

Villes éducatrices

*L'expérience du
projet de Barcelone*

coordonné par
**Araceli Vilarrasa,
Bernard Bier et
Jean-Claude Richez**

Institut national de la jeunesse
et de l'éducation populaire
11, rue Paul Leplat
78160 Marly-le-Roi
Site Internet : www.injep.fr

PRÉAMBULE	ENJEUX DU PROGRAMME « VILLE ÉDUCATRICE » (Jean-Claude Richez, INJEP) .. 3
	BARCELONE, BERCEAU DES VILLES ÉDUCATRICES (Montserrat Ballarin) 7
	UN LONG PARCOURS VERS LA CITÉ ÉDUCATRICE (Antoni Martorell) 9
QUESTIONS/RÉFLEXIONS	DES COMPÉTENCES ÉDUCATIVES À LA GOUVERNANCE ÉDUCATIVE (Araceli Vilarrasa) 11
	LE PLAN D'ACTION DU PROJET ÉDUCATIF DE VILLE (PEC B II 2004-2007) 17
PRATIQUES/ANALYSES	LES HUIT CHAMPS D'ACTION 21
	LA MISE EN ŒUVRE DES PROJETS 29
	■ Les loisirs et l'éducation non formelle (Yolanda Giménez Froiz) 29
	■ La mobilité (Mercè Navarro) 33
	■ Le développement durable (Jordi Curell) 36
	■ La réussite scolaire et l'accès à l'emploi (Paco Peralta) 38
	■ La connaissance de la ville (Joan Roca i Albert) 42
	■ L'immigration (Marleny Colmenares) 51
	■ Les médias et la société de l'information (Me José Pedragosa) 55
	■ Les valeurs et la participation citoyenne (Amparo Tomé et Maria Molins) 59
PISTES	UNE ÉDUCATION AU SERVICE DE LA COHÉSION SOCIALE (PEC B III 2008-2011) 63
	DES DÉFIS POUR LES VILLES ÉDUCATRICES (Bernard Bier, INJEP) 65
RESSOURCES	■ Des publications 71
	■ Des sites 71
	■ Ressources proposées par l'institut de l'éducation de Barcelone 72

Enjeux du programme « Ville éducatrice »

Jean-Claude Richez

Ces dernières années se sont multipliés en France les projets éducatifs territoriaux. Ce phénomène marque une profonde rupture dans notre façon d’approcher la question de l’éducation, d’une part, en conférant à des acteurs extérieurs à l’école la reconnaissance d’une légitimité éducative – en particulier en ce qui concerne les projets éducatifs locaux des communes – et, d’autre part, en identifiant par ailleurs le territoire comme espace non seulement d’apprentissage mais aussi comme « espace apprenant ».

Ce phénomène n’est pas propre à notre pays. Il vient s’inscrire dans un mouvement international qui a pu prendre selon les pays et les continents des formes et des dénominations différentes. C’est dans ce contexte que dès 1990 un certain nombre de villes, une soixantaine, venant du monde entier et réunies par la ville de Barcelone ont été amenées à avancer une notion nouvelle, celle de « ville éducatrice », qui repose sur la reconnaissance de la ville comme « agent éducateur » : « Toute la ville est une source d’éducation. Elle éduque à travers ses institutions éducatrices traditionnelles, de ses projets culturels, mais aussi à travers sa planification urbaine, ses politiques environnementales, ses moyens de communication, son tissu productif et ses entreprises, etc. » (Charte internationale des villes éducatrices.)

Le programme « Ville éducatrice » vise à intégrer éducation formelle, non formelle et informelle, telles qu’elles sont générées dans le cadre de la ville dans les différents champs de l’éducation et par les différents acteurs éducatifs, en impliquant, au-delà de l’école et des familles, les communes, les associations, les institutions culturelles, les entreprises et toutes les institutions et collectifs intervenant dans la cité. Il concerne aussi bien le moment de la formation initiale que la formation tout au long de la vie, les enfants et les jeunes que l’ensemble de la population. Il prend en compte des questions aussi diverses que le développement local, la planification urbaine, la culture, le sport, l’économie, la santé, etc. La ville éducatrice est un nouveau paradigme dont les prémices sont la connaissance, l’attention portée aux dimensions éducatives des différentes politiques et activités à tous les niveaux, tant sur la scène politique que dans la sphère de la société civile, et au développement de ces aspects éducatifs.

Regroupées, dès 1994, en Association internationale des villes éducatrices (AICE) à l’initiative de la ville de Barcelone qui assure le secrétariat permanent de l’association, les villes éducatrices se fixent pour objectif « de promouvoir dans [leurs] politiques une information compréhensible par tous les citoyens, leur participation, la convivialité et le civisme, la santé, la durabilité, etc. ... politiques qui peu à peu transforment la ville en un endroit meilleur pour tous [leurs] habitants, plus démocratique, plus intégrant et plus solidaire ». La notion de ville éducatrice est, pour ses promoteurs, inséparable des valeurs d’égalité, de participation citoyenne, d’éducation à la paix et au développement durable.

Au sein de ce mouvement, la ville de Barcelone a joué à la fois un rôle pionnier et pilote, et a très largement contribué tant à la mise en œuvre qu’au développement de la réflexion autour de cette notion. Alors qu’en France des expériences similaires se développent et se

multiplient, comme en témoignent notamment le Réseau français des villes éducatrices animé par la ville de Rennes, l'expérience de villes comme Rennes, Lyon..., il nous a semblé important de mieux faire connaître et partager cette expérience de la ville de Barcelone, à la fois dans ses dimensions théoriques et pratiques. C'est le sens de cette publication.

Elle vient naturellement prendre place dans la collection des *Cahiers de l'action* « Jeunesse Éducation Territoires », qui, comme l'indique son intitulé, place au cœur de sa réflexion les dimensions territoriales des politiques éducatives. Nous avons déjà largement fait place à cette problématique dans des livraisons précédentes des *Cahiers de l'action* avec, notamment, la publication par Bernard Bier du *Cahier* n° 7, *Vers l'éducation partagée : des contrats éducatifs locaux aux projets éducatifs locaux*, ou encore celle de Véronique Laforets, *Projets éducatifs locaux : l'enjeu de la coordination* (n° 6).

Cette publication doit d'abord nourrir le débat autour de la reconfiguration nécessaire du système éducatif dans notre pays à travers une meilleure prise en compte des ressources éducatives sur un territoire donné. En effet, le projet éducatif de ville soulève la question du territoire éducatif, du territoire apprenant de façon plus générale. Et même si c'est en des termes différents, il est également valable pour des territoires ruraux : le mouvement actuel en France des regroupements territoriaux à travers les communautés de communes et la définition de leur sphère de compétence en témoigne.

Cette publication participe également de la réflexion autour de ce qui fait l'actualité de l'éducation populaire. Il y a en effet une véritable convergence entre éducation populaire et ville éducatrice. Au-delà des variations quant aux définitions de l'éducation populaire peuvent être dégagés quelques invariants : favoriser l'accès au savoir et à la culture du plus grand nombre et en particulier des plus démunis ; considérer l'éducation de tous comme la condition de l'exercice de la citoyenneté et de la démocratie. Ces objectifs de l'éducation populaire entrent en résonance avec les préoccupations des villes éducatrices quand elles posent comme principe que « toute la ville est une source d'éducation », quand l'Association internationale des villes éducatrices propose dans sa charte :

- d'« investir dans l'éducation, dans chaque personne, de manière à ce que celle-ci soit chaque fois plus capable d'exprimer, d'affirmer et de développer son potentiel humain, ainsi que sa singularité, sa créativité et sa responsabilité » ;
- de « promouvoir les conditions de pleine égalité afin que tous puissent se sentir respectés et respectueux, capables de dialogue » ;
- de « conjuguer tous les facteurs possibles afin que puisse se construire, ville par ville, une véritable société de la connaissance sans exclusion, pour laquelle il faudra prévoir, entre autres, l'accès facile de toute la population aux technologies de l'information et des communications afin de lui permettre de se développer. »

Paulo Freire est la figure par excellence de cette convergence. Théoricien brésilien et promoteur de l'éducation populaire, il fut aussi responsable durant un temps du service de l'éducation de la ville de São Paulo. Participant au II^e Congrès international des villes éducatrices à Göteborg (Suède), en 1992, il expliquait : « La ville devient éducatrice à partir du besoin d'éduquer, d'apprendre, d'imaginer... Étant éducatrice, la ville est à son tour éduquée. Une bonne partie de son travail éducatif est liée à notre positionnement politique et évidemment à la manière dont nous exerçons le pouvoir dans la ville, à la manière dont l'utopie et le rêve imprègnent notre politique au service de ceux et de celle que nous servons – la politique des dépenses publiques, la politique culturelle et éducative, la politique de la santé, des transports et des loisirs. »

Ce double enjeu de reconfiguration des politiques éducatives et d'articulation de l'éducation populaire, la ville de Barcelone a su le prendre à bras le corps de façon tout à fait exemplaire, bénéficiant notamment d'une longue tradition municipale d'intervention dans le champ de l'éducation, enracinée par ailleurs dans la spécificité linguistique et nationale de la Catalogne et dans un intérêt constant de la société catalane pour la recherche et l'innovation pédagogique, ouverte par la figure emblématique de Francesc Ferrer i Guardia (1859-1909), fondateur en 1901 de l'École moderne de Barcelone, expérience singulière qui annonce les grandes figures européennes de la pédagogie : les Freinet, Montessori, Decroly, Korczak...

Cette convergence ouvre la question complexe de l'articulation entre ville éducatrice et éducation populaire, entre institution politique et mouvement social, entre espace d'exercice du pouvoir et mouvement de participation des habitants. La réflexion comme les politiques mises en œuvre par la ville de Barcelone sont une contribution importante à ce débat.

Nous tenons à remercier tous ceux qui ont contribué à cet ouvrage, et tout particulièrement Pia Vilarrubias Codina, coordinatrice du projet « Éducation aux loisirs et à l'éducation non formelle » du projet éducatif de ville (PEC), qui nous a accompagnés sur tous les problèmes de traduction et de finalisation de ce volume, ainsi que Sandra Abella, chargée de mission (PEC-IMEB), qui a réalisé la bibliographie finale de l'institut municipal de l'éducation de Barcelone.

Note sur la traduction :

Nous avons fait le choix de garder la quasi-totalité des intitulés d'organisme ou de fonction en catalan.

Néanmoins, nous avons traduit systématiquement en français quelques rares intitulés tout en gardant leur sigle d'origine : c'est le cas pour l'institut municipal de l'éducation de Barcelone (IMEB), ou le projet éducatif de ville (PEC)...

De même, nous avons transposé les termes de « moniteur » ou d'« éducateur de loisirs » en leur équivalent français d'« animateur ».

Barcelone, berceau des villes éducatrices

*Montserrat Ballarin
Maire adjointe à Barcelone,
chargée de l'éducation*

PRÉAMBULE

Une ville est éducatrice dans la mesure où elle est consciente du considérable impact de ses politiques publiques comme de ses pratiques sociales sur les apprentissages et la formation des comportements et des valeurs de ses citoyens. Aussi, dans la ville éducatrice, l'ensemble des acteurs sociaux, des organisations et des institutions, comme l'ensemble des individus, s'érigent-ils en éducateurs, sur la base d'un engagement commun explicite faisant appel à des valeurs éducatives de référence.

Un tel capital éducatif, cependant, ne s'acquiert pas spontanément. Bien au contraire, la mise en œuvre d'actions et de messages citoyens, qui véhiculent des valeurs telles que le vivre-ensemble, la solidarité et la cohésion sociale, requiert un travail préalable. Il est mené souvent à contre-courant et lié à un développement sociocommunautaire, et permet à chacun de s'épanouir et d'aider à l'épanouissement de l'autre, d'apprendre et d'enseigner, d'éduquer et de s'éduquer soi-même dans un cadre participatif.

Jouissant aujourd'hui d'un large consensus, cette approche, dont la première formulation remonte à 1990 et au 1^{er} Congrès des villes éducatrices, est porteuse d'une profonde remise en question des politiques éducatives conduites par l'administration locale. Au titre de leur proximité et de leur volonté de produire du lien social, les mairies sont une école de citoyenneté et le moteur du développement socio-éducatif.

Berceau de cette idée, Barcelone s'efforce d'être également le berceau de bonnes pratiques qui nous permettent de progresser dans la construction concrète de la ville éducatrice. Notre objectif est de matérialiser et de mettre en pratique le concept de ville éducatrice, sans simplifier sa complexité ni restreindre son ambition. En parallèle à ce processus, le concept de ville éducatrice reste un concept en devenir. En effet, la pratique participative qui constitue la colonne vertébrale du processus éducatif favorise l'émergence de nouveaux systèmes, d'organisation décentralisée, qui réinventent et redéfinissent à chaque pas le sens de leurs actions.

Nous avons voulu réunir dans ce livre quelques éléments se rattachant à l'expérience du projet éducatif de ville pour la période 2004-2007, cet instrument de gouvernance éducative au service de la construction de Barcelone comme ville éducatrice. C'est là une mission aussi passionnante qu'exigeante, que seuls l'engagement et la complicité permettront de mener à bon port.

Un long parcours vers la cité éducatrice

Antoni Martorell

*Directeur général de l'institut municipal de l'éducation de Barcelone
et Directeur du PEC de Barcelone (PEC B)*

PRÉAMBULE

À l'horizon des changements sociaux qui nous entourent, le monde de l'éducation est secoué par deux tensions contradictoires : alors que la demande d'éducation augmente et que la société y accorde une grande importance, l'idée se répand que les écoles qui fonctionnent centrées sur elles-mêmes et isolées ne peuvent assurer seules la fonction éducative.

C'est dans ce contexte qu'en 1990 Barcelone devient le précurseur du concept de la ville éducatrice, construit autour de l'idée de coresponsabilité sociale en matière d'éducation. Dès lors, la cité éducatrice, dans laquelle les différents acteurs sociaux deviennent des acteurs éducatifs parce qu'ils assument volontairement les valeurs et les objectifs d'un projet partagé, a été l'horizon utopique duquel nous avons cherché progressivement à nous approcher.

Néanmoins, le chemin qui va de la formulation de l'idée à l'élaboration du projet éducatif de ville (PEC) n'est en aucune façon un chemin facile. Cela demande que la société civile assume sa responsabilité collective en matière d'éducation et que l'école devienne l'élément central d'un réseau éducatif global qui mette en relation les familles, les instances culturelles, les associations de loisirs et les technologies de la communication. Tout comme le projet qui cherchait à universaliser la scolarisation fut réalisé au cours du xx^e siècle, ce nouveau projet de grande envergure culturelle propose pour le xxi^e siècle un système éducatif global, qui favorisera la transmission des connaissances et le développement personnel dans une idée d'égalité des chances.

À Barcelone, le chemin a été parcouru en plusieurs étapes : au milieu des années 1990, l'idée du projet éducatif de ville commença à prendre la forme d'un plan d'éducation stratégique qui apporterait un nouvel élan à l'idée de coresponsabilité sociale en éducation. En 1999, les responsables de la société civile et des institutions publiques signèrent l'engagement de promouvoir les contenus du projet éducatif de ville. Cet engagement était articulé autour de sept orientations stratégiques qui firent l'objet de réflexion et de débats collectifs. Cette phase dura plus d'une année (janvier 1998-avril 1999). Cette première étape du PEC (appelée PEC I) fut marquée par une intense réflexion théorique à laquelle furent associés des spécialistes et des citoyens.

Dès lors, le PEC avança pour réaliser les orientations proposées lors de la formulation initiale. Cependant, même ainsi, l'ambition même du projet et la richesse des réflexions rendirent son application difficile.

Durant sa première phase de développement, les orientations et les propositions du PEC ont donné jour à une pluralité d'actions liées à l'éducation à Barcelone, soutenues par différents acteurs. Le PEC est devenu un instrument qui place l'éducation au centre du débat dans la ville. Il vise à s'appuyer sur le potentiel de travail en réseau et qui rappelle la vocation de Barcelone à être une ville éducatrice.

En dépit de ce bilan positif, à la fin de ces quatre ans, il est devenu nécessaire de réfléchir sur la voie que nous avons suivie et de nous engager vers une nouvelle étape.

C'est ce qui nous a vivement incités à engager un nouveau processus participatif justifié par l'analyse d'une réalité complexe et changeante.

Premièrement, l'accélération qui caractérise nos sociétés rend nécessaire de prendre en compte des facteurs qui en 1997, au début de notre précédent processus participatif, n'avaient pas la même importance qu'aujourd'hui. Les dynamiques migratoires, les changements du système éducatif, les nouvelles relations entre l'éducation formelle et informelle, et le rôle des technologies de l'information et de la communication (TIC) sont certainement les exemples les plus significatifs qui demandent un nouveau diagnostic que nous devrions approfondir.

Deuxièmement, la dynamique de travail des personnels d'éducation (dans le sens large du terme) nous amène à demander, de façon plus ou moins explicite, des espaces de coordination, de débat et, dans de nombreuses situations, de reconnaissance. Une des fonctions du PEC est de rassembler ces besoins et sensibilités.

Enfin, l'expérience acquise dans les étapes précédentes nous donne la possibilité d'imaginer une nouvelle étape dans laquelle l'action éducative coordonnée des acteurs sociaux sera établie de façon plus opérationnelle et efficace. Sans qu'il y ait réduction de l'engagement de l'institut municipal de l'éducation de Barcelone dans ses fonctions de proposition et d'impulsion, il doit y avoir un rééquilibrage des responsabilités permettant d'augmenter l'engagement et l'initiative de la société civile.

Tout naturellement, à ce qui précède, il faut ajouter le rôle de ceux qui dirigent le PEC pour définir des priorités et garantir la cohérence avec le projet initial et ses fondements.

En conséquence, une nouvelle impulsion a été donnée au projet en 2003 avec l'élaboration d'un diagnostic, la définition des contenus et la conception d'une nouvelle stratégie (correspondant au PEC II). Cette nouvelle formulation est fondée sur les principes généraux, les contenus et la philosophie de PEC I, mais elle cherche à développer les stratégies de mise en œuvre. Ce qui a été possible à l'issue du second processus avec la présentation d'un plan d'action, qui se caractérise par des projets opérationnels et la signature d'une charte entre les acteurs chargés de les développer.

Des compétences éducatives à la gouvernance éducative

Araceli Vilarrasa
Directrice de la planification stratégique du PEC B

Le cadre de compétence juridique

Les lois qui régulent les aspects centraux du système éducatif non universitaire (structure du système, *curricula*, ouverture d'école, fonction enseignante, équité, grands programmes fédéraux, etc.) définissent l'État et les communautés autonomes comme administration éducative, établissant de la sorte la coopération des administrations locales (municipalités, conseils généraux et conseils provinciaux-départementaux) avec les administrations éducatives. Dans le cas de la Catalogne, la généralité de Catalogne en tant que gouvernement autonome a les pleines compétences en matière d'éducation.

Enfin, les lois fondamentales relatives aux compétences municipales limitent ses compétences obligatoires en matière d'éducation au nettoyage, à la surveillance et à l'entretien des bâtiments des écoles primaires, à la coopération avec l'administration éducative dans la création des écoles publiques et à la garantie de l'accomplissement de la scolarisation obligatoire.

La création d'un patrimoine pédagogique

Malgré cette charte législative restrictive, la mairie de Barcelone a la volonté de jouer un rôle de leadership dans les affaires éducatives. Cette volonté a de profondes racines historiques qui remontent au début du siècle dernier et qui ont atteint leur expansion maximale avec les gouvernements progressistes.

Plus tard, pendant les périodes républicaines et démocratiques des années 1930, a lieu une nouvelle étape dans les ouvertures d'écoles. À ce moment, l'universalisation de l'enseignement, qui avait été établie par la loi Moyano – 1859 –, est loin d'être atteinte. L'enseignement public est régi par une pédagogie traditionnelle, archaïque et d'infime qualité. Pour contre-carrer tout cela, on crée des instituts modèles, des écoles intégrales qui mettent en œuvre une pédagogie active de haute qualité. On crée aussi des « écoles de formation professionnelle », comme on les appelait alors, avec un objectif clair d'insertion dans le monde du travail.

La guerre et la dictature interrompent cruellement ce procès d'amélioration de l'éducation. C'est seulement à partir de 1975 que la consolidation de l'état démocratique permettra de continuer à avancer à partir d'un important travail législatif visant un double objectif : d'une part, l'universalisation de l'enseignement obligatoire de 6 à 16 ans, à partir de la LODE (Loi organique du droit à l'éducation) (1985), de la LOGSE (Loi d'ordre générale du système éducatif) (1990), de la LOPAGCE (Loi organique de participation et gestion des établissements éducatifs) (1995) et, d'autre part, la mise en œuvre d'une éducation de qualité, principalement avec la LOGSE et, à partir de 2006, avec la LOE (Loi organique d'éducation).

Structure actuelle du système éducatif (LOE)

Enseignement maternel, primaire et secondaire obligatoire

Âge	Transition vers le monde du travail	Transition vers l'éducation non obligatoire
12-16 ans	2 ^e cycle	
	1 ^{er} cycle	
6-12 ans	3 ^e cycle	
	2 ^e cycle	
	1 ^{er} cycle	
0-6 ans	2 ^e cycle	
	1 ^{er} cycle	

Enseignement
secondaire
obligatoire

Enseignement
primaire

Enseignement
maternel

C'est dans ce nouveau cadre légal, harmonisé au niveau de l'État, que la mairie de Barcelone, qui, du fait de son histoire, possède un ample réseau d'écoles, envisage d'unifier le réseau public de la ville. Sous l'égide de la nouvelle charte municipale de Barcelone récemment entrée en vigueur, la généralité de Catalogne et la mairie de Barcelone créent le *consortium* d'éducation de Barcelone. Au fur et à mesure qu'il complète son développement institutionnel, cet organisme de gestion conjointe assumera la gestion de l'ensemble du système éducatif non universitaire de la ville. Avec ce système, la mairie intervient comme autorité éducative pour tout ce qui concerne la gestion, mais a une présence minoritaire dans ces organes de gouvernement.

Leadership et participation citadine : l'enjeu de la gouvernance dans l'éducation

Parallèlement à l'organisation de ce nouveau mode de gestion du système scolaire, émerge avec force dans la ville l'idée que le système éducatif du XXI^e siècle doit se constituer à partir d'un concept d'éducation globale, incluant et mettant en évidence la force de tous les acteurs, aussi bien sociaux qu'éducatifs.

Cette idée, héritière de l'idée de ville éducatrice, s'enracine dans le concept d'éducation partagée qui, avec le temps, donnera lieu à la formulation du projet éducatif de ville comme instrument de la construction de la ville éducatrice.

Une chronologie des quinze dernières années, entre 1990 et 2005, nous aide à analyser les progrès accomplis, dans le cadre de compétences juridiques et sous l'influence de ces idées.
1990 : célébration du 1^{er} Congrès des villes éducatrices à Barcelone et approbation de la Charte des villes éducatrices.

1991 : constitution de l'Association internationale des villes éducatrices.

1997 : élaboration du premier projet éducatif de ville (PEC I), conçu comme un point de départ.

1999 : 1^{er} Congrès du projet éducatif de ville.

2003 : nouveau procès participatif du PEC de Barcelone (PEC B).

2003-2007 : mise en œuvre du plan d'action du PEC B.

Ainsi, grâce au travail accumulé ces dernières années, le projet éducatif de ville de Barcelone s'est développé comme un instrument de *gouvernance* éducative de l'administration locale pour améliorer l'éducation comprise dans son sens le plus large, à partir des politiques publiques et des pratiques citoyennes articulées à travers la participation, la planification stratégique partagée et la coresponsabilité sociale.

Le projet éducatif de ville exprime la vocation de Barcelone comme ville éducatrice ; la mise en œuvre des principes de la Charte de villes éducatrices est un enjeu. Les actions éducatives sont menées à bien par l'ensemble des acteurs sociaux, reconnus comme acteurs éducatifs, qui abordent collectivement les grands enjeux de l'éducation dans la ville. Familles, écoles, structures culturelles et éducatives dans le temps libre, entreprises, médias et différents services des administrations constituent la trame de ce réseau éducatif citoyen qui élabore des diagnostics, propose des lignes stratégiques d'action et s'engage à agir de manière volontaire et articulée dans le développement du plan d'action.

Les nouvelles clés du projet éducatif de ville de Barcelone

Le présent ouvrage est le fruit du travail réalisé d'abord dans le cadre d'un processus de participation intensif (2002-2003), puis au travers du plan d'action 2004-2007, dont nous venons d'engager l'évaluation.

Au long de ce parcours ont surgi de nouveaux apports, produits par l'interaction entre la pratique du travail quotidien et la réflexion théorique. Ils pourraient se concrétiser dans une systématisation des cycles et des phases du PEC, une fois atteint son régime de croisière ; dans la consolidation et le développement d'un réseau éducatif citoyen orienté par des objectifs éducatifs partagés et, finalement, par la nécessité d'articuler l'action éducative de ce réseau dans un plan d'action composé de projets stratégiques partagés.

Un processus participatif continu et pérenne

Le processus participatif ne se comprend plus comme une activité ponctuelle, centrée sur l'élaboration d'un document de diagnostic, mais comme un processus continu et pérenne, avec différentes étapes et méthodologies adaptées.

Notre expérience nous montre que le PEC, dont les origines lointaines à Barcelone remontent à 1997, est un projet citoyen, dirigé par la mairie, qui a transcendé les cadres temporels des

législatures. Pourtant, dans la dialectique entre démocratie représentative et démocratie participative, la constance de l'engagement politique de la mairie vis-à-vis du PEC implique un cycle qui se renouvelle avec chaque nouveau conseil municipal.

La phase initiale de chaque cycle comporte un processus de participation intensif, qui se réalise grâce au travail en commission. Elle produit une réflexion générale, un diagnostic et la formulation de propositions. La deuxième phase aborde la construction d'un plan d'action qui élabore des projets stratégiques partagés ; sa méthodologie se fonde sur l'établissement de contrats et d'engagements. La troisième phase, plus longue, suppose le développement et la mise en œuvre des projets. Au cours de celle-ci, l'organisation devient plus complexe : d'une part fonctionnent les groupes de travail autour de chaque projet, d'autre part nous organisons des rencontres transversales et des journées annuelles qui nous donnent l'occasion de convoquer toute la communauté éducative pour réaliser un suivi et procéder à des ajustements du plan d'action. Finalement la quatrième phase est celle de l'évaluation pendant laquelle on rend compte de la participation à partir de l'analyse du processus grâce aux questionnaires, entretiens et groupes de discussion avec les structures.

Des objectifs prioritaires définis et partagés par la communauté

Nous considérons que l'un des succès majeurs du projet dans cette étape est d'avoir réussi à concrétiser les priorités du projet dans cinq objectifs. Ces grandes orientations stratégiques rendent visibles les objectifs communs de la ville, spécialement parce qu'ils ont été discutés et élaborés par la communauté éducative à partir d'un diagnostic concret des opportunités et des risques.

Données sociologiques relatives à Barcelone

(Source : mairie de Barcelone.)

	1983-1989	1993-1997	1997-2002
Espérance de vie	76,70 ans	78,12 ans	79,67 ans

	1991	1996	2001
Taux d'instruction insuffisante	12,12 %	9 %	5,5 %
Taux de diplômés du supérieur	7,9 %	10,5 %	12,8 %
Taux de chômage	13,7 %	20,6 %	10,8 %

Pour ce faire, des journées annuelles, moments-clés inscrits dans la suite du processus participatif, réunissent les membres des huit commissions thématiques, autour desquelles est organisé le projet¹ : l'objectif est de partager les actions qui ont été menées à bien pendant l'année, de discuter un document de base élaboré par un comité scientifique sur le thème choisi et de déboucher sur une déclaration finale dans laquelle on recueille les idées, positionnements et aspirations partagés par la communauté quant au thème en question. Des déclarations des séances plénières, tenues en 2003 et 2004, se dégagent des objectifs prioritaires, résumés dans les devises suivantes :

- le succès scolaire pour tous et toutes, un orgueil pour la ville,
- Barcelone croisement de cultures,
- laïcité, espace de liberté et coexistence,
- le réseau éducatif territorial, expression de la coresponsabilité sociale.

1/ Actuellement les commissions sont composées de plus de 400 personnes, dont la majorité participe comme représentants de quelque 300 structures engagées dans la réalisation de projets stratégiques.

Un plan d'action composé de projets stratégiques partagés

Le plan d'action 2004-2007 se compose de 56 projets stratégiques qui furent proposés et adoptés en accord avec les administrations concernées, à partir des propositions faites dans la phase initiale en 2003. Ces projets sont stratégiques dans la mesure où ils répondent aux propositions des commissions et sont partagés ; du fait qu'une structure organisatrice, dans laquelle une institution assume le leadership du projet, établit un réseau avec les autres institutions et structures partenaires qui apportent des ressources et mettent en œuvre des actions correspondant aux objectifs du projet. Ces réseaux de projet estompent la frontière entre société civile et administration publique, entre participation sociale et travail professionnel, entre système scolaire et éducation au-delà de l'école.

Des organes de gestion et de représentation centrés sur la communauté éducative

Le PEC B est régi par un conseil directeur, présidé par la régie d'éducation et composé par des représentants politiques des différents partis siégeant au conseil municipal et par des représentants de structures de la ville, dont 15 sont des structures leaders de projets. Ce conseil, qui se réunit en séance plénière au moins trois fois par an, désigne une commission déléguée, formée de 8 représentants. Ceux-ci se réunissent au moins une fois par mois pour un travail suivi et orientent le travail du bureau technique du PEC ; ce sont eux qui, en grande partie, assurent les fonctions de représentation du projet.

Toutes ces actions et stratégies concourent à la visibilité et à la consolidation du réseau éducatif de telle manière que les entités qui la composent prennent mieux conscience de son fonctionnement et renforcent les liens entre eux pour une meilleure cohérence.

Le plan d'action du projet éducatif de ville (PEC B II 2004-2007)

Les principes fondateurs du PEC

La caractéristique fondamentale de cette nouvelle étape du PEC est la volonté d'influencer la construction du réseau éducatif de la ville, capable non seulement de réfléchir collectivement aux enjeux majeurs de l'éducation, mais aussi d'agir d'une manière volontairement cohérente sur le développement des projets et des actions qui répondent à ces enjeux.

Nous considérons que le PEC relève du concept de « projet éducatif » dans la mesure où c'est un projet global qui permet une gestion cohérente d'un processus d'intervention éducatif. De même, par son caractère urbain, il participe au « plan de stratégie territorial » puisqu'il appelle un effort méthodique pour produire des décisions et des actions qui orientent ce que la ville souhaite réaliser dans le futur, sur la base du diagnostic de l'existant et d'une visée prospective.

Cette double conception permet d'ouvrir la voie à une mise en œuvre du PEC au travers d'un plan d'action ; celui-ci nécessite un instrument stratégique orientant l'action éducative des différents acteurs sociaux en direction des objectifs et des propositions développés par la négociation dans le processus participatif. Le plan d'action exprime les objectifs institutionnels qui sont issus du projet éducatif, les concrétise de manière opérationnelle, esquissant un nouvel horizon. Il définit et soutient les projets et les actions à accomplir dans un temps donné, ainsi que les institutions et structures qui s'engagent à les mettre à exécution.

C'est sur la base de leur engagement dans le plan d'action que les acteurs sociaux, organisés en institutions et structures, expriment leur volonté de devenir des acteurs éducatifs et d'articuler leur travail dans un réseau éducatif qui, associant l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'éducation informelle, ouvre la voie vers un nouveau système éducatif qui ne se réduit pas au système scolaire.

Dans ce sens, le plan d'action est un instrument de développement, d'innovation et de coordination de l'action de la ville éducatrice : assumant la responsabilité de l'administration locale comme initiateur et garant de ce projet, il englobe largement l'action éducative coordonnée de toutes les structures et institutions qui veulent s'y associer, reconnaissant l'autonomie de chacun dans leurs champs d'action respectifs.

Les objectifs généraux du PEC

Une mise en œuvre efficace du plan implique que les axes du projet éducatif de ville soient définis explicitement et bien présents à l'esprit :

- construire un réseau intégré d'éducation,
- informer et visibiliser chaque élément d'importance pour l'éducation dans la ville,
- donner les orientations de l'action éducative,
- coordonner et dynamiser les processus éducatifs, optimisant les ressources sur la base d'une collaboration institutionnelle,
- mettre en cohérence les territoires éducatifs de diverses dimensions,
- détecter les nouveaux problèmes et chercher les moyens d'y répondre.

Le plan d'action aspire à générer des dynamiques de travail et de participation qui contribueront significativement au développement de ces fonctions.

Le plan d'action : un système de projets

Le plan d'action est structuré dans un système dynamique, qui correspond aux axes des commissions du processus participatif et qui génère un ensemble de projets. Le cœur de ce système est constitué par les objectifs institutionnels auxquels tous les projets des huit axes contribuent.

Il est formé par un ensemble de projets qui, bien qu'ayant chacun sa dimension spécifique, sont caractérisés par l'établissement entre chacun d'interactions qui leur donnent du sens et qui les intègrent dans un projet social global et efficace.

Cette architecture de base du plan donnera naissance à une forme d'organisation et de participation qui permettra le fonctionnement de l'ensemble. Elle prévoit que la logique d'un système de projets établira parmi eux une dynamique de nature telle que l'ensemble sera plus que la somme de ses parties.

Afin de mieux assurer le caractère transversal des objectifs institutionnels au regard de ces projets, des projets spécifiques appelés « forums » sont créés, ils assument la fonction de réaliser le suivi transversal de l'ensemble du système en relation avec l'objectif de référence. Par exemple, le forum de l'immigration développera des critères et des instruments qui aident tous les projets à mieux prendre en compte les objectifs d'accueil des fils et des filles de parents étrangers et ceux de l'éducation interculturelle.

Les objectifs pour l'année 2007

Le plan d'action du PEC II oriente l'effort éducatif du tissu social vers un horizon défini par les objectifs exprimés par la déclaration institutionnelle qui synthétise les contributions des commissions :

- réduire les inégalités éducatives de genre, âge, classe et origine,
- progresser dans l'enseignement de la responsabilité, du respect et de l'autonomie,
- améliorer la réussite scolaire comme garantie d'intégration sociale et de développement socio-économique,
- améliorer l'accueil éducatif et l'égalité des chances de tous les enfants de la ville.

Cet horizon définit les orientations dans la coordination, le suivi et l'évaluation du plan.

Le plan d'action 2004-2007

Le contenu du PEC II est la déclinaison des contributions et propositions du projet participatif mené d'octobre à mars 2003. Fondée sur l'analyse des enjeux et propositions d'action développés par chacune des commissions, une orientation a été définie et les projets ont été conçus pour rendre les actions proposées opérationnelles, établissant des contrats et des engagements de collaboration entre les organismes et institutions de la ville capables de les mettre en œuvre. Ces engagements ont été formalisés par la signature d'une convention de coopération entre l'institut municipal de l'éducation de Barcelone et chacun des 220 organismes participants. Ces conventions exposent les projets auxquels la structure signataire s'engage et les responsabilités qu'elle assume.

Le plan d'action a été constitué au départ de 56 projets correspondant chacun à l'un des huit axes. Afin que ce découpage ne nuise pas à la structure du système, le plan de coordination établit des systèmes d'information et communication définis par une structure à géométrie variable. L'utilisation des technologies de l'information est très importante dans ce processus.

De plus, il faut souligner que, même si un nombre précis de projets est défini au départ, le plan est un instrument dynamique ouvert au changement et permet un constant processus d'adaptation et d'innovation à l'initiative de la ville.

En fait, la composition même du plan montre la capacité innovante du processus puisque, sur le nombre total de projets, 47 % d'entre eux sont de nouveaux projets, 18 % sont des projets qui existaient déjà mais qui ont intégré des innovations fondées sur les propositions d'une commission du processus participatif, et les 35 % restants sont des projets qui, dans la continuité, ont été évalués positivement dans la mesure où ils répondent aux enjeux et propositions des commissions.

Enfin, il est aussi intéressant d'analyser la mise en œuvre du plan : 44 % des projets sont initiés par l'institut municipal de l'éducation de Barcelone, 28 % par d'autres services municipaux et 28 % par d'autres institutions dans la ville. Cette répartition correspond à une tradition de pilotage par l'administration, mais elle dénote la volonté d'accentuer le caractère urbain de l'action éducative.

Mise en place des stratégies du plan

La force du plan d'action du PEC est définie par sa capacité de mise en œuvre, par le fait qu'il est fondé sur un consensus au sein de la ville, par son aptitude à optimiser les ressources en faveur d'objectifs spécifiques, et par sa capacité d'adaptation et d'innovation en ce qui concerne les besoins éducatifs de la ville.

Cependant, l'ampleur même et le caractère innovant de cette expérience comportent des pièges qui doivent être évités : une dispersion excessive favorisée par l'ampleur des thèmes et de la taille de la ville ; une distance à l'égard du système d'éducation formelle qui finirait par situer le plan dans une « périphérie éducative » ; une attention excessive aux projets à l'échelle de la ville qui pourrait déconnecter le plan de l'environnement et des quartiers ; et pour finir, comme résultat de tout cela, une bureaucratisation du plan qui pourrait le changer en un catalogue de projets isolés.

Afin de soutenir les points forts du plan et d'éviter ces embûches, nous proposons ici une mise en œuvre et un suivi des stratégies :

- favoriser les éléments d'interaction entre les projets,
- rapprocher des projets à différents niveaux : la ville, le quartier, le voisinage,
- consolider l'articulation du réseau des acteurs éducatifs,
- reconnaître et renforcer le caractère central de l'école dans la construction d'un réseau éducatif,
- effectuer un suivi qualitatif des projets comportant des éléments d'information et d'apprentissage des partenaires,
- évaluer les projets et le plan sur la base d'un système d'indicateurs,
- favoriser la publicité des projets.

Les huit champs d'action

Les loisirs et l'éducation non formelle

La commission des loisirs et de l'éducation non formelle a mis en lumière l'importance de ces deux volets dans la socialisation des enfants et des adolescents. C'est pourquoi en complémentarité avec l'école et la famille, l'éducation globale implique une attention à l'environnement. Une analyse a été faite de l'usage du temps libre, des acteurs qui interviennent dans l'éducation, dans les loisirs et l'école non formelle, et des relations établies entre les différentes structures qui agissent dans cette sphère et l'administration (aspects relatifs à la gestion, coordination...).

■ Enjeux

– Pour améliorer l'offre d'éducation dans les activités de loisirs fondées sur la collaboration entre les institutions d'éducation formelle et les mouvements d'éducation non formelle

Les enfants et les adolescents sont le public à qui s'adressent les différents acteurs (écoles, associations éducatives, services socio-éducatifs, familles...) pour leur offrir des activités qui les aideront dans leur développement personnel. La coordination est indispensable comme moyen d'améliorer l'action éducative, d'où la nécessité d'encourager la connaissance mutuelle et la communication.

– Pour encourager l'engagement, la motivation et la participation des jeunes

Afin de comprendre que la façon d'éduquer par la participation passe par la mise en place d'une organisation attentivement pensée de la participation elle-même, afin d'encourager l'engagement et la participation des enfants et adolescents, il sera nécessaire de renforcer les projets d'éducation non formelle centrés autour du jeune et qui visent l'accès à un degré maximal d'autonomie en fonction de l'âge.

– Pour favoriser la reconnaissance sociale de l'éducation non formelle

Il importe d'accepter le mouvement associatif comme vecteur d'une société démocratique, entre les citoyens et les administrations, et de valoriser la mission éducative des organismes de loisirs et des services socio-éducatifs au-delà de leur fonction d'appui et d'accompagnement. Les loisirs ont une valeur éducative en eux-mêmes et doivent être envisagés comme un pôle éducatif non subsidiaire. Afin d'obtenir cette reconnaissance de la part des administrations, il est nécessaire d'établir un engagement fondé sur la confiance. Les objectifs et les sphères de travail communs doivent être identifiés. Il est nécessaire que les administrations considèrent l'éducation dans les associations de loisirs comme un instrument de changement social et une garantie de démocratie. Ce partenariat d'action est essentiel afin d'éviter la bureaucratisation et de simplifier la gestion des organismes d'éducation non formelle.

La mobilité

La mobilité est loin de ce qu'elle devrait être, en dépit d'un nombre important de mesures préventives et de sensibilisation de quelques administrations locales et du pouvoir politique. Des liens peuvent être trouvés entre l'individualisme moderne et une mobilité peu réfléchie. Pour cette raison, afin de pouvoir aborder la mobilité en termes de responsabilité et de respect, il est important d'agir en qualité de citoyens, c'est-à-dire d'individus qui vivent en collectivité. Sur la base de cette réflexion initiale et d'une analyse des données concernant la mobilité des jeunes enfants et des adolescents dans Barcelone, des discussions se sont tenues ayant pour sujet la rue comme espace urbain et l'usage de cet espace par les enfants.

■ Enjeux

– **Promouvoir un changement culturel, influencer les habitudes de mobilité et les attitudes de l'ensemble des citoyens**

C'est un enjeu majeur de l'éducation à la mobilité : influencer les comportements et les habitudes afin d'amener un changement culturel. Il doit être axé sur la promotion d'une mobilité civique, sûre et inscrite dans la durée, qui entraînera une évolution dans l'utilisation de l'espace urbain.

– **Favoriser la mobilité de l'ensemble des citoyens**

Il faut éduquer dans le but d'améliorer la façon de se déplacer en accord avec des principes de développement durable. Les différents services de la ville et les organisations doivent porter un discours, des messages éducatifs qui auront suffisamment de force pour permettre les changements d'habitudes et de comportements favorisant une réelle mobilité.

– **Créer les conditions nécessaires pour rendre possible une mobilité plus sûre pour tous les citoyens**

Il est essentiel de développer des propositions qui encouragent une mobilité sans danger, et d'impliquer tous les acteurs dans la recherche de propositions permettant de peser sur un problème d'importance pour la ville, mais dont les dimensions excèdent celle-ci.

– **Encourager les attitudes civiques dans la mobilité des citoyens**

Le changement culturel ne peut pas se limiter à des comportements respectueux de la sécurité. Il y a des comportements qui ne sont pas dangereux, mais qui rendent difficiles la mobilité et une vie harmonieuse pour les citoyens. Il est nécessaire de développer le respect des autres et la capacité à comprendre les différents acteurs, dans le souci de l'amélioration de la vie collective.

– **Conférer de la valeur à la rue comme espace de socialisation**

Pour retrouver une approche globale de la rue laissant plus d'espace aux piétons, il est nécessaire de construire un réseau de rues tel que les 80 % de celles qui ne sont pas prioritaires pour les véhicules puissent devenir des espaces de rencontres, de contacts et de voisinage.

Le développement durable

Pendant les trente dernières années (depuis la Charte de Belgrade de 1975), la perception des problèmes relatifs à l'environnement s'est élargie, notamment la conscience de la diminution des ressources de matières premières et énergétiques, les dysfonctionnements mondiaux, l'augmentation de la pauvreté et de l'exclusion... L'Agenda 21 de Barcelone et l'Agenda 21

scolaire forment un cadre de référence pour mener un travail d'éducation à l'environnement et apporter le corpus théorique nécessaire afin de développer les programmes éducatifs. Ce qui est demandé est de donner une perspective éducative au débat et aux contenus générés dans ces forums.

■ Enjeux

– Faire de la ville un espace prioritaire d'éducation au développement durable et de la gestion publique un exemple d'action durable

La ville, comprise comme espace de rencontre et d'interaction des différents acteurs sociaux, est le théâtre idéal pour l'action éducative. Il est nécessaire de travailler à une approche globale de la ville comme espace qui devrait favoriser et encourager des pratiques de développement durable, en influençant les citoyens et en donnant la capacité aux différents acteurs sociaux d'agir en ce sens. La gestion publique doit favoriser ces actions par l'exemple ; celles qui sont menées selon des critères fiables sont une opportunité pour l'éducation.

– Renforcer le rôle de l'école comme l'un des éléments pilotes dans l'engagement des citoyens au développement durable

L'école doit être la vitrine du quartier et travailler en interaction avec l'environnement et les familles afin d'encourager un changement d'habitudes et d'attitudes, et d'améliorer l'engagement des citoyens dans les quartiers. On doit garder à l'esprit que le changement de valeurs et d'attitudes des enfants peut produire un effet démultiplicateur sur l'action éducative dans les familles, et ainsi permettre au système éducatif de gagner en force. Dans ce cadre, il est important de mettre l'accent sur l'interrelation entre l'école, la maison et la ville.

– Utiliser le savoir comme moyen de changer les attitudes

Utiliser l'information critique et y sensibiliser est un moyen d'éduquer par la diffusion d'actions, de valeurs et d'attitudes adaptées à cet objectif. La connaissance permet au citoyen d'acquérir de meilleurs critères de jugement et de se montrer plus disposé à agir. Cependant, il faut une volonté politique et un message clair afin que les institutions et les individus prennent conscience des bénéfices possibles de cette démarche.

– Rendre visible et compréhensible le besoin de vivre dans une société qui poursuit des objectifs de développement durable

Pour réussir à expliquer comment une ville peut être durable, pour faire connaître les bénéfices occasionnés en vivant dans ce genre de cadre, il faut démontrer les impasses de la société dans laquelle nous vivons et les conséquences de notre mode de vie.

La réussite scolaire et l'accès à l'emploi

La visée de l'alphabétisation de tous fut un objectif éducatif pour les mouvements politiques progressistes dans la transition du XIX^e au XX^e siècle. Comme ce projet est aujourd'hui devenu réalité, la généralisation du diplôme d'études secondaires doit lui succéder en ce début de XXI^e siècle. L'analyse de la situation s'est focalisée sur quatre secteurs : l'état de la scolarisation dans la ville de Barcelone ; les raisons sociologiques, pédagogiques et éthiques qui justifient la généralisation du diplôme d'études secondaires ; le dialogue entre l'école et le monde extérieur ; une approche prospective de l'école du XXI^e siècle.

■ Enjeux

– Généraliser le diplôme d'études secondaires pour des raisons sociologiques, pédagogiques et éthiques

L'alphabétisation de l'ensemble de la population ayant été réalisée, il faut mettre l'accent sur les bénéfices apportés par la généralisation du diplôme d'études secondaires. Les raisons sociologiques, pédagogiques et éthiques mettent en lumière les effets de l'extension de ce diplôme à un nombre croissant d'élèves en termes de requalification sociale, d'égalité et de cohésion sociale, ainsi que pour couvrir les besoins en ressources humaines.

– Promouvoir le dialogue entre l'école et le monde extérieur

L'école et le monde extérieur ne se rencontrent pas souvent dans le cadre pédagogique. Paradoxalement, seules les classes moyennes et supérieures qui sont fortes du point de vue socioculturel ont un modèle d'école capable d'établir ce dialogue. Néanmoins, une école qui aspire à la réussite scolaire pour tous doit être capable d'établir ce dialogue, de le concrétiser par une ouverture de l'école sur le territoire le plus proche en respectant l'organisation des territoires et des rythmes de vie.

– Incorporer les technologies de l'information et de la communication dans des processus d'apprentissage comme outils pour la transformation de l'organisation scolaire

Aujourd'hui, les ressources technologiques restent encore des éléments périphériques à ce qui reste le cœur de l'enseignement : la classe. Gardant à l'esprit le potentiel offert par les technologies de l'information et de la communication (TIC) d'un point de vue pédagogique, il s'avère nécessaire de favoriser la présence des TIC dans les classes ordinaires. Cela amènera d'importantes transformations dans l'organisation de l'école (une conception spatio-temporelle différente de l'école, d'autres fonctions pour la didactique des disciplines et un plus grand poids spécifique des maîtres d'école...), qui doivent être acceptées et mises en œuvre avec succès.

La connaissance de la ville

La connaissance de la ville est un facteur indispensable dans l'éducation de l'ensemble des citoyens dans la mesure où elle permet aux individus d'être informés et donc d'avoir la possibilité d'accéder aux ressources (culturelles, économiques, sociales, relationnelles...) de leur environnement. La ville doit pouvoir être lue, interprétée et utilisée par tous ceux qui l'habitent, la visitent ou la traversent sans aucun type d'exclusion : la fonction éducative de l'espace urbain y gagnera en force. Pour cette raison, la réflexion a été structurée en quatre blocs thématiques : les aspects les plus généraux et transversaux de la connaissance de la ville ; l'usage de l'espace urbain et la participation citoyenne ; la relation de l'école à la connaissance de la ville ; l'apport culturel et les attentes de la ville.

■ Enjeux

– Encourager le droit aux savoirs sur la ville et à y participer

Renforcer la possibilité pour les citoyens de devenir des acteurs ayant la capacité de comprendre et d'interpréter leur ville. À cet égard, il est nécessaire de travailler pour une connaissance des règles du jeu social et une reconnaissance de l'entité politique de la ville.

– Développer une conception globale et cohérente de la ville

Une bonne connaissance de la ville est un outil pour comprendre les contextes particuliers. Dans ce sens, il est important de travailler à une connaissance de la ville dans sa totalité, avec

une vision globale de l'histoire qui a conduit à la ville actuelle, comme base pour une réponse aux enjeux individuels et collectifs de l'avenir.

– Élargir la relation école et ville

Un effort des divers secteurs a été engagé pour renforcer le caractère éducatif de la ville dans son ensemble, mais on a souvent négligé le fait que l'école fait également partie de la ville. Il est donc nécessaire de voir que l'école deviendra un agent éducatif et culturel de la citoyenneté, s'intégrant dans la ville en dépassant la dualité établie entre les deux. L'école constitue une part active de la ville, une part conséquente de la collectivité urbaine qui ne peut être dissociée d'elle.

L'immigration

L'axe éducation-immigration joue un rôle-clé dans la compréhension et le traitement d'un des changements les plus importants dans la ville de Barcelone ces récentes années : le développement d'une immigration extracommunautaire à caractère socio-économique. L'analyse de ce phénomène a été faite en deux temps : dans un premier temps, on a analysé l'expérience menée dans le quartier de la « Vieille Ville » (Ciutat Vella) pour améliorer la qualité de vie, la compréhension et l'harmonie de la vie dans le voisinage ; la seconde phase était fondée sur l'étude de propositions qui pourraient améliorer les stratégies déjà mises en œuvre, accroître la marge d'action et corriger les effets des quelques handicaps existants.

■ Enjeux

– Fournir un appui éducatif aux familles immigrées et aux enseignants qui les accueillent

Les élèves issus de familles immigrées vivent des situations différentes suivant leur âge, leur niveau d'études, leurs apprentissages antérieurs, leur niveau de familiarité avec le système scolaire dans leur pays d'origine... Sur la base de la connaissance de leurs besoins, il est essentiel d'accorder un soutien spécialisé (accompagnement des familles et des professeurs) afin de répondre positivement à la nouvelle situation.

– Apporter un soutien aux écoles accueillant des élèves issus de l'immigration

Des écoles ont une proportion d'élèves issus de familles immigrées supérieure à la moyenne. Cette concentration élevée, qui est artificielle dans certains cas – quand le pourcentage d'élèves immigrés est supérieur au taux de population immigrée du secteur –, rend nécessaire l'augmentation des ressources (humaines et matérielles) pour ces écoles. Pour toutes ces raisons, des politiques d'aide spécifiques fondées sur des paramètres objectifs et quantifiables sont essentielles.

– Apporter une aide dans le processus d'apprentissage des élèves issus de l'immigration afin d'assurer la réussite scolaire de tous les enfants

Le taux d'abandon de l'école parmi les élèves issus de l'immigration est plus élevé que dans les autres communautés. Afin que l'origine (associée aux facteurs juridiques, économiques et sociales) ne soit pas un facteur discriminatoire, il est primordial d'apporter un soutien aux filles et garçons ayant besoin d'une aide spécialisée. Cependant, même si l'on reconnaît les besoins spécifiques de certains élèves, il faut garder constamment à l'esprit les intérêts et besoins de l'ensemble des élèves afin d'éviter des situations discriminatoires ou privilégiées.

– Promouvoir des actions destinées à simplifier les relations et les actions communes parmi les populations immigrées et la population locale

Il est essentiel de proposer et d'apporter un soutien aux initiatives qui simplifient le contact et les activités collectives parmi la population immigrée et autochtone afin d'assurer un échange sans hiérarchie. Trois domaines habituellement évoqués permettent à de telles rencontres de se réaliser : les activités artistiques, sportives ou liées aux technologies de l'information et de la communication.

– Promouvoir des mesures éducatives destinées à contribuer à l'inclusion de la population immigrée dans les réseaux de la ville

Au-delà de la relation comme première étape, et au-delà de l'engagement dans des actions communes à des moments particuliers, il est nécessaire de réaliser une véritable insertion de la population immigrée dans les réseaux de la ville. C'est le seul moyen par lequel il sera possible à cette population de profiter des ressources relationnelles si importantes pour le développement individuel et collectif dans une société.

Les médias et la société de l'information

La société de l'information, l'importance sociale acquise par les médias et les technologies de l'information et de la communication rendent évident le besoin d'analyser leur aspect éducatif et leur fonction dans l'apprentissage de la citoyenneté.

■ Enjeux

– Démocratiser l'accès à l'information et agir pour un usage interactif des médias

L'accès aux médias et aux nouvelles technologies peut être une source de déséquilibres, créant une fracture numérique entre les personnes qui ont des opportunités d'accès et celles qui n'en ont pas. À cet égard, la démocratisation de l'accès à l'information devient une exigence fondamentale pour éviter une sorte d'illettrisme médiatique comme source future d'inégalités et d'exclusion. En outre, il faut travailler sur l'usage des médias, en visant à leur utilisation active, participative et interactive, à la fois instrument de participation citoyenne et expression des collectivités sociales.

– Encourager l'acquisition des connaissances

Considérant la quantité et la vitesse des informations reçues, il devient indispensable que tous les citoyens soient amenés à apprendre à gérer les informations, en donnant toute son importance à la compréhension de celles-ci. Dans ce cadre, une importance particulière est donnée à l'accessibilité, comme capacité à accéder à l'information, mais aussi aux moyens d'y arriver. Le but est, en bref, d'inciter le passage des technologies de l'information et de la communication aux technologies de l'apprentissage et de la connaissance.

– Former les différents acteurs sociaux à la création de l'information et du savoir

La création de l'information et du savoir est un aspect indispensable qui a souvent été oublié ou relégué à l'arrière-plan. Il est important d'exercer une influence sur la façon dont les acteurs sociaux pourraient créer l'information, en offrant les outils, les ressources et le soutien nécessaires pour le faire. Dans ce processus, et dans la perspective du projet éducatif de ville, il est indispensable d'influencer le processus de transformation de l'information en connaissance afin que celle-ci puisse être utile aux différents acteurs sociaux.

– **Favoriser la prise en compte des médias comme agents éducatifs**

Dans la société de l'information, les médias jouent un rôle essentiel en délimitant ce qui est socialement significatif, en encourageant l'expression d'opinion, en générant des connaissances et en articulant des discours. À cet égard, ils acquièrent une très importante fonction dans l'éducation à la citoyenneté et dans le développement de la participation. Il est donc nécessaire de prendre avantage des occasions offertes par les nouveaux médias afin d'enrichir leur dimension éducative pour la société actuelle.

– **Apporter un soutien aux familles, écoles et centres de loisirs pour qu'ils puissent agir comme médiateurs entre les jeunes, les enfants et les médias**

Familles, écoles, organismes de loisirs et d'éducation non formelle agissent en qualité de médiateur entre les adolescents, les enfants et les médias, et ils demandent une orientation qui puisse leur permettre de dépasser les pressions du marché, les aidant à choisir et à évaluer les programmes et les produits qui sont offerts par les médias, ainsi que par les technologies de la communication et de l'information. Dans ce processus, il est indispensable de fournir des critères d'évaluation et d'action en relation avec l'usage éducatif des médias et des TIC, en établissant des critères d'orientation pour les familles qui les aideront à renforcer leur participation aux réseaux de proximité et à faciliter leur tâche de médiation éducative entre les enfants et les médias.

– **Influencer la capacité d'intercommunication de l'ensemble des citoyens**

L'accès et l'usage des médias doivent permettre la participation de l'ensemble des citoyens, en facilitant et assurant leur liberté d'expression. De ce point de vue, on ne devrait pas transmettre une conception passive et statique de la communication fondée uniquement sur la capacité de voir et d'interpréter les contenus des médias, mais d'aller au-delà pour renforcer et assurer la capacité d'intercommunication entre les personnes, sur la base de l'utilisation des médias.

Les valeurs et la participation citoyenne

L'enseignement des valeurs implique une responsabilité partagée des divers secteurs, de l'environnement social et des acteurs sociaux. Il doit être compris dans une dimension transversale qui a des conséquences sur toutes les pratiques éducatives. La ville, l'école, la famille sont les trois principaux espaces pour traiter de l'enseignement des valeurs. Cette commission a travaillé sur la mise en œuvre des valeurs qui doivent être encouragées (responsabilité, respect et autonomie) et les aspects que nous avons privilégiés (développement durable, interculturalité et égalité hommes-femmes).

■ Enjeux

– **Favoriser l'intégration sociale**

Promouvoir le respect de la démocratie, le pluralisme, la diversité et la solidarité, augmentant la conscience et la compréhension de tous les aspects de l'intégration sociale. Le but est de travailler pour réaliser une ville pour tous, en réduisant les inégalités entre les différentes catégories de population.

– **Renforcer la participation citoyenne**

Afin que les citoyens deviennent acteurs de leur ville, avec la capacité d'être critiques et de participer aux décisions, il est nécessaire de renforcer la citoyenneté active, améliorant ainsi l'institutionnalisation démocratique et la justice sociale.

La mise en œuvre des projets

Les loisirs et l'éducation non formelle

Les enjeux

- Améliorer l'offre d'activités éducatives par les loisirs, à travers la collaboration entre les institutions éducatives formelles et les mouvements d'éducation non formelle.
- Stimuler l'engagement, la motivation et la participation des jeunes.
- Promouvoir la reconnaissance sociale de l'éducation non formelle.

Un projet stratégique : l'éducation au-delà du temps scolaire

*Yolanda Giménez Froiz
Coordinatrice pédagogique,
Fundació Catalana de l'Esplai*

Organisations leaders :

Federació Catalana de l'Esplai (Fédération catalane des centres de loisirs) et Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes de Catalunya (Fédération d'associations de parents d'élèves de Catalogne).

Organisations impliquées :

Mairie de Sabadell, mairie de Sant Boi de Llobregat, mairie de Sant Joan Despí, Mairie de Vilanova del Vallès, Associació Teatre Somnis de l'Hospitalet de Llobregat, Biblioteca Can Butjosa de Parets del Vallès, Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i Ciències de Catalunya, CRP Baix Llobregat 6, Consell Provincial de Barcelona, Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, Fundació Jaume Bofill, Institut Ciències de l'Educació de la UB, institut municipal de l'éducation de Barcelone.

À l'heure actuelle, les activités réalisées dans les établissements éducatifs durant le temps scolaire ne sont pas suffisantes pour répondre aux exigences éducatives et sociales des enfants, des adolescents et de leurs familles.

Le contexte dans lequel s'inscrit l'éducation des enfants et des jeunes d'aujourd'hui est très différent de celui qu'ont connu leurs parents. L'enseignement est obligatoire et pour ainsi dire gratuit jusqu'à l'âge de 16 ans, et la plupart des enfants sont scolarisés dès leur troisième année. Cela dit, il nous faut, aujourd'hui plus que jamais, réfléchir à des solutions permettant de concilier les horaires de travail et les horaires scolaires, de prendre en charge la diversité des élèves et de mettre en place des mécanismes de lutte contre l'exclusion.

Le temps scolaire ne permettant pas à lui seul d'assurer une approche globale de l'éducation, la recherche d'autres espaces et de nouvelles occasions de vivre ensemble et de loisirs doit permettre à l'action éducative de se déployer au-delà du temps scolaire.

En avril 2001, la Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes de Catalunya (Fapac) et la Fundació Catalana de l'Esplai ont signé un accord de collaboration visant à mettre en commun leurs efforts en la matière.

Cet accord a débouché sur la publication du livre *Eduquem més enllà de l'horari lectiu* [L'Éducation au-delà du temps scolaire], recueil de réflexions, de critères et de recommandations autour de l'organisation de la cantine, des activités extrascolaires et des vacances².

Au début de l'année scolaire 2002-2003, cette collaboration a permis de présenter le programme « L'Éducation au-delà du temps scolaire ». Il constitue un outil ouvert et souple favorisant la mise en œuvre de projets d'éducation non formelle structurés autour de l'école, à partir de lignes directrices.

Cette proposition entend impulser un réseau de structures éducatives, d'organismes de loisirs, d'organisations familiales, d'associations à but non lucratif et d'administrations publiques disposés à promouvoir et à certifier de manière objective et transparente les bonnes pratiques mises en œuvre pendant le temps extrascolaire.

Les trois principes de base du programme

Notre programme répond à une idée directrice, aujourd'hui très largement répandue, selon laquelle le temps éducatif ne se limite pas au temps scolaire. Dans cette perspective, il est nécessaire de mettre en place un modèle de services et d'activités éducatifs qui prenne à son compte les trois enjeux essentiels de cet espace-temps : la qualité, la coresponsabilité et l'équité.

■ Qualité

Dans la mesure où ces services et activités requièrent, de manière spécifique, des connaissances et une organisation de plus en plus complexe, leur mise en œuvre demande un encadrement professionnalisé et hautement qualifié, pouvant assurer la sécurité et la protection des enfants. Ils doivent également se soumettre à un système d'évaluation permanente.

■ Coresponsabilité

Nous estimons que la coresponsabilité de l'éducation incombe à tous les acteurs de la communauté éducative (enseignants, parents d'élèves, administrations locales, centres de loisirs et associations). À cet effet, les familles, plutôt que de déléguer aux écoles et collèges l'occupation du temps libre des enfants et adolescents, doivent fermement s'impliquer dans la prise en charge de cet espace éducatif.

■ Équité

Soulignons le caractère ouvert, pluriel et non discriminatoire que requièrent les solutions à apporter aux nouveaux enjeux éducatifs, dans lesquelles, par conséquent, l'intérêt commercial et l'exclusion pour des motifs économiques ne devraient pas avoir droit de cité. Aussi les organisations à but non lucratif et les organismes de service public sont-elles les mieux indiqués pour développer ces services.

Les dix points-clés de notre modèle éducatif

1. Engagement des trois secteurs : familles, enseignants et animateurs, sur la base d'un accord du conseil scolaire, et s'accompagnant d'un travail de communication, d'un suivi et d'une évaluation.

^{2/} Il est disponible, aux côtés d'autres documents, sur le site de la Fundació Catalana de l'Esplai : www.esplai.org.

2. Cohérence éducative des loisirs des enfants et adolescents avec le projet pédagogique de l'école ou du collège, et action de formation s'adressant aux familles.
3. Équipe composée d'animateurs, placés sous la coordination d'un responsable et bénéficiant de conditions de travail dignes.
4. Recherche d'équilibre entre les réponses apportées aux divers besoins des enfants et la continuité du projet éducatif.
5. Sécurité et protection des enfants dans les infrastructures et les activités.
6. Budget équilibré tendant au cofinancement et prix non discriminatoires.
7. Mesures d'intégration s'adressant aux secteurs les plus défavorisés, afin de ne pas renforcer les écarts et la stigmatisation.
8. Accord entre les écoles et les organisations de loisirs à but non lucratif agissant sur le territoire, dans la mesure du possible.
9. Coopération avec les structures environnantes (autres écoles et associations...) et renforcement du projet éducatif de ville et de la qualité de la vie du quartier et des populations.
10. Participation des administrations publiques au diagnostic des besoins et à la recherche conjointe de solutions.

Les formes du partenariat

Les associations de parents d'élèves, les centres éducatifs et les organisations de loisirs développant des services et des activités extrascolaires au sein de l'école qui souhaiteraient s'associer au programme devront :

- examiner la proposition et décider s'ils adhèrent aux trois principes de base (qualité, coresponsabilité, équité) et aux dix points-clés ;
- adresser une lettre de demande d'adhésion au programme « L'Éducation au-delà du temps scolaire », avec l'accord et la signature de leur organe de direction, par laquelle ils s'engageront à répondre à un questionnaire d'auto-évaluation au moyen d'indicateurs de qualité, de coresponsabilité et d'équité portant sur les trois espaces éducatifs de la cantine, des activités extrascolaires et des vacances ;
- une fois ce questionnaire rempli, l'organisation intéressée devra prendre l'engagement d'améliorer progressivement ces activités et arrêter un calendrier de travail d'un commun accord avec les responsables techniques du programme, qui accompagneront l'organisation dans ce processus ;
- l'organisation pourra obtenir le label de qualité « L'Éducation au-delà du temps scolaire », si elle satisfait à 70 % ou plus des indicateurs de qualité, de coresponsabilité et d'équité dans l'un ou plusieurs des espaces. Cette certification est accordée séparément pour chaque espace éducatif.

Les administrations publiques, les mouvements de rénovation pédagogique, les organisations de loisirs, les associations, les fondations et autres organisations à but non lucratif liées au monde éducatif et socioculturel qui souhaiteraient soutenir le modèle devront :

- examiner la proposition et estimer s'ils adhèrent aux trois principes de base (qualité, coresponsabilité, équité) et aux dix points-clés.
- adresser une lettre exprimant leur soutien au programme « L'Éducation au-delà du temps scolaire », avec l'accord et la signature de leur organe de direction, par laquelle ils s'engageront à le diffuser dans leur domaine d'activité.

Quelles implications pour les partenaires du modèle ?

- Manifester de manière objective et transparente une volonté de promouvoir la qualité, la coresponsabilité et l'équité dans les activités éducatives conduites au-delà du temps scolaire.
- Mettre en place une validation périodique des acquis, permettant à la fois leur consolidation et le maintien d'une ligne de progression permanente.
- Bénéficier du conseil nécessaire quant à la formation des animateurs et des parents d'élèves, à la méthodologie et à la planification des activités, aux programmes d'activités, aux assurances, aux services de centres de vacances, aux camps itinérants, etc.
- Participer à des rencontres annuelles d'échanges et d'expérimentation de nouvelles voies de mise en œuvre de notre modèle.

Depuis l'automne 2004, le programme « L'éducation au-delà du temps scolaire » est rattaché au PEC de Barcelone, où il figure comme l'un des projets de référence du secteur des loisirs, une démarche qui s'est traduite par une avancée notable en termes de diffusion et de coopération, notamment à travers des initiatives mises en œuvre par le PEC : journées de travail, forums de débats, etc.

Nous avons organisé les secondes Rencontres des centres éducatifs et des mairies, occasion pour plus d'une centaine de participants d'échanger expériences et bonnes pratiques. Le bilan est franchement positif : le programme continue à s'étendre dans toute la Catalogne et ses répercussions sur l'opinion publique et le débat éducatif global du pays vont croissantes.

Début 2006, 57 structures éducatives issues de 22 communes de toute la Catalogne étaient déjà partenaires, et plus de 15 institutions et administrations soutenaient le programme « L'éducation au-delà du temps scolaire ».

La mobilité

Les enjeux

- Encourager un changement culturel, à travers l'action menée sur les habitudes et les attitudes des habitants de la cité en matière de mobilité.
- Promouvoir une mobilité conforme aux objectifs du développement durable pour les habitants de la cité.
- Mettre en place les conditions permettant d'assurer une circulation plus sûre dans la ville et pour ses habitants.
- Promouvoir les comportements civiques dans le domaine de la circulation des habitants dans la cité.
- Conférer à la rue une valeur d'espace de socialisation.

Un projet stratégique : le réseau des Chemins scolaires

*Mercè Navarro
Service de la voie publique,
Mairie de Barcelone*

Organisation leader :

Département de la prévention et de la sécurité de la municipalité de Barcelone.

Organisations partenaires :

Agenda 21, Amics de la Bici, Camí Amic dels barris de l'Esquerra de l'Eixample i Sant Antoni, Camí de la zona Peu del Funicular, Camí del barri de la Bordeta, CEIP Auró, CEIP Barcelona, CEIP Cavall Bernat, CEIP Diputació, CEIP Doctor Ferran i Clua, CEIP Dolors Monserdà-Santapau, CEIP Els Llorers, CEIP Ferran Sunyer, CEIP Gayarre, CEIP Joan Antoni Parera, CEIP Joan Miró, CEIP Josep M. Jujol, CEIP La Farigola del Clot, CEIP La Mar Bella, CEIP Lavínia, CEIP N-I de Pràctiques, CEIP N-II de Pràctiques, CEIP Nabí, CEIP Pau Casals, CEIP Perú, CEIP Peu del Funicular, CEIP Pit Roig, CEIP Sant Joan de Ribera, CEIP Tàbor, CEIPM i IESM Bosc de Montjuïc, CEIPM Parc del Guinardó, CEIPM Patronat Domènech, CEIPM Pau Vila, Districte d'Horta-Guinardó, Districte de Ciutat Vella, Districte de Gràcia, Districte de l'Eixample, Districte de les Corts, Districte de Nou Barris, Districte de Sant Andreu, Districte de Sant Martí, Districte de Sants-Montjuïc, Districte de Sarrià-Sant Gervasi, EBM Bellmunt, EBM Puigmal « Camí del Pati », Escola Proa, Escola Sant Medir, Ferrocarrils de la Generalitat de Catalunya, IES Ernest Lluch, institut municipal de l'éducation de Barcelone, Sector de Prevenció i Seguretat de l'Ajuntament de Barcelona, Transports Metropolitans de Barcelona.

Chaque jour ouvré, plus de 6 millions de déplacements sont comptabilisés à Barcelone, dont une grande partie *intra-muros*. On se déplace pour toutes sortes de démarches : se rendre au travail, à l'école, faire les courses... Les modes de transport sont divers : à pied, à bicyclette, en transports en commun ou véhicule privé. On se déplace vite, ou lentement, quand il pleut comme quand il fait beau... L'espace public constitue le cadre des déplacements de chacun, c'est un espace unique qu'il nous faut partager, respecter, connaître et apprécier.

Les villes européennes, qui se réfèrent de plus en plus clairement à des critères de mobilité sûre, permanent et pour tous, cherchent à réduire le nombre et la gravité des accidents de la route, et entendent contribuer à la réduction des nuisances de la circulation sur l'environnement, en même temps qu'elles veulent garantir le droit et l'égalité de tous à la mobilité et promouvoir la cohésion sociale.

Les déplacements dans la ville impliquent la coresponsabilité de tous ses habitants. De l'administration comme de la société civile, nous devons tous nous donner la main pour travailler à l'amélioration de la qualité environnementale, aux économies d'énergie, à la diminution des nuisances sonores, à l'accroissement de la sécurité routière et à la décongestion du trafic.

La promotion d'une transition vers un modèle de mobilité améliorée, sûre et conforme au développement durable » est une responsabilité qui incombe aux administrations. À ce titre, les politiques municipales s'alignent de plus en plus sur des objectifs de réappropriation de l'espace urbain – rues piétonnes, trottoirs élargis, voies de bus –, tout en encourageant les déplacements à pied, à vélo et en transports en commun.

Dans un tel contexte, la mise en œuvre du projet de réseau des Chemins scolaires, une initiative qui s'inscrit dans le cadre du pacte pour la mobilité et du plan municipal de sécurité routière, revêt toute son importance.

Mis en place en 1983, le pacte pour la mobilité de Barcelone est une initiative qui vise, sous la conduite du département de la sécurité et de la mobilité, à la promotion des actions privilégiant l'usage social de la voie et de l'espace public, dans une perspective de mobilité sécurisée et conforme aux objectifs du développement durable.

Éduquer pour une mobilité sûre : l'éducation aux valeurs

L'une des grandes lignes d'action du plan municipal de sécurité routière vise à modifier l'attitude des usagers au moyen de l'éducation à la mobilité, de l'information et de la communication sur la prévention, et de la promotion d'un comportement citoyen en termes de déplacements.

Les initiatives menées dans le cadre du pacte pour la mobilité englobent des actions qui donnent la priorité à l'usage social de la voie publique et à la mobilité sécurisée et conforme aux objectifs du développement durable.

L'objectif est de parvenir à une participation active de tous les secteurs sociaux autour d'un projet commun pour la mobilité de tous, et de mettre en œuvre des mécanismes souples permettant d'apporter des solutions aux nouveaux problèmes urbains. Et ce, en regroupant les initiatives citoyennes comme les propositions relatives à la sécurité et à la prévention des risques dans la ville, dans l'optique de faire de la voie publique un espace de sociabilité facilitant l'accessibilité et les déplacements. Ainsi, le pacte pour la mobilité et les actions et mesures impulsées par le plan municipal de sécurité routière constituent-ils un engagement en faveur d'une nouvelle culture de la mobilité dans la ville.

C'est sur ces bases que la mairie de Barcelone promeut une mobilité permanente, sûre et responsable, dont elle se veut le moteur. Dans cette perspective, le projet des Chemins scolaires constitue un défi et un objectif communs.

En tant qu'initiative d'éducation à la mobilité, le Chemin scolaire entend transformer la rue en un espace accueillant et formateur pour les enfants et les jeunes – et par extension, pour tous ses

usagers –, afin d'assurer la sécurité et l'agrément des déplacements entre le domicile et l'école. Conçu comme un projet global, le Chemin scolaire fait appel à la collaboration des parents d'élèves, de l'AMPA (association de parents d'élèves), des enseignants, du tissu social et commercial de chaque territoire et environnement scolaire, en mettant l'accent sur la coordination à l'échelle municipale entre le district, la direction des services de la mobilité, la police municipale de Barcelone et l'institut municipal d'éducation de Barcelone.

Le département de la sécurité et de la mobilité participe à la mise en œuvre du Chemin scolaire, envisagé comme un engagement et un défi qui requiert un travail de coordination avec la société civile, dans une perspective de mobilité, d'éducation aux valeurs et d'éducation et de formation à la sécurité routière.

Sur la base des différentes expériences locales pilotées par les écoles et les districts municipaux, le projet du réseau des Chemins scolaires du PEC de Barcelone s'est fixé les objectifs suivants :

- développer et consolider les expériences des Chemins scolaires existantes et les articuler avec un programme municipal encourageant la création de nouveaux Chemins,
- organiser des journées annuelles stimulant les échanges et les partenariats,
- élaborer un rapport sur la mobilité des enfants de classes primaires, afin de connaître la part de la marche à pied dans les déplacements des enfants vers l'école.

La dynamique de la démarche mise en œuvre, qui réunit un très vaste réseau d'organisations participantes à l'échelle du district, permettra une analyse de la mobilité scolaire intégrant une dimension individualisée relative à l'expérience de chaque enfant, ainsi qu'une dimension spatiale à travers l'étude sur plan de l'itinéraire, ou du parcours, des enfants entre le domicile et l'école. Les données collectées fourniront des informations concrètes sur les éventuels obstacles ou zones d'agrément jalonnant ces parcours, les commerces et équipements situés sur le chemin, le mode de transport utilisé pour se rendre à l'école – marche à pied, automobile, autobus... –, s'il s'agit d'un trajet seul ou accompagné. L'ensemble des informations obtenues lors du dépouillement des enquêtes sera essentiel pour définir les avantages et inconvénients de l'environnement immédiat de l'école en termes de mobilité. De là pourront naître des propositions visant à adapter, dans la mesure du possible, l'environnement des établissements scolaires aux besoins des enfants.

Cette expérience offre également la possibilité d'analyser la mobilité des adultes, parents d'élèves comme enseignants, permettant ainsi de contribuer à une éducation ou une modification des habitudes et des comportements, à travers une action coordonnée pour une mobilité sûre, permanente et responsable.

Destinés tant à la direction des établissements scolaires qu'à l'accompagnement du travail mené en classe sur la mobilité, des outils pédagogiques simplifient la définition et la mise en œuvre du Chemin scolaire. Contenant des informations et des pistes didactiques pour les enseignants, ces publications constituent un matériel pertinent d'une grande utilité en vue d'inciter les élèves à réfléchir à la mobilité et à leurs propres déplacements. Les activités offertes dans les écoles par la police municipale de Barcelone, qui met en œuvre, depuis plus de cinquante ans, un plan d'éducation routière dans les établissements scolaires, sont également d'un grand intérêt.

Ces derniers temps, le volet relatif à la promotion des études des zones de mobilité scolaire a revêtu une importance croissante, dans l'optique d'une amélioration de la circulation, du stationnement et du transport public et scolaire aux alentours des établissements scolaires.

Le développement durable

Les enjeux

- Promouvoir la ville comme espace privilégié de l'éducation au développement durable, et la gestion publique comme exemplaire d'une démarche de développement durable.
- Renforcer le rôle de l'école comme acteur fondamental de l'engagement citoyen pour le développement durable.
- Promouvoir une évolution des comportements en jouant la carte de la connaissance.
- Promouvoir la visibilité et l'intelligibilité des critères de développement durable en tant que règle à suivre pour l'ensemble de la société.

Un projet stratégique : projet Agenda 21 des associations éducatives

Jordi Curell

Représentant du conseil de la jeunesse de Barcelone

Organisation leader du projet Agenda 21 de l'associationnisme éducatif

Organisation leader :

Conseil de la jeunesse de Barcelone.

Organisations partenaires :

Acció Escolta de Catalunya, Escoltes Catalans, Esplais Catalans, Federació Catalana de l'Esplai, Fundació Catalana de l'Esplai, institut municipal de l'éducation de Barcelone, Minyons Escoltes et Guies Sant Jordi de Catalunya, Moviment de Centres d'Esplai Cristians, Sector de Serveis Urbans et Medi Ambient de l'Ajuntament de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.

Ce projet entend promouvoir l'éducation à l'environnement dans le cadre des activités conduites par les associations éducatives. Pour ce faire, il soutient des projets d'éducation non formelle fondés sur le développement durable et la participation directe des enfants et des jeunes autour de questions liées à l'environnement et à la cohésion sociale, dans un cadre de proximité : le quartier. Ce projet est mis en œuvre sous l'impulsion du PEC et le pilotage du conseil de la jeunesse de Barcelone (CJB) – plate-forme interassociative de la jeunesse de la ville de Barcelone regroupant près de 80 organisations de jeunesse, parmi lesquelles 11 fédérations d'associations d'éducation non formelle (centres de loisirs et fédérations scouts).

Ce projet émane de l'expérience de l'Agenda 21 scolaire, une initiative qui s'est consolidée au fil des années à Barcelone, les établissements scolaires participants sont chaque année plus nombreux. Le projet d'Agenda 21 des associations éducatives ne se veut pas, toutefois, une simple copie à l'identique du modèle scolaire, dont il se différencie clairement par l'impact recherché, de caractère essentiellement territorial. L'idée est de développer un travail en réseau, avec les diverses organisations d'un quartier donné et le soutien des acteurs sociaux locaux.

Le deuxième grand objectif envisagé consiste à favoriser, à travers ce projet commun, la constitution de réseaux associatifs de jeunesse forts, solidement ancrés dans le territoire, en consolidant dans les quartiers les plates-formes interassociatives existantes et en encourageant leur création là où elles font encore défaut.

Nous avons ainsi défini les quartiers comme territoire d'application du projet et retenu deux districts municipaux pour y mener une expérience pilote (districts de Sarrià-Sant Gervasi et de Sants-Montjuïc), en essayant de garantir toute la diversité et la représentativité des partenaires investis dans l'action (scoutisme et centres de loisirs, mouvements confessionnels et laïcs, etc.). Nous avons demandé aux autorités locales des districts de répondre à toutes les demandes d'informations et de moyens émanant des partenaires, pendant toute la durée de mise en œuvre de leurs projets.

Étape préalable à la conception des projets de chaque organisation, des séances de formation ont été organisées à l'adresse des animateurs et des responsables qui gèrent au quotidien les organismes participants. Ce moment a permis de définir le cadre général (le projet global) dans lequel devaient s'inscrire les projets particuliers portés par chaque organisme. La formation a donné lieu à une explication de la nature et des objectifs poursuivis par les Agendas 21, ainsi qu'à un exposé des méthodologies habituellement employées pour leur définition. L'Agenda 21 de la ville de Barcelone a fait l'objet d'une présentation, tout comme les actions menées dans les quartiers des organismes participants. Une formation a également été donnée sur l'organisation d'animations dans le cadre des événements et manifestations organisés régulièrement par des associations de ce type (fêtes, excursions, randonnées et camps itinérants...).

Les projets conçus par les organismes à la suite de ces formations présentent deux dimensions distinctes. La première a trait à la mise en route d'une évaluation environnementale interne, réalisée par chaque organisme avec la participation active des enfants et adolescents usagers. Cette démarche s'est traduit par une analyse des impacts environnementaux associés à la marche quotidienne de l'organisation. Elle a débouché sur des propositions d'actions d'amélioration, qui doivent répondre dans leur mise en œuvre à une hiérarchie des priorités. Cette analyse a porté à la fois sur l'entretien du local et les activités réalisées, et s'est focalisée sur des aspects tels que la production de déchets, les consommations d'énergie et d'autres ressources, la mobilité et l'accessibilité, les valeurs éducatives...

Ce travail s'est également attaché à une seconde dimension : la connaissance du territoire, de ses déficits en matière d'environnement et de cohésion sociale, ainsi que la définition des interventions pouvant être conduites par chaque organisme afin d'y remédier. Ce second point a donné lieu à la définition de multiples projets correspondant à des domaines d'intervention divers, mais tous liés aux mêmes réalités territoriales. Chaque organisme a ainsi travaillé sur le diagnostic d'une question particulière touchant au développement du quartier et sur l'intervention correspondante. Se complétant l'un l'autre, ces projets ont été conjugués pour construire un projet de caractère global. Les questions abordées ont suscité la collaboration active des enfants et des jeunes. Ce travail de terrain a constitué une expérience éducative reposant sur la participation. Les projets ont embrassé des aspects divers, comme la gestion des déchets dans le quartier, la connaissance de la biodiversité existante dans les parcs et jardins, la mobilité dans le quartier, la diversité culturelle...

La réussite scolaire et l'accès à l'emploi

Les enjeux

- Atteindre, pour des raisons sociologiques, pédagogiques et éthiques, l'obtention par tous d'un diplôme de l'enseignement obligatoire.
- Impulser le dialogue école-hors école.
- Intégrer les technologies de l'information et de la communication (TIC) aux processus d'apprentissage en tant qu'outils de transformation de l'organisation scolaire.

Un projet stratégique : le plan Jeunes formation-emploi

Paco Peralta
Directeur du projet,
Conseil de la formation professionnelle de Barcelone

Organisation leader :

Conseil de la formation professionnelle de Barcelone.

Organisations partenaires :

Barcelona Activa, institut municipal de l'éducation de Barcelone, Punts d'Informació Assessorament Acadèmic i Professional del Districte d'Horta-Guinardó, Punts d'Informació Assessorament Acadèmic i Professional del Districte de Sant Andreu, Punts d'Informació Assessorament Acadèmic i Professional del Districte de Sants Montjuïc, Regidoria de Joventut de l'Ajuntament de Barcelona.

À l'initiative du conseil de la formation professionnelle, le plan Jeunes formation-emploi est entré dans sa phase de gestation en novembre 1999. Ce projet d'intégration, conçu par la mairie de Barcelone, est doté d'une caractère transversal, rassemblant les actions des institutions municipales : Barcelona Activa, institut de l'éducation de Barcelone et Regidoria de Joventut (service municipal de la jeunesse).

Le plan Jeunes formation-emploi a tiré sa raison d'être de la mise en marche, durant l'année scolaire 1999-2000, de la quatrième année d'études du cycle d'enseignement secondaire obligatoire, dans l'ensemble des établissements, la fin du cycle ayant été fixée à 16 ans, conformément à l'âge légal d'entrée dans le monde du travail.

Sous la devise « Faisons face à l'avenir ! », le plan a pour mission de favoriser les processus de transition école-travail des jeunes qui quittent le système éducatif après avoir terminé le cycle d'éducation secondaire obligatoire.

Ce projet s'adresse aux jeunes qui, n'ayant pas obtenu le diplôme sanctionnant l'enseignement obligatoire, se retrouvent en situation de risque potentiel, pouvant se traduire par une marginalisation, de graves difficultés personnelles et familiales compromettant la poursuite de leur formation, leur intégration sociale et leur insertion professionnelle.

Il s'agit ainsi d'une proposition de coordination municipale des actions portant sur la transition école-travail s'adressant aux jeunes de la ville de Barcelone.

Ses objectifs opérationnels sont :

- faciliter le passage à la vie active d'environ 1 000 jeunes chaque année, principalement les 16-18 ans,

- mettre en place et consolider la relation établie avec les établissements publics d'enseignement secondaire, afin de travailler ensemble la transition école-travail des jeunes,
- mettre en place et inscrire dans la durée une liaison régulière avec les établissements d'enseignement secondaire conventionnés et privés, selon leurs dispositions.

La structure du plan Jeunes

Ce plan s'appuie sur une batterie de ressources destinées à mettre en œuvre un processus qui va de l'information à l'insertion autour des éléments suivants :

- un système de coordination et de mise en commun des ressources disponibles dans la ville de Barcelone pour le passage des jeunes à la vie active, organisé en quatre phases :
 - information et accueil,
 - orientation et transfert vers un service de la ville,
 - formation professionnalisante,
 - encouragement à l'insertion professionnelle ou à la réintégration dans le système éducatif ;
- un réseau de centres d'orientation constitue une ressource de proximité pour les jeunes. Sur le plan territorial, le plan s'appuie sur l'ensemble des centres de services de Barcelone Activa, ainsi que sur la collaboration avec la structure de district, notamment quatre points d'information jeunes, rattachés aux districts municipaux ;
- un dispositif de suivi personnalisé de la trajectoire individuelle par un tuteur, pour garantir le bon usage des ressources et la réussite de l'action menée (jusqu'à 18 mois pour assurer le soutien au processus d'insertion) ;
- un point de repère pour l'intégration et la participation à la vie de la cité des jeunes, destiné prioritairement aux 16-18 ans.

Quelques données descriptives

Le plan Jeunes s'est fixé comme objectif l'inscription de 1 000 nouveaux jeunes à l'année. Au total, de l'an 2000 au 31 décembre 2005, ce sont 7 430 jeunes qui se sont inscrits au plan Jeunes : début janvier 2006, 6 227 étaient déjà sortis et 1 203 étaient encore dans le dispositif. 64,84 % des jeunes touchés sont des jeunes hommes et 35,16 % sont des jeunes femmes. 34,83 % avaient 16 ans, 34,13 % 17 ans et 22,63 % avaient atteint les 18 ans. Quant à l'ancienneté dans le dispositif, le suivi des jeunes prévu est de 18 mois. Sur l'ensemble du plan Jeunes, la majorité est restée entre 9 et 20 mois (33,16 %), 32,58 % des inscrits y ont passé de 1 à 8 mois et 12,25 % y ont consacré entre 21 et 32 mois.

Le plan collabore activement avec les établissements d'enseignement secondaire en vue d'arriver à un accord facilitant la transition école-travail. Cet accord a pour finalité, d'une part, de mettre à la disposition des tuteurs de quatrième année (dernière année d'enseignement obligatoire) un système efficace de ressources et, d'autre part, de fournir aux familles et aux jeunes une information directe et des moyens facilement accessibles, permettant d'amorcer ce passage.

Le résultat final visé est que les tuteurs, en fin d'année, après la dernière évaluation, orientent l'ensemble des jeunes qui en ont besoin vers le dispositif du plan Jeunes, en prévision de leur orientation professionnelle ultérieure.

Grosso modo, le plan de travail personnalisé mené avec chaque collègue se traduit par une première séance en compagnie des responsables de l'établissement. Elle est suivie d'une

proposition de rencontre avec les tuteurs et tutrices de 4^e d'ESO (Enseignement secondaire obligatoire), entre décembre et mars, et la (les) séance(s) de prise de contact avec les élèves intéressés, en fin d'année, qui vien(nen)t compléter le travail d'orientation de l'établissement, en vue de les inscrire au plan Jeunes.

Les jeunes immigrant(e)s inscrit(e)s au plan Jeunes

Selon le dernier rapport de suivi, fin décembre 2005, 1 584 jeunes étaient inscrits au plan Jeunes formation-emploi, dont 453 jeunes immigrant(e)s, soit 28,60 % des jeunes accueillis par le plan sur la période septembre-décembre 2005.

Depuis 2003, où les immigrant(e)s constituaient un peu plus de 14 % des jeunes inscrits, cette proportion est passée à une moyenne de 28,60 % du public total concerné par le plan.

Profil des jeunes à leur sortie du plan Jeunes formation-emploi (mai 2000-décembre 2005)

Si l'on considère la situation des jeunes sortant du dispositif, l'analyse des données des 6 227 jeunes ayant terminé le programme nous apprend que 22,45 % ont réellement réintégré le système éducatif formel, 16,23 % sont en formation professionnelle et ne requièrent plus l'accompagnement du dispositif, et 40,62 % sont en contact direct avec le monde du travail, sous contrat ou en recherche autonome d'emploi, avec des perspectives correspondant à leur formation et ne nécessitant plus le soutien du programme.

Enfin, 2,49 % des jeunes se retrouvent en situation de demande d'un soutien spécifique et d'une aide spécialisée, tandis que 18,21 % ont suivi partiellement les actions de formation ou d'insertion, sans être allés au bout de leur parcours.

L'analyse des postes occupés par les jeunes en phase d'insertion, ou dont l'insertion est effective, montre que les profils majoritaires sont ceux d'employés de commerce ou d'agents d'accueil pour 25,17 %, et d'agents d'entretien pour 14,28 %.

Le secteur de l'hôtellerie-restauration est également bien représenté, avec 12,92 %, tout comme les électriciens-installateurs en climatisation, avec 4,08 %.

Les perspectives du plan Jeunes après évaluation de la première phase

Sur la base de cette expérience, Barcelone s'engage pour l'amélioration de la transition école-travail à travers les propositions suivantes :

- contribuer à inclure et à améliorer l'approche de la transition et de l'orientation, dans une perspective d'insertion, parmi les questions abordées dès la première année du secondaire par le plan d'action tutoriale des établissements ;
- améliorer de manière spécifique l'information et l'orientation fournie dans le collège aux jeunes immigrants, dès l'entrée dans l'établissement secondaire, afin de les préparer de manière déterminée à leur future intégration sociale et professionnelle, en tenant compte de leur situation personnelle et familiale réelle et des possibilités d'obtention d'un permis de séjour et de travail ;
- envisager un réaménagement des programmes de formation professionnelle initiale et des actions de transition vers le monde du travail à Barcelone, permettant une meilleure

coordination des actions, une plus grande présence des divers échelons de l'administration en termes d'organisation et de soutien et une optimisation des efforts réalisés pour la qualification des jeunes ;

- contribuer à ce que les actions d'orientation des jeunes conduites dans le cadre de la ville forment un dispositif à caractère permanent, adapté aux conditions d'arrivée des jeunes et à leur insertion sociale et professionnelle ;
- valoriser, en termes de programmes d'études, les objectifs liés à l'insertion professionnelle, dans le parcours de chaque jeune, ainsi que les stratégies et les moyens mises en œuvre dans cette perspective ;
- travailler à l'amélioration de l'information, du calendrier et de la carte des ressources de formation disponibles, afin d'adapter l'orientation des jeunes à l'offre ;
- proposer un élargissement à l'entreprise des pactes d'insertion, dans les secteurs d'emploi envisageables pour ces jeunes.

La connaissance de la ville

Les enjeux

- Stimuler le droit à la connaissance et à la reconnaissance de la ville, et à y prendre une part active.
- Produire une conception globale et articulée de la ville.
- Élargir le rapport école-ville.

Un projet stratégique : citoyenneté et éducation à Barcelone (S'appropriier la ville : représentations personnelles, urbaines et politiques)

Joan Roca i Albert
Directeur du projet Majorités urbaines 1900-2025,
Fondation Antoni-Tàpies

Organisation leader :

IES (établissement d'enseignement de second degré) Barri-Besòs.

Organisations partenaires :

Associacions de veïns de Diagonal Mar, Maresme i Besòs, Associació de veïns del Poblenou, Bisaucci (St. Adrià), Cooperativa d'Habitatges del Sagrat Cor, Cooperativa Gregal, Departament de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat de Barcelona, Departament d'Educació et Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, Fòrum de la Ribera del Besòs, Fundació Antoni Tàpies, institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, Museu d'Art Contemporani de Barcelona, Plataforma d'entitats i Veïns del barri de la Mina (St. Adrià), Plataforma Diagonal – Maresme – Besòs.

Que les grandes villes soient amenées à jouer un rôle décisif au XXI^e siècle, qu'elles soient le lieu aujourd'hui de multiples changements et d'une circulation accrue des personnes, aux identités multiples, plus personne n'en doute : le projet même de villes éducatrices en est la preuve.

Cependant, la dichotomie entre l'école et la ville perdure. Il existe de nombreuses activités destinées à « faire connaître la ville », mais à travers une politique d'offre extérieure aux établissements scolaires. En même temps, à l'école, on parle de plus en plus de citoyenneté, mais elle est abordée au travers de programmes d'« éducation aux valeurs » et de façon abstraite. Dans les deux cas, la ville n'est pas au cœur de l'activité éducative. On trouve rarement inclus dans les programmes scolaires une formation théorique et pratique à l'expérience urbaine, alors qu'elle paraît fondamentale pour pouvoir s'approprier la ville. Comment est-il possible qu'un étudiant soit incapable de connaître la trame urbaine de sa ville, alors qu'on lui demande de connaître les départements, régions et pays ? Cette méconnaissance a des effets particulièrement négatifs pour les jeunes des quartiers des grandes métropoles moins favorisés et plus renfermés sur une vie communautaire. Que ce soit à Paris, Barcelone, Lyon ou Milan, sans pouvoir s'orienter physiquement, il est difficile de s'orienter socialement et politiquement dans la ville.

De surcroît, une étude de l'histoire et des sciences sociales ayant comme sujet la grande ville et un apprentissage direct de la lecture de l'espace urbain à ses différents niveaux (urbanistique, économique, social, patrimonial, etc.) est décisive non seulement pour la construction de la citoyenneté, mais encore pour tout *curriculum* inscrit dans la tradition des Lumières. Alors que les approches des effets de la mondialisation à l'échelle des États ou même à l'échelle continentale ont plus ou moins trouvé leur place dans l'éducation, les approches qui prennent comme référence l'échelle urbaine n'y sont pas encore parvenues.

On favorise l'étude du quartier, mais rarement celui de la ville, de l'ensemble de la métropole. Le résultat en est radicalement différent, car un traitement limité à l'« environnement urbain immédiat », comme espace de proximité et de reconnaissance de la communauté, présente, sinon de manière explicite du moins implicitement, un horizon de petits espaces « chacun pour soi ». Si on en reste là, cette « connaissance du milieu urbain » n'a presque rien à voir avec l'enjeu de la connaissance et de l'appropriation de la ville. Et les effets sont presque opposés quant à la construction de la citoyenneté.

Peut-on « lire » Saint-Denis sans Paris, ou Santa Coloma de Gramenet sans Barcelone ? Bien sûr que non ! Et on ne peut pas « lire » Paris ou Barcelone, si on n'inclut pas la grande périphérie dans cette lecture. Considérer comme fondamentale l'échelle métropolitaine n'est pas une option descriptive, mais explicative : c'est l'échelle qui permet de situer à sa juste place aussi bien les échelles suburbaines que supra-urbaines, celle qui permet de situer la ville en relation aussi bien avec les unités sociales et territoriales mineures – les quartiers – qu'en relation avec la région, l'État, l'Europe et le monde global. Il faut ajouter que, quand nous parlons de lecture de la ville, nous n'avons pas la prétention de réduire celle-ci à un simple « texte de pierre », indépendant des options et des trajectoires des différents agents urbains ; mais bien au contraire, nous avons pour objectif l'apprentissage de la reconnaissance de ces interactions à partir de leur concrétisation dans l'espace urbain.

L'enjeu de connaissance de la ville que nous proposons ici part donc de trois principes. Le premier est que la grande ville est un sujet historique substantiel, espace fondamental dans lequel interagissent les agents économiques, sociaux, politiques et culturels. Le deuxième est que la connaissance de ces grands nœuds urbains, ainsi que celle des trajectoires collectives tissées autour de la Nation et de l'État, mais aussi autour de la famille, de l'entreprise ou du quartier permet de donner du sens par l'intégration des différents niveaux de compréhension. Le troisième est que la capacité de reconnaître les multiples codes de la ville, qui sont toujours historiquement constitués, ainsi que leurs relations, et la capacité de les déchiffrer sont fondamentales tant pour le savoir scolaire que pour la raison civique, sans laquelle la démocratie s'amoindrit.

***Curriculum* urbain : le programme « Citoyenneté et éducation à Barcelone »**

L'institut Barri-Besòs, établissement scolaire secondaire de la périphérie de Barcelone, a été depuis ses débuts, il y a trois décennies, un point de rencontre de la vie sociale, culturelle et politique des quartiers auxquels il offre ses services. C'est peut-être pourquoi la capacité à se situer dans la ville, à convertir l'espace urbain en significations, y a été considérée très tôt comme un enjeu éducatif de premier ordre, y compris au-delà du seul apprentissage scolaire. Ainsi, en mai 1989, on envisagea, avec les élèves de l'institut les plus impliqués dans le projet, l'organisation de journées et une exposition d'art *Le Futur des périphéries urbaines*³, où on abordait le changement urbain dans les faubourgs avoisinants, qui étaient jusqu'alors assez

3/ Cf. J. ROCA et M. MESEGUER (COORD.), *El futur de les perifèries urbanes. Canvi econòmic i crisi social a les metròpolis contemporànies*, [Changement économique et crise sociale dans les métropoles contemporaines], Barcelone, Institut Barri-Besòs, 1994, 788 p., Prix Ville de Barcelone 1994.

isolés les uns des autres. Trois ans plus tard, en automne 1992, naissait à l'institut le forum de la Rive du Besòs, un « marché d'idées » qui, tel un *think-tank* socialisé, sert d'espace de rencontre entre différents réseaux barcelonais : associations de quartier, mouvements sociaux et entités diverses aux côtés de départements universitaires, de musées et d'institutions culturelles.

Mais revenons-en aux pratiques scolaires. L'idée d'articuler une partie significative du programme de sciences sociales autour de la métropole commença à se concrétiser, il y a une vingtaine d'années, quand l'institut Barri-Besòs était fréquenté majoritairement par les enfants de l'immigration venus surtout du sud de l'Espagne. Et elle continue à se révéler très productive aujourd'hui, quand l'établissement doit accueillir des jeunes d'origine beaucoup plus diversifiée. Parmi eux, on trouve aussi bien les petits-enfants de ces anciens immigrants, dont les familles se sont différenciées socialement, que les enfants de la nouvelle immigration globale, parmi lesquels les situations diffèrent (pas tellement du fait de la diversité des cultures d'origine que du fait des différences dans le capital culturel acquis, en fonction des possibilités éducatives qu'eurent leurs parents), ainsi que les enfants de certaines familles plus aisées qui bénéficient des nouvelles offres de logement dans cette zone soumise à une intense rénovation urbanistique (même si ces derniers optent à l'heure actuelle presque tous pour l'école privée).

En été 2003, le département d'enseignement de la généralité de Catalogne donna son appui pour poursuivre dans cette orientation de travail, en vue de son extension à d'autres établissements similaires. Ainsi est né le programme « Citoyenneté et éducation à Barcelone », dont on demanda immédiatement l'inclusion dans le projet éducatif de ville que coordonne l'institut municipal d'éducation de Barcelone. Depuis 2006, « Citoyenneté et éducation à Barcelone » fait partie d'un projet plus ample, « Majorités urbaines 1900-2025 », impulsé par la fondation Antoni-Tàpies⁴.

La proposition de travail s'est concrétisée selon deux axes :

- 1) la confection de nouveaux outils pour les programmes scolaires, avec l'intention de publier une « histoire et géographie » où les villes seraient un sujet historique substantiel. Ce n'est que si on passe, dans l'enseignement des sciences sociales, d'une « histoire et géographie » qui subordonne conceptuellement les villes et grands espaces continentaux à l'État, en tant que principal sujet historique de référence, à une « histoire et géographie » capable de considérer les grandes villes et des unités telles que l'Europe comme ayant par elles-mêmes une réalité propre, que l'on pourra acquérir les connaissances que requiert une société globale émergente, pluriscale⁵ ;
- 2) la mise au point d'un dispositif pratique – absolument fondamental pour le projet – ayant la volonté d'intégrer pleinement dans les programmes, et non pas comme offre éducative complémentaire, les représentations personnelles, les représentations urbaines et les représentations politiques : chacune d'entre elles peut être travaillée indépendamment, mais sans aucun doute elles se renforcent mutuellement.

4/ *Projet coordonné par le signataire du chapitre, professeur durant deux décennies et actuellement collaborateur de l'institut Barri-Besòs.*

5/ *Cf. le volume de matériaux pour les activités en classe et au dehors, Joan Roca i Albert, **Metropolis i ciutadans**, [Métropole et citadins], Barcelone, institut Barri-Besòs, 1990.*

Dans le présent chapitre, nous nous centrerons sur ces trois propositions du dispositif pratique. Il pourrait paraître que la séquence la plus productive est celle qui consiste à partir du personnel pour passer ensuite à la ville et terminer par le politique, comme annoncé dans le titre de l'article. Pourtant, l'expérience a démontré qu'il était beaucoup plus utile d'adopter un ordre inverse à celui-ci, apparemment plus logique. Et ce, aussi bien pour des

raisons épistémologiques (partir du personnel a toujours quelque chose d'« essentialiste » ; partir du collectif oblige au contraire à comparer et, donc à mettre en perspective, y compris sa propre identité) que pour des raisons de développement cognitif. Apprendre à parler, à raisonner et à décider collectivement est un exercice formel qui s'acquiert d'autant mieux que l'on est très jeune.

Parcourir de manière profitable la ville, pouvoir accéder à des sources d'information et parvenir à exprimer clairement, sous une forme narrative et conceptuelle, les résultats demande non seulement des compétences supérieures (à commencer par quelque chose d'aussi fondamental que curieusement oublié aujourd'hui, la mécanographie), mais aussi l'approbation familiale pour aller avec les amis loin de chez soi et sur des chemins différents de ceux qui nous sont habituels. Finalement, confronter sa propre biographie aux trajectoires familiales qui n'ont pas toujours été un « chemin de velours » requiert une maturité encore plus grande. Mais on peut en tirer bénéfice quand, à la fin du processus d'apprentissage proposé, on a acquis des éléments permettant de situer ces trajectoires dans des processus historiques plus larges.

■ Représentations politiques : le parlement jeunes

Il y a beaucoup d'exercices connus pour s'entraîner à l'art du débat et de la négociation et, à l'institut Barri-Besòs, on pouvait s'appuyer sur quelques précédents d'essais « parlementaires » de la fin des années 1980. Pourtant, l'expérience fondamentale s'est déroulée ces deux dernières années avec le parlement jeunes du Besòs, réalisée avec l'appui de l'IMEB (mairie de Barcelone), qui a contribué significativement à son financement, et du département d'éducation du gouvernement catalan (généralité de Catalogne).

La nécessité d'avoir une certaine maturité dans la capacité d'argumenter pourrait faire penser que le parlement jeunes est plus spécifiquement destiné à des adolescents presque adultes. Pourtant, l'entraînement à l'argumentation et à la négociation fait justement le contraire : ainsi l'accent est mis sur le respect mutuel et sur un certain formalisme, essentiel pour la démocratie. L'âge le plus adéquat paraît se situer entre 10-11 et 12-13 ans, qui dans beaucoup de pays est également le moment du passage de l'enseignement primaire au secondaire.

L'expérience réalisée, qui regroupe une douzaine d'établissements primaires et secondaires de l'aire du Besòs, se déroule en deux grandes phases. Dans un premier temps, des groupes de classes réunies établissent ensemble, dans un fonctionnement dirions-nous d'assemblée, un programme, par exemple « La ville, un droit pour tous » : dix propositions pour agir et pour élire les représentants au parlement. Dans un second temps, le parlement, formé par les députés élus dans les différents centres, se constitue formellement et met en place des sessions de travail : les travaux en commission et en session plénière doivent déboucher sur une proposition qui est présentée, à terme, aux familles, aux autorités et aux camarades de classe dans une séance ouverte au public et présidée par des députés du parlement de Catalogne et des élus des municipalités, à qui est remis finalement le document.

Afin d'adapter la proposition aux rythmes scolaires, la première phase se déroule pendant les heures de classe (trois sessions pendant les cours du directeur d'études ou de sciences sociales), alors que la seconde phase, celle des travaux du parlement proprement dit, se déroule en cinq ou six sessions, à raison de deux heures à la fin du temps scolaire, une après-midi par semaine. Les parlementaires de chaque commission peuvent travailler les thèmes de manière autonome pendant la semaine si nécessaire, surtout grâce à Internet, et ils s'engagent à informer leurs électeurs du déroulement de l'activité parlementaire.

Lors de la mise en pratique du parlement jeunes, on a tenu compte non seulement des aspects organisationnels (il faut pouvoir compter sur un responsable qui anime les sessions effectuées dans les différentes écoles et qui serve ensuite de « secrétaire dans l'ombre » du parlement : son rôle est fondamental si on ne veut pas surcharger le corps enseignant de travail), mais encore des questions de méthode, car argumenter requiert un apprentissage dans différents domaines :

- **compétences linguistiques** : argumenter exige qu'on puisse distinguer entre trois plans linguistiques qui ont chacun leurs propres règles et dont la confusion entraîne aussi bien l'irréalisme que la démagogie : celui de l'analyse différenciée des faits (argumentation logique, usage de langages techniques), celui de l'expression des désirs (construction d'objectifs) et celui de la formalisation des propositions. L'entraînement à la distinction entre « analyse des faits », « expression de désirs » et « réponses viables » est, sans doute, fondamental dans la lutte contre les irrationalismes de tout type, qui sapent toujours les fondements de toute démocratie ;
- **compétences historiques** : nous avons tous une mémoire, mais l'histoire est autre chose : dans l'analyse de notre vécu, les clichés pèsent souvent plus que la distinction des cadres d'analyse pertinents et des enchaînements cause-effet significatifs. S'initier aux explications causales est sans doute un bon remède face aux approches subjectives qui imprègnent souvent les discours convenus, à commencer par ceux des milieux de la communication ;
- **compétences éthiques** : la société humaine n'étant pas un écosystème, à partir du moment où il y a conscience et finalité dans les actes, seule notre capacité à expliciter sur quels principes se fondent nos projets permet une éthique consciente et, par conséquent, capable d'être soumise à la critique – surtout quand il faut définir les limites acceptables entre les « principes » de chacun et la « négociation politique » entre différents intérêts, tous légitimes ;
- **compétences de procédure** : il n'y a pas de démocratie sans un certain formalisme, sans accord sur la procédure. Suivre un ordre dans les expositions, établir les mécanismes pour parvenir à des accords, être capable d'aller et venir entre la discussion avec le groupe-classe (mécanismes d'assemblée) et le fonctionnement représentatif (mécanismes parlementaires) se révèle fondamental ;
- **compétences techniques** : l'accès à des sources d'information écrites, visuelles et orales pour étayer les positions qui doivent être défendues lors des travaux dans la commission, ainsi que la possibilité d'être en contact avec ses propres électeurs à travers Internet nécessitent l'usage de salles d'ordinateurs, de bibliothèques et, occasionnellement, d'archives.

Le parlement jeunes du Besòs se présente donc comme l'occasion d'un apprentissage des formes de la démocratie et de la « culture de la négociation », qui est en même temps un apprentissage lié à une connaissance plus scolaire. Cela nous paraît plus productif qu'une simple approche d'« éducation aux valeurs ». Au départ, le projet considère la raison et la démocratie comme des conquêtes historiques jamais définitivement consolidées, qui pour s'étendre requièrent un apprentissage de la capacité à argumenter, à évaluer des propositions et à convaincre, tout en respectant ceux qui finalement ne partagent pas le même point de vue. Jusqu'à présent, le parlement n'a entraîné presque aucune charge de travail additionnelle pour le corps enseignant (sauf la difficulté à accorder le calendrier entre toutes les écoles participantes). Tout le processus a pu se dérouler en trois mois et il est parvenu à intéresser

la majorité de ceux qui y ont pris part, aussi bien élèves que professeurs et représentants d'associations actives dans le quartier et dans l'ensemble de la ville. Si l'expérience peut perdurer, dans quelques années, un nombre important de jeunes de la zone auront eu deux ans d'expérience parlementaire : pendant leur dernière année de primaire comme débutants, et leur première de secondaire comme vétérans.

■ Représentations urbaines : « le Voyage dans la ville »

Comme nous le disions auparavant, il y a une longue tradition d'approches scolaires relatives au quartier. Pourtant, ces approches, qui peuvent avoir beaucoup d'intérêt quant à la socialisation enfantine en bas âge, ne conduisent aucunement à la construction de l'espace public citoyen si on ne favorise pas une connaissance de la globalité urbaine, qui permet une perspective comparative entre ses éléments. Il s'agit d'encourager la connaissance de la métropole par des travaux qui poussent les élèves à bouger dans la ville, à poser des questions aux gens, à prendre des notes et des photographies ou à faire des enregistrements, à utiliser différents types d'information pour se confronter à l'urbanisme, aux activités économiques, au tissu social, au patrimoine culturel.

« Le Voyage dans la ville », qui se déroule par étapes le long d'une année scolaire presque entière (au minimum deux trimestres), peut alors se convertir en une activité de formation essentielle, non seulement comme moyen pour connaître les évolutions et les réalités actuelles de la collectivité à laquelle on appartient, mais encore comme un instrument d'intérêt général dans l'éducation du regard. Le meilleur âge pour cela est le moment où les jeunes conquièrent le droit de sortir de leur propre chef, avec leurs amis et amies, dans la ville. Un âge qui varie d'une ville à l'autre et qui, dans le cas des banlieues de Barcelone, se situe vers 14 ou 15 ans.

La proposition que nous présentons est celle qui a été la plus expérimentée des trois : elle a été réalisée par plus de 1 500 jeunes durant deux décennies à l'institut Barri-Besòs. Les premiers qui la suivirent ont déjà 34 ans et affirment ne pas l'avoir oubliée. Elle a l'avantage d'une mise en pratique facile : il s'agit seulement de donner clairement des instructions, de faire un petit essai pratique en ville pour expliquer « comment doit-on voyager » et d'avertir les parents que le travail peut aussi se réaliser uniquement avec des documents écrits et avec l'information disponible sur la Toile s'ils ne jugent pas opportun que leurs enfants aillent pendant leur temps libre en petits groupes de trois à cinq camarades dans la ville. La plupart des familles l'acceptent, en partie parce que les jeunes insistent (pour les filles, c'est souvent une chance de conquérir le droit de faire ce qui est permis aux garçons mais pas à elles). Offrir l'alternative de réaliser le travail chez soi ou à la bibliothèque de l'établissement, avec les mêmes possibilités d'obtenir une bonne note, est important pour éviter que ce qui est un projet simple et viable ne se traduise en un problème de responsabilité légale : vont en ville ceux qui obtiennent la permission parentale.

L'itinéraire peut se matérialiser en de multiples « chapitres » différenciant les uns des autres : visions panoramiques, parcours de quartiers successifs, chapitres spécifiques sur certains espaces ou institutions concrets, etc. La possibilité d'intégrer tout au long de l'itinéraire des exercices en tout genre dans des magasins, entreprises, marchés, musées, universités, parcs, organisations sociales, institutions publiques et privées, etc. permet aussi bien la réélaboration de multiples connaissances et d'apprentissages préalables qu'un élargissement conséquent des réalités perçues.

Pour ce faire, il est très important de disposer d'une feuille de route avec des instructions claires et précises (mais qui laisse au « Voyageur » un fort degré de liberté pour les adapter), non seulement sur le « quoi » mais aussi sur le « comment » aborder chaque élément et chaque zone de l'itinéraire. Il est important que le parcours se fasse à pied et qu'il n'y ait pas de discontinuités dans son tracé : c'est fondamental pour que soient pris en compte des éléments structurants essentiels, comme la notion d'échelle, la relation entre des éléments concrets et des cadres plus larges, et la comparaison entre différents sujets et territoires.

Dans le cas des chapitres consacrés à des unités territoriales – la plupart –, l'élaboration du travail à partir des notes et des images obtenues lors des visites et de la consultation d'autres sources doit être décliné dans trois registres différents pour chaque chapitre :

- **parcours** : cette première partie, toujours la plus longue du chapitre, constitue un récit de voyage nourri de nombreuses descriptions et d'images (le projet est ainsi très formateur quant à la formalisation photographique). La source principale est ce qui est observé directement, mais avec l'inclusion possible d'autres informations provenant de livres et d'Internet. Le plaisir de narrer et de décrire offre souvent des surprises : les textes au final sont souvent plus longs et plus complexes que ce que les jeunes, chacun à son niveau, imaginaient être capables de faire (ce qui est favorable à l'image de soi !). L'expérience a démontré que progressivement beaucoup de jeunes se trouvent capables de tenir un discours sur un double plan, distinguant ce qui provient de leurs observations directes et ce qui correspond à des consultations bibliographiques : il est donc important de leur enseigner comment ils doivent les référencer (savoir citer un texte d'un livre, d'une revue ou d'une page Web est fondamental pour pouvoir l'objectiver et marquer la distance entre ce que l'on dit soi-même et ce que les autres ont dit) ;
- **analyse** : passer de la narration et la description pure à l'analyse suppose de changer de registre linguistique, d'entrer dans un terrain plus abstrait et d'une difficulté plus élevée. Dans cette deuxième partie du chapitre, beaucoup plus brève que la précédente, il s'agit de revenir à parler de la même chose, mais autrement. Dans le cas de chapitres relatifs à des zones urbaines, on propose de structurer l'analyse à partir de trois points de vue : urbanistique, économique et socioculturel ;
- **conclusion** : nouveau changement de registre pour construire, dans une forme encore plus brève, une vision synthétique s'appuyant sur les éléments apparus dans l'analyse, en vue d'une évaluation comparative de ce qui est exposé dans d'autres chapitres du « Voyage ».

Du récit chronologique configuré comme un journal de voyage, on passe donc à l'analyse par concepts et à la synthèse finale. Pourtant, le travail se réduirait à une simple collection de fiches si les différents chapitres ne s'articulaient pas dans une structure générale, pour laquelle on a adopté celle d'un livre : couverture, page de titre, prologue, table des matières, introduction, chapitres successifs, conclusions générales (partie fondamentale pour s'entraîner à la comparaison) et sources documentaires et bibliographiques.

Dans son ensemble, la proposition permet de mettre en rapport différents savoirs et formes d'expression, ainsi que de mener un travail important dans le domaine du langage. La volonté de dire prend le dessus sur les difficultés et permet aux jeunes d'acquérir ces connaissances pratiques en symbiose avec leur connaissance de la ville, dans un exercice qui, en plus, accroît généralement leur amour-propre. « Le Voyage dans Barcelone » devient ainsi, dans tous ses effets, un itinéraire en même temps vécu et rationalisable, et un puissant mécanisme d'orientation

sociale, concrétisé dans un petit « livre » relié dont son auteur est très fier. Et il y a aussi la possibilité d'étendre le parcours par des références aux espaces périurbains et en direction du monde rural, donnant ainsi un sens aux visites organisées par l'établissement scolaire.

Il s'agit, tout compte fait, d'une approche appropriée aux différents degrés d'intérêt, compétences et connaissances : alors que les descriptions sont facilement accessibles à tout le monde et conduisent à un effort de rédaction que la plupart des jeunes peut assumer, les parties d'analyse et les conclusions s'avèrent plus laborieuses et dissuadent certains élèves. Mais, tout un chacun arrive à faire son Voyage. Il reste le problème de ceux qui ne se sentent pas motivés par le projet, qui ne se montrent disposés ni à aller en ville ni à réaliser le travail depuis la bibliothèque, mais qui pourtant se montrent sensibles à d'autres supports qui requièrent un peu plus d'effort de la part du corps enseignant : le fait que ceux qui suivent le programme général requièrent peu de soutien permet alors d'accorder une attention accrue à ce groupe. L'important est que, sous une forme ou une autre, presque tous parviennent à surmonter le défi.

Le « Voyage » dans la ville « optimise » ses résultats si, parallèlement à son exécution, on peut programmer quelques parcours guidés pour découvrir jusqu'à quel point « parcourir » est un genre, avec ses rythmes et séquences bien établis, comme le pressentirent Walter Benjamin ou Michel de Certeau, il y a déjà longtemps. Connaître les potentiels et limites de la forme « parcours » est l'étape suivante d'un apprentissage pratique du regard qui permet de faire de la déambulation quotidienne une source de connaissances et d'émotions de premier ordre, tout en contribuant à mettre en cause, quand on visite des villes où on ne vit pas, les clichés du parcours touristique⁶.

■ Représentations personnelles : « Vies illustrées »

Beaucoup de jeunes – et de moins jeunes – ignorent presque tout de leurs trajectoires familiales : au moment d'identifier sa propre place sociale et culturelle, il est très fréquent que les références stéréotypées s'imposent. Que les clichés sur leurs origines familiales ne se voient pas contrebalancées par une biographie plus objectivable peut devenir préoccupant dans des sociétés ayant connu des migrations plus ou moins récentes et dans lesquelles les plus jeunes ont des difficultés particulières à se situer, tant dans leur présent qu'en lien avec les origines lointaines de leurs ascendants⁷.

La construction d'histoires familiales comme pont entre les identités, qui permette en même temps l'appréhension des trajectoires personnelles concrètes et leur inscription dans des contextes historiques plus larges, commença très tôt avec les élèves de l'institut Barri-Besòs, sous l'impulsion du professeur José Francisco Marín. La réalisation d'un recueil d'études d'itinéraires familiaux depuis l'Espagne rurale jusqu'à la périphérie de Barcelone a ainsi atteint non seulement son objectif scolaire, mais encore a été à l'origine de la création d'un fonds documentaire notable⁸.

Il est d'une grande importance que le jeune citoyen-citoyen qui entreprend une étude de ce type s'y inclut lui-même, avec son environnement actuel, ses relations, son usage de la ville, etc. Ce point se révèle crucial si l'on veut ouvrir cette trajectoire personnelle vers le futur et ne pas tomber dans une étude généalogique tournée vers le seul passé, qui se trouverait ainsi en contradiction avec l'objectif fixé. C'est seulement ainsi que ce travail d'initiative scolaire peut être une référence dans la construction d'une identité personnelle plus large.

6/ Cf. les itinéraires entrepris avec tout type de publics dans le programme *Tour-ismes* pour la fondation Antoni-Tàpies (cf. Joan Roca et Albert, *Itinerary as Art Form* [Itinéraire comme forme d'art], dans *Tour-ismes*, Barcelone, Fondation Antoni-Tàpies, 2004).

7/ À ce sujet, cf. par exemple : BOURDIEU P., *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1979 ; et sous sa direction : *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993.

8/ Le matériel de base se trouve déposé aux archives historiques de l'établissement.

La construction d'un fichier avec des données systématisées (personnelles, professionnelles, économiques et culturelles) des membres des générations précédentes, y compris les branches latérales, la cartographie des parcours migratoires et du travail, la création de sources orales avec des histoires de vie et la compilation de fonds familiaux de documents et d'images doivent être la base d'une étude quantifiée et qualitative de la trajectoire économique, sociale et culturelle de la famille, pour pouvoir la situer dans le contexte historique correspondant. De là le titre donné à ce projet de travail : « Vies illustrées ».

Ce projet requiert une perception claire de ses limites, d'où l'avertissement préalable adressé aux jeunes de ne pas provoquer des situations familiales délicates (chaque jeune sait jusqu'où il peut poser des questions) et les précautions dues pour que personne ne voit dévoilée son intimité familiale en public contre son gré (il faudra respecter les réserves de certains élèves jusqu'au point de chercher, s'il le faut, des moyens d'évaluer indirectement la tâche, sans que les fiches personnelles passent même par les mains des enseignants). En revanche, le traitement statistique des données d'ensemble permet de faire des exercices qui montrent à partir d'une échelle *micro* beaucoup d'éléments-clés de la géographie et de l'histoire locales, nationales et mondiales du *xx*^e siècle, et jusqu'à aujourd'hui même. « Vies illustrées » devient ainsi un instrument puissant d'orientation personnelle et sociale.

En guise de conclusion

Tous les projets du programme « Citoyenneté et éducation à Barcelone » essaient d'aborder le monde urbain et la *polis* en influant sur différentes modalités de représentation, dans le cadre du programme et non comme activité éducative complémentaire. L'objectif n'est pas tant de « donner à connaître la ville » que d'aider à construire un point de vue qui élargisse la capacité de raisonner et de sentir. Qu'il augmente, en somme, les réserves d'une raison chaleureuse qui puisse être effective comme antidote face au préjugé, surtout dans les grandes métropoles et ses banlieues.

C'est pourquoi « Citoyenneté et éducation à Barcelone » est devenu l'une des composantes du nouveau projet « Majorités urbaines 1900-2025 », coordonné par la fondation Antoni-Tàpies : l'objectif est de continuer à expérimenter au travers d'une approche des programmes de sciences sociales et artistiques qui, partant de la ville et de ses représentations, permettent d'approfondir des grammaires éducatives qui soient des socles pour la citoyenneté (parcourir, narrer, comparer, expliquer, formaliser, argumenter, décider, revendiquer et imaginer), en pensant les passerelles possibles entre elles⁹. Le projet s'éloigne des approches culturalistes très à la mode aujourd'hui, ainsi que d'une construction scolaire de la citoyenneté limitée à l'« éducation aux valeurs ». S'approprier la ville, dans son sens le plus large, est la première étape pour exercer la citoyenneté.

9/ Ce chapitre ayant été rédigé en 2006, il faut ajouter que dans l'année scolaire 2006-2007 une nouvelle approche, axée sur les arts visuels, a été incorporée au projet.

L'immigration

Les enjeux

- Apporter un soutien éducatif aux familles immigrées et aux professeurs chargés de leur accueil.
- Apporter un soutien aux centres d'enseignement accueillant des élèves issus de familles immigrées.
- Accompagner les élèves issus de familles immigrées tout au long de leurs apprentissages pour assurer la réussite scolaire de tous les adolescent(e)s.
- Promouvoir des actions favorisant la connaissance mutuelle et des activités réunissant population immigrée et population autochtone.
- Impulser des mesures éducatives contribuant à l'intégration de la population immigrée au réseau de la cité.

Un projet stratégique : forum « Éducation et Immigration »

Marleny Colmenares
Coordinatrice du secteur d'immigration du PEC Barcelone,
Institut municipal de l'éducation de Barcelone

Organisation leader :

Institut municipal de l'éducation de Barcelone.

Organisations partenaires :

Agència de Salut Pública de Barcelona, AMPA CEIP Àngel Baixeras, Apropem-nos del Districte Sant Martí, ASCIB, Associació AMISI, Associació per a joves TEB, CCOO, CEIP Àngel Baixeras, CEIP Antaviana, CEIP Miquel Bleach, Consell Escolar Municipal, Consell Municipal d'Immigració de Barcelona, Consorci d'Educació de Barcelona, Escola Municipal d'Adults Francesc Layret, Escola Pia Calassanci, Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes de Catalunya, Federació d'Associacions de Veïnes i Veïns de Barcelona, Fundació Ibn Batuta, Fundació Tot Raval, IES Miquel Tarradell, Inspecció d'Ensenyament de Barcelona ciutat de la Generalitat de Catalunya, Institut de Dret Públic de la UB, Nous veïns i veïnes del Districte d'Horta-Guinardó, Pla Comunitari de Roquetes del Districte de Nou Barris, Servei d'Educació de la Diputació de Barcelona.

L'immigration dans notre pays

Ces dernières années, l'Espagne et la Catalogne en particulier ont connu une augmentation importante et subite des flux d'immigration. La population étrangère résidant à Barcelone est ainsi passée de 2,7 % en 2000 à 15 % en janvier 2006. Pour l'essentiel, il s'agit d'une immigration dite économique, qui cherche à travers le fait migratoire une amélioration de ses conditions de vie. Avec ses besoins en main-d'œuvre jeune, l'Espagne est devenue un pays attractif. Partant d'une situation de solde migratoire et de flux financiers négatifs, le pays est aujourd'hui exportateur de capital et terre d'immigration. Un phénomène qui implique des changements importants et irréversibles dans une société dorénavant hétérogène et d'une grande diversité.

Ces nouveaux enjeux touchent l'ensemble de la société et leurs répercussions se font particulièrement sentir à l'échelle locale, là où se gère le vivre-ensemble. Les mairies et les divers acteurs éducatifs et sociaux de chaque territoire unissent leurs efforts pour apporter des réponses à ces situations nouvelles. Ils s'emploient à trouver le moyen d'intégrer les primo-arrivant(e)s à la dynamique sociale, en garantissant à chacun les droits individuels de tous les citoyens, en veillant à assurer le vivre-ensemble et la cohésion sociale.

En tant que phénomène structurel d'origine socio-économique, l'immigration appelle des interventions d'ampleur et d'une grande complexité. La réalité nous enseigne qu'il s'agit d'un phénomène complexe et changeant qui requiert une analyse constante de la situation et des pratiques. Il est impératif de mettre en œuvre des politiques d'immigration actives, tant à l'échelle nationale qu'euro-péenne, en direction des pays d'origine, pour éviter en amont une perte des ressources humaines, une fuite des personnes dans la force de l'âge productif et des professionnels nécessaires au développement et au progrès social et économique.

L'intégration doit ainsi être comprise comme une mise à niveau progressive des droits, des devoirs et des chances. C'est comme un processus réciproque, entre les arrivants et les habitants, dans lequel le cadre juridique et les droits de l'homme délimitent les conditions du respect de la diversité. L'intégration doit être encouragée, soutenue et bénéficier de ressources concrètes. Il est impératif d'investir dans l'intégration. L'immigration peut être une chance, et elle requiert, pour ce faire, des politiques claires et porteuses de progrès. Si ces politiques demandent une mise en œuvre locale, elles exigent également un cadre légal et politique plus vaste.

Les démarches réalisées à Barcelone dans une optique socio-éducative sont, à cet égard, significatives. Nous avons cherché à ne pas perdre de vue cette perspective élargie afin de définir précisément les objectifs de travail et leur degré de performance. Cela, à partir d'une approche interdisciplinaire réunissant des interlocuteurs et des responsables des divers secteurs impliqués dans la vie de la cité : urbanisme, santé, sécurité, etc. Et nous prévoyons une évolution passant par la mise en œuvre d'axes de coopération avec les pays d'origine des populations migrantes.

Le phénomène des primo-arrivant(e)s dans la cité a donné lieu à des initiatives éducatives innovantes, dans le cadre du PEC. Elles tendent à apporter une réponse citoyenne globale, en favorisant la coresponsabilité de tous les acteurs éducatifs intervenant, à un moment donné, dans l'éducation des jeunes et des enfants dans différents espaces.

Le phénomène de l'immigration représente l'un des grands défis relevés par la mairie de Barcelone et s'étend transversalement à tous ses domaines d'action politique, comme en témoigne l'adoption du plan municipal d'immigration de Barcelone, en 2002, à l'unanimité de tous les groupes politiques. Ce plan constitue depuis le principal instrument d'action en la matière dans la ville. L'objectif central de ce plan est d'assurer la pleine intégration des immigrants dans tous les domaines de la vie de la cité.

Quelques données sur l'immigration

– **Évolution et composition de la population inscrite en qualité de résident en Espagne**
(Source : Institut national de statistique, 2005.)

2000	2005	2004	2003	2002	2001
2,3 %	8,4 %	7,0 %	6,2 %	4,7 %	3,3 %

Par pays :

Maroc	Royaume-Uni	Colombie	Roumanie	Équateur
13,7 %	6,1 %	7,3 %	8,5 %	13,3 %

Par communauté autonome comparée à la population totale :

Baléares	La Rioja	Catalogne	Murcie	Communauté de Valence	Madrid
15,8 %	10,3 %	11,4 %	12,3 %	12,3 %	12,9 %

– **Étrangers titulaires d'un permis de séjour en Espagne**

(Source : Observatoire permanent de l'immigration, ministère du Travail, 2005.)

Les étrangers titulaires d'un permis de séjour en Espagne représentent 4,75 % des 43 197 684 habitants du pays. En nombre, les communautés autonomes où les personnes d'origine étrangère sont les plus nombreuses sont la Catalogne (470 991), Madrid (424 045), l'Andalousie (240 475) et la communauté de Valence (237 679).

C'est à Madrid que la proportion de population d'origine étrangère par rapport à la population totale est la plus élevée (7,8 %), suivi de la Catalogne (7,4 %).

Évolution de la population étrangère à Barcelone par rapport à la population totale :

2000	2005	2004	2003	2002	2001
3,5 %	14,6 %	12,8 %	10,7 %	7,6 %	4,9 %

Par pays (2004-2005) :

Équateur	Chine	Italie	Pakistan	Argentine	Colombie	Maroc	Pérou
14 %	4 %	5 %	5 %	5 %	6 %	6 %	6 %

– **Données relatives à la population scolaire d'origine étrangère à Barcelone**

Évolution de la population scolaire d'origine étrangère sur la population scolaire totale de l'enseignement préélémentaire et primaire à Barcelone (de 3 à 12 ans), par année scolaire :

2003-2004	2002-2003	2001-2002
12 %	11 %	8 %

Répartition de la population scolaire selon le statut des établissements scolaires préélémentaire et primaire (de 3 à 12 ans) :

Statut des centres éducatifs	Part de la population scolaire d'origine étrangère
Centres publics	73 %
Centres privés	27 %

Le forum « Éducation et immigration »

L'institut municipal de l'éducation de Barcelone impulse une grande partie des actions éducatives réalisées dans la ville. Sous le pilotage de cette institution, le PEC s'est fixé trois domaines prioritaires d'intervention, parmi lesquels le secteur de l'immigration. Dans ce cadre, citons le forum « Éducation et immigration », l'un des projets qui illustrent la mise en pratique de cette politique et apporte d'importants éléments d'analyse et de réflexion en vue de la prise de décisions aux acteurs socio-éducatifs comme à l'institution pilote.

Rassemblant divers acteurs socio-éducatifs de la ville, il constitue une plate-forme stable de travail qui définit et met en œuvre un programme s'inscrivant dans le cadre du PEC Barcelone.

■ Ses objectifs

- Soutenir les mesures qui se rapportent aux défis repérés dans ce cadre et les mesures définies par le plan municipal de l'immigration.
- Promouvoir le travail éducatif favorisant la cohabitation interculturelle et l'insertion sociale.
- Encourager la socialisation et l'échange d'expériences entre les divers acteurs socio-éducatifs travaillant à la cohabitation interculturelle et à la cohésion sociale.
- Articuler des actions visant à la connaissance et à l'analyse des situations relatives à l'immigration sous un angle social et éducatif.
- Promouvoir la mise en relation des différentes plates-formes de participation municipales et des autres organismes en relation avec les immigrés.
- Encourager l'intégration de nouveaux projets et de nouveaux acteurs éducatifs dans le cadre de l'axe immigration du PEC Barcelone.

■ Les actions réalisées 2004-2005

- Organisation de journées de travail :
 - constitution du forum « Éducation et immigration » : composition et programme de travail ;
 - espaces de participation spécifiques autour de l'immigration (En quoi consiste leur travail ? Quelle est leur composition ? Quelles répercussions ont leurs activités sur les collectifs spécifiques et sur l'ensemble de la population ?) ;
 - la diversité, une opportunité pour l'enseignement et l'apprentissage (l'immigration en tant que possibilité de stimuler notre capacité d'analyse, de réflexion et de créativité au service de l'amélioration qualitative de l'éducation donnée aux enfants et aux jeunes) ;
 - immigration et scolarisation (séance d'information sur les actions éducatives spécifiques destinées à la population scolaire primo-arrivante existantes au sein du système éducatif ; présentation de l'office de scolarisation de Barcelone et des principaux services et données concernant l'assistance aux familles en général, et aux familles immigrées en particulier) ;
 - immigration et dynamiques de jeunesse (l'usage que les jeunes font de l'espace public, les regroupements de jeunes : les perceptions et réalités, le traitement des pathologies sociales chez les jeunes et les projets d'animation du temps libre des jeunes, d'un point de vue interculturel).
- Publications et études réalisées :
 - *L'immigration dans la ville : le quartier de Ciutat Vella, un cas exemplaire pour l'ensemble de la ville* ;
 - *Étude sur les problèmes juridiques d'accès au marché du travail des mineurs immigrants scolarisés à Barcelone* (étude en phase d'élaboration en collaboration avec l'institut de droit public).

Les médias et la société de l'information

Les enjeux

- Démocratiser l'accès à l'information et promouvoir l'usage interactif des médias.
- Encourager l'acquisition de la connaissance.
- Préparer les différents acteurs sociaux à la production d'information et de connaissance.
- Encourager une perception des médias comme acteurs éducatifs.
- Apporter un soutien aux familles, aux établissements scolaires et aux organismes de loisirs dans leur rôle de médiateurs entre les jeunes, les enfants et les médias.
- Stimuler les capacités d'intercommunication des habitants de la cité.

Un projet stratégique : « Des médias pour une bonne éducation »

*Me José Pedragosa
Expert en médias, éducation et communication scolaire,
Bureau technique du PEC*

Organisation leader :

Institut municipal de l'éducation de Barcelone.

Organisations partenaires :

Agència de la Qualitat a internet, Associació Empresarial Catalana d'Agències de Publicitat, Barcelona Televisió, Col·legi de Disseny Gràfic de Catalunya, Col·legi de Periodistes de Catalunya, Col·legi de Publicitaris i Relacions Públiques de Catalunya, Consell Audiovisual de Catalunya, Consell de la Informació de Catalunya, Fundació Consell de la Informació de Catalunya, Institut Municipal de Paisatge Urbà i la Qualitat de vida, Transports Metropolitans de Barcelona.

Le projet « Des médias pour une bonne éducation », qui s'inscrit dans l'axe Médias et société de l'information du projet éducatif de ville de Barcelone, a été lancé en 2003 avec pour mission clairement définie d'amplifier l'engagement des médias dans leur rôle d'acteurs éducatifs de la ville et de générer un climat de bonnes pratiques en matière de communication dans la ville.

La collaboration d'organisations représentatives, à quelque titre que ce soit, des différents secteurs de la communication ou, du moins, capables d'infléchir leur action s'est révélée indispensable à la mise en œuvre de cette initiative. Dans cette optique, les organisations représentatives des entreprises et professionnels du secteur ont intégré, de manière progressive, l'équipe du projet.

Dans ce domaine, la définition d'une stratégie d'action requiert une vaste réflexion sur la dimension bipolaire global-local qui caractérise la communication de masse. Bien que, pour plus de la moitié, les contenus médiatiques diffusés à Barcelone proviennent de diffuseurs situés hors de la ville, voire hors de Catalogne, constituant ainsi un secteur échappant à notre compétence directe, nous nous sommes concentrés sur le très large éventail d'organisations de communication de la ville, qui ont, d'une manière ou d'une autre, des répercussions sur la vie des Barcelonais(es), tout en étant susceptibles de prendre une part active à ce projet.

La stratégie suivie pour inscrire cette mission au projet comporte deux grandes lignes d'action :

- l'impulsion d'un pacte civique : un engagement collectif du secteur de la communication en faveur de l'éducation, matérialisé à travers la création du Pacte CE (pacte de la communication pour l'éducation) ;
- la mise en place de canaux de participation de la communauté éducative aux médias, dont la création et la consolidation du conseil éducatif de la chaîne Barcelona Televisió est l'un des premiers résultats.

La création et la mise en œuvre d'un pacte civique de la communication

Les partenaires du projet avaient conscience que le code éthique de communication impulsé dans une perspective éducative ne pouvait revêtir un caractère contraignant, mais devait plutôt avancer, de manière concise, une série de règles et de recommandations appelées à guider les professionnel(le)s, en leur laissant toute latitude quant à la teneur créative et informative du message émis (chacun dans son domaine).

Ces principes ont ainsi présidé à la naissance du « pacte de la communication pour l'éducation », dit Pacte CE, sur la base d'un texte adopté d'un commun accord par les organisations participantes, qui a fait l'objet d'une présentation publique en mars 2005. Tous les collectifs de professionnels de la communication de la ville ont été invités à y adhérer.

Cette action est le point de départ d'un plan d'action constitué de deux parties fondamentales :

- d'un côté, un programme de diffusion du Pacte CE auprès de tous les diffuseurs de la ville (médias, agences, annonceurs, sociétés de production, etc.),
- de l'autre, la formulation de propositions ouvertes de mise en œuvre du Pacte CE, applicables à toutes sortes d'organisations, quelle que soit leur nature.

■ La diffusion du Pacte CE

Le Pacte CE a fait l'objet d'une diffusion auprès de l'ensemble des organisations et des professionnels, leur permettant, à travers une adhésion volontaire, de montrer qu'ils étaient conscients de leur responsabilité sociale. Des instruments ont également été procurés aux médias afin qu'ils se fassent l'écho de cette initiative auprès de leurs sièges respectifs et des professionnels qui y travaillent. En ce sens, les actions suivantes ont été réalisées :

- conception du logo du Pacte CE,
- création d'un site d'information permettant l'adhésion : www.bcn.es/imeb/pec/pacte_ce,
- conception d'une brochure d'information et d'un poster à accrocher dans les bureaux des organisations partenaires, où figure le slogan « Toi aussi, tu es responsable de leur éducation ».



À l'heure actuelle, une série d'entretiens personnalisés avec les différents médias et acteurs de la communication permet de fournir une information individualisée sur cette initiative, de débattre ouvertement des différentes actions de bonnes pratiques pouvant être mises en œuvre dans chaque organisation et de collecter les bonnes pratiques.

■ La mise en œuvre du Pacte CE

Nous sommes conscients que le Pacte CE ne pouvait se cantonner à une simple déclaration de bonne volonté. C'est pourquoi nous avons défini une batterie de propositions que nous présentons aux organisations partenaires, pour les inciter à mettre en pratique celles qu'elles considèrent les mieux adaptées à leur dynamique :

- création d'espaces, à l'initiative de chaque média, favorisant l'éducation à la communication et la stimulation de l'esprit critique du public, générateurs d'une dynamique critique envers les divers contenus médiatiques et porteurs d'une réflexion sur les critères de jugement ;
- autoanalyse des contenus produits, considérée comme un outil d'évaluation des contenus dans une perspective éducative ;
- parole donnée à la communauté éducative, allant au-delà du seul discours critique ;
- organisation d'activités impliquant les enfants et les jeunes, mettant à leur portée les médias afin de stimuler chez eux une meilleure compréhension du monde actuel ;
- création de conseils éducatifs entendus comme un instrument de mise en pratique de la volonté d'autorégulation des contenus diffusés, à travers un dialogue constant avec la communauté éducative.

■ Évaluation de l'impact

À l'heure actuelle, notre objectif est de faire connaître des exemples concrets et des bonnes pratiques de communication selon les critères définis dans le Pacte CE.

Pour ce faire, nous avons élaboré un petit questionnaire à l'attention de nos interlocuteurs et interlocutrices, les poussant à réaliser un travail d'auto-évaluation, qui nous permet d'avoir des informations sur la mise en pratique du Pacte CE.

Constitution du conseil éducatif de la télévision barcelonaise

En cohérence avec la stratégie mise en œuvre du Pacte CE, nous avons voulu nous engager directement dans la constitution du conseil éducatif de la télévision barcelonaise, afin que cet organisme matérialise aussi son intention d'encourager le dialogue avec la communauté éducative.

Les représentants des organisations liées, d'une manière ou d'une autre, à l'éducation dans la ville (écoles, institutions et associations éducatives, universités, etc.) ont été invités à participer à ce conseil, qui s'est fixé pour objectifs de :

- assurer la programmation d'espaces en prêtant une attention particulière aux enfants,
- mettre en valeur et promouvoir l'éducation aux valeurs et à la culture de la paix,
- établir des mécanismes de communication avec les représentants de la communauté éducative en vue de l'élaboration de propositions et de stratégies,
- contribuer à l'éducation à la communication des enfants et des jeunes,
- promouvoir des espaces de parole pour les enfants et les jeunes, et impulser un dialogue intergénérationnel.

Le conseil éducatif de la télévision barcelonaise a atteint sa vitesse de croisière en avril 2005 et il a d'ores et déjà mis en œuvre diverses initiatives pertinentes, telles que :

- la création d'une ligne de téléphone ouverte à tous les habitants, entendue comme canal de dialogue avec les parents, permettant de recueillir toutes sortes de suggestions touchant à la dimension éducative de la grille de programmes,
- le lancement d'études d'analyse des contenus de la grille dans une perspective éducative,
- l'impulsion donnée aux visites scolaires des studios d'enregistrement,
- la création d'un espace de promotion de l'éducation à la communication sous le pilotage des médias.

Le projet est un vecteur efficace de rapprochement des positions entre partenaires et de promotion de la connaissance des médias, en même temps que de sensibilisation des médias à leur responsabilité sociale envers les habitants de la cité. S'il reste beaucoup à faire, le climat est favorable et le secteur de la communication fait preuve d'une implication très positive. Dans ces circonstances, notre engagement ne peut que porter ses fruits.

Les valeurs et la participation citoyenne

Les enjeux

- Stimuler l'insertion sociale.
- Soutenir la participation citoyenne.

Un projet stratégique : réhabiliter les jardins d'école, d'une cour grise à un jardin vert

*Amparo Tomé et Maria Molins
Projet d'éducation aux valeurs,
Institut municipal de l'éducation de Barcelone*

Organisation leader :

Institut municipal de l'éducation de Barcelone.

Organisations partenaires :

CM EV Castell de Sant Foix, IES M. Rubió i Tudurí, Institut Municipal de Parcs i Jardins de Barcelona.

J'ai visité la crèche vers la fin octobre et je n'en croyais pas mes yeux devant ce beau jardin, couvert d'arbres, situé entre la porte d'entrée et le vieux bâtiment, et l'absence de ciment sous mes pas. L'air changeait dans ce petit espace et les sons étaient différents. J'étais ravie à l'idée que mon fils pourrait courir dans cet espace... (Neus, mère de deux enfants à la crèche municipale El Tren).

Chaque cour est un monde en soi. Il y en a de toutes sortes, aussi bien pour ce qui est de leur surface, de leurs formes, de leur situation par rapport au bâtiment, que de la présence de végétation et autres équipements.

Les cours sont des espaces utilisés par les établissements scolaires pour la récréation, les jeux et pour certaines activités sportives des élèves ; souvent, elles constituent également le cadre d'activités extrascolaires. Dans la plupart des cas, c'est une logique de coûts d'entretien qui s'impose. Tout le monde peut observer le résultat : très fréquemment, une surface plane en ciment tient lieu de cour, souvent avec des marques au sol pour faciliter la pratique de certains sports ou avec des cages de football, des paniers de basket, etc. Quand ils n'entravent pas le déroulement des activités sportives, quelques arbres ont parfois été préservés. Mais il y a des cours d'école qui ressemblent bien peu à un espace de jeu, et bien moins encore à un espace éducatif.

Certaines recherches sociologiques indiquent que ce type de cours n'aide pas à éviter l'apparition de relations d'agressivité. De fait, une grande partie des conflits et des disputes qui se produisent dans les établissements scolaires démarrent ou se déroulent dans la cour.

Par ailleurs, un même jeu monopolise le plus souvent le centre de la cour : le football. Il réunit majoritairement des garçons possédant des caractéristiques communes : forts et rapides, ils jouent bien et excluent du jeu les garçons dépourvus des mêmes aptitudes physiques, sans parler de la majorité des filles.

À la base de ce projet, un fait essentiel : la cour est le lieu dans lequel, en définitive, garçons et filles apprennent à intérioriser la place qui est la leur, où ils intègrent des règles dont la détermination n'appartient qu'à ceux qui exercent leur contrôle sur l'espace et le jeu. C'est un espace de « liberté » en apparence, et c'est là que le travail commence.

Comment améliorer les cours d'école ?

L'intervention que nous proposons dans les écoles passe par un réexamen des idées reçues portant sur ces espaces. Il est nécessaire de considérer l'usage et les fonctions que l'on entend donner à la cour, en prenant en compte les souhaits et les intérêts de tous les usagers et usagères. Nous préconisons de rompre l'homogénéité de l'espace et le monopole dont jouissent certains jeux, et de repenser ce lieu comme un espace multifonctionnel couvrant les besoins de chacun.

Une analyse systématique de l'espace doit permettre de déterminer les éléments présents dans la cour, comme ceux qui y manquent. On cherchera à savoir si une zone est peu utilisée, quels éléments ludiques sont présents, si le nombre des bancs existants est suffisant pour y goûter à son aise ou pour échanger des images, par exemple, s'il y a assez d'ombre, quelle végétation abrite la cour et l'état de celle-ci, si des conflits se manifestent, quelles en sont les raisons et le dénouement, quel jeux occupent les enfants, quelles autres activités l'espace accueille-t-il, etc.

En résumé, nous proposons un examen des aspects que l'on entend améliorer, ce qui permettra d'évaluer les avancées réalisées avec la mise en œuvre du projet. Mais l'avantage fondamental d'une telle démarche, c'est qu'elle nourrit le débat. Elle suscite l'apport d'opinions et d'idées indispensables pour améliorer cet espace dans une dynamique mobilisant l'ensemble de la communauté éducative.

Le séminaire organisé dans le cadre du projet est porteur de formation, de coopération et de mise en commun de ressources pour l'observation et l'analyse de l'usage de l'espace, des jeux et des relations qui s'y nouent. En même temps il permet de mettre en regard la démarche poursuivie par chaque école avec les expériences menées dans d'autres sites travaillant également à améliorer leur cour, facilitant ainsi l'échange d'idées et de ressources.

Le service des constructions scolaires et des infrastructures, les écoles de jardinage Castell de Sant Foix et Rubió i Tudurí et l'institut municipal des parcs et jardins assurent un conseil technique pour la mise en œuvre du projet et la conception des actions d'amélioration, après avoir pris connaissance *in situ* de la situation de la cour à transformer.

Bilans et perspectives

Quarante écoles se sont déjà transformées avec le soutien et le financement du service des constructions scolaires et la collaboration des stagiaires provenant des écoles de jardinage Castell de Sant Foix et Rubió i Tudurí, et vingt autres écoles engagées dans la même démarche. Avec les caractéristiques spécifiques de ce projet, on se prend à rêver au jour où toutes les écoles de Barcelone consacraient une partie de leur espace extérieur à l'entretien d'un jardin à la mesure des dimensions de l'espace scolaire destiné à la cour.

Les écoles qui ont rejoint le projet s'attachent à obtenir une certaine harmonie avec le milieu, voire au-delà de cet objectif, dans certains quartiers qui manquent d'espaces verts et de jardins, le futur jardin scolaire pourrait constituer un modèle à suivre.

La diversité spatiale est une autre dimension du projet. En d'autres mots, les cours transformées doivent créer des espaces où les enfants pourront se cacher, où ils pourront prendre le soleil ou se protéger à l'ombre des arbres, des arbustes ou d'un préau en cas de grosses chaleurs. Des espaces de causerie sont également nécessaires, ce qui requiert l'installation de bancs ; une fontaine pour étancher la soif est toujours la bienvenue. Et, à l'évidence, la cour doit être le lieu permettant le déroulement du jeu, entendu comme la trame qui unit les différences existantes entre garçons et filles, quelles que soient leurs origines. La diversité des jeux et des éléments ludiques doit encourager la participation de tous les garçons et de toutes les filles, sans qu'aucun jeu en particulier ne monopolise l'espace.

Enfin, la cour-jardin se doit d'être un espace de rencontres, dans lequel les rapports d'amitié et de respect supplantent les conduites agressives et les situations de concurrence, d'ennui ou d'abus.

Chaque projet de cour d'école mis en œuvre a bénéficié de la participation de la communauté éducative dans son ensemble. Pour ce qui est des élèves, qui sont à n'en pas douter les premiers concernés, la cour-jardin constitue à la fois un élément-clé de dynamisation de leur participation et un lieu d'apprentissage des responsabilités, autour du matériel de jeu ou des travaux d'entretien du jardin. Pour les enseignants, c'est l'occasion de mettre en œuvre des apprentissages fondés sur l'observation directe et l'expérience personnelle. Pour les familles, un espace de partage avec leurs enfants d'activités et de projets communs. Pour tous, un espace public de respect partagé.

Depuis plus de quatre ans déjà, grâce à la collaboration d'une quarantaine de centres, nous expérimentons des types de cours d'école répondant aux orientations que nous avons dégagées. Chaque processus a suivi son propre rythme, mais c'est seulement grâce à eux tous que nous sommes en mesure d'analyser et d'évaluer les stratégies éducatives les plus pertinentes, et les interventions les plus réussies en la matière. Grâce à eux, la réhabilitation des jardins scolaires est aujourd'hui une réalité. Elle est aussi une manière de frayer la voie à une école nouvelle.

Une éducation au service de la cohésion sociale (PEC B III 2008-2011)¹⁰

La communauté éducative de Barcelone, engagée dans le processus participatif du projet éducatif de ville au cours de la période 2006-2007, considère que la mission à poursuivre collectivement, au cours de la prochaine période (2008-2011), consistera à piloter le concept de ville éducatrice en tant qu'instrument optimal pour la construction d'une ville cohérente, dès maintenant et à l'avenir, ainsi qu'à approfondir ce concept.

Barcelone, territoire éducatif

À la suite des réflexions qui ont surgi sur la question de la situation de l'éducation dans la ville, nous considérons qu'il nous faut mettre à profit les outils dont nous disposons, afin de résoudre les déficits identifiés. Le nouveau cadre institutionnel et législatif du système éducatif formel, la richesse et la pluralité des acteurs et des organismes opérant dans le champ de l'éducation non formelle et la croissante capacité d'expression des citoyens en faveur des valeurs éducatives nous donnent les moyens d'affronter les principaux problèmes repérés.

Dans le domaine de l'éducation formelle, il nous faut remédier à la scolarisation déficiente des 0-3 ans, au haut taux d'échec scolaire lié à la classe et à l'origine sociales, ainsi qu'à la faible cohésion du réseau scolaire financé sur des fonds publics. En ce qui concerne l'éducation non formelle, il s'agira de corriger les inégalités d'accès aux activités et le manque d'organisation du secteur. Pour ce qui est de l'éducation informelle, enfin, il est nécessaire d'améliorer le niveau de formation relativement bas de la population adulte, qui se répercute sur le rôle joué par les familles dans la formation des enfants et des jeunes.

Devant cet équilibre entre opportunités et défis, nous entendons faire du projet éducatif de ville (PEC) un projet qui considère Barcelone comme un territoire éducatif orientant et optimisant l'ensemble de ses ressources humaines, sociales, culturelles et économiques dans le sens de l'épanouissement de chacun.

Objectifs prioritaires

Nous nous sommes fixé cinq objectifs prioritaires pour notre mission éducative.

■ L'éducation ne s'arrête pas à l'école

Il convient, à ce titre, de mettre en œuvre des projets globaux d'éducation en réseau incluant les contributions des familles, les écoles, les organismes culturels, les associations et les entreprises d'éducation, le monde du travail et les médias. Notre société a besoin d'un nouveau système éducatif global qui permette aux enfants, aux jeunes et aux adultes de tirer profit des opportunités d'apprentissage et de formation présentes à travers tout le tissu social. La mise en œuvre de projets de collaboration et de travail

^{10/} *Un engagement citoyen pour une éducation au service de la cohésion sociale*, titre intégral de la déclaration des institutions et des organismes adhérant au projet éducatif de ville de Barcelone (2008-2011), approuvée par le comité directeur du PEC de Barcelone (26/02/2007) et ratifiée par l'assemblée plénière (14/03/2007).

interprofessionnel associant les organismes et les institutions de l'éducation formelle, non formelle et informelle est un défi majeur, qui peut améliorer l'efficacité de l'ensemble du projet dans un contexte de complexité croissante.

■ Nous voulons bâtir le réseau éducatif de la ville

Pour ce faire, il est nécessaire d'articuler des projets éducatifs de proximité à un grand projet collectif partagé par l'ensemble de la ville. La culture du travail en réseau donne toute sa mesure dans des cadres territoriaux restreints, dans lesquels l'autonomie, la collaboration et la proximité confèrent un sens aux projets éducatifs et leur permettent de définir des actions satisfaisant aux besoins éducatifs globaux des personnes. À Barcelone, ces projets de proximité doivent être en mesure de s'intégrer dans des projets de ville qui en assurent l'articulation et la consolidation. C'est en améliorant les ressources, la visibilité et les résultats de ces projets de proximité qu'on pourra y parvenir.

■ L'éducation des enfants et des jeunes est une responsabilité partagée

De ce fait, nous entendons contribuer à faire progresser la réussite scolaire et l'égalité des chances éducatives pour tous. Objectif important dans la perspective de l'épanouissement personnel, du passage vers le monde adulte et de la reconnaissance sociale des enfants et des jeunes, la réussite scolaire est le fruit non seulement du travail mené par les écoles, mais encore de celui qu'effectuent tous les acteurs éducatifs. La ville doit encourager la réussite scolaire pour tous, sur une base d'équité et d'égalité des chances, et s'investir dans des politiques favorisant l'autonomie et la flexibilité des institutions éducatives, l'accompagnement et l'évaluation institutionnels, et l'innovation éducative.

■ Barcelone est et veut être à l'avenir un creuset de cultures

Pour cela, il faut développer la capacité des institutions éducatives formelles et non formelles en matière d'éducation dans la diversité.

Le travail des institutions éducatives doit contribuer à la construction d'un cadre propice au vivre-ensemble et à la cohésion sociale adaptée à la diversité des populations. Cela requiert une éducation interculturelle, ouverte à la connaissance et à la reconnaissance de la pluralité des apports culturels, ainsi qu'à une création culturelle se projetant du présent vers l'avenir, afin de progresser dans le domaine de l'acquisition des droits de citoyenneté pour tous.

■ Les valeurs démocratiques sont le socle du vivre-ensemble

C'est la raison pour laquelle il nous faut poursuivre l'éducation à la citoyenneté, comprise comme facteur d'inclusion et de solidarité. L'éducation à la citoyenneté, s'appuyant sur les droits et les devoirs civils, politiques et sociaux, est le socle sur lequel repose tout l'édifice du projet éducatif de ville. C'est pourquoi il est nécessaire de mettre en place des espaces supplémentaires de participation pour les enfants et les jeunes, ainsi que d'encourager auprès des institutions éducatives formelles et non formelles une innovation pédagogique fondée sur des méthodes favorisant la responsabilité, la coopération, le dialogue et la solidarité, de manière à faire de la ville un cadre d'exercice et de construction de la citoyenneté.

Engagement

Afin d'atteindre ces objectifs sur une base de participation citoyenne et de coresponsabilisation sociale, nous adhérons au PEC B III pour la période 2008-2011, et nous encourageons la future loi catalane sur l'éducation à continuer d'élargir les compétences de Barcelone en la matière, afin de rapprocher la gouvernance de l'éducation des citoyens.

Des défis pour les villes éducatrices

Bernard Bier

Les pages qui précèdent ont montré comment une ville, et non des moindres, met en place un projet éducatif, qui se veut global, participatif, et structurant le projet municipal.

Il ne s'agit pas pour nous, au-delà du caractère significatif et prospectif de la démarche, d'y chercher une quelconque exemplarité, une sorte de modèle prototypique qui serait à reproduire partout à l'identique, quels que soient la situation et le territoire. Néanmoins cette expérience peut nous permettre d'esquisser des questions, des pistes, de repérer les incontournables d'une réflexion sur ce que pourrait être un projet de « territoire apprenant », une politique éducative osant se confronter aux enjeux du XXI^e siècle. Réflexion qui serait aussi à mettre en perspective avec le mouvement qui conduit en France les directeurs de l'éducation des villes à se mettre en réseau *via* l'ANDEV (Association nationale des directeurs de l'éducation des villes), certaines villes à se fédérer au travers du réseau des villes éducatrices, et des municipalités de plus en plus nombreuses dans le monde entier à s'inscrire dans ce même mouvement *via* l'AICE (Association internationale des villes éducatrices).

La ville éducatrice : un nouveau paradigme

L'entrée dans la modernité s'est accompagnée d'une spécialisation de l'éducation. Les sociétés traditionnelles étaient de fait tout entière éducatives (« il faut tout un village pour éduquer un enfant », dit le proverbe africain), avec certes une spécification des rôles de chacun, mais une absence de professionnels de l'éducation avec une formation *ad hoc* au sens où nous l'entendons aujourd'hui. Leur ont succédé des sociétés où des corps de professionnels légitimes ont eu en charge l'éducation et l'instruction de l'enfant, une place plus ou moins grande étant laissée aux parents, renvoyés le plus souvent à la sphère de la socialisation primaire et de l'éducation morale. Des variantes pouvaient certes s'observer d'une société à l'autre, d'un pays à l'autre : l'approche éducative est en effet toujours contextualisée, inscrite dans une histoire et une culture, un cadre politico-administratif spécifique, et dépendant de choix idéologiques et politiques.

On assiste aujourd'hui à des évolutions observables dans nombre de pays et de sociétés contemporaines :

- la reconnaissance de la légitimité éducative d'un nombre croissant d'acteurs,
- une « déscolarisation » de l'éducation,
- une extension de l'éducation et de la formation, au-delà de la formation initiale, à l'ensemble des générations.

Des distinctions peuvent être opérées entre différentes approches, dont chacune constitue un enrichissement de la précédente :

- la logique de co-éducation pose l'institution scolaire et l'institution familiale comme également légitimes dans leur rôle éducatif. Elle apparaît comme corrélée au double mouvement d'individualisation et de démocratisation qui touche nos sociétés, en opposition aux sociétés holistes où le groupe fondait les valeurs et décidait des orientations de tous, où

- l'éducation se situait du côté de la reproduction d'un ordre préexistant, dans lequel la notion même de choix individuels n'avait guère de sens ;
- la logique de projet éducatif territorial, telle qu'elle s'observe par exemple à Barcelone, mais aussi en France au travers du développement des contrats éducatifs locaux (1999) ou des projets éducatifs locaux, élargit le nombre des acteurs éducatifs reconnus : aux enseignants s'ajoutent par exemple les animateurs socioculturels ou sportifs, les différents intervenants non éducatifs dans les espaces scolaires, de loisirs ou culturels, mais aussi les professionnels chargés de la restauration scolaire... ;
 - la logique de la ville éducatrice constitue un pas supplémentaire dans cette évolution : 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 ne se fait pas que dans la ville, mais 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.

La représentation de l'enfant comme « page blanche » à éduquer et instruire révèle aujourd'hui plus qu'hier son peu de pertinence : l'enfant est partout et de plus en plus tôt confronté à des savoirs multiples et diversifiés, et en situation d'apprentissage permanent. Cette multiplicité, cette diversité tant quantitative que qualitative, où le meilleur peut côtoyer le pire, constituent même l'un des défis de l'éducation aujourd'hui : comment accompagner les enfants et jeunes dans leur confrontation avec ces connaissances multiples, avec les médias ? comment faciliter des formes d'auto-apprentissage pertinentes ? comment éviter que les inégalités sociales et culturelles soient renforcées dans ces nouveaux contextes ? En tout état de cause, l'enfant ne peut être vu comme simple réceptacle de contenus d'enseignement, il devient plus que jamais sujet de ses apprentissages, mais aussi porteur de savoirs et compétences multiples, qu'il peut aussi partager et transmettre, y compris avec ses aînés.

De plus, les évolutions technologiques de plus en plus rapides, le développement des technologies de l'information et de la communication, l'entrée dans la société du savoir remettent en cause la division ternaire des temps de la vie : temps des apprentissages initiaux, temps du travail, temps du repos. Être capable de comprendre le monde contemporain, d'y exercer des activités professionnelles, civiques ou privées appelle une actualisation permanente des savoirs et compétences, une éducation permanente, une éducation et formation tout au long de la vie.

Ces évolutions et les enjeux de l'époque remplacent donc une approche sectorisée de l'éducation par une approche plus globale et systémique. Et le modèle de l'éducation verticale descendante qui longtemps a été hégémonique (instruction à l'école, apprentissage à l'atelier ou en entreprise) s'enrichit d'autres formes plus complexes conjuguant verticalités descendante ou ascendante et horizontalité (expériences, interactions, réseaux, échanges de savoirs).

Éducation et pédagogie dans la société « des savoirs »

La Ville éducatrice constitue aussi une rupture avec une vision de l'éducation majoritairement centrée sur l'école. Mais, loin de se poser contre l'école, elle l'intègre à la Cité, et l'appelle ainsi que l'ensemble des acteurs à s'interroger sur les spécificités et les complémentarités de chacun des espaces-temps éducatifs, et à réinterroger les finalités et le sens de la démarche éducative dans sa globalité – dans son rapport à l'enfant, au projet de société, au projet de territoire.

Partant du constat de la part relative du temps passé par les enfants et les jeunes dans l'institution scolaire, de la multiplicité des lieux et formes d'acquisition de connaissances et compétences, elle tire les conséquences de cette nouvelle donne éducative et en quelque sorte l'institutionnalise, afin de trouver des réponses pertinentes adaptées aux nouveaux enjeux.

Ces réponses ne peuvent bien sûr faire fi des questions de gouvernance politico-administratives. Elles doivent néanmoins se centrer sur les dimensions *stricto sensu* éducatives et pédagogiques : comment, au-delà des discours généraux, engager une réelle réflexion et fonder des savoirs opérationnels sur les trois dimensions de l'« éducation formelle », « non formelle » et « informelle » ? Cette typologie plus institutionnelle que réellement scientifique n'a pas encore produit, particulièrement en France, de travaux systématisés. Le champ de l'« éducation formelle » – il serait plus pertinent d'en parler comme celui de la « forme scolaire » – a fait l'objet de recherches et s'est doté d'outils conséquents. Celui de l'« éducation non formelle »¹¹ a produit peu de travaux : c'est particulièrement vrai en ce qui concerne le monde de l'animation socio-éducative, socioculturelle et sportive, déficit qui pèse sur la qualification des acteurs. Quant au champ de l'« éducation informelle », les recherches s'y réduisent aux questions de socialisation et occultent le plus souvent ce qui relève des apprentissages (les conditions comme la nature de ces apprentissages). Il n'est pas sûr que renvoyer, comme on le lit souvent, l'« éducation formelle » à la transmission et au cognitif, l'« éducation non formelle » à l'acquisition de techniques et à la socialisation, et l'« éducation informelle » à l'expérience ne contribue pas à brouiller la réflexion et n'interdise de voir comment, dans chacun de ces domaines, des contenus, des situations, des pratiques sont mobilisés et produisent connaissances et compétences, et relèvent du cognitif.

Une autre donne est à prendre en compte aujourd'hui, à la fois sur la base des mutations relevées *supra* (évolutions technologiques et société du savoir), mais aussi en lien avec d'autres phénomènes (revendications individuelles et collectives, apports de l'anthropologie et de la sociologie des sciences...), c'est la nécessaire reconnaissance de l'existence de savoirs multiples. Ceux-ci relèvent de l'expérience individuelle et de la mobilisation de formes d'intelligences multiples : celles mobilisées par l'école (intelligence verbale, logico-mathématique) ou dans d'autres activités (intelligence corporelle, musicale, visuelle, relationnelle, d'action...). Ils naissent aussi plus collectivement dans des champs professionnels, culturels, géographiques diversifiés... Les rencontres de populations, de groupes, les échanges réels ou virtuels facilitent leurs découvertes. Ils peuvent être savoirs légitimes mais aussi savoirs « profanes », « mineurs », « sauvages » (au sens de savoirs en rupture), etc.

La prise en compte de ces savoirs multiples, leur confrontation constituent un enrichissement personnel et collectif, une ouverture, la chance d'un désenclavement des savoirs, de métissages, de recomposition, ils sont aussi une manière de renouer avec l'idéal humaniste d'un homme complet.

Reconnaître la diversité de ces savoirs ne revient en aucun cas à justifier un quelconque relativisme, mais à affirmer la légitimité de tout un chacun, homme et savoir, à entrer dans le débat public. Cette démarche se situe aux antipodes d'une logique de savoirs imposés et posés comme exclusifs, elle s'affirme délibérément, face à un monde fragmenté, dans une logique de lien social, de confrontation intellectuelle et culturelle permanente, et donc d'invention démocratique.

Quant au dépassement d'une formation initiale destinée aux seuls enfants et jeunes par le nouveau modèle d'éducation et de formation tout au long de la vie, il s'inscrit dans la droite ligne de la formation permanente et de l'éducation populaire. D'une formation permanente qui, n'occulterait le

11/ Terminologie impropre tant dans certains cas, dont celui de la formation pour adultes, l'éducation non formelle s'appuie sur des formes avérées.

monde de l'entreprise et de la professionnalité, ni ne s'y réduirait. D'une éducation populaire qui, sans démissionner de son rôle de transmission démocratique d'un patrimoine culturel, scientifique..., ne se réduirait pas à ce qu'elle a parfois été, un instrument d'acculturation produit par les classes moyennes en direction de populations qui n'avaient pas bénéficié des apports de l'école.

La hausse générale du niveau d'éducation, la diffusion large des médias, les formes multiples d'autoformation, les outils de communication à distance... rendent encore plus pertinentes des formes renouvelées d'éducation : développement des universités populaires, multiplication de réseaux d'échanges réciproques de savoirs, transfrontaliers, transculturels, transgénérationnels... Il n'y a nul automatisme en ce domaine, où le poids des fractures sociales, culturelles, numériques constitue souvent un handicap. C'est là l'un des défis pour l'éducation aujourd'hui et sa démocratisation, nous l'avons dit : le projet municipal, par sa dimension partagée et la taille d'un territoire à échelle humaine, peut s'avérer l'un des outils pour ce faire.

Les enjeux du « vivre-ensemble »

Toute éducation obéit à des choix éthiques et politiques, à une définition des enjeux et des besoins dans une société donnée. Le projet éducatif de ville permet de mobiliser les différents acteurs concernés, professionnels et bénévoles, État, collectivités et associations, mais aussi plus largement d'autres acteurs qui ne sont pas considérés *a priori* comme éducatifs : urbanistes et architectes, commerces et entreprises par exemple, sans occulter la place des bénéficiaires (enfants, jeunes, parents), qui est l'un des traits caractéristique de la ville éducatrice. Ce projet permet de poser collectivement des questions autour du modèle de ville, voire de Cité qui est collectivement souhaité. Quelles seront les valeurs qui orienteront le développement éducatif local : concurrence ou coopération ? primat de l'économique ou projet de développement global... ?

Les thèmes abordés ne font pas nécessairement consensus, mais cette confrontation qui mobilise expertise d'experts, expertise d'usage, débat public et décision politique, est en soi déjà une richesse : elle est aussi apprentissage et co-construction collective.

L'éducation est aussi par définition passage, déplacement, altération. Mais s'agit-il de faire entrer les individus et les groupes dans l'univers d'une société préconstituée, qu'il importe de reproduire ou de préserver (ce en quoi a longtemps constitué l'éducation) ? Ou de les rendre capables de se construire et d'acquérir des connaissances et compétences dans un monde en évolution permanente, riche de sa diversité ? Cette diversité peut être aussi source de difficulté, d'incompréhension, de tension ; le « vivre-ensemble » ne va pas nécessairement de soi. La question de la diversité ne saurait d'ailleurs être limitée aux problématiques des flux migratoires. Elle est liée à la fragmentation et à la diversification croissantes des sociétés contemporaines, aux mobilités accrues des individus et groupes dans les territoires, aux revendications d'appartenances multiples, aux écarts aussi qui se creusent au sein de telle ou telle société, voire entre les sociétés du Nord et celles du Sud... Comment penser à la fois droit et reconnaissance des singularités, des identifications, des savoirs divers et définition du « bien commun » ? Comment sortir des oppositions convenues et exclusives pour les penser dialectiquement, dans leur complémentarité et dans l'horizon d'un « universel démocratique non normatif » ?

Cette question politique est aussi éducative : comment alors mettre en place une éducation à l'interculturel, qui concerne l'ensemble de la société et non tel ou tel groupe minoritaire, qui n'enferme pas les individus en les assignant à des identités réifiées même si elle prétend créer des passerelles ? Comment faire pour que l'éducation soit elle-même interculturelle ?

D'une prise en compte des territoires à une ergonomie des espaces éducatifs et urbains

L'approche éducative à partir d'un territoire et de ses habitants, de ses citoyens, c'est-à-dire de ses spécificités, problèmes et enjeux, difficultés et richesses, participe du développement territorial. À condition bien sûr que le territoire ne soit pas celui d'un enfermement, que ses limites ne soient pas des frontières. Comment d'ailleurs aujourd'hui penser le territoire au singulier quand les territoires administratifs (multiples de surcroît) ne correspondent pas aux territoires de vie, aux bassins de formation, aux bassins d'emploi, quand de surcroît la mobilité de tous est à la fois réalité et enjeu (politique, économique, social, éducatif), quand certaines de nos activités sont déterritorialisées ? La révolution d'Internet brouille les appartenances, la circulation des savoirs et de l'information, les modalités d'apprentissage même.

Comment aussi s'inscrire à la fois dans le(s) territoire(s) et dans la logique de mobilité ? Comment penser les identités héritées et les identifications choisies ? le patrimonial et les expérimentations, les innovations ?

Penser le territoire au cœur de l'éducation, et l'éducation au cœur des territoires, outre les problèmes de cohérence entre institutions et professionnels éducatifs, de mobilisation des acteurs dans le cadre de l'éducation formelle et non formelle, c'est aussi se poser des questions de cadre de vie.

Si chacun se construit dans les interactions avec un environnement, la qualité de cet environnement est essentielle. Travailler sur l'éducation, c'est alors travailler sur la ville, avec les responsables des politiques sociales et urbaines, des politiques d'aménagement, les urbanistes, les architectes, le tissu économique, culturel, associatif dans sa diversité. Plus notre cadre de vie sera 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. À la capacité aussi à laisser naître des expérimentations, à permettre des circulations inattendues, de l'invention.

La forme de la ville comme celle de la maison a son importance : comment faire de la ville un lieu de vie et non d'habitat ? comment ne pas oublier que l'homme est aussi un être de rêve, que l'imaginaire appelle « la cave et le grenier », comme le rappelait Bachelard, et non la ligne droite et l'espace fonctionnel d'un certain urbanisme moderne ? La même question d'ailleurs pourrait être posée à propos de la forme de l'école, de la salle de classe, de la maison de quartier, du centre de loisirs et de leur organisation matérielle, qui est toujours aussi symbolique : que disent-elles de nos hiérarchies, de nos représentations ? comment d'ailleurs et avec qui ont-elles été pensées ? quel regard sur le monde et sur les hommes permettent-ils de développer ? en quoi des lieux aseptisés, hypersécurisés, imposés, enclavés peuvent-ils permettre l'apprentissage de l'humain, des sens, du débat, de la vie, de l'altérité ?

Le développement éducatif territorial, à l'opposé d'une logique qui confierait l'éducation aux seules institutions légitimes, implique une forte mobilisation sociétale : la participation de tous en est un levier. À condition toutefois, en rupture avec une rhétorique bien connue de certaines politiques récentes, de ne pas s'adresser exclusivement à certains publics et territoires. À condition aussi de ne pas décider *a priori* des formes de cette participation et de permettre aussi les initiatives, d'être à l'écoute des dynamiques réelles des territoires et sur les territoires, et de créer, d'instituer des cadres qui autorisent ces dynamiques. Nous sommes là devant une gageure : comment instituer des cadres qui permettent à l'institué de

ne pas prendre le pas sur l'instituant, qui favorisent même l'instituant en créant les conditions de son émergence, laissant la place au risque de l'imprévu, donc à la vie. C'est la conception et la forme de la démocratie qui est en jeu.

L'évaluation participative comme condition de la transformation sociale

La Ville éducative est une réalité récente, même si elle fait peu à peu son chemin. À l'instar de maintes expérimentations ou expériences, elle ne s'étendra que si elle se donne les moyens d'une réflexion sur elle-même, d'une évaluation de ses forces et faiblesses. C'est l'une des conditions de son développement, de sa diffusion, de son évolution, de sa pérennisation. À cet égard, la forme du réseau choisie par les villes éducatrices est intéressante car rompant avec des formes trop rigides de fonctionnement.

La question de l'évaluation devient alors cruciale, à condition d'interroger l'objet et les formes de cette évaluation. S'agit-il d'évaluer des dispositifs (nature du partenariat institutionnel, budget, taux de fréquentation) ? Ou de s'interroger sur les acquisitions, les apprentissages pour les bénéficiaires, c'est-à-dire pour la société tout entière ? Que produisent les différents contenus, situations, pratiques éducatifs ? La fréquentation d'activités sportives ou culturelles n'a pas en soi des effets positifs : il importe d'identifier les effets liés à la nature de l'offre, à la manière dont elle s'opère, à l'accompagnement qui en est fait, à la place qui est laissée aux destinataires... Se poser ces questions revient à réfléchir collectivement sur un projet éducatif et politique partagé. Il va de soi que, dans cette logique, il ne s'agira pas de mettre en place une évaluation « experte », « techniciste », externe, mais une évaluation participative, « chemin faisant », qui accompagne donc l'action et permet de la réorienter, qui s'accompagne de débats, d'interpellation. Ces dynamiques sont donc elles-mêmes génératrices d'apprentissage et participent du développement territorial.

Concevoir la Ville éducatrice dans cet esprit, dans un monde en mutation rapide, c'est en quelque sorte s'inscrire dans une logique de refondation, de réinstitution permanente de la Cité.

Des publications

- BIER B. (COORD.),
Vers l'éducation partagée : des contrats éducatifs locaux aux projets éducatifs locaux,
Cahiers de l'action, n° 7, Marly-le-Roi, INJEP, 2006.
- RICHEZ J.-C.,
Villes éducatrices et éducation populaire,
Colloques et séminaires, Marly-le-Roi, INJEP, 2006.
- « Ville éducatrice, Ville humaine »,
Ville-École-Éducation Diversité, n° 145, juin 2006.
- « Villes éducatrices »,
Urbanisme, n° 349, juillet-août 2006.

Des sites

- www.aice2004.comune.genova.it/italiano/0401.html
Actes du VIII^e Congrès international des villes éducatrices, à Gênes (2004)
- www.aice2006.lyon.fr
Actes du IX^e Congrès international des villes éducatrices, à Lyon (2006)
- <http://www.andev.fr/Congres-de-l-ANDEV-2006-Nevers.116.0.html>
Actes à télécharger du Congrès de l'Association nationale des directeurs de l'éducation des villes, à Nevers (2006)
- http://w3.bcn.es/V45/Home/V45HomeLinkPI/0,3698,60797962_60807355_1,00.html
Projet éducatif de ville de Barcelone (PEC B)
- <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>
Association internationale des villes éducatrices
- www.andev.com.fr
Association nationale des directeurs de l'éducation des villes de France (ANDEV)

Ressources proposées par l'institut de l'éducation de Barcelone

Des publications

(La plupart de ces ouvrages comprennent une version en espagnol et en anglais.)

- AJUNTAMENT DE BARCELONA, PROJECTE EDUCATIU DE CIUTAT, BARCELONA CIUTAT EDUCADORA, ***L'educació com a eix transversal de les polítiques municipals***, Volum 1, Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, Barcelona, març 2007.
- INSTITUT D'EDUCACIÓ DE L'AJUNTAMENT DE BARCELONA I DIPUTACIÓ DE BARCELONA, ***L'escola i la ciutat : el repte educatiu del segle XXI***, Documents del Fòrum l'Escola i la Ciutat, Institut d'Educació de Barcelona, Barcelona, juny de 2003.
- INSTITUT D'EDUCACIÓ DE BARCELONA. PROJECTE EDUCATIU DE CIUTAT, ***Pla d'acció 2004-2007***, Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, Barcelona, 2004.
- ***Per una ciutat compromesa amb l'educació***, Volum 1 i volum 2, Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, Barcelona, 1999.
- AJUNTAMENT DE BARCELONA .I ***Congrés Internacional de Ciutats Educadores 1990***, La ciutat educadora, Ajuntament de Barcelona, Barcelona, 1990.

Des sites

- www.edcities.org
Association internationale des villes éducatrices
- www.bcn.cat/educacio/pec
Projet éducatif de ville de Barcelone (PEC B)
- www.bcn.cat/educacio/pae
Programa d'Activitats Escolars de l'IMEB (PAE)
- www.edubcn.cat
Consorci d'Educació de Barcelona
- www.bcn.cat/educacio/programesculturals
Promoció educativa de l'IMEB
- www.bcn.cat/agenda21/a21escolar
Agenda 21 et Agenda 21 scolaire de Barcelone
- www.bcn.cat/agenda21
Agenda 21 de Barcelone
- www.bcn.cat/educacio
Institut d'Educació de Barcelona (IMEB)
- www.aspb.cat/quefem/escoles
Agència de Salut Pública de Barcelona

- www.bcn.cat/civisme
Pla per a la promoció del civisme de l'Ajuntament de Barcelona
- www.bcn.cat/educacio/bibes
Biblioteca Artur Martorell de l'Institut d'Educació de Barcelona
- www.comptafinsatres.com
Taula de l'Educació Física i l'Esport en edat Escolar de Barcelona
- www.bcn.cat/directoris
Ajuntament de Barcelona
- www.cjb.org
Consell de la Joventut de Barcelona
- www.bcn.cat/joventut
Regidoria de Joventut de l'Ajuntament de Barcelona
- www.bcn.cat/vacances
Guia de vacances de la direcció de Benestar Social de l'Ajuntament de Barcelona
- www.bcn.cat/biblioteques
Consorti de Biblioteques de Barcelona
- www.bcn.cat/areaverda
Àrea Verda de l'Ajuntament de Barcelona
- www.bcn.cat/accessible
Ajuntament de Barcelona del Transport accessible
- www.bcn.cat/urbanisme
Sector d'Urbanisme de l'Ajuntament de Barcelona
- www.bcn.cat/comerc
Sector de Promoció Econòmica de l'Ajuntament de Barcelona
- www.bcn.cat/mobilitat
Direcció de Serveis de Mobilitat de l'Ajuntament de Barcelona
- www.barcelonatv.com
Barcelona Televisió
- www.auditori.org
Auditori de Barcelona
- www.bcn.cat/cem
Consell Escolar Municipal de Barcelona

