

ÉDUCATION : FAISONS LE PARI DE LA PROXIMITÉ

**IDÉES ET INITIATIVES
POUR UN PILOTAGE LOCAL RENFORCÉ**

ÉDUCATION : FAISONS LE PARI DE LA PROXIMITÉ

IDÉES ET INITIATIVES
POUR UN PILOTAGE LOCAL RENFORCÉ



INTRODUCTION **10**

TERRITOIRE OU PROXIMITÉ :

QUI GAGNERA LE CŒUR DE L'ÉDUCATION ?



UN PILOTAGE TERRITORIAL À RENFORCER

15

- 15** Une territorialisation progressive de l'éducation
- 19** Des compétences éducatives réparties entre 5 acteurs publics différents
- 21** Des concurrences éducatives locales ?
- 26** À hauteur d'enfants, différentes responsabilités éducatives

36

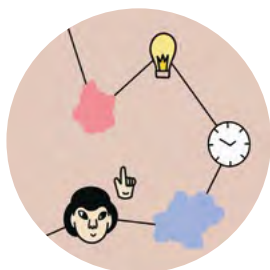
SORTIR DE L'OBSESSION DU BON NIVEAU

- 38** La voie de la mutualisation : l'échelle de l'intercommunalité
- 43** Le bon niveau, c'est celui qui marche !



49

TEMPS, COORDINATION ET INCARNATION : LES CONDITIONS DE L'ACTION ÉDUCATIVE



- 50** A l'origine : la discontinuité éducative
- 52** La montée en puissance des dispositifs éducatifs de proximité
- 60** Mille-feuille administratif : gare à l'indigestion

67 QUI GOUVERNE L'ÉCOLE ? LES AMBIGUÏTÉS D'UNE DÉCENTRALISATION INACHEVÉE



68 Centralisme ou décentralisation ? Le système scolaire joue les funambules

72 L'expérimentation, moteur d'une école de la proximité



MIXITÉ : LES TERRITOIRES PEUVENT CHANGER LA DONNE 81

82 De la mixité, oui mais pourquoi ?

86 L'École : un rôle structurant, mais contraint

87 L'action de la commune, indirecte mais décisive

DONNER DU POUVOIR D'AGIR AUX ACTEURS ASSOCIATIFS LOCAUX 95

99 Une offre éducative locale profondément inégale

108 Les acteurs associatifs, de « réparateurs » à partenaires éducatifs stratégiques



LE BÂTI SCOLAIRE, LABORATOIRE D'UNE NOUVELLE GOUVERNANCE 121

121 Un héritage contraignant

122 Les enjeux du bâti pour les acteurs éducatifs : vers une école modulable, inclusive et ouverte sur la cité

126 Le coûteux défi de l'adaptation climatique

131 Un espace de redéfinition des relations entre État et Collectivités

132 Le pouvoir d'agir des maires en question



135

FAIRE DE LA BAISSÉ DÉMOGRAPHIQUE UNE OPPORTUNITÉ

- 136** État des lieux d'une révolution démographique
- 138** De nouveaux outils de dialogue et une prise de conscience progressive des conséquences de la baisse démographique
- 139** De la contrainte à un levier de coopération locale
- 140** Anticiper la baisse démographique : un nouveau chantier de gouvernance éducative

147

LA RURALITÉ, LABORATOIRE DISCRET DE L'ÉDUCATION DE PROXIMITÉ

- 148** L'éducation en milieu rural : une offre fragile mais existante
- 150** Des dispositifs aux réalités locales
- 155** Ces « jeunes du coin », une ressource pour des territoires vieillissants



LES JEUNES, PREMIÈRE RESSOURCE DES TERRITOIRES

167

- 167** Jeunesse et collectivité locale, une relation fragile
- 173** Faire pour les jeunes ? Faire avec les jeunes !

186

NOS PROPOSITIONS

182

CONCLUSION UNE AMBITION ÉDUCATIVE ANCRÉE ET PARTAGÉE

LES TERRITOIRES, À LA RESCOURS DE NOTRE AMBITION RÉPUBLICAINE

Notre école républicaine a toujours porté une promesse : celle d'une égalité d'accès à l'éducation quel que soit notre lieu de naissance. La même école, la même langue, et le même projet d'unité républicaine pour tous, partout sur le territoire.

Un siècle et demi après sa naissance, la promesse n'est plus tenue. L'Éducation « nationale » a renoncé peu à peu à l'uniformité. Par les grandes lois de décentralisation qui ont organisé le transfert de compétences stratégiques : bâti, équipement, gestion de personnels, périscolaire. Mais également par respect pour les dynamiques locales.

Car une grande partie des temps de l'enfant sont pris en charge par des acteurs de proximité : professionnels de l'enfance, associations sportives et culturelles, mouvements d'éducation populaire et de jeunesse. Il a toujours existé une tension entre l'uniformité promise et la réalité quotidienne des enfants.

La territorialisation peut être vue comme le moyen d'assurer la cohérence et la continuité du projet éducatif. Mais elle s'inscrit également dans un contexte nouveau de baisse

LES ÉLUS, PERSONNELS SCOLAIRES, ASSOCIATIONS, PARENTS, JEUNES PEUVENT OCCUPER, DANS UNE LOGIQUE COOPÉRATIVE, LE VIDE LAISSÉ PAR LE REcul DE L'ÉTAT.

personnels scolaires, associations, parents, jeunes peuvent occuper, dans une logique coopérative, le vide laissé par le recul de l'État.

Ainsi, le futur de l'éducation dans les territoires ne reposera pas sur le transfert de compétences ou un nouvel acte de décentralisation. Si l'État jouera toujours son rôle de stratégie, le renforcement du pilotage éducatif local et la prise d'autonomie des acteurs doivent en être le moteur.

Ce sont les convictions qui guident ce rapport et ses préconisations, inspirées par les regards, initiatives et témoignages de nombreux professionnels de proximité engagés au quotidien pour l'épanouissement des enfants, des jeunes et des familles. Qu'ils soient remerciés pour leur contribution. ●



Marie-Caroline Missir, déléguée générale de VersLeHaut

LU, VU, ENTENDU

21 %

Un cinquième des dépenses de fonctionnement des communes sont consacrés à l'éducation.

(Observatoire des finances et de la gestion publique locales, 2022)

87 %

Près de neuf communes sur dix ont fait le choix de revenir à la semaine de 4 jours dès la rentrée 2018, après la publication du décret relatif aux dérogations à l'organisation de la semaine scolaire de juin 2017.

(vie-publique, 2025)

36 %

La scolarité en milieu rural représente 36 % des écoles métropolitaines et accueille 20 % des élèves.

(Rapport d'information du Sénat, 2019)

En investissant les temps périscolaires, les collectivités se sont senties légitimes de placer le projet éducatif au cœur de leur politique.

STÉPHANIE LÉGER,
ANCIENNE ADJOINTE AU MAIRE DE LYON
(ENTRE 2020 ET 2026),
CHARGÉE DE L'ÉDUCATION

En sortant de l'école nous avons rencontré un grand chemin de fer qui nous a emmenés tout autour de la terre dans un wagon doré.

YVES MONTAND (CHANTEUR),
« EN SORTANT DE L'ÉCOLE »,
DE JACQUES PRÉVERT

LU, VU, ENTENDU

82 %

82 % des jeunes sollicités pour participer à un projet local se déclarent optimistes pour leur propre avenir. C'est 12 points de plus que ceux qui n'ont jamais été sollicités.

(Baromètre Jeunesse & Confiance OpinionWay/ VersLeHaut, 2026)

46 %

Moins d'un jeune sur deux considère que les élus locaux sont moteurs de leur engagement contre 66 % pour les professeurs ou 62 % pour les associations locales.

(Baromètre Jeunesse & Confiance OpinionWay/ VersLeHaut, 2026)

1,7

million d'élèves en moins en 2034 soit 25 % des effectifs scolaires en moins par rapport au pic de la rentrée 2015.

(Institut des politiques publiques, 2025)

A résultats scolaires égaux voire meilleurs, les bacheliers ruraux se dirigent vers du post bac court ou considérés comme moins prestigieux.

ELIE GUÉRAUT,
ENSEIGNANT-CHERCHEUR EN SOCIOLOGIE AU
LESCORES (CLERMONT-FERRAND)

Si on veut enrichir les parcours, il faut sortir les élèves de l'école et ouvrir l'école sur l'extérieur.

OLIVIER DAVID,
ENSEIGNANT-CHERCHEUR EN GÉOGRAPHIE
À L'UNIVERSITÉ DE RENNES



TERRITOIRE OU PROXIMITÉ : QUI GAGNERA LE CŒUR DE L'ÉDUCATION ?



Territoire. Le mot est familier, mais chacun y projette une image différente. Certains penseront à l'animal sauvage qui défend son pré carré, d'autres à un titre de propriété, à une frontière ou à une carte administrative. Le Larousse en propose une définition plus neutre : une portion de l'espace terrestre dépendant d'un État, d'une ville ou d'une juridiction ; un espace considéré comme un ensemble formant une unité cohérente, physique, administrative et humaine.

L'éducation prend d'ailleurs appui sur ces espaces. Avec ses 47 000 écoles primaires, ses 10 000 établissements du secondaire, répartis sur tout le territoire, l'école plonge sans comparaison possible dans le quotidien des Français. Et au-delà de l'institution scolaire,

les lieux et les personnes qui imprègnent les parcours des enfants et des jeunes contribuent à structurer leur environnement.

Mais cette définition de territoire laisse de côté quelque chose d'essentiel : le sentiment de proximité. Car un territoire n'est pas seulement un découpage administratif ou une unité géographique. C'est aussi un espace de relations, d'interconnaissance et d'expériences partagées. Un espace dans lequel on vit, on grandit et on apprend.

C'est pour cette raison que VersLeHaut a choisi d'interroger la notion de proximité plutôt que de territoire dans cette étude. Non pour abandonner la notion de territoire, mais pour rappeler qu'elle ne prend sens que lorsqu'elle est incarnée. La

proximité n'est pas un simple synonyme : elle est ce qui permet de comprendre, connaître et habiter un territoire.

Car derrière les frontières administratives se jouent des réalités concrètes : l'accès aux services publics, les mobilités, les lieux de sociabilité, les relations entre les habitants et les institutions. Parmi ces réalités, l'éducation occupe une place particulière.

Ministère de l'Éducation nationale... vraiment ?

Ministère de l'Éducation nationale. L'expression est si familière qu'elle semble aller de soi. Pourtant, elle est singulière : on ne parle pas de ministère du Travail national ni de ministère de la Santé nationale. Seul ce ministère porte, dans son intitulé même, cette affirmation de centralité. L'État garantit l'unité du système et la transmission d'un socle commun de connaissances au travers de dispositifs nationaux, de diplômes nationaux, de concours nationaux.

Pourtant, depuis plus de quarante ans, le système éducatif français connaît un mouvement progressif de territorialisation. Longtemps pensée comme un domaine relevant quasi exclusivement de l'État central, l'éducation mobilise aujourd'hui une pluralité d'acteurs publics : communes, intercommunalités, départements, régions, mais aussi associations et partenaires institutionnels.

Les collectivités territoriales façonnent les conditions concrètes de l'apprentissage : bâtiments scolaires, restauration, transports, activités périscolaires, équipements culturels et sportifs, politiques jeunesse.

Elles ne décident pas des programmes ni du recrutement des enseignants, mais elles structurent largement l'environnement éducatif dans lequel évoluent les enfants et les jeunes.

Et cette implication s'accompagne d'un investissement financier considérable. Les collectivités territoriales consacrent environ 45 milliards d'euros par an à l'éducation¹. À ces dépenses s'ajoutent de nombreux dispositifs nationaux ou territoriaux mobilisant d'autres politiques publiques : politique de la ville, programmes d'investissement dans les compétences, programmes d'investissements d'avenir.

SEUL LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE PORTE, DANS SON INTITULÉ MÊME, CETTE AFFIRMATION DE CENTRALITÉ.

L'éducation est ainsi devenue un champ d'action partagé, traversé par de multiples initiatives et financements.

L'éducation requiert de la proximité

Les besoins éducatifs appellent des réponses plus locales, fondées sur l'école mais capables de se déployer de manière différenciée au-delà de ses murs. Car pour un enfant ou un jeune, les frontières institutionnelles n'existent pas. Il ne perçoit pas la répartition des compétences entre l'État, les collectivités et les associations. Il vit simplement une succession de lieux, de temps et de relations.

Et pourtant, chaque matin, lorsqu'un enfant ou un jeune quitte son domicile,

1. L'état de l'École 2024, Une analyse statistique du système éducatif, DEPP, novembre 2024.

il ne traverse pas une « nation » mais une rue, un quartier, une commune. Il rejoint une école, un collège, un lycée dont les bâtiments sont gérés par les collectivités territoriales. Il emprunte parfois un transport organisé par le département, participe à une activité périscolaire soutenue par la collectivité locale, fréquente un équipement culturel ou sportif de sa commune...

Daniel Auverlot, ancien président du Conseil d'évaluation de l'École, souligne en ce sens que « *le temps scolaire représente environ 144 jours sur 365 dans l'année d'un enfant* ». Autrement dit, une grande partie de son quotidien se joue en dehors de la classe : dans les activités culturelles et sportives, dans les espaces publics, dans les associations, dans la famille. C'est aussi en ce sens que l'éducation dépasse largement le cadre scolaire. Elle se construit dans un environnement au croisement de multiples acteurs et de multiples lieux. Et cet environnement est profondément territorial.

Le baromètre *Jeunesse & Confiance 2026* de VersLeHaut rappelle d'ailleurs combien les lieux de proximité jouent un rôle déterminant dans l'épanouissement des jeunes. Dans 89 % des cas, les lieux où les jeunes se sentent bien sont situés à proximité de leur lieu de vie.

Actualité des territoires

La proximité semble d'autant plus décisive que deux transformations majeures redessinent aujourd'hui l'avenir des territoires et, avec lui, celui de l'éducation : la baisse démographique et l'adaptation au changement climatique.

La première est déjà à l'œuvre. Après plusieurs décennies de croissance, la démographie scolaire entre dans une phase de

recul durable. Cette évolution bouscule les équilibres locaux et implique des décisions souvent vécues comme des ruptures dans la vie des communes, comme les fermetures de classe.

Mais cette baisse démographique ouvre aussi des perspectives nouvelles. Elle peut permettre de repenser les formes scolaires, d'imaginer des établissements plus ouverts sur leur environnement, de développer des coopérations entre écoles, associations, collectivités ou acteurs économiques.

LES BESOINS ÉDUCATIFS APPELLENT DES RÉPONSES PLUS LOCALES, FONDÉES SUR L'ÉCOLE MAIS CAPABLES DE SE DÉPLOYER DE MANIÈRE DIFFÉRENCIÉE AU-DELÀ DE SES MURS.

Parallèlement, l'adaptation climatique impose elle aussi de repenser l'ancrage territorial de l'éducation. Les cours d'école se transforment, les mobilités scolaires sont réinterrogées, les rythmes et les usages des bâtiments évoluent.

Ces transformations interrogent profondément la manière dont l'école s'inscrit dans son territoire. Faut-il concentrer les établissements pour optimiser les moyens et les infrastructures ? Ou au contraire préserver un maillage éducatif de proximité pour maintenir la vitalité des territoires et limiter les déplacements ?

Et les jeunes alors ?

Faire territoire sans les jeunes, c'est négliger une part essentielle de son identité. La jeunesse ne peut être une variable d'ajustement des politiques publiques locales. Elle constitue au contraire l'un des ressorts principaux

du dynamisme et de l'avenir d'un territoire – d'autant plus qu'elle se raréfie. L'éducation et la jeunesse sont les deux poumons d'un territoire dynamique, ambitieux et tourné vers l'avenir.

Pourtant, cette évidence se heurte à plusieurs constats. Les dispositifs destinés à associer les jeunes à la vie locale – conseils municipaux de jeunes, instances de participation, consultations – restent encore trop symboliques ou peinent à mobiliser durablement. Moins d'un jeune sur deux (47 %) considère les élus locaux comme moteur de son engagement, selon notre baromètre *Jeunesse & Confiance* de 2026. Un chiffre qui traduit la fragilité du lien entre les jeunes et les institutions locales.

Cette distance se retrouve également dans les comportements électoraux dont la participation des jeunes aux élections locales demeure faible. En effet, 56% des 18-24 ans et 60% des 25-34 ans ne sont pas allés voter aux élections municipales de mars 2026.²

L'ÉDUCATION ET LA JEUNESSE SONT LES DEUX POUMONS D'UN TERRITOIRE DYNAMIQUE, AMBITIEUX ET TOURNÉ VERS L'AVENIR.

Et la connaissance des compétences des collectivités territoriales en matière d'éducation reste limitée, y compris parmi les citoyens directement concernés. Près des deux tiers des jeunes ne savent pas que la commune est responsable de la construction

et l'entretien des écoles primaires ou que la région est responsable pour les lycées. C'est un peu moins d'un sur deux s'agissant des parents comme le révèle notre dernier baromètre *Jeunesse & Confiance* 2026³.

Clarifier pour mieux agir

Si les territoires jouent un rôle croissant dans l'éducation, cette responsabilité reste encore insuffisamment identifiée et parfois difficile à appréhender. La multiplication des dispositifs, la superposition des responsabilités et la diversité des acteurs rendent parfois difficile la compréhension de l'ensemble. À mesure que l'action éducative se territorialise, sa lisibilité peut diminuer.

Au-delà de la répartition des compétences, comment ces différentes responsabilités peuvent s'articuler au service des enfants et des jeunes ? Et comment faire en sorte que ces coopérations ne restent pas ponctuelles mais deviennent une véritable capacité d'action collective au service de la jeunesse ?

Cette étude propose d'explorer ces enjeux en analysant les dynamiques de territorialisation de l'éducation, en mettant en lumière des initiatives locales structurantes et en identifiant des leviers concrets pour renforcer le pilotage éducatif local.

Car si l'éducation demeure une ambition nationale, sa réussite dépend largement de la capacité des territoires à en faire une réalité quotidienne. ●

2. Ipsos BVA / CESI École d'ingénieurs, 2026.

3. Sondage OpinionWay pour VersLeHaut réalisé sur un échantillon représentatif de 1 001 jeunes âgés de 16 à 25 ans et 1 022 parents en octobre 2025.



UN PILOTAGE TERRITORIAL À RENFORCER

Depuis plus de quarante ans, l'éducation en France connaît un mouvement progressif de territorialisation. Longtemps pensée comme un domaine relevant quasi exclusivement de l'État central, elle est aujourd'hui sous la responsabilité d'une pluralité d'acteurs, de niveaux de décision et de politiques publiques. Cette évolution, souvent qualifiée de décentralisation éducative, mérite d'être renforcée dans ses fondements, ses effets concrets et ses limites, tant elle reconfigure en profondeur le pilotage du système éducatif.

Une territorialisation progressive de l'éducation

Si les premières revendications pour une territorialisation de l'éducation émergent dès les années 1960⁴, notamment au travers de la voix de l'Association des Maires de France

(AMF*)⁵, c'est dans les années 1980 que les idées se transforment en action autour de la volonté de construire un espace local de l'éducation⁶.

4. Ferhat Ismaïl. La décentralisation éducative en France. Une histoire complexe. Diversité, n°181, 2015. L'école, entre national et local. pp. 34-39.

5. *Ibid.*, p.35.

6. Heurdier, L. et Prost, A. (2021). Les politiques de l'éducation en France. (Nouvelle édition éd.). La Documentation française.

Les années 60 et 70, synonymes de critiques grandissantes à l'égard d'un centralisme éducatif

La décentralisation éducative ne naît pas avec les grandes lois des années 1980. Dès la fin des années 1960, une critique du centralisme étatique se développe, portée par des responsables politiques, des hauts fonctionnaires et des acteurs locaux. Les revendications autour des langues régionales à l'école, les aspirations à davantage de démocratie locale et de participation citoyenne, ou encore les expérimentations municipales en matière de formation et d'action sociale⁷, contribuent à faire émerger l'idée que l'éducation ne peut être pensée uniquement depuis le centre.

Dans les années 1970, cette dynamique dépasse les cercles de la gauche politique et s'élargit aux associations d'élus, notamment l'AMF. Ces derniers investissent de plus en plus les questions éducatives. Les débats autour de la carte scolaire, des fermetures de classes en milieu rural ou de l'aménagement

LES LOIS DITES « DEFFERRE » (1982 - 1983) REDÉFINISSENT PROFONDÉMENT LES RAPPORTS ENTRE L'ÉTAT ET LES COLLECTIVITÉS TERRITORIALES.

du territoire scolaire témoignent d'un intérêt croissant pour les enjeux éducatifs. Les collectivités locales revendiquent de plus en plus une légitimité à se prononcer sur les politiques éducatives au travers notamment

d'un élargissement de leurs compétences dans ce domaine.

Les années 80, l'entrée dans l'arène éducative des collectivités locales

Le tournant majeur s'opère au début des années 1980 avec le premier acte de la décentralisation. Les lois dites « Defferre » (1982–1983) redéfinissent profondément les rapports entre l'État et les collectivités territoriales. Dans le champ éducatif, elles transfèrent aux communes la responsabilité des locaux scolaires du primaire, aux départements celle des collèges, et aux régions celle des lycées. Les collèges et lycées deviennent dans le même temps des établissements public locaux d'enseignement (EPLÉ*) dotés de conseils d'administration au sein desquels les collectivités locales sont représentées.

Parallèlement à ce mouvement de décentralisation, une déconcentration se met aussi en place : l'État se réorganise afin de rester présent et opérationnel à l'échelle locale. Inspecteurs, rectorats et services déconcentrés deviennent les interlocuteurs privilégiés des collectivités, dans une tentative d'adaptation aux réalités locales sans remise en cause du pilotage national.

C'est également au cours des années 1980 qu'une approche plus globale de l'enfant émerge.

Les textes officiels commencent à dépasser le strict cadre scolaire pour intégrer l'ensemble des temps de vie : scolaire, périscolaire, familial, de loisirs. La circulaire dite *Calmat-Chevènement* de 1984, puis les politiques contractuelles de la fin de la décennie – les contrats bleus en 1987, les

7. Ferhat Ismaïl. La décentralisation éducative en France. Une histoire complexe. Diversité, n°181, 2015. L'école, entre national et local. pp. 34-39.

ARVEJ*⁸ en 1988 ou encore les CVEJ*⁹ en 1990 – illustrent cette volonté de penser l'éducation à l'échelle du territoire en prenant en compte les rythmes de l'enfant¹⁰.

La loi d'orientation de 1989, dite loi Jospin, marque une forme de stabilisation du cadre éducatif issu de la décentralisation. Ce texte constitue un compromis : il confirme l'intervention des collectivités locales sans aller jusqu'à une décentralisation pédagogique, qui demeure un point de crispation majeur pour une partie des acteurs éducatifs. L'État conserve la maîtrise des programmes, des contenus et de l'évaluation, tandis que le local est davantage mobilisé sur l'environnement éducatif.

Les années 90, quand la politique de la ville retient l'attention

À partir des années 1990, la territorialisation de l'éducation s'intensifie sous l'effet des politiques de la ville, dans un contexte marqué par la montée des inégalités sociales et territoriales. En effet, le gouvernement Rocard lance en 1990 la « politique de la ville », qui vise à désenclaver les Quartiers de la politique de la ville (QPV). Elle complète l'éducation prioritaire sur le versant extra-scolaire. Dans le détail, elle mobilise des crédits dédiés pour développer les infrastructures culturelles et sportives et soutenir le tissu associatif local, sous la coordination des préfets. Et contribue également à faire émerger les collectivités locales dans le champ éducatif.

Les territoires urbains en difficulté sociale concentrent alors l'attention et structurent la manière dont s'organisent les interac-

LA LOI D'ORIENTATION DE 1989, DITE LOI JOSPIN, MARQUE UNE FORME DE STABILISATION DU CADRE ÉDUCATIF ISSU DE LA DÉCENTRALISATION.

tions entre l'État, les collectivités locales et l'institution scolaire. Et dans ce contexte, les zones d'éducation prioritaire (ZEP*), initialement pensées comme un dispositif de compensation scolaire, évoluent vers un levier de cohésion sociale, d'insertion et de prévention des ruptures.

Cette évolution rapproche différentes parties prenantes et renforcent les coopérations entre l'Éducation nationale, les collectivités territoriales, d'autres ministères (Ville, Jeunesse, Culture) et les acteurs associatifs.

La période est également marquée par une multiplication de dispositifs territorialisés – contrats locaux d'accompagnement scolaire (CLAS*), dispositifs de réussite éducative – qui traduit une reconnaissance de la diversité des contextes territoriaux. Mais cette multiplication de dispositifs fragilise la lisibilité et renforce le sentiment d'un empilement de politiques publiques plutôt que d'un pilotage éducatif cohérent.

Enfin, finalement, les années 1990 et 2000 s'inscrivent dans la tendance générale de la « cité par projets »¹¹, c'est-à-dire d'une cité qui s'intéresse aux *activités*, aux *projets*, au *fonctionnement en réseau* et à la *structure des liens* entre acteurs, ce qui engendre une « montée

8. Aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes.

9. Contrat ville-enfant-jeune.

10. Heurdière, L. et Prost, A. (2021). Les politiques de l'éducation en France. (Nouvelle édition éd.). La Documentation française.

11. Le nouvel esprit du capitalisme, L. Boltanski, È. Chiappello, Gallimard, 1999.

des dispositifs »¹². Cette multiplication instaure un nouveau régime d'action, soutenu par l'investissement croissant des collectivités territoriales dans l'action éducative⁷. Une tension naît entre l'autonomie accordée aux acteurs locaux et l'injonction au faire ensemble.

Les années 2010, les rythmes scolaires en débat, du local au national

La décennie 2010 constitue un moment charnière dans la territorialisation de l'éducation, avec la question des rythmes scolaires comme point de cristallisation. En 2008, la réforme portée par le ministre de l'Éducation nationale, Xavier Darcos, réduit le temps d'enseignement à 24 heures hebdomadaires dans le premier degré et généralise la semaine de quatre jours, sans allègement réel des journées.

AVEC LA RÉFORME DE 2013, POUR LA PREMIÈRE FOIS, L'ORGANISATION DU TEMPS SCOLAIRE PLACE LES COLLECTIVITÉS LOCALES AU CŒUR DU DISPOSITIF ÉDUCATIF.

Par la suite, plusieurs rapports et consultations relancent le débat sur les effets de cette organisation sur les apprentissages et le bien-être des enfants. Et sous l'impulsion du ministre Luc Chatel, une concertation nationale est engagée en 2010, suivie d'un rapport publié en 2011¹³, recommandant un retour à la semaine de 4,5 jours et

un allègement des journées scolaires, en cohérence avec les rythmes biologiques de l'enfant.

Ces préconisations arrivent entre les mains du ministre suivant dans une période d'alternance politique à partir de 2012. Prenant acte des préconisations, le décret du 24 janvier 2013, porté par Vincent Peillon, impose le retour à la semaine de 4,5 jours dans les écoles maternelles et élémentaires à compter de la rentrée 2013. La loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école de la République accompagne cette réforme en créant un fonds d'amorçage destiné à soutenir financièrement les communes.

Pour la première fois, l'organisation du temps scolaire place les collectivités locales au cœur du dispositif éducatif, en les rendant responsables de la mise en œuvre des temps d'activités périscolaires et de leur articulation avec le temps scolaire.

La création et la généralisation du Projet éducatif de territoire (PEDT*) formalisent cette évolution. Le PEDT devient un cadre de coordination entre État, collectivités et partenaires locaux, censé garantir la cohérence éducative à l'échelle du territoire.¹⁴

Mais cette réforme met en lumière plusieurs fragilités : inégalités de moyens entre communes, difficultés de coordination entre acteurs, tensions entre instruction et éducation, sentiment pour certains élus d'un transfert de charges insuffisamment compensé. Le rétropédalage opéré à partir de 2017, dans un contexte d'alternance politique, avec la possibilité de revenir à la semaine de quatre jours, illustre les limites d'un pilotage national uniforme appliqué à des réalités territoriales très hétérogènes.

12. Barrère, A. (2013). Sociologie des chefs d'établissement : Les managers de la République. Presses Universitaires de France.

13. N°3028 – Rapport d'information de MM. Xavier Breton et Yves Durand déposé en application de l'article 145 du règlement, par la commission des affaires culturelles et de l'éducation, en conclusion des travaux d'une mission d'information sur les rythmes de vie scolaire.

14. Cf. Article 3 dans ce volume.

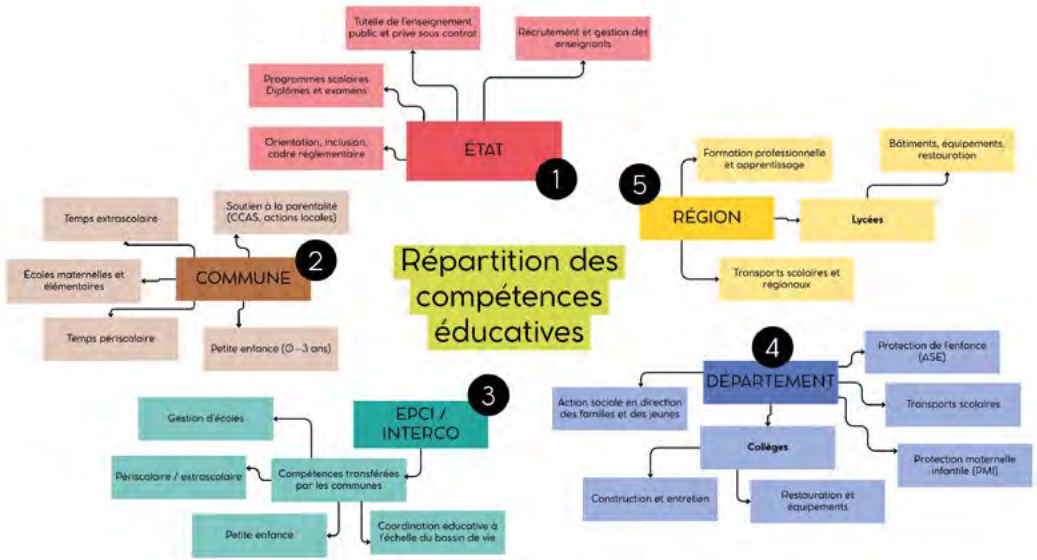
L'histoire de la territorialisation éducative montre que les élus locaux sont devenus des acteurs centraux du fait éducatif. Toutefois, cette montée en responsabilité se fait dans un cadre de gouvernance encore fragile, marqué par l'empilement de dispositifs et

une coexistence difficile de logiques nationales et locales. Cette situation, héritage d'une histoire singulière, éclaire la répartition actuelle des compétences éducatives entre l'État, ses services déconcentrés et les collectivités territoriales.

Des compétences éducatives réparties entre 5 acteurs publics différents

École, jeunesse, petite enfance, périscolaire, familles : l'éducation est partout et les responsabilités éclatées entre l'État, les collectivités territoriales et une multitude de partenaires. Cette

répartition peut sembler complexe, voire illisible. Le schéma ci-dessous en propose une lecture simple et opérationnelle pour comprendre qui fait quoi et à quel niveau lorsqu'il s'agit d'éducation.



Au niveau de l'État, la centralisation des programmes, du recrutement des enseignants et des orientations pédagogiques garantit l'égalité et la cohérence nationale. Pour le pilotage local, cela signifie que les élus ne peuvent pas agir directement sur le contenu des enseignements, mais doivent se concentrer sur les conditions concrètes dans lesquelles se déroule l'apprentissage.

LA CENTRALISATION, AU NIVEAU DE L'ÉTAT, DES PROGRAMMES, DU RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS ET DES ORIENTATIONS PÉDAGOGIQUES GARANTIT L'ÉGALITÉ ET LA COHÉRENCE NATIONALE.

S'agissant de la commune, la responsabilité sur les écoles primaires, les services périscolaires et la petite enfance permet aux élus de façonner directement l'expérience quotidienne des enfants et des familles au-delà de l'école. Cette proximité implique un pilotage attentif des ressources et des partenariats, car les décisions communales déterminent concrètement l'accès aux services et la qualité des temps éducatifs hors classe.

La délégation à l'échelle intercommunale des compétences liées à l'accueil périscolaire, l'extrascolaire ou certains équipements jeunesse peut être intéressante, notamment dans une perspective de mutualisation des moyens¹⁵.

Pour le département, la responsabilité éducative est fragmentée entre les collèges et les transports scolaires, l'action sociale (protection de l'enfance, accompagnement

des jeunes et soutien aux familles) et les services jeunesse (loisirs, mobilité, engagement, soutien aux projets, conseils de jeunes). Les dispositifs ciblent des tranches d'âge très variables (collégiens, 12-25 ans, 16-30 ans, 18-21 ans, etc.), ce qui produit une « segmentation » institutionnelle de la jeunesse et rend difficile une approche globale des parcours.

Concernant la région, la gestion des lycées, de la formation professionnelle, des transports régionaux et de l'information sur l'orientation, imposent un pilotage à plus long terme, centré sur les parcours éducatifs et professionnels des jeunes. Les élus locaux doivent anticiper ces transitions et coopérer avec la région pour assurer la cohérence des parcours et soutenir l'insertion et la mobilité des jeunes.

Le numérique illustre l'évolution des compétences éducatives locales

Le numérique illustre particulièrement cette évolution des compétences éducatives locales. D'abord limitée à l'équipement (ordinateurs, réseaux, maintenance) relevant des communes pour le primaire, des départements pour les collèges et des régions pour les lycées, cette responsabilité s'est progressivement étendue à des outils ayant un impact direct sur les usages pédagogiques : manuels numériques, environnements numériques de travail (ENT*), dispositifs d'innovation ou plateformes de communication avec les familles. Sans intervenir sur les programmes, les collectivités influencent donc concrètement les conditions d'apprentissage et les relations éducatives, brouillant un peu plus la frontière entre gestion matérielle et dimension pédagogique.

15. Pour approfondir cette question, lire l'article « Sortir de l'obsession du bon niveau ».

Le pilotage local repose moins sur la maîtrise des compétences formelles que sur la capacité à créer un écosystème cohérent. Les élus doivent coordonner les différents acteurs, structurer l'offre locale, anticiper les besoins des familles et des jeunes, et assurer la cohérence entre les services communaux, intercommunaux, départementaux et régionaux. L'impact de leur action se mesure à la qualité des conditions offertes aux enfants et aux jeunes, et à la lisibilité de l'offre éducative sur le territoire.

Cette question de la cohérence territoriale n'est pas propre à la France. Dans plusieurs pays de l'OCDE* une plus grande autonomie des établissements et une ouverture plus forte sur leur territoire sont associées à de meilleures performances éducatives globales. Aux Pays-Bas, où près de 90 % des décisions relatives à l'organisation pédagogique sont prises au niveau des établissements, cette autonomie permet une adaptation fine aux contextes locaux. Pour

autant, l'OCDE souligne que cette souplesse n'est efficace que lorsqu'elle s'accompagne de mécanismes solides d'évaluation et de redevabilité, afin d'éviter l'accroissement des inégalités entre territoires.¹⁶

L'histoire et le panorama des acteurs que nous venons de décrire mettent en évidence deux traits majeurs du pilotage éducatif local : une complexité croissante dans la répartition des compétences et une multiplication des dispositifs et initiatives à l'échelle des territoires. Comment garantir la cohérence entre les différents temps et lieux éducatifs d'une part ? Comment gérer les concurrences entre acteurs pour que chaque décision serve véritablement les enfants et les jeunes d'autre part ? La suite de l'analyse explore ces enjeux, à hauteur d'enfant et de territoire, en interrogeant les conditions d'un pilotage éducatif à la fois efficace et lisible.

16. Learning During – and from – Disruption, PISA 2022 Results (Volume II), OECD, 2023.

Des concurrences éducatives locales ?

Dans les territoires, l'éducation n'est pas seulement l'affaire de l'Éducation nationale ou des élus locaux. En plus des DASEN*, qui sont chargés d'animer et de mettre en œuvre la politique éducative dans les départements, et des rectorats, qui mettent en œuvre dans l'académie la politique éducative définie au niveau national, une multitude d'acteurs revendique un rôle dans les décisions éducatives : les préfets, les associations, les familles, et plus largement les partenaires institutionnels et associatifs (CAF*, associations

d'éducation populaire, services jeunesse...). Chacun intervient avec des logiques et des temporalités différentes.

Cette multiplicité d'acteurs est le fruit des politiques de décentralisation et de déconcentration déjà mentionnées précédemment. Ce partage historique des compétences a multiplié les points d'entrée pour agir, mais génère aussi des concurrences d'autorité et de pilotage, qui ne sont pas toujours faciles à lire pour les collectivités territoriales et les citoyens.

Dans ce paysage concurrentiel, les collectivités territoriales souhaitent d'ailleurs moins y être perçues comme de simples prestataires logistiques que comme constructrices de projets éducatifs territoriaux et globaux. Aspiration qui s'est d'ailleurs traduite par la signature d'un protocole d'accord entre

LE PRÉFET DISPOSE D'UNE VISION TRANSVERSALE DU TERRITOIRE, LE DASEN UNE LECTURE FINE EN TERMES D'ÉDUCATION.

l'AMF et les ministères de l'Éducation nationale et des Sports pour renforcer le dialogue sur des sujets comme la carte scolaire, l'école inclusive ou l'accès aux équipements éducatifs¹⁷.

Parallèlement, les services déconcentrés de l'État eux-mêmes se sont engagés dans des dynamiques internes de pilotage qui interfèrent avec les responsabilités locales. En effet, des évolutions réglementaires récentes renforcent le rôle du préfet dans certains arbitrages éducatifs locaux (carte scolaire, nomination ou évaluation de cadres éducatifs déconcentrés, pouvoir de dérogation territorialisée)¹⁸.

Si ce renforcement des pouvoirs du préfet peut être perçu comme une concurrence

potentielle au pilotage académique, cette coprésence peut aussi être enrichissante. En effet, « *le préfet dispose d'une vision transversale des enjeux du territoire qui intègre mobilités, urbanisme ou encore politiques sociales locales... Ce qui est très complémentaire avec l'analyse fine des enjeux éducatifs des territoires menée par les DASEN** », explique Laurent Croizier, député du Doubs.

Enfin, au-delà des acteurs institutionnels, il existe une forme de concurrence symbolique entre les logiques pédagogiques, sociales et territoriales. Par exemple, les inspecteurs restent la plupart du temps centrés sur les questions pédagogiques, tandis que les élus locaux et les partenaires sociaux et culturels portent des visions plus globales de l'éducation (cohésion sociale, développement local, temps péri/extrascolaires). Cette pluralité est riche, mais elle exige pour être efficace une culture de pilotage partagé, des instances de coordination fortes et une lisibilité accrue pour les familles et les jeunes – sans quoi les concurrences risquent de se traduire par des décisions divergentes ou mal articulées sur le terrain.

Finalement, l'éducation locale se situe à l'intersection de logiques parfois divergentes : enseignement, cohésion sociale, développement du territoire, temps périscolaire. Des logiques qui ne sont pas sans conséquence non plus pour les premiers concernés – les enfants.

17. « Éducation : l'AMF et le gouvernement adoptent un large cadre de coopération », Jean Damien Lesay, pour Localtis, 6 mai 2025.

18. Trois décrets concernant les pouvoirs des préfets ont été publiés au Journal officiel du 31 juillet 2025.



Être une « Ville amie des enfants », un label de l'UNICEF

PÉPITE ÉDUCATIVE

Depuis 2002, le label « Ville amie des enfants », porté par UNICEF France et l'Association des Maires de France (AMF), permet de faire un pas vers de nouveaux contours des politiques éducatives territoriales. Plus qu'un simple label, c'est un processus exigeant qui place la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) au cœur de la gestion locale.

Mobiliser les territoires pour l'enfance

L'initiative est née d'un constat alarmant mis en lumière par l'UNICEF au début des années 2000 : d'ici 2025, 60 % des enfants du monde (1 milliard) vivront dans la pauvreté.¹⁹

D'un point de vue international, l'initiative est lancée par l'UNICEF et UN-Habitat afin d'acter la résolution Habitat II prise pendant la deuxième Conférence des Nations Unies sur les établissements humains en 1996 à Istanbul. Cette conférence a permis l'adoption d'un programme pour l'habitat et la Déclaration d'Istanbul, par lesquels les pays membres s'engageaient à atteindre les objectifs d'un logement convenable pour tous et d'établissements humains durables. Dans la lignée de cette résolution de l'ONU, UNICEF France et l'AMF ont décidé, de créer le label « Ville amie des enfants ». En France, 12 villes ont été pionnières en la matière comme, Bordeaux (33), Charleville-Mézières (08), Colmar (68), l'Haÿ-les-Roses (94), Mulhouse (68), Nancy (54), Nantes (44), Nevers (58), Paris (75), Toulouse (31), Saint-Germain-en-Laye (78) et Versailles (78).

Sans obligation juridique stricte, ce label encourage les collectivités territoriales à intégrer les droits de l'enfant dans leurs politiques publiques locales (bien-être, non-discrimination, éducation, participation et sensibilisation aux droits) et à élaborer un plan d'action municipal en ce sens.

**LE LABEL N'EST PAS CONTRAIGNANT
MAIS SON OBTENTION NÉCESSITE DE
RÉPONDRE À DES CRITÈRES SÉLECTIFS.**

Malgré le caractère non contraignant de ce label, son obtention nécessite de répondre à des critères rigoureux et sélectifs. Entre 2020 et 2022, plus de 400 collectivités ont demandé à obtenir le titre, une centaine ne l'a pas eu. Les villes doivent fournir un dossier avec, d'un côté, un état des lieux de l'ensemble de leurs politiques jeunesse. De l'autre, elles doivent aussi montrer ce qu'elles comptent mettre en place ; elles doivent donc anticiper un plan d'action local clair. Elles

19. Selon l'UNICEF : « On compte aujourd'hui 1 milliard d'enfants souffrant de pauvreté multidimensionnelle à travers le monde. Ces enfants, dont les besoins de base ne sont pas satisfaits, sont 100 millions de plus depuis le début de la pandémie du COVID-19, ce qui représente la première augmentation mondiale de la pauvreté depuis près de deux décennies ». Enfants pauvres dans le monde : l'urgence d'agir ». UNICEF France, 10 juin 2024.



construisent alors un projet permettant de répondre au mieux aux spécificités locales. Elles doivent aller dans le sens des 5 engagements majeurs que s'est fixé l'UNICEF :

- Le bien-être de chaque enfant et jeune ;
- La lutte contre l'exclusion, la pauvreté et les discriminations ;
- Un parcours éducatif de qualité pour tous ;
- La participation et l'engagement des enfants et des jeunes (les écouter et les impliquer) ;
- Le partenariat avec l'UNICEF pour sensibiliser aux droits de l'enfant.

Il est donc primordial que les villes adaptent leurs actions et leurs pédagogies aux réalités locales. La ville de Haÿ-les-roses s'est par exemple engagée à mettre en place des consultations et vaccinations gratuites pour les enfants.

Un laboratoire d'expertise partagé

Dans les territoires qui s'engagent, cette démarche peut être transformative. Là où les politiques publiques sont souvent critiquées pour leur aspect « top-down », ici, l'idée est surtout d'insérer l'enfant dans la décision publique. Certaines villes s'impliquent directement dans des processus de consultation pour des projets urbains ou éducatifs, d'autres créent des espaces de participation citoyenne directe des jeunes. En écoutant ceux qui vivent l'espace public différemment, les élus prennent des décisions qui bénéficient finalement à tous (accessibilité, sécurité, environnement).

D'autres municipalités vont même au-delà et donnent aux jeunes des budgets participatifs, leur permettant ainsi d'être de véritables décisionnaires. L'exemple de Lyon est très parlant : la ville a mis en place

dès 2020, des budgets dédiés aux conseils d'enfants et d'adolescents. Tristan Debray, conseiller municipal délégué à la Ville des Enfants entre 2020 et 2026, explique que « *les enfants ont leur propre budget, ils mènent leurs projets, leurs actions. Ils ont réalisé une quarantaine de projets au total depuis 2020. Il y a eu plus de 500 enfants élus. C'est quelque chose de très concret.* »

L'initiative agit ainsi comme un levier incitatif de coordination qui se retrouve entre différentes sphères. Qu'il s'agisse de l'urbanisme, de la voirie, de l'éducation, de la petite enfance ou de l'action sociale, ces directions ne doivent plus agir chacune de leur côté mais de concert. Les décisions publiques sont ainsi guidées par un principe fondamental de la Convention internationale des droits de l'enfant : l'intérêt supérieur de l'enfant. Il est par exemple mis en place à Lyon une collaboration entre les services de voirie et d'éducation. Avec le projet « rue des enfants », un aménagement des abords des écoles est prévu avec un élargissement des trottoirs, la piétonnisation de certains endroits ou encore la plantation d'arbres dans le but de protéger les enfants et leur offrir un cadre de vie plus convivial. Ces aménagements ont été réalisés devant plus de 150 établissements.

LES DÉCISIONS POLITIQUES SONT GUIDÉES PAR LE PRINCIPE FONDAMENTAL DE L'INTÉRÊT SUPÉRIEUR DE L'ENFANT.

Si l'impact est d'abord local, le label « Ville amie des enfants » projette également la collectivité sur la scène internationale au travers d'une dynamique impulsée par l'UNICEF et UN-Habitat qui favorise la mise en réseau et un partage des savoir-faire aux échelles nationale et internationale. Qu'il s'agisse de rencontres nationales tous les deux ans ou de sommets internationaux comme celui de Cologne en 2019, ces moments d'échanges permettent aux villes membres de mutualiser leurs expériences et d'enrichir leurs politiques publiques locales au contact de modèles étrangers.

C'est un modèle où la collectivité devient un pont entre l'intime (la famille), le local (l'école, le quartier) et l'universel (les droits de l'enfant).

Le pari gagnant de la proximité

La force de cette coopération réside dans la capacité des maires à traduire des concepts onusiens — les Objectifs de Développement Durable ou la CIDE* - en actions de terrain. En s'engageant pour que 100 % des enfants de leur commune mangent à leur faim ou accèdent à une éducation de qualité, les élus français participent directement à l'effort de coopération internationale.

Les résultats obtenus en France sont tout à fait satisfaisants notamment en matière de lutte contre la pauvreté, dans les secteurs de la petite enfance, de l'égalité filles/garçons et dans la protection contre les violences. Quelques chiffres montrent cette évolution : 74 % des villes labellisées appliquent une tarification dégressive, basée sur le quotient familial, pour l'ensemble des services publics municipaux (restauration scolaire, accueils de loisirs, activités culturelles), et 26 % d'entre elles ont instauré la gratuité totale pour les familles les plus précaires.

Concernant la lutte contre les inégalités filles/garçons, 63 % des villes labellisées ont adopté des politiques publiques en ce sens. Plus concrètement, l'UNICEF France préconise d'agir sur les phénomènes entraînant une autolimitation des jeunes filles au sein de l'espace public. Cela se traduit par une adaptation des politiques d'aménagement du territoire visant à lever les freins symboliques et physiques qui limitent leur mobilité. L'objectif est de repenser la ville pour qu'elle devienne un lieu d'expression et de liberté, permettant aux filles de s'approprier l'espace urbain de manière égale. À Avignon, le projet « une cour pour toi et moi » entre parfaitement dans cette idée : après une concertation entre enfants, enseignants et avec l'appui du cabinet d'étude AROBe, une nouvelle cour d'école a été aménagée où chacun peut avoir son espace (zone sportive, de repos, active...).

En somme, le label « Ville amie des enfants » dépasse le simple label à titre honorifique pour s'affirmer comme un véritable outil de réinvention des politiques publiques. En plaçant l'intérêt supérieur de l'enfant au sommet des priorités municipales, il force les services à collaborer et transforme les communes en espace d'innovation. Ce réseau montre que l'on peut agir concrètement dès aujourd'hui. En s'appuyant sur l'échange de bonnes pratiques, les communes transforment la ville pour offrir à chaque enfant un cadre de vie plus juste, sûr et accessible à tous. ●

**POUR
EN SAVOIR
PLUS**



À hauteur d'enfants, différentes responsabilités éducatives

L'enfant au cœur des temps éducatifs

« *Le temps d'école c'est 144 jours sur 365* » rappelle Daniel Auverlot, ancien président du Conseil d'Évaluation de l'École (CEE*) et ancien Recteur. Cette observation simple invite à penser l'éducation en considérant tous les temps éducatifs qui jalonnent la journée et l'année d'un enfant : périscolaire, extrascolaire, temps en famille, activités associatives ou culturelles.

À cette échelle de très grande proximité, les concurrences éducatives se vivent moins entre institutions qu'au niveau de l'expérience quotidienne de l'enfant : il navigue entre plusieurs lieux sous la responsabilité de personnes différentes, et donc dans des cadres différents (règles, codes).

En effet, les exigences pédagogiques de l'école peuvent sembler parfois déconnectées des activités périscolaires, tandis que certaines pratiques familiales ou associatives

« LE TEMPS D'ÉCOLE C'EST 144 JOURS SUR 365 », DANIEL AUVERLOT, ANCIEN PRÉSIDENT DU CEE

peuvent entrer en tension avec le rythme scolaire ou les règles collectives.

Pourtant, chacun des environnements sont des espaces d'apprentissage potentiels qui peuvent donc influencer le développement

cognitif, social et émotionnel de l'enfant²⁰. Et le bénéfice dépend de leur qualité, de leur diversité et de leur cohérence les uns avec les autres dans un parcours global de l'enfant.

Le pilotage territorial de l'éducation ne peut se traduire par une juxtaposition d'initiatives sans cohérence pour l'enfant. Cela implique d'articuler la dimension scolaire, périscolaire, extrascolaire et familiale autour d'objectifs partagés, de repères clairs pour l'enfant et de transitions fluides entre les espaces éducatifs, afin que chaque moment de la journée ou de l'année contribue à son développement global.

Quand les responsabilités se chevauchent : clarifier pour mieux accompagner

Au-delà des temporalités, l'expérience quotidienne de l'enfant dépend aussi de la coordination des différents adultes autour de lui et de leur rôle. Or, dans le primaire, ce partage de responsabilités est parfois source de tensions.

Les directions d'école, bien que pivot dans l'organisation de la vie scolaire, restent peu reconnues dans la chaîne de gouvernance. Leur rôle est à la fois administratif, pédagogique et relationnel, mais elles n'ont pas toujours les moyens ni la légitimité institutionnelle pour coordonner l'ensemble des acteurs

20. Cnesco (2024). Conférence de comparaisons internationales du Cnesco sur le bien-être à l'école : Notes des experts. Cnesco-Cnam.

autour de l'enfant. Cette tension est accentuée, d'une part, par le fait que la fonction est officiellement reconnue par le Code de l'Éducation²¹, mais ne constitue pas un statut professionnel autonome : les directeurs restent avant tout des professeurs des écoles et n'ont pas d'autorité hiérarchique sur leurs collègues.

Cette tension est aussi accentuée par l'inégalité de traitement entre les enseignants qui exercent les fonctions de directeur à Paris et ceux dans le reste du territoire depuis plus de 50 ans²². En effet, les enseignants directeurs parisiens sont entièrement déchargés d'enseignement dès lors que leur école primaire compte plus de cinq classes (au-dessous de ce seuil, il s'agit d'une décharge à mi-temps). Ailleurs en France, les écoles doivent compter 12 classes pour être entièrement déchargées. Pour une école de cinq classes ou moins, la décharge oscille entre six jours par an à un quart du temps hebdomadaire. Et entre 6 et 11 classes, ils sont déchargés à mi-temps.

LES DIRECTIONS D'ÉCOLE, BIEN QUE PIVOT DANS L'ORGANISATION DE LA VIE SCOLAIRE, RESTENT PEU RECONNUES DANS LA CHAÎNE DE GOUVERNANCE.

Cette inégalité, remise en lumière par la cour des comptes en 2024, est vivement critiquée car onéreuse pour le ministère et inégalitaire vis-à-vis des communes n'en bénéficiant pas²³.

Pourtant, les enseignants qui assument les fonctions de direction d'école sont essentiels pour permettre un projet éducatif cohérent, au-delà de la seule gestion administrative. Eric Vallantin, directeur d'école dans l'Eure, explique que « *la décharge est essentielle parce que les tâches administratives sont de plus en plus nombreuses, en témoigne le nombre croissant de PPMS* – Plan particulier de mise en sûreté, ce qui laisse moins de temps que voulu pour développer des partenariats avec des acteurs du territoire.* »

Par ailleurs, les ATSEM*, les AESH* et les animateurs périscolaires jouent un rôle crucial dans l'accompagnement quotidien des enfants. Leurs interventions nécessitent une coordination fine avec l'équipe enseignante, mais aussi une formation adaptée. Sans cette reconnaissance et cette préparation, l'enfant peut percevoir une incohérence dans la chaîne éducative.

Ainsi, pour que le pilotage territorial et la multiplicité des acteurs n'impactent pas l'enfant, il ne suffit pas de penser les temps et les lieux : il faut aussi clarifier les responsabilités, former et articuler les équipes pour que chaque adulte contribue de manière cohérente à son développement. C'est dans cette même logique que la Convention citoyenne sur les temps de l'enfant organisée par le CESE* a souligné en novembre 2025 que l'organisation actuelle des temps de vie de l'enfant est souvent construite autour des contraintes des adultes plutôt que des besoins biologiques, sociaux et cognitifs des enfants. Elle formule d'ailleurs des propositions pour mieux coordonner ces différentes séquences afin de favoriser à la fois leur bien-être et leurs apprentissages comme celle d'inscrire les établissements scolaires au sein de « campus des jeunes », qui sont des lieux de vie polyvalents et flexibles,

21. Décret n° 2023-777 du 14 août 2023 relatif aux directeurs d'école.

22. Depuis 1982, en vertu d'une convention liant l'État et la Ville de Paris, un régime de décharge d'enseignement dérogatoire au droit commun a été appliqué à l'ensemble des directrices et directeurs des écoles publiques parisiennes.

23. Voir le référé du 16 septembre 2024 : « Les décharges irrégulières de service des directeurs d'écoles parisiennes ».

permettant d'accueillir et d'accompagner l'enfant dans tous les moments de sa vie.²⁴

À l'heure où l'éducation est de plus en plus reconnue comme une affaire de proximité, il s'agit moins d'ajouter de nouveaux dispositifs que, selon les propositions faites dans cette étude, de consolider des espaces de dialogue, de clarification des rôles et de confiance entre l'État, les collectivités et les acteurs de terrain, afin de construire des

politiques éducatives à hauteur d'enfants et de territoires. Dans plusieurs pays de l'OCDE*, comme l'Estonie ou les Pays-Bas²⁵, l'articulation entre cadre national exigeant et autonomie locale renforcée est associée à de bons résultats scolaires et à une capacité accrue d'innovation pédagogique. Ces exemples montrent qu'une plus grande souplesse territoriale n'est pas incompatible avec l'égalité, à condition d'être accompagnée d'une évaluation exigeante et d'un soutien institutionnel fort. ●

24. « Les propositions de la Convention citoyenne sur les temps de l'enfant », CESE, novembre 2025.

25. *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*, OCDE, Paris, 2025.



À RETENIR !

En quarante ans, l'éducation est devenue une politique profondément territorialisée, impliquant État, communes, intercommunalités, départements et régions. Cette évolution a accru la capacité d'adaptation locale, mais aussi la complexité et le risque d'empilement des dispositifs.

L'enjeu réside moins dans la répartition des compétences que dans leur articulation concrète. Le pilotage local repose alors avant tout sur la capacité à faire travailler ensemble des acteurs aux responsabilités complémentaires.



Emma Bertoin

Fondatrice du mouvement citoyen
L'École Change Demain



« Citoyens, élus, pour transformer l'école, organisons-nous ! »

Notre système scolaire ne tient plus. Et rares sont ceux qui contestent l'urgence de le voir évoluer. Pourtant les changements structurels peinent à voir le jour ; car dans la transformation de l'École, nous manquons de stratégie. Toutes les avancées sociales que nous avons connues ont fonctionné sur le même modèle : un objectif clair, une société civile organisée, avec un enchaînement d'étapes ciblées pour le réaliser.

Quel est votre rêve pour les écoles de votre commune ? Et quelles victoires comptez-vous gagner d'ici la fin de votre mandat ? À partir de ces questions, l'École Change Demain invite les élus à penser leur stratégie éducative.

Construire une stratégie gagnante pour transformer l'École

La première étape d'une théorie du changement consiste à définir la destination. Autrement dit : à quoi ressemblera la vie d'un enfant, d'un enseignant, d'un parent, si notre action collective réussit ? Que verra-t-on une fois que nous aurons gravi la montagne ?

C'est pour apporter une réponse collective à cette question que le mouvement citoyen l'École Change Demain est né. Depuis 2 ans, nous sillonnons la France avec une même question : quelle école voulons-nous pour demain ?

Plus de 2 000 personnes se sont mobilisées à travers 70 ateliers, enfants et adultes, experts par connaissance et par expérience, et ce qui nous a le plus étonnés : partout, la même image émerge. Une même vision de l'École.

- Une École où chacun apprend dans la joie ;
- Une École ouverte sur le monde ;
- Une École où l'on pense et agit ensemble.

Dès lors, comment tracer un chemin entre aujourd'hui et demain ? Si l'on raisonne à l'échelle nationale, cet exercice paraît inaccessible. D'abord parce que la diversité des situations locales rend toute priorité unique contestable. Ensuite >>>

**C'EST CETTE RECONNAISSANCE
D'UNE « FAMILLE ÉLARGIE »
OU D'UN « RÉSEAU DE SOUTIEN »
QUI FAIT LA SINGULARITÉ ET
LA RICHESSE DE LA DÉMARCHE.**

LA PAROLE À

parce qu'en théorie, toutes les solutions existent déjà. Difficile alors d'opposer à la réponse de principe, la réalité du terrain.

Je crois que nous devons sortir du mythe de la réforme miracle, pour s'accorder, à l'échelle de nos bassins de vie, des victoires gagnables, derrière lesquelles nous sommes capables de nous engager.

Alors, nous pourrions-nous demander : qui doit-on convaincre pour atteindre notre objectif ?

En matière d'éducation, le pouvoir d'agir n'est jamais individuel, il est toujours collectif. Il repose souvent sur la capacité d'un acteur à en être le chef d'orchestre. Reste à définir autour de qui cette alliance éducative doit s'organiser. Le chef d'établissement ? Le maire ? Une association éducative locale ? Le débat reste ouvert. Voici cinq critères qui pourraient permettre de l'identifier.

1. Terrain : il doit être au contact des besoins concrets du terrain.

2. Communauté : il doit entretenir un lien de confiance avec les représentants de l'Éducation Nationale et bien connaître les talents et atouts de son territoire à mobiliser au service de l'École.

3. Budget : il doit disposer d'un budget et être capable de l'engager pour mettre en place des changements.

4. Redevabilité : avoir un intérêt au changement (ou un risque politique à ne pas l'activer).

5. Rayonnement : avoir un poids politique et un accès à des réseaux d'influence nationaux (partis, associations d'élus, etc.).

Nous pensons que les maires sont de solides candidats à ce rôle, ce qui les met donc au cœur de la transformation éducative. À condition bien sûr, qu'ils se saisissent pleinement de leur mission d'allié de l'École.

Qu'est-ce qu'un Maire allié de l'École ?

Un Maire allié de l'École, c'est un Maire qui s'appuie sur ses compétences en matière de bâti, de restauration scolaire ou de périscolaire, d'animation de communauté pour être le pivot de la transformation du système. Il exerce sa mission à travers 3 différentes postures.

1. Le maire leader : porter une vision forte de la place de l'École dans la commune

Il met l'École au centre du village, et la fait rayonner sur tout le territoire : périscolaire, artisans, musées, associations, centres sociaux... Il porte cette vision de l'éducation au cœur de la cité. Il développe des stratégies fondées sur une École ouverte sur la commune, favorisant la mixité et la réussite éducative.

2. Le maire facilitateur : relier enfants, acteurs de terrain et décideurs dans un objectif commun

Il investit dans le lien humain, crée les conditions du dialogue, et bâtit la confiance au sein de la communauté éducative. Il anime des espaces de dialogue, lieux

d'intelligence collective, en complémentarité des instances institutionnelles que peuvent être, par exemple, les conseils d'écoles. Il organise la gouvernance éducative en y intégrant pleinement les enfants et les professionnels.

3. Le Maire amplificateur : accompagner l'élan du terrain

Le maire amplifie les initiatives pédagogiques venues du terrain. Il n'impose pas les solutions : il écoute, soutient, accompagne et diffuse celles qui émergent de la communauté éducative, pour en faire une véritable politique éducative communale. Il pense la commune comme un espace éducatif global. Chaque lieu, chaque moment, chaque acteur peut devenir source d'apprentissage.

Avec l'École Change Demain, nous appelons les élus locaux à incarner ces postures pour construire avec les acteurs éducatifs locaux des stratégies éducatives gagnantes au service des enfants, des enseignants et des parents, pour renforcer l'attractivité de leur territoire. C'est le sens de la Charte du Maire alliée de l'École, publiée par l'École Change Demain, à l'approche des élections municipales. ●

POUR
EN SAVOIR
PLUS



BREAK POVERTY FOUNDATION

Unir les forces locales pour lutter contre la pauvreté des jeunes avec la Dotation d'Action Territoriale

Pilotée par Break Poverty Foundation, la Dotation d'Action Territoriale (DAT) est un dispositif d'alliances locales qui fédère collectivités, associations et entreprises autour d'un objectif commun : réduire la pauvreté des jeunes sur leur territoire.

Déployée sur une quarantaine de territoires, des quartiers prioritaires aux communautés de communes, la DAT repose sur une approche concrète et partenariale en se concentrant sur trois axes clés pour agir en prévention : le soutien à la petite enfance et à la parentalité, la prévention du décrochage scolaire et l'insertion professionnelle des jeunes.

Depuis son lancement, en 2018, plus de 60 000 jeunes ont déjà bénéficié du programme.

Grâce à la mobilisation de 340 entreprises, 5,6 millions d'euros ont été levés pour 170 projets d'associations, renforçant durablement les dynamiques d'entraide sur les territoires.

Une méthode éprouvée pour bâtir des alliances durables

La DAT est déployée sur un territoire qui souhaite construire une alliance collective durable pour la jeunesse. Elle repose notamment sur l'identification d'un « référent DAT » (chef de projet) issu du territoire identifié pour l'animer. Ce référent est ensuite formé et accompagné par Break Poverty sur les 4 étapes de la démarche.

Tout d'abord, un diagnostic territorial de la pauvreté est mené, combinant données quantitatives et qualitatives, en s'appuyant sur des bases de données publiques

et sur des entretiens avec des acteurs locaux, il permet d'identifier les besoins prioritaires de la jeunesse sur le territoire.

Ensuite, les associations locales sont invitées à proposer des actions ciblées répondant à ces besoins. Les projets

AU-DELÀ DU FINANCEMENT, BEAUCOUP D'ENTREPRISES PROPOSENT DU MÉCÉNAT DE COMPÉTENCES AUX ASSOCIATIONS, OUVRENT LEURS PORTES AUX JEUNES OU PARTICIPENT À LEUR INSERTION.



retenus sont complémentaires et couvrent les trois axes d'intervention, favorisant un parcours cohérent pour les jeunes accompagnés.

Les entreprises du territoire (PME, ETI, grands groupes...) sont ensuite sensibilisées aux besoins de la jeunesse et accompagnées pour s'engager dans une démarche de mécénat territorial auprès des associations sélectionnées. Au-delà du financement, beaucoup d'entre elles proposent du mécénat de compétences, ouvrent leurs portes aux jeunes ou participent à leur insertion.

Pendant trois ans, les projets associatifs sont ensuite menés et leur impact mesuré. Cette démarche est animée régulièrement, notamment via des temps de rencontres et de bilans permettant d'entretenir la dynamique collective et de pérenniser les coopérations.

Pourquoi ça fonctionne ?

Ancrée sur le territoire, la DAT permet la création d'un collectif engagé et à de nouveaux liens durables d'émerger entre les différents acteurs.

S'agissant des entreprises et associations, la DAT permet d'apporter une démarche clé en main d'engagement pour des entreprises qui hésiteraient à s'engager ou ne seraient pas familières du mécénat. Elle facilite également la naissance de liens extra-financiers entre entreprises et associations : visites d'entreprises, témoignages, stages, apprentissage, jury professionnel pour des projets menés par les jeunes, du mentorat, etc.



La DAT impulse aussi une dynamique collaborative entre les associations, autour des jeunes ou pour répondre à des problématiques croisées. Elle favorise la création de consortiums entre associations pour permettre une prise en charge plus complète des problématiques d'un jeune et la création de « parcours bénéficiaire ».

Enfin, la DAT réunit des entreprises d'un territoire autour d'un projet commun, cela favorise aussi l'établissement de liens privilégiés intersectoriels. Cette collaboration renforce non seulement l'engagement social et économique des entreprises, mais favorise également les échanges et la coopération entre les acteurs du tissu économique local.

Le cas de l'Étamais Sud-Essonne, une alliance locale réussie

Avec une DAT portée par 12 communes, la DAT de l'Étamais Sud-Essonne est un bel exemple d'une alliance locale réussie. En effet, elle a déjà bénéficié à 400

jeunes, grâce à 7 associations soutenues par 18 entreprises qui ont permis de collecter 130 730 € et la promesse de poursuivre une 2^e année.

Les financements apportés par les différents mécènes ont permis aux associations de mettre en place de nouveaux projets ou d'étendre leur portée. C'est le cas de ZupdeCo, association de lutte contre le décrochage scolaire par du tutorat en visio dont la DAT a permis d'accompagner 22 élèves de la 6^e à la 3^e hebdomadairement. L'association souhaite utiliser la suite des financements pour étendre le nombre d'établissements partenaires.

Le lien entre les associations et entreprises du territoire n'est pas seulement

financier. Pendant une semaine, les jeunes du Réseau Étincelle, association luttant contre le décrochage scolaire, ont pu rencontrer des collaborateurs de l'entreprise SFEV. Ainsi, des salariés de tous postes ont pu leur présenter leurs métiers ainsi que le monde du travail, et les aider à construire leur projet professionnel grâce à des conseils et des partages de contacts. Cette semaine a ainsi permis aux jeunes de réfléchir à leur projet, tout en le rendant plus réaliste et atteignable.

Ces exemples ne sont qu'une partie des belles histoires permises par la DAT d'Étamais, qui va continuer pendant les deux prochaines années à capitaliser sur ces relations locales entre associations, communes et entreprises afin de toucher un plus grand nombre de bénéficiaires sur le territoire. ●

« IL N'Y A PAS DE PETITE OU GRANDE ENTREPRISE, IL N'Y A PAS DE PETITE OU DE GRANDE ACTION DE MÉCÉNAT, IL Y A LA VOLONTÉ D'ÊTRE PLEINEMENT ACTEUR SUR UN TERRITOIRE EN FAVEUR DE LA JEUNESSE », JOHANN MITTELHAUSSER, PRÉSIDENT DE LA COMMUNAUTÉ D'AGGLOMÉRATION DE L'ETAMPOIS SUD ESSONNE. »

POUR
EN SAVOIR
PLUS







SORTIR DE L'OBSESSION DU BON NIVEAU

Mener une politique éducative au niveau local permet de mieux s'adapter aux besoins des jeunes et des familles du territoire. Mais à quelle échelle cette déclinaison locale devient-elle réellement pertinente ? Et sous quelle gouvernance ? La réponse à ces questions est loin d'être évidente et semble inviter à la créativité pour faire concorder objectifs et pilotage.

L'objectif d'efficacité dans le domaine de l'action publique conduit à rechercher l'échelle pertinente de sa mise en œuvre. En matière d'éducation et de jeunesse, la décentralisation a conduit à attribuer des compétences aux collectivités locales avec une certaine efficacité sur des missions comme la gestion et l'entretien du bâti scolaire ou la restauration. Plus récemment, la responsabilité confiée aux régions dans le champ de l'orientation vise à mieux faire coïncider l'information dispensée aux élèves et aux familles avec les

réalités économiques et l'offre de formation du territoire²⁶.

Cette logique pousse à la recherche du « bon niveau » de pilotage ou d'organisation de l'action éducative. Face aux évolutions démographiques et aux transformations des territoires, d'autres échelles d'intervention ont pu être proposées : intercommunalités, bassin de vie, quartier. Quels enseignements tirer de ces expériences ?

26. Loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel.

La voie de la mutualisation : l'échelle de l'intercommunalité

Dans les textes, l'échelon de la commune est retenu pour la mise en œuvre de certains volets du service public de l'éducation. Ainsi, la petite enfance, l'animation périscolaire, la restauration scolaire, l'emploi des personnels techniques ou de service des écoles primaires relèvent de l'échelle municipale. Cependant, dans des territoires à faible densité de peuplement, en particulier ruraux, le regroupement de compétences sur plusieurs communes permet de gagner en efficacité.

Atouts et réussites de l'échelon intercommunal

Sur le plan de la gestion administrative, les communes ont l'obligation d'adhérer à une structure intercommunale²⁷. L'outil administratif ad hoc pour la construction d'un équipement ou la fourniture d'un service se trouve donc être l'établissement public de coopération intercommunal (EPCI). Depuis 2015, l'EPCI* se retrouve habilité à gérer le service commun par défaut, la gestion par la commune relevant de l'exception²⁸.

Ainsi, le regroupement permet d'atteindre des seuils en matière de besoins justifiant le déploiement de ressources matérielles – équipements, service de transport – ou humaines – animateurs, psychologues.

L'échelon intercommunal s'impose progressivement comme un niveau stratégique pour penser et conduire des politiques publiques en direction des jeunes. En articulant les interventions des communes, des départements, des régions et de l'État, il permet de sortir d'approches fragmentées et de raisonner à une échelle plus conforme aux parcours réels des jeunes : celle du bassin de vie, des mobilités quotidiennes, de l'accès effectif aux services, à la formation, à l'emploi et aux espaces d'engagement.

En Gironde, la Communauté d'agglomération du Libournais, créée en 2012, a ainsi bâti en une décennie une politique jeunesse couvrant 45 communes, articulée autour de trois axes : l'ouverture et la mobilité, le développement des talents et la facilitation des rencontres entre jeunes. Elle a notamment déployé un réseau de sept « espaces jeunes » et un Bureau d'information jeunesse, fréquentés aujourd'hui par environ 2 600 jeunes, soit près de 30 % de la tranche d'âge concernée.

« L'ÉCHELLE DES EPCI EST INTÉRESSANTE, NOTAMMENT SUR TOUT CE QUI EST STRUCTUREL COMME LE BÂTI SCOLAIRE OU LA RESTAURATION MAIS CELA PEUT ÊTRE PLUS COMPLIQUÉ DE RASSEMBLER AUTANT DE VISIONS ÉDUCATIVES QUE DE COMMUNES EN UNE SEULE. »

Gabriel Fraga, vice-président de l'ANDEV

27. Loi du 16 décembre 2010 de réforme des collectivités territoriales.

28. Loi du 7 août 2015 portant nouvelle organisation territoriale de la République dite loi NOTRe.



Lit uP : un projet, deux territoires

PÉPITE ÉDUCATIVE

Le système éducatif laisse de côté un jeune sur sept selon les chiffres de l'INSEE (2021). Face à ce constat, l'association Lit uP s'inscrit dans la dynamique de lutte contre le décrochage, de réinsertion durable des jeunes de 14 à 25 ans dans le Var et en Île-de-France. En développant son action dans deux territoires, l'association observe que pour agir efficacement, l'enjeu est moins lié à s'adapter au département qu'à favoriser un décloisonnement entre les acteurs de terrain concernés et leur permettre d'échanger.

Un projet qui redonne du pouvoir d'agir

L'association Lit uP propose, depuis 2021, un changement de paradigme en allant au-delà des seuls symptômes du décrochage. Pour traiter les causes, le projet mise sur l'engagement des jeunes de 14 à 25 ans à travers des initiatives collectives. Cette approche entend favoriser une insertion durable des jeunes, en allant au-delà d'un contrat à durée indéterminée (CDI*) qui pourrait ne durer que quelques mois. Laetitia et Clémentine, co-directrices respectivement pour le Sud et l'Île-de-France, soulignent que ce modèle repose sur la confiance et l'autonomie des jeunes, deux leviers essentiels pour reconstruire estime de soi et motivation. Ainsi, les participants se sentent acteurs de leur parcours, non plus seulement spectateurs.

Cette ambition se décline concrètement à travers le programme « Boost uP », un parcours de remobilisation par l'action. Durant un cycle de 30 à 50 heures, réparti sur une période allant de deux semaines à six mois, les jeunes conçoivent et réalisent un projet à impact social ou environnemental. Pour déployer cette méthode, Lit uP collabore étroitement avec des acteurs clés de l'insertion et de l'éducation, tels que les Missions Locales, l'Éducation nationale ou encore les Écoles de la Deuxième Chance. Ensemble, ils cherchent à mutualiser les pratiques tout en individualisant les parcours des jeunes. Le projet d'amélioration des pratiques d'accompagnement des jeunes à Marseille et à Paris en est un bon exemple. Les deux initiatives, Lit uP et L'École de la Deuxième Chances ont collaboré pour mettre en place une formation innovante centrée sur l'Approche Par Compétences (APC)²⁹. Cette approche permet aux jeunes d'être acteurs au sein des projets car l'association refuse de cantonner les jeunes à une posture passive.

Une implantation au regard des réalités territoriales

Il était primordial pour les fondatrices que leurs actions ne soient pas vaines et qu'elles trouvent une utilité dans les territoires dans lesquels elles se sont implantées. L'ancrage de Lit uP révèle d'ailleurs des dynamiques territoriales contrastées :

29. L'E2C Marseille et Lit uP collaborent pour améliorer les pratiques d'accompagnement des jeunes.



dans le Var dans le Sud de la France, l'association occupe un rôle de pionnier face à une offre de service peu présente et coordonnée sur la question des ruptures de parcours. Cette nouvelle initiative a favorisé une adhésion rapide et facile de la part des partenaires publics comme la CAF* ou l'Université de Toulon, permettant à la structure de devenir un acteur « rassembleur » des acteurs de terrain (collèges, missions locales, entreprises, associations, pouvoirs publics) autour d'enjeux liés au décrochage. L'accueil positif des décideurs locaux a facilité le déploiement du projet comme en témoigne Laetitia.

À l'inverse, l'implantation en Île-de-France s'inscrit dans un territoire saturé où l'enjeu serait de prouver sa valeur ajoutée face à des partenaires peu enclins à accueillir de nouveaux acteurs. L'Île-de-France mise sur une stratégie de forte complémentarité et s'attache à tisser des liens étroits avec les acteurs locaux.

Enfin, on observe un véritable partage de pratiques entre les deux antennes de l'association. En effet, en bénéficiant d'un accès facilité aux institutions dans le Sud, ce dernier peut expérimenter et nourrir l'Île-de-France grâce aux résultats observés

Territoires différenciés, motivations communes

Malgré les contextes divergents, Lit uP a identifié des besoins communs qui structurent son approche, notamment autour de la reconstruction de la confiance en soi pour que les jeunes accompagnés puissent se projeter sur un projet d'avenir

motivants. Finalement, l'association s'adapte

en fonction de son territoire dans sa manière de travailler avec les partenaires, elle adapte son mode opératoire à l'environnement. En revanche, la pédagogie, elle, ne varie pas en fonction de la localité mais du profil des jeunes accompagnés.

« LES INSTITUTIONS NOUS ONT SOLLICITÉS POUR APPORTER CETTE BRIQUE QUI MANQUAIT DANS L'ACCOMPAGNEMENT DES JEUNES. »

LAETITIA

En effet, les jeunes décrocheurs sont plus susceptibles de se désengager des dispositifs d'accompagnement existants en raison des échecs qu'ils ont précédemment rencontrés dans le système scolaire. L'association a identifié une étape préalable à toute démarche de réinsertion professionnelle : celle de les rassurer, de les motiver et de leur redonner du sens pour qu'ils se remettent en mouvement.

Passer par le traitement de sujets qui les intéressent et qui sont en lien avec leur vécu est une porte d'entrée que les jeunes ouvrent facilement, voire naturellement. Et les impliquer dans des réalités qu'ils rencontrent, au plus proche d'eux, les rend acteurs de changement à l'échelle locale.

Les cofondatrices abondent en ce sens : elles observent toutes les deux des tendances différentes dans le choix des sujets sur lesquels les jeunes décident de monter leur projet. D'abord, celui de la santé mentale des jeunes est longtemps davantage revenu dans le Var, dans les territoires péri-urbains, qu'en Île-de-France.



Et bien que la prévalence des problèmes de santé mentale y soit plus faible qu'en milieu urbain, l'offre de soins y est nettement plus limitée ce qui justifierait une envie d'agir renforcée sur ce domaine-là par rapport aux actions en Île-de-France.

Mais surtout, dans le Sud, les jeunes construisent davantage de projets autour de la protection du monde marin ; là où en Île-de-France, ce sont plutôt les sujets autour des discriminations ou de la précarité qui reviennent plus souvent.

Cependant, il est intéressant de montrer que, comme le soulignent les co-directrices de l'association, malgré la diversité des territoires, des jeunes et de leur histoire, ils rencontrent tous un besoin de reprendre confiance en eux. Les programmes que proposent Lit uP montrent que l'engagement est un vecteur éducatif pertinent pour redonner confiance aux jeunes, notamment les plus fragiles.

Le projet Lit uP illustre parfaitement l'importance de tenir compte des spécificités territoriales que ce soit dans la lutte contre le décrochage, souvent scolaire à l'origine mais qui perdure par la suite, mais, plus généralement, pour toute action éducative. Entre le Sud, où le manque de dispositifs existants rend l'action urgente et visible, et l'Île-de-France, où l'offre est plus dense mais fragmentée, le projet s'adapte et trouve sa place. Cette double implantation montre qu'un projet innovant peut à la fois répondre à un besoin local et contribuer à un enjeu national majeur. L'idée sera toujours de redonner aux jeunes les moyens d'agir et de s'engager pour leur avenir au sein de leur territoire. ●

POUR
EN SAVOIR
PLUS



LA VALEUR AJOUTÉE DE L'INTERCOMMUNALITÉ RÉSIDE DANS SA CAPACITÉ D'ADAPTATION AUX SPÉCIFICITÉS TERRITORIALES.

Cette stratégie s'appuie sur des actions concrètes favorisant la mobilité géographique et sociale (échanges internationaux, accompagnement des départs en formation, projets de voyage), l'accès à la culture et aux loisirs (pratiques artistiques, soutien aux initiatives), ainsi que l'autonomie et l'insertion des jeunes via l'accompagnement de projets et la vie associative. Dotée d'un budget annuel d'environ 500 000 €, cofinancé par la région, le département, l'Europe et la CAF*, cette politique illustre la capacité des intercommunalités à structurer un environnement favorable à l'émancipation des jeunes³⁰.

La valeur ajoutée de l'intercommunalité réside également dans sa capacité d'adaptation aux spécificités territoriales. En milieu

rural, elle constitue un levier central pour lutter contre l'isolement et organiser des solutions de mobilité. Dans les territoires périurbains, elle permet de structurer des lieux identifiés pour les jeunes – tiers-lieux, espaces de coworking, lieux de sociabilité. En contexte métropolitain, elle offre un cadre pertinent pour coordonner des actions en faveur de l'insertion des jeunes diplômés et de l'accompagnement des étudiants en situation de précarité³¹.

Une généralisation qui ne va pas de soi

Si l'émergence des EPCI* a pu donner lieu à des projets encourageants, le modèle est loin de se stabiliser, notamment lorsque la mutualisation ne va pas de soi ou que l'efficacité n'est pas au rendez-vous. Car avant tout, la pertinence d'une action concertée relève d'une ambition partagée et d'un renoncement à des prérogatives.

Ainsi, certaines communes demeurent très attachées à leurs compétences dans le domaine scolaire et se révèlent peu enclines à les déléguer. D'autant que l'intercommunalité est encore mal intégrée à la gouvernance éducative. Ses compétences varient en effet d'un territoire à un autre au gré des transferts de compétences des communes à l'intercommunalité.

LA MUTUALISATION N'EST PAS TOUJOURS SYNONYME D'UNE GESTION PLUS EFFICACE NI MOINS COÛTEUSE.

Le bilan du transfert obligatoire de certaines compétences à l'échelon intercommunal n'est pas toujours concluant, comme l'a souligné un groupe de travail puis un rapport du Sénat. La mutualisation n'est pas toujours synonyme d'une gestion plus efficace ni moins coûteuse³². Ce qui conduit les rapporteurs à conclure que « les communes et l'EPCI à fiscalité propre doivent être libres de déterminer, en responsabilité, les compétences qui doivent être exercées au niveau intercommunal³³ ».

30. « Communauté d'agglomération du Libournais : une politique jeunesse à l'échelle de 45 communes », Intercommunalités de France, 2024.

31. Agence nationale de la cohésion des territoires (ANCT), *Comment favoriser l'épanouissement des jeunes dans les territoires ? Résultats de la Fabrique prospective*, collection Comprendre, 2024.

32. Rapport d'information du Sénat fait au nom de la mission d'information sur le thème : « Pour une intercommunalité de la confiance, au service des territoires », septembre 2025.

33. Groupe de travail du Sénat sur la décentralisation, « Libre administration, simplification, libertés locales : 15 propositions pour rendre aux élus locaux leur pouvoir d'agir », 6 juillet 2023.

Un outil n'est donc utile que si les acteurs s'en emparent. La recherche du bon niveau d'action local ne peut se faire indépendamment des usages et des réseaux qui

fonctionnent déjà. Il est parfois plus efficace de transférer des compétences là où les acteurs ont déjà le sentiment de faire ensemble.

Le bon niveau, c'est celui qui marche !

A l'échelle d'une même commune, l'hétérogénéité du territoire peut conduire les équipes municipales à adopter des stratégies différenciées dans la mise en œuvre de leurs politiques. Sur les volets enfance, éducation et jeunesse, la nécessité de coller au mieux au besoin des populations concernées peut inciter à rechercher une échelle opérationnelle plus fine que celle de la commune ou de l'intercommunalité.

Des politiques jeunesse à l'échelle du quartier

Dans les grandes villes françaises, le quartier se révèle être une échelle pertinente pour mieux mobiliser les acteurs de proximité. Certaines villes, comme Nantes ou Rennes, ont fait le choix assez tôt de créer des outils de déclinaison de leurs politiques éducatives – à travers des programmes de réussite éducative localisés, une déconcentration des services

Ces deux municipalités ont donc pris le parti de ne pas transférer ces compétences à l'échelon intercommunal. Mieux encore, elles ont opté pour une déclinaison plus fine. Dans ces deux villes : « *le quartier est mobilisé par les acteurs locaux comme une échelle intermédiaire permettant d'ajuster les*

*objectifs généraux de la politique éducative municipale, pensée à l'échelle de la ville tout entière, aux contextes produits par ses disparités infra-urbaines, lesquels appellent des réponses différenciées en fonction des caractéristiques sociodémographiques des habitants*³⁴ ».

UNE ÉCHELLE INTERMÉDIAIRE PERMET D'AJUSTER LES OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE LA POLITIQUE MUNICIPALE AUX CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES DES HABITANTS.

Cette gestion très locale de la politique éducative trouve depuis 2019 une incarnation nouvelle dans le dispositif des Cités éducatives³⁵.

À la recherche de l'efficacité

La recherche d'un modèle de bonne gouvernance des politiques éducatives locales peut se révéler vaine. Une approche en termes de singularités des bassins de vie pousse à partir des besoins des bénéficiaires – enfants, jeunes, familles – et de la capacité

³⁴. *Ibid.*

³⁵. Cf. Article 3.

de mobilisation des acteurs pour redessiner des périmètres pertinents.

Dans les villes moyennes, par exemple, le niveau communal fonctionne parfois très bien mais dans d'autres cas, il peut s'avérer légitime de recomposer le territoire éducatif en deux bassins distincts. Le diptyque centre-ville / périphérie structure ainsi la politique éducative dans certaines d'entre elles.

Partir des besoins des bénéficiaires – enfants, jeunes, familles – et de la capacité de mobilisation des acteurs pour redessiner des périmètres pertinents.

À cette échelle, on observe des résultats probants dans le registre de la politique jeunesse. Ainsi, les jeunes des villes moyennes se sentent mieux compris par leurs élus et

s'emparent davantage des offres municipales que dans d'autres types de territoires comme le révèle notre dernier baromètre *Jeunesse & Confiance* 2026³⁶.

L'instrument de gouvernance doit faciliter la rencontre et l'action d'acteurs confrontés aux mêmes problématiques. Au niveau infra-communal, des dispositifs ad hoc peuvent permettre une gestion plus efficace de l'action publique à condition d'éviter des doublons coûteux en temps et en moyens.

Dès lors, l'enjeu se situe en partie dans la possibilité de transférer la gestion de moyens opérationnels et le pouvoir de décision à ces échelons pertinents. Ce qui nécessite parfois pour les collectivités concernées de renoncer à une partie de leurs prérogatives. ●

36. Sondage OpinionWay pour VersLeHaut réalisé sur un échantillon représentatif de 1001 jeunes âgés de 16 à 25 ans en octobre 2025.



À RETENIR !

La territorialisation de l'éducation a multiplié les échelles d'action sans stabiliser un modèle unique de gouvernance. Mutualiser peut renforcer l'efficacité, mais seulement si l'ambition est partagée et les responsabilités clarifiées.

Ni centralisation communale, ni intercommunalité systématique : la pertinence dépend des usages, des dynamiques locales et des réseaux existants.



Le cas de la Commune nouvelle de **Vexin-sur-Epte**

CAS CONCRET

Mutualiser les moyens pour une meilleure offre éducative !

Constat et enjeux

Crée par l'État en 2010, une commune nouvelle est un regroupement de plusieurs petites communes qui passent sous une seule administration. 2 680 anciennes communes ont fait le choix de fusionner à plusieurs, la majorité d'entre elles entre 2015 et 2019 du fait d'incitations financières de l'État. Elles forment aujourd'hui 845 communes nouvelles.

Des enjeux techniques sont à prendre en compte comme le sujet des maires délégués. Les communes nouvelles font le choix de maintenir ou supprimer les maires délégués des anciens villages, mais entre confusion pour les administrés et rôle essentiel de lien de proximité, les avis divergent.

Un autre aspect, non négligeable, est celui des effets de seuils. À partir d'un certain seuil d'habitants, les communes sont dans l'obligation de mettre en œuvre certains dispositifs ou d'avoir certains services mais ces obligations ne sont pas adaptées au contexte réel des communes nouvelles. Des solutions pérennes sont à envisager. L'Association des Maires de France (AMF) propose une adaptation des textes existants là où le sénateur Hervé Maurey³⁷ veut donner la possibilité au préfet d'utiliser le pouvoir de dérogation prévu par le décret du 8 avril 2020.

Enfin, les fusions de villages divisent les habitants. D'un côté, ceux qui mettent en avant les moyens et investissements qui ont permis des horaires périscolaires élargis ou encore de créer de nouveaux équipements. De l'autre, ceux qui évoquent la perte de proximité et d'appartenance avec l'impression que leur commune se bureaucratise.



Fiche caractéristique

- **Type** : Commune nouvelle.
- **Chef-lieu défini** : dans l'ancienne commune d'Écos, « 18 Grande Rue ».
- **Département** : Eure (27).
- **Nombre de communes membres** : 16 villages.
- **Population totale** : environ 6 000 habitants.
- **Superficie du territoire** : environ 115 km².

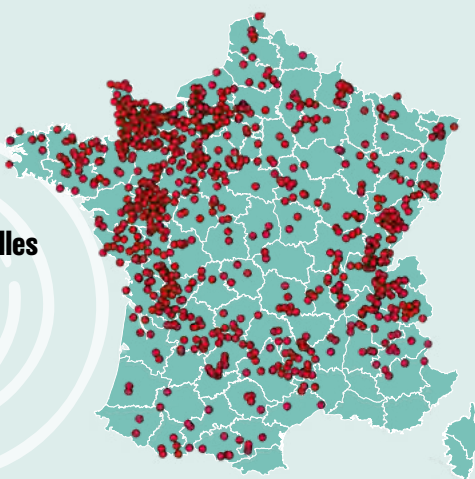
37. Question de M. MAUREY Hervé (Eure — UC) publiée le 06/10/2022.



Histoire des communes nouvelles

2010	Loi n°2010-1563 du 16 décembre 2010 de réforme des collectivités territoriales. Les articles définissent le cadre juridique et financier de la commune nouvelle.
2012	Création de la première commune nouvelle : Bleury-Saint-Symphorien en Eure-et-Loire à partir des communes fondatrices de Bleury et Saint-Symphorien-le-Château (arrêté préfectoral du 27 décembre 2011, JO 26 janvier 2012).
2013	La première Rencontre nationale des communes nouvelles se tient le 28 novembre 2013 à Thizy-les-Bourgs, dans le Rