bonnes pratiques et des savoir-faire. Des métropoles telles que Turin, Mexico, Tunis, Pékin ou Nairobi sont déjà labellisées. D'autres villes de France, dont Rennes, pourraient à leur tour rejoindre ce réseau créé en 2012, avait annoncé début janvier le premier ministre, Bernard Cazeneuve, lors de sa visite à Clermont-Ferrand.

La métropole auvergnate concentre plus de 35 000 étudiants et 6 000 chercheurs dans ses laboratoires de recherche. Et l'un des équipements culturels de la ville : l'Espace Mandela, inauguré fin 2014 dans le quartier de la Gauthière, a été désigné « lieu ville apprenante ». « *Incubateur des talents, ce lieu pourra accueillir les échanges internationaux au sein du réseau* », explique le maire de Clermont-Ferrand, Olivier Bianchi, dans le communiqué. Il souhaite également donner « *un caractère festif à la démarche* » de ville apprenante, en organisant des événements annuels.

Des « objectifs de développement durable »

Selon l'Unesco, une ville apprenante contribue à la réalisation d'« objectifs de développement durable » (ODD) fixés par l'Agenda 2030 des Nations unies, « *en particulier l'objectif 4 (garantir une éducation de qualité, sans exclusion, équitable, avec possibilités d'apprentissage pour tous tout au long de la vie) et l'objectif 11 (faire des villes et des établissements humains des endroits sans exclusion, sûrs, résilients et durables)* ».

Au total, le réseau compte 177 membres dans 41 pays. Chez nos voisins, peu de villes l'ont encore rejoint : outre Turin en Italie, on note Gelsenkirchen (Allemagne), Viladecans (Espagne) ainsi que Bristol et Swansea (Royaume-Uni). Mais d'autres pays européens en comptent un plus grand nombre : le Portugal (8) et la Grèce (10, dont Athènes).

La gouvernance urbaine des villes apprenantes

Structures urbaines et organisations apprenantes

Par Virginie Guignard Legros , le 08 mai 2017

Les modalités de gouvernance des structures administratives des villes et leurs mises en application définissent l'ADN primaire de toutes les structurations des cellules vivantes d' « apprenance urbaine ».

C'est la notion de modèle présenté ici.

Si l'administration gouvernant la ville est apprenante elle-même, alors elle transmettra l'apprenance au delà de la sphère administrative. Si cette même administration est bienveillante avec elle-même, alors elle transmettra la bienveillance dans ses actions facilitatrices. La clef d'une politique durable en matière d'apprenance repose sur la cohérence de management de ses élus et de son administration. La vision, les rôles et l'exemple comme modèle sont parmi les outils les plus puissants de l'intelligence collective (IC). C'est une des clefs de la ville apprenante réussie.

Un groupe est une structure vivante, une ville est une structure vivante. Les deux ont besoin de réponses à ces questions essentielles qui sont, qui ?, vers où ? et comment ? L'apprenance est une transmission du savoir être, du savoir et du savoir faire qui sont une transposition de ces mêmes questions.

Une des clefs d'une ville apprenante de qualité est d'avoir une administration elle-même apprenante.

“ Être la ressource privilégiée pour le développement durable des compétences des employé-e-s dans le but d'améliorer la qualité des prestations de l'administration municipale.

Missions - Proposer une offre de formation axée sur la pratique et tournée vers l'avenir pour développer les compétences collectives et individuelles.

Garantir l'accès à la formation pour toutes et tous afin de valoriser les potentiels, encourager la mobilité et augmenter la représentation équitable des deux sexes aux postes de cadres.”*

Sources : DRH, formations 2017 Ville de Genève

Si on y arrive, vous devriez aussi y arriver...

La notion de ville apprenante se crée au quotidien dans un flux disruptif. Ceci implique une adhésion aux changements, aux mutations, aux innovations. Comment une administration urbaine avec des procédures classiques peut devenir une structure innovante, voire agile ? C'est un des défis de ces prochaines années qui repose sur les épaules des ressources humaines.

Comment arriver à transmettre ou à imposer un système, des idées, des services à la population si l'administration qui les insuffle est déconnectée ou n'adhère pas à ce qu'elle propose ? Si elle ne veut pas bouger alors que le monde bouge ? Voilà, une question

fondamentale sur laquelle repose l'avenir des villes apprenantes et l'avenir de notre société de façon générale.

Il n'y a malheureusement pas de recette miracle. Il faut beaucoup d'accompagnement, de formation au management de transition et la redéfinition claire des valeurs, du sens, des objectifs du personnel, ainsi que des outils adaptés à ces mutations. C'est une nécessité face à un besoin collectif urbain. On n'arrête pas un besoin, soit on le comble, soit on est défaillant face à cette demande. En cas de défaillance la ville peut faire appel à des ressources extérieures, telles des écoles, associations ou entreprises mandatées qui vont venir pallier son problème de ressources humaines, mais ce n'est une solution viable qu'à moyen terme. Car ces mandataires, naturellement des partenaires d'apprenance, sont dans cette situation hors du cadre de leurs missions premières.

Vouloir avoir une ville apprenante, c'est avoir une ville qui a besoin d'apprendre, une administration qui apprend et une gouvernance qui a une vision claire de l'apprenance. Vouloir une ville qui bouge, c'est avoir une ville qui veut évoluer, une administration innovante et une gouvernance qui accompagne le changement. La transmission des savoirs est un challenge pour tous, vecteur d'avenir.

Aujourd'hui, le statut des villes change. Elles prennent leur place en tant que villes autonomes dans le contexte mondial de décentralisation. (...)

Dans ce mouvement d'autodétermination urbain, chacune dans leur contexte national décident aussi de prendre en main l'apprenance de leurs cités. Le savoir est la meilleure défense contre l'obscurantisme. (...)

(...) À l'échelle du territoire

Une circulaire du 20 mars 2013 définit les projets éducatifs territoriaux (PEDT) comme permettant aux collectivités territoriales volontaires de proposer à chaque enfant un parcours éducatif cohérent et de qualité avant, pendant et après l'école, organisant ainsi, dans le respect des compétences de chacun, la complémentarité des temps éducatifs. Ils sont un outil de collaboration locale qui peut rassembler, à l'initiative de la collectivité territoriale, l'ensemble des acteurs intervenant dans le domaine de l'éducation : les administrations de l'État concernées, les autres collectivités territoriales éventuellement impliquées, ainsi que des associations de jeunesse et d'éducation populaire, ou d'autres associations et institutions à vocation sportive, culturelle, artistique ou scientifique notamment, et des représentants de parents d'élèves.

Malgré l'intérêt de cette démarche, la mise en œuvre s'avère souvent très administrative dans la réalité. De nombreux PEDT sont centrés sur des enjeux d'organisation et d'emploi du temps. Leur évaluation, pourtant préconisée, encouragée est modeste, sinon absente : le bilan ne porte que sur le fonctionnement du dispositif et non sur ses effets sur les enfants qui en bénéficient.

L'Éducation nationale connaît bien d'autres partenariats avec les acteurs du territoire. La loi Nouvelle organisation territoriale de la République (NOTRe) a encore encouragé l'idée d'une co-construction, que la politique ministérielle récente a soutenu résolument. Les échanges sur la formation professionnelle avec les conseils régionaux, la création de campus des métiers, la signature de conventions "ruralités" dans plusieurs départements, les discussions sur l'ajustement des cartes scolaires autour des enjeux de mixité sociale... tous ces processus illustrent l'ambition de bien inscrire les établissements scolaires dans leur environnement.

Comment réussir à passer un cap pour le scolaire et plus généralement pour les apprentissages et la formation ?

■ PROMOUVOIR LA DÉMARCHE DES VILLES APPRENANTES

L'idée des "villes apprenantes" définie autour de l'UNESCO mérite toute notre attention. Une ville apprenante serait ainsi une ville qui mobilise efficacement ses ressources dans tous les secteurs en vue de:

- promouvoir un apprentissage à caractère intégrateur, de l'éducation de base à l'enseignement supérieur ;
- raviver l'apprentissage au sein des familles et des communautés ;
- faciliter l'apprentissage pour l'emploi et sur le lieu de travail ;
- étendre l'usage des techniques modernes d'apprentissage ;
- améliorer la qualité et l'excellence dans le domaine de l'apprentissage ;

- favoriser une culture de l'apprentissage tout au long de la vie.

L'objectif est la mise en cohérence et en réseau des ressources, de la petite enfance à la formation continue, en partant de l'individu et en encourageant les démarches collectives. Il s'agit de s'assurer du développement harmonieux de chaque apprenant en pensant l'articulation et la complémentarité des acteurs et des dispositifs, en veillant à ce que toutes les transitions, tout au long de la vie, soient pensées pour son bien-être et sa réussite. On pourrait par exemple repenser les articulations entre la crèche et la famille, la crèche et l'école, la scolarité et la vie familiale ou associative, l'année scolaire et les vacances où peuvent se creuser les écarts, l'école et le collège, le collège et le lycée, l'enseignement scolaire et le supérieur, les études et la vie professionnelle, le présentiel et le numérique, le travail et la retraite, sans compter les différentes interruptions professionnelles pour des motifs qui ne sont pas toujours choisis. Autant de transitions qui ne sont pas toujours faciles et peuvent amener à des difficultés en particulier pour les plus fragiles. Un partenariat bien mené autour des tiers-lieux ouverts à tous pourrait permettre d'identifier problèmes et solutions sur un territoire apprenant pour faciliter ces transitions.

Il s'agit aussi de traduire les discours politiques théoriques en stratégies et approches concrètes et d'apprendre à mesurer les effets des mises en œuvre. L'objectif est d'assurer une intelligibilité des dispositifs, pour en conforter l'assise démocratique et d'associer toutes les parties prenantes à leur pilotage, pour réussir la mobilisation de ressources variées.

La ville de Clermont-Ferrand vient d'obtenir - une première en France - le label UNESCO de ville apprenante. Mais beaucoup d'autres territoires sont depuis longtemps engagés dans des démarches équivalentes. Leur essor, leur approfondissement, voire leur généralisation, est un enjeu politique, face auquel chacun a son rôle à jouer, à titre personnel et professionnel.

■ RENFORCER ET ÉLARGIR LES PARTENARIATS DES ESPE

Un point d'appui majeur, mais aujourd'hui très théorique, pourrait être trouvé du côté des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), qui sont au cœur d'un partenariat territorial multiple, unissant l'académie, l'université, et souvent bien d'autres parties prenantes, dont les collectivités territoriales et les principales associations d'éducation populaire. On l'a dit, il reste encore beaucoup à faire pour que les ESPE réalisent les objectifs qui leur ont été assignés. On ajoutera qu'elles y réussiront difficilement seules et que la meilleure voie serait d'intensifier le réseau de compétences et de recherches auxquelles elles sont appelées à participer et de redistribuer les rôles de manière plus efficiente.

(...)

DES PISTES POUR LES ACTEURS DE LA SOCIÉTÉ APPRENANTE

Préambule pour tous les apprenants

“Tous chercheurs” : Puisque la recherche en sciences cognitives montre que nous sommes tous nés chercheurs, que les plus jeunes auteurs de publications scientifiques ont huit ans et puisque les chercheurs sont d'excellents apprenants, nous pouvons tous développer nos apprentissages en cherchant, en nous questionnant, en expérimentant, en nous appuyant sur les progrès des technologies et des connaissances, sur ce que d'autres ont fait avant nous ainsi que sur un réseau de pairs et de mentors. Dans cette perspective, nous avons tous la capacité de développer une pratique réflexive pour réfléchir sur nos apprentissages, apprendre de nos erreurs et de nos questionnements. Nous progressons tous plus vite quand nous pouvons trouver des mentors bienveillants, “gravir les épaules de géants”, aider les autres à avancer en devenant mentor à notre tour, documenter et partager nos explorations et nos expériences. Pour y parvenir, il conviendrait, autant que possible, d'éviter les logiques de compétition et de défiance pour promouvoir autour de soi une dynamique de confiance et de coopération.

“Connais-toi toi-même” : La recherche la plus essentielle est peut-être celle du sens, de ce qui fait sens pour chaque être humain. Lorsque les apprenants osent être eux-mêmes, se montrer créatifs et prendre des initiatives, pour transformer l'essai et trouver ce que Ken Robinson appelle « leur élément », il leur faut s'impliquer, chercher un environnement propice, des pairs et des mentors bienveillants.

Construire des organisations apprenantes

Dans une organisation apprenante, tous les membres peuvent apprendre les uns des autres, les expérimentations et les apprentissages des uns facilitant ceux des autres. Les individus comme le collectif sont invités à apprendre à apprendre et à développer des approches réflexives pour faciliter les dynamiques d'apprentissage. Ces échanges transversaux permettent l'émergence de transformations, fondées sur l'intelligence collective et l'adaptation permanente aux changements de l'environnement, assurant le développement durable de l'organisation. Toutes les organisations peuvent devenir apprenantes, celles qui sont dédiées aux apprentissages, à l'enseignement et à la recherche étant idéalement placées pour donner l'exemple.

Accompagner les apprentissages : propositions pour les parents

Devenez une famille apprenante, créez un environnement dans lequel vos enfants peuvent, tout comme vous, apprendre à apprendre, se chercher et développer leur propre potentiel. Aidez-les à trouver et à s'approprier des lieux où ils pourront s'épanouir et se préparer pour l'avenir.

(...)

DOCUMENT 8

VERS UNE VILLE APPRENANTE : UN CONTINUUM

L'apprentissage, c'est-à-dire l'acquisition de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de valeurs, a lieu dans toutes les villes. Cependant, les villes apprenantes sont des lieux où l'on encourage l'apprentissage de tous les citoyens de façon systématique et explicite toute leur vie durant. De plus, les ressources d'apprentissage de ces villes sont mobilisées dans chacun de leurs secteurs :

- économique (de l'entreprise privée à l'entreprise d'économie sociale);
- civique (les gouvernements locaux et supérieurs);
- public (les bibliothèques, les musées, les agences de services sociaux);
- scolaire (du préscolaire aux études de deuxième et de troisième cycle);
- du bénévolat (des groupes confessionnels aux groupes de soutien et culturels).

Les villes apprenantes se distinguent par leur usage explicite du concept de l'apprentissage tout au long de la vie comme un principe d'organisation et un objectif socioculturel. Le point de mire de l'apprentissage tout au long de la vie se trouve, d'une part, sur l'offre systématique d'occasions d'apprentissage de la naissance à la mort (la dimension verticale ou de la durée de vie) et, d'autre part, sur l'utilisation des ressources d'apprentissage (humaines et matérielles) de tous les secteurs (la dimension horizontale ou de la totalité de la vie).

Les villes apprenantes sont des lieux où les gens apprennent à nouer de nouveaux partenariats et des alliances stratégiques entre leurs différents secteurs pour atteindre des objectifs communs. Des relations de travail innovatrices et l'utilisation de nouvelles technologies pour faciliter le réseautage dans et entre les communautés d'apprentissage constituent l'image de marque des villes d'apprentissage. Comme on le constate dans le tableau suivant, on peut situer les villes dans un continuum : de celles qui mobilisent de plein gré leurs atouts pour réaliser leurs aspirations dans l'économie et la société du savoir à celles qui réagissent au mieux en faisant un saupoudrage occasionnel.

⇐ Ville apprenante - Vers un idéal -	Ville traditionnelle ⇒ - Un départ inégal -
---	--

SECTEUR ÉCONOMIQUE	
<p>DES PARTENAIRES PROACTIFS DANS UNE ÉCONOMIE DU SAVOIR</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ l'alphabétisation, le fait d'apprendre à apprendre, les habiletés de travail en équipe et la capacité de raisonnement procurent un avantage économique ▪ le capital social et humain est apprécié, enrichi et pleinement utilisé ▪ l'apprentissage est perçu comme un investissement ▪ l'apprentissage est perçu comme un processus social au profit du développement économique de la communauté ▪ les innovations sont soutenues par l'apprentissage interactif entre les organismes d'apprentissage de la communauté ▪ les partenaires de l'économie et de l'éducation partagent leurs ressources en formation entre eux et avec la communauté ▪ les grandes entreprises partagent leurs ressources en formation avec leurs fournisseurs ▪ la plupart des entreprises favorisent des programmes individuels d'apprentissage 	<p>UNE RÉACTION AU CHANGEMENT ÉCONOMIQUE</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ l'alphabétisation et l'apprentissage ne font pas partie d'une stratégie de gestion du changement économique ▪ le capital social et humain est méconnu et grandement sous-utilisé ▪ l'éducation est perçue comme une dépense ▪ l'apprentissage est perçu comme une activité individuelle au seul profit de la personne ▪ les innovations sont clairsemées et perçues comme menaçantes par le reste de la communauté ▪ les secteurs économique et éducatif sont souvent en compétition : les communautés ont peu accès aux ressources de l'un ou de l'autre ou n'en ont pas accès du tout ▪ la formation des fournisseurs est sporadique ou inexistante ▪ peu ou pas d'entreprises offrent des programmes individuels d'apprentissage
SECTEUR MUNICIPAL	
<p>LITTÉRATIE CIVIQUE ET ENGAGEMENT DU MILIEU</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ favorise l'apprentissage au sein de toutes ses politiques et ses pratiques départementales, par ex. : services de police communautaires, justice réparatrice, emploi d'aspirant policier modelé sur les travailleurs de rue; conseil des jeunes ▪ permet les occasions d'apprentissage sur place pour les élèves qui mettent en valeur le leadership de la jeunesse et la littératie civique ▪ les problèmes reliés sont traités avec des solutions reliées par les divers portefeuilles gouvernementaux 	<p>APATHIE ET CYNISME DE LA POPULATION</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ l'administration municipale est perçue comme étant en compétition avec les initiatives des commissions scolaires et des loisirs ▪ les ressources d'apprentissage municipales (expertises et équipements) sont pratiquement non exploitées en ce qui a trait au leadership de la jeunesse ▪ les problèmes liés à la sous-scolarisation, à la mauvaise santé, aux conditions inadéquates de logement, etc., sont confiés à des ministères fonctionnant en vase clos

⇐ Ville apprenante - <i>Vers un idéal</i> -	Ville traditionnelle ⇒ - <i>Un départ inégal</i> -
---	--

SECTEUR PUBLIC	
UN SECTEUR PUBLIC PROACTIF <ul style="list-style-type: none"> ▪ les bibliothèques, les musées, les agences de santé et de services sociaux forment des partenariats qui jouent parfois un rôle important dans l'offre d'occasions d'apprentissage comme les technologies de l'information ▪ le secteur sans but lucratif reçoit du soutien pour offrir des occasions d'apprentissage au secteur des services 	UNE RÉACTION AU CHANGEMENT <ul style="list-style-type: none"> ▪ les bibliothèques et autres fournisseurs de services publics sont perçus comme des services en supplément des services fournis par le secteur de l'éducation ▪ le secteur public est rarement bien outillé pour soutenir les activités d'apprentissage en service communautaire et autres activités de bénévolat
SECTEUR DE L'ÉDUCATION	
LA NOUVELLE ÉDUCATION <ul style="list-style-type: none"> ▪ il y a mobilisation des ressources d'apprentissage formel et informel du secteur ▪ plusieurs parcours sont créés parmi et entre les secteurs d'apprentissage formels et informels et forment un système cohérent et unifié ▪ l'apprentissage est perçu comme le dénominateur commun de l'éducation et de la formation ▪ le secteur de l'éducation est perçu comme un partenaire important dans la production et la répartition de l'apprentissage ▪ le secteur de l'éducation établit des partenariats avec les quatre autres secteurs communautaires ▪ s'alphabétiser et apprendre à connaître forment la base de l'apprentissage tout au long de la vie ▪ le système d'éducation offre des occasions d'apprentissage en service communautaire aux niveaux primaire, secondaire et postsecondaire ▪ les déterminants de la santé et les recherches sur le cerveau suscitent des stratégies préventives d'apprentissage pour diminuer les coûts liés à la santé, à la remédiation, à la justice pénale et aux programmes sociaux 	L'ANCIENNE ÉDUCATION <ul style="list-style-type: none"> ▪ l'éducation est perçue comme la seule à pouvoir offrir de l'apprentissage ▪ le système d'éducation formel a peu de liens avec les secteurs d'apprentissage informels ▪ l'éducation est perçue comme prestigieuse et la formation est dévalorisée ▪ l'éducation semble détenir le monopole de la production et de la répartition de l'apprentissage ▪ le système d'éducation a peu ou pas de liens avec les quatre autres secteurs communautaires (...)

⇐ Ville apprenante - Vers un idéal -	Ville traditionnelle ⇒ - Un départ inégal -
---	--

SECTEUR DU BÉNÉVOLAT	
LE SECTEUR D'APPRENTISSAGE BÉNÉVOLE <ul style="list-style-type: none"> ▪ les services bénévoles fournissent des opportunités pour de l'apprentissage et pour enrichir le capital social ▪ on développe des parcours entre le bénévolat et l'emploi d'une manière systématique ▪ les bénévoles sont des membres bien formés par des fournisseurs de services de qualité 	LE BÉNÉVOLAT <ul style="list-style-type: none"> ▪ le bénévolat est perçu comme une façon de réduire les coûts de service ▪ les bénévoles sont utilisés pour remplacer le personnel rémunéré ▪ les bénévoles ne sont pas toujours bien formés
TECHNOLOGIES D'APPRENTISSAGE	
LES TECHNOLOGIES D'APPRENTISSAGE : UN OUTIL <ul style="list-style-type: none"> ▪ on développe une stratégie locale d'apprentissage tout au long de la vie avec des cartes à puce pour les apprenants afin de faciliter l'apprentissage pour tous ▪ tous peuvent accéder aux technologies d'apprentissage et à la formation en réseau 	UNE LIGNE NUMÉRIQUE QUI DIVISE <ul style="list-style-type: none"> ▪ on offre des occasions d'apprentissage incohérentes, sporadiques et inégales qui profitent surtout à une élite scolarisée qui a accès aux technologies d'apprentissage ▪ l'accès de la population aux technologies d'apprentissage est limité
CONSÉQUENCE GLOBALE	
BUT GÉNÉRAL <ul style="list-style-type: none"> ▪ la création d'une culture d'apprentissage tout au long de la vie est un objectif de la communauté 	RÉSULTAT FINAL <ul style="list-style-type: none"> ▪ certaines personnes font la promotion des valeurs et des styles de vie propres à l'apprentissage tout au long de la vie

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

Bernard Bier – sociologue



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

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

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

Des politiques éducatives territorialisées aux politiques éducatives territoriales

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

parce qu'ils rencontraient des préoccupations de collectivités, soit parce qu'ils constituèrent un effet d'aubaine financière. Certaines villes choisirent de ne pas s'inscrire dans ce dispositif, soit pour des raisons idéologiques, soit parce qu'elles présumaient qu'à terme l'État se désengagerait et que la charge leur en incomberait seules. Pourtant, nombre de collectivités (par exemple, en Région parisienne, La Courneuve, Nanterre...), sans passer par la contractualisation CEL, se sont engagées dans un projet éducatif de territoire. Il s'agit ici d'un choix politique local, d'une *politique éducative territoriale*.

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

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

La « ville éducatrice » est un label

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(...)

Vers des « territoires apprenants »

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

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

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

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

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

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

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

Bibliographie

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

DOCUMENT 10

N° 2926

ASSEMBLÉE NATIONALE

CONSTITUTION DU 4 OCTOBRE 1958

QUATORZIÈME LÉGISLATURE

Enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 1^{er} juillet 2015

RAPPORT D'INFORMATION

DÉPOSÉ

PAR LA COMMISSION DES AFFAIRES EUROPÉENNES

sur la validation de l'apprentissage non formel et informel,

ET PRÉSENTÉ

par M^{me} SANDRINE DOUCET,

Députée

(...)

LES DEFIS POSÉS PAR LA RECOMMANDATION DU CONSEIL DE DECEMBRE 2012

La recommandation du Conseil de l'union européenne du 20 décembre 2012 fixe à 2018 la mise en œuvre de ses préconisations en matière de validation des acquis d'apprentissage non formel et informel. Pour autant, compte tenu de l'état d'avancement de chantiers contribuant indirectement à la mise en œuvre de la validation, notamment celui des cadres nationaux de certifications, une telle échéance semble difficile à tenir, surtout pour des pays qui ne disposaient pas de cadre. De manière générale, un certain nombre de défis se trouvent diagnostiqués.

(...)

VALORISATION OU VALIDATION : L'AMBIVALENCE DU SECTEUR JEUNESSE

Le secteur du *Youthwork* ou du travail socio-éducatif auprès des jeunes se trouve à l'avant-garde de l'apprentissage non formel et informel au travers de la notion d'éducation populaire. Le Forum européen de la Jeunesse milite ainsi depuis 1996 pour la promotion des activités socio-éducatives comme d'autant de moyens alternatifs pour atteindre les jeunes, développer des valeurs d'équipe, d'effort, de confiance en soit, d'intégration et de citoyenneté ! Pourtant la validation des acquis d'apprentissage non formel et informel dans ce secteur ne va pas de soi.

Derrière une question sémantique - valorisation ou validation ? - réside en effet un enjeu, voire une crainte, propre au secteur Jeunesse : que la validation ait pour effet de « formaliser à l'excès l'apprentissage dans les activités du travail de jeunesse » ⁽⁷⁷⁾, c'est-

à-dire aboutisse à la fonctionnalisation des activités d'apprentissage non formel, au point d'en devenir contradictoire avec l'intérêt qu'elles peuvent présenter pour les intéressés. Le public de ce secteur est en effet double mais pas étanche : il s'agit à la fois des bénévoles qui s'engagent au service d'une association, des éducateurs ou travailleurs de la jeunesse, et des jeunes destinataires des activités, ces derniers constituant le plus souvent le vivier des premiers.

On aboutit ainsi à une position paradoxale du secteur de la Jeunesse à l'égard de la validation : souhaiter la visibilité sans la contrainte, une reconnaissance des valeurs et des compétences que l'engagement dans des associations sportives, sociales, etc. développent chez ceux qui les pratiquent sans une formalisation qui risquerait de détourner de lui un certain nombre de public. C'est ainsi que « le dilemme pour l'éducation non formelle est que d'un côté, on souhaite que les éléments d'apprentissage et les compétences soient reconnues et valorisées mais d'un autre côté, on ne veut pas décourager les jeunes de s'engager parce que les normes deviendraient trop formalisées. »⁽⁷⁸⁾ Tout n'est pas mesurable. Tout ne doit pas l'être. Un certain nombre d'activités à l'intention des jeunes « ne sont pas basées sur la perspective d'élargir des opportunités de carrière » mais sur la dimension ludique, sur les loisirs ou le temps libre, sur les opportunités de divertissement, de « fun ». Toutes les compétences développées dans ce type de contexte sont rarement des objectifs premiers mais plutôt des objectifs indirects. Trop d'attention accordée à l'accréditation pourrait donc avoir pour effet indirect de détourner de l'objectif initial, au détriment, par voie de conséquence, d'objectifs sociétaux importants.⁽⁷⁹⁾

Les Lignes directrices soulignent ainsi que « c'est toutefois avec prudence qu'il convient de recourir à la validation. Certains peuvent considérer l'évaluation et la validation comme inutiles et comme une entrave à un engagement plus positif en faveur de l'apprentissage. Il importe de mettre l'accent sur le caractère volontaire du processus, ainsi que sur la distinction et le nécessaire équilibre entre les démarches formatives et sommatives d'évaluation. »⁽⁸⁰⁾ Nombre d'associations du secteur bénévole considèrent en effet que les « démarches sommatives sont en opposition avec le caractère bénévole et souvent idéaliste de [leurs] activités »⁽⁸¹⁾.

C'est dans cette optique que s'inscrit le débat sur le service civique en France. À l'issue des attentats de janvier 2015, l'idée de développer, voire de rendre obligatoire le service civique⁽⁸²⁾ qui concerne tous les jeunes de 16 à 25 ans, sans conditions de diplôme, a rencontré une large audience. Les responsables d'associations se montrent très prudents, voire réservés : outre l'ambition peut-être excessive en termes d'effectifs – 100 000 jeunes –, et les difficultés des associations en termes de capacité en personnels et en moyens financiers pour absorber une telle masse de volontaires, le problème qui est posé reste l'enjeu d'un tel dispositif : « Quelles missions on définit derrière le Service civique ? N'y a-t-il pas un risque de glissement sémantique de l'esprit d'engagement qui suppose des savoir-être et de la motivation vers un service civique dispensateur d'insertion professionnelle »⁽⁸³⁾. Ainsi, selon les associations, même si les compétences acquises à l'occasion d'un service civique sont des outils de valorisation auprès de futurs employeurs, la mission première du service civique reste la citoyenneté et l'engagement.

A publics particuliers donc, mots d'ordre spécifiques : volontariat et autonomie sont les deux valeurs fondatrices du secteur Jeunesse dont les processus de validation doivent tenir compte. Comment rendre visible et proposer aux bénévoles une validation qui ne s'oppose pas à la participation volontaire ? Le travail socio-éducatif ne peut être un enrichissement pour d'autres politiques ou d'autres objectifs que s'il conserve son identité et ses atouts spécifiques⁽⁸⁴⁾. Pour le secteur Jeunesse, il est donc nécessaire de « déterminer son potentiel en termes de compétences à fournir au marché de l'emploi, tout en précisant les limites du rôle qu'il peut jouer à cet égard. »⁽⁸⁵⁾

La pertinence d'une telle action passe d'abord par une prise de conscience des bénéfices possibles, puis d'une formation des formateurs afin de les sensibiliser à ces enjeux. Pour autant, la validation n'aura de sens qu'autant que le travail et les compétences qu'elle

permettra de valider seront mieux reconnus par la société. « Alors que, dans le débat politique, l'attention se focalise sur la « validation » des résultats de l'apprentissage non formel sur le lieu de travail (et dans l'éducation formelle et la formation), l'impact de l'apprentissage dans les activités de travail de jeunesse est constamment sous-estimée, en particulier du côté des employeurs. »⁽⁸⁶⁾ De fait, la méconnaissance est souvent réciproque : ainsi, pour l'Agence Erasmus + Jeunesse, les expériences de rencontres entre jeunes et entrepreneurs de l'Agence Erasmus + Jeunesse s'avèrent d'autant plus importantes qu'elles permettent de lever des malentendus, tant du monde entrepreneurial à l'égard du secteur socio-éducatif que du monde éducatif lui-même traditionnellement, voire idéologiquement, hostile aux entreprises.

(...)

⁷⁷ () Voies 2.0 vers la reconnaissance de l'éducation et de l'apprentissage non formel et du travail de jeunesse en Europe, 2011.

⁷⁸ () "The dilemma for non-formal education is that, on the one hand we would like the learning elements and competencies to be recognised and valued but, on the other hand, we don't want to discourage young people from being involved due to the standards becoming too formalized."

⁷⁹ () *Coyote n°1*, Giving credit Certification and assessment of non-formal education, *Caroline Vink*, décembre 1999.

⁸⁰ () Lignes directrices européennes, 2009, p.49.

⁸¹ () Lignes directrices européennes, 2009, p.51.

⁸² () *Le Service Civique, indemnisé 573 euros net par mois, peut être effectué auprès d'associations, de collectivités territoriales (mairies, départements ou régions) ou d'établissements publics (musées, collèges, lycées...), sur une période de 6 à 12 mois en France ou à l'étranger, pour une mission d'au moins 24 h par semaine.*

⁸³ () *Bérénice Jond, Présidente d'Animafac, membre du Forum Jeunesse, CESE.*

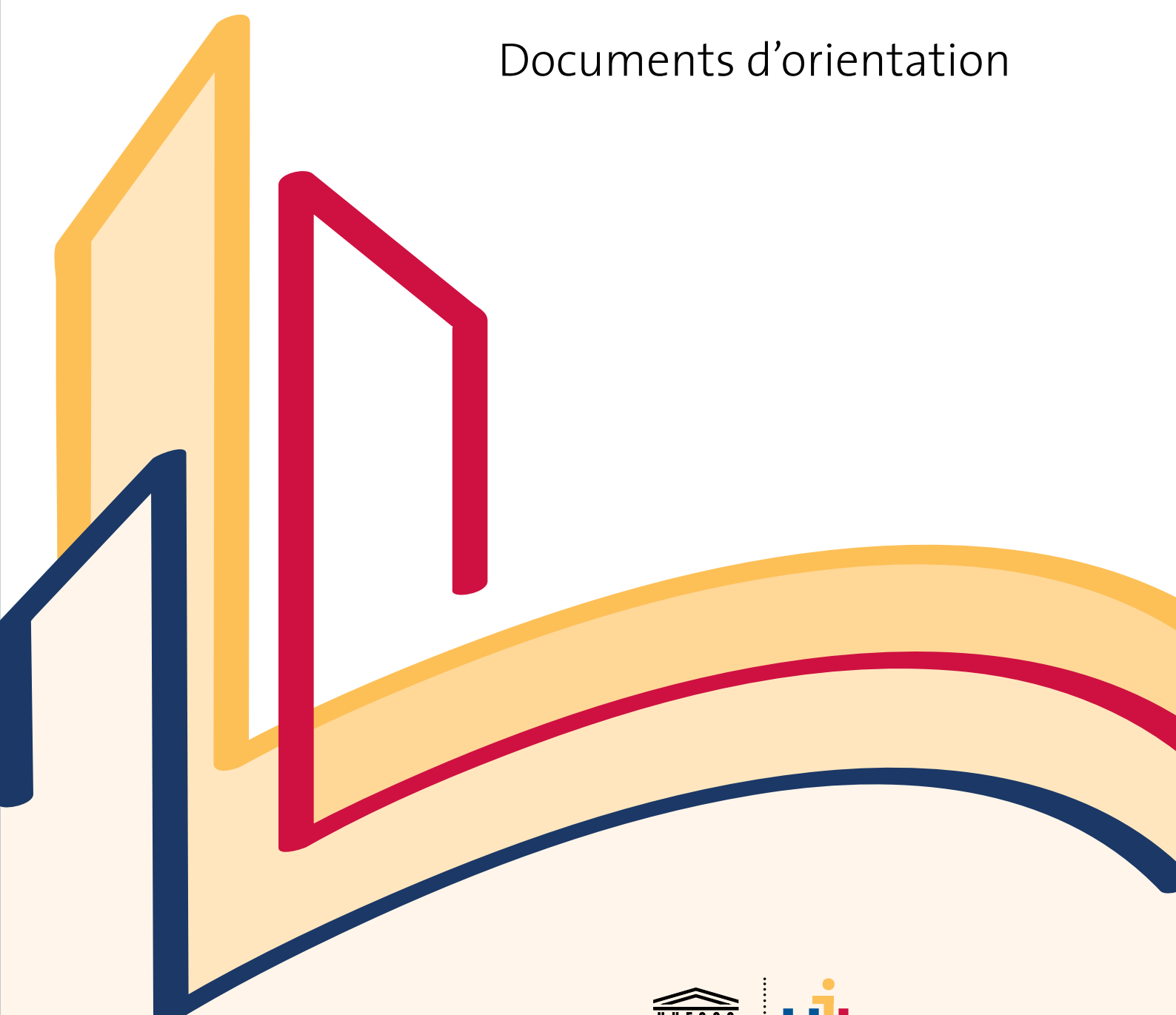
⁸⁴ () Voies 2.0 vers la reconnaissance de l'éducation et de l'apprentissage non formel et du travail de jeunesse en Europe, 2011.

⁸⁵ () Voies 2.0 vers la reconnaissance de l'éducation et de l'apprentissage non formel et du travail de jeunesse en Europe, 2011 p.17.

⁸⁶ () Voies 2.0 vers la reconnaissance de l'éducation et de l'apprentissage non formel et du travail de jeunesse en Europe, 2011 p.17.

Réseau mondial UNESCO des villes apprenantes

Documents d'orientation



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



UNESCO Institute
for Lifelong Learning

Institut de l'UNESCO
pour l'apprentissage
tout au long de la vie

(...)

Caractéristiques clés des villes apprenantes

1. Introduction

Ces dernières années, plusieurs approches ont été adoptées visant à traduire le concept de société apprenante dans la réalité. On peut citer comme l'un des principaux exemples le développement des « communautés apprenantes », « villes apprenantes » et « régions apprenantes ». Bien que l'idée de ville apprenante soit majoritairement née dans les pays industrialisés et encouragée par l'OCDE (depuis les années quatre-vingt) ainsi que par la Commission européenne (depuis les années quatre-vingt-dix), on assiste actuellement à sa progression rapide dans les pays en développement. Les autorités locales d'un nombre croissant de pays membres revendiquent l'appellation de villes, régions ou communautés « apprenantes » et leur multiplication est devenue un phénomène important à l'échelle mondiale, dont les implications en matière d'éducation, de société, d'économie et d'environnement sont considérables.

Qu'est-ce qu'une « ville apprenante » ?

Les villes se différencient par leur composition culturelle et ethnique, leur patrimoine et leurs structures sociales. Elles ont néanmoins toutes en commun de nombreuses caractéristiques de la ville apprenante. L'initiative des villes apprenantes lancée par l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie décrit la ville apprenante comme suit :

une ville apprenante est une ville qui mobilise efficacement ses ressources dans tous les secteurs en vue de :

- promouvoir un apprentissage à caractère intégrateur, de l'éducation de base à l'enseignement supérieur ;
- raviver l'apprentissage au sein des familles et des communautés ;
- faciliter l'apprentissage pour l'emploi et sur le lieu de travail ;

- étendre l'usage des techniques modernes d'apprentissage ;
- améliorer la qualité et l'excellence dans le domaine de l'apprentissage ;
- favoriser une culture de l'apprentissage tout au long de la vie.

Ce faisant, elle crée et renforce la prise d'autonomie individuelle, la cohésion sociale, la prospérité économique et culturelle ainsi que le développement durable.

Pourquoi faut-il surveiller le développement des villes apprenantes ?

Etant donné que les villes apprenantes facilitent l'apprentissage tout au long de la vie pour tous et mettent en œuvre le droit universel à l'éducation, la création de telles villes exerce un attrait considérable ; il ne s'agit pas de franchir une ligne magique au-delà de laquelle les villes auraient droit à l'appellation de villes apprenantes. Il n'en existe pas moins des propriétés qui permettent de reconnaître une ville apprenante, décrivant plutôt ses actions concrètes que sa nature. Afin de mettre en œuvre l'apprentissage tout au long de la vie, la création d'une ville apprenante, loin d'être une théorie abstraite, requiert une approche opérationnelle et pragmatique. Une ville animée par la volonté et l'engagement politiques nécessaires à la création d'une ville apprenante devra aussi répondre à toute une série d'indicateurs ou de critères qui permettront de suivre ses progrès.

En quelques mots, il est indispensable de surveiller les progrès d'une ville apprenante, principalement afin de :

- transformer les discours politiques théoriques en stratégies et approches concrètes ;
- mesurer les progrès réalisés ;
- évaluer les bienfaits des stratégies mises en œuvre.

Les caractéristiques clés des villes apprenantes doivent permettre :

- d'apporter un soutien significatif au développement de l'apprentissage tout au long de la vie au sein des villes et entre les villes membres ;
- de déterminer jusqu'à un certain degré les progrès réalisés pour mettre en œuvre l'apprentissage tout au long de la vie pour tous dans nombre de communautés urbaines du monde entier ;
- de faciliter une analyse comparative internationale, un partage des expériences et un apprentissage mutuel entre les villes membres.

L'élaboration des caractéristiques clés des villes apprenantes

Cet instrument normatif permettant l'évaluation des villes apprenantes est le résultat d'un long processus de consultation. Du 3 au 5 juillet 2012, l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) a organisé un atelier visant à développer un cadre pour l'élaboration des caractéristiques clés des villes apprenantes. Ont participé à cette rencontre des experts représentant quelques-uns des partenaires chargés de la mise en place de l'IPLC (plate-forme internationale pour les villes apprenantes), notamment l'Observatoire international PASCAL, la fondation Bertelsmann, CISCO Systems, la commission éducative municipale de Pékin, le Centre national chinois de recherches sur le développement de l'éducation, l'Université du Koweït et le Cape Higher Education Consortium, ainsi que plusieurs experts et conseillers de l'UIL.

Cet atelier s'est inspiré des cadres conceptuels et des indicateurs suivants qui existent dans le domaine de l'évaluation du développement social et économique :

- *L'Indicateur du développement humain (IDH) et d'autres indicateurs élaborés par le PNUD (2007) ;*
- *le nouveau Cadre officiel de suivi des objectifs du millénaire pour le développement : objectifs, cibles et indicateurs (Nations Unies, 2008) ;*
- *la méthode d'évaluation des compétences (Knowledge Assessment Methodology: Variables and Clusters) mise au point par la Banque mondiale (2012) ;*
- *L'Indicateur du mieux-vivre de l'OCDE (2012) ;*
- *L'avenir que nous voulons, rapport des Nations Unies « Rio+20 » (2012) ;*
- *Pour un nouveau partenariat mondial : vers l'éradication de la pauvreté et la transformation des économies par le biais du développement durable (Nations Unies, 2013) ;*

- *Agenda du développement post-2015 : objectifs, cibles et indicateurs (Centre for International Governance Innovation et Korea Development Institute, 2012).*

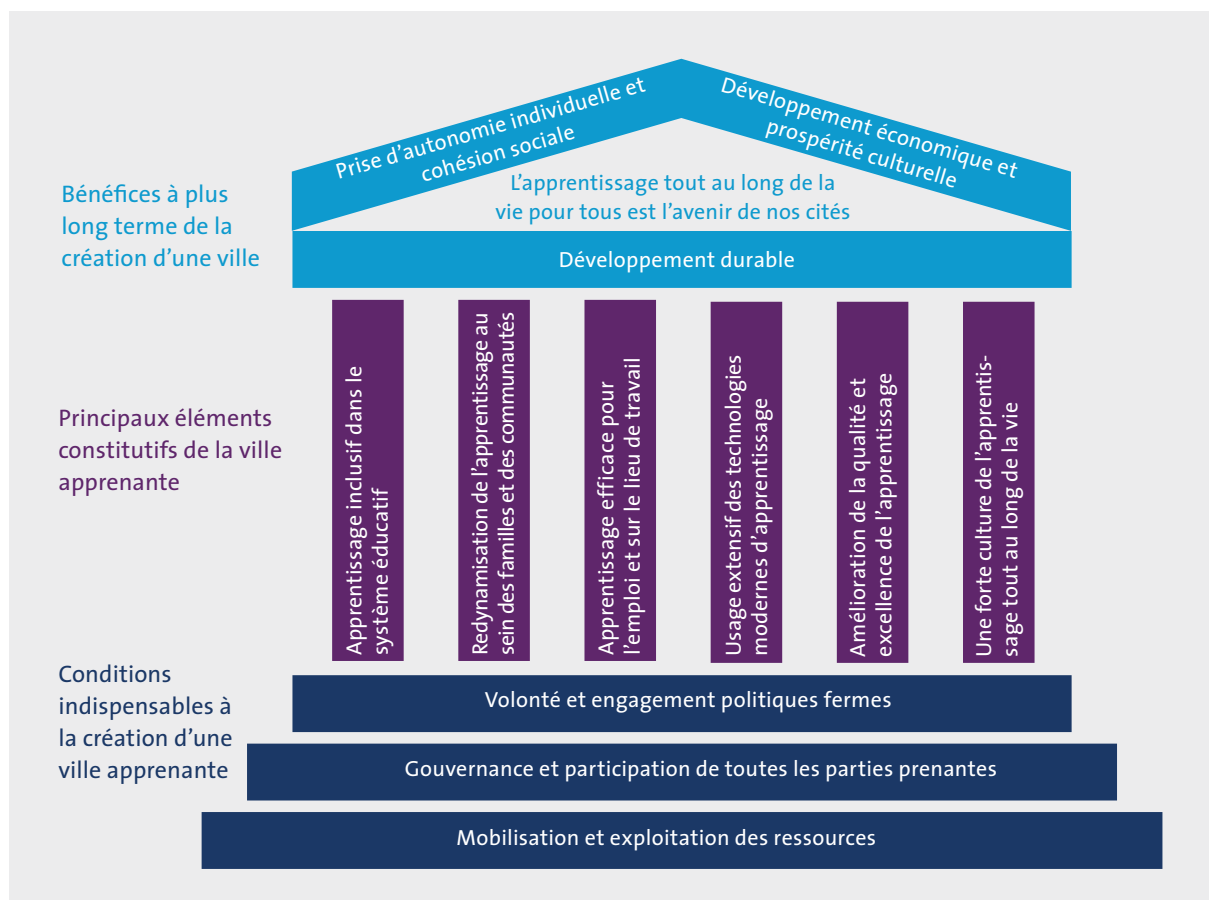
Inspirés d'une liste de critères pour les indicateurs présentée dans le rapport des Nations Unies intitulé *Analyse et mesure de l'inclusion sociale dans un contexte mondial* (Nations Unies, 2010), les critères suivants visant à développer les caractéristiques clés des villes apprenantes ont été approuvés par les experts .

- *Ambition et pragmatisme* : la réalisation de l'objectif doit impliquer des progrès importants tout en restant réaliste.
- *Enjeu* : les caractéristiques représentent une valeur, une priorité ou un enjeu essentiel.
- *Pertinence* : les caractéristiques doivent être en adéquation avec le but recherché, leur réalisation devant contribuer de façon significative à remplir l'objectif clé.
- *Clarté et intelligibilité* : les caractéristiques doivent être aisées à comprendre pour toutes les parties prenantes et être pertinentes aux yeux du citoyen moyen.
- *Facilité d'évaluation* : les caractéristiques doivent pouvoir être évaluées d'après les données disponibles ou les données collectées par le biais d'une enquête.
- *Validité et fiabilité* : la population devra pouvoir se fier aux informations fournies par les caractéristiques.

Les débats intenses et les travaux de groupe ont débouché sur un premier projet de cadre pour l'élaboration des caractéristiques clés des villes apprenantes. Prenant en compte les observations des experts, l'UIL a élaboré un avant-projet qui a été présenté lors de la première réunion du groupe d'experts pour le développement des villes apprenantes à Hangzhou, Chine. En avril et mai 2013, l'UIL a consulté un certain nombre d'experts et de villes sur la pertinence des caractéristiques clés et la faisabilité de la collecte des données. Les 4 et 5 juin 2013 s'est tenue la deuxième rencontre de l'UIL sur l'île coréenne de Jeju. Les participants ont par ailleurs poursuivi l'élaboration du projet des caractéristiques clés des villes apprenantes.

Sur la base de la validation effectuée par le groupe d'experts, l'UIL a sélectionné un certain nombre de villes dans chacune des régions UNESCO pour y effectuer un pilotage qui s'est achevé en septembre 2013. Les caractéristiques clés présentent les résultats de ces projets-pilotes.

Figure 1 : Cadre des principales caractéristiques des villes apprenantes



Composantes du cadre des caractéristiques clés des villes apprenantes

Comme le montre la figure 1, le cadre des caractéristiques clés des villes apprenantes reprend les différents éléments graphiques du logo de l'UNESCO : le fronton, les colonnes et les marches.

Le fronton. Les trois axes figurent les bénéfices à plus long terme de la création d'une ville apprenante moderne, qui se caractérise au sens large par :

- (1) la prise d'autonomie individuelle et la cohésion sociale,
- (2) le développement économique et culturel,
- (3) le développement durable.

Les colonnes. Les six colonnes représentent les caractéristiques clés d'une ville apprenante :

- (1) l'apprentissage inclusif dans le système éducatif,
- (2) la redynamisation de l'apprentissage au sein des familles et des communautés,

- (3) l'apprentissage efficace pour l'emploi et sur le lieu de travail,
- (4) un usage extensif des techniques modernes d'apprentissage,
- (5) une qualité accrue et l'excellence dans le domaine de l'apprentissage,
- (6) une culture de l'apprentissage tout au long de la vie pleine de vitalité.

Les marches (les fondements). Les trois marches symbolisent les conditions indispensables à la création d'une ville apprenante, à savoir :

- (1) une forte volonté et un solide engagement politiques ,
- (2) la gouvernance et la participation de toutes les parties prenantes,
- (3) la mobilisation et l'exploitation des ressources et potentiels.

Les caractéristiques clés des villes apprenantes font état de 42 caractéristiques, dont la majorité est d'ordre quantitatif ; les municipalités disposent pour celles-ci de statistiques pouvant être mises à

disposition. Quant à l'évaluation des caractéristiques d'ordre qualitatif, elle peut être réalisée sur la base des résultats d'un sondage effectué par des organismes professionnels indépendants tels que Gallup d'une part, et à travers des rapports d'experts fournis par les autorités municipales d'autre part.

L'objectif n'est pas d'opérer des distinctions entre les villes : chacune d'entre elles est différente et son évolution pour devenir une « ville apprenante » ne peut être mesurée qu'au regard de son histoire et de ses traditions culturelles, économiques et sociales propres.

Comment se servir des caractéristiques clés des villes apprenantes ?

Formellement approuvées à la fois par les maires, les services municipaux de l'éducation des villes apprenantes et les experts de la Conférence internationale sur les villes apprenantes, les

caractéristiques clés peuvent servir de catalogue exhaustif des lignes d'actions en vue d'aider les gouvernements municipaux et les autres parties prenantes des villes dans leurs efforts pour créer des villes apprenantes encourageant l'apprentissage tout au long de la vie pour tous.

Les membres d'un réseau global de villes apprenantes devant par ailleurs être recommandés par des pays membres de l'UNESCO, les gouvernements nationaux des pays membres pourront se servir des caractéristiques clés pour sélectionner et encourager des villes à rejoindre le réseau.

De manière générale, les caractéristiques clés pourront également servir de document de référence aux organisations internationales et aux gouvernements nationaux pour promouvoir la création de nations, régions, villes et communautés apprenantes.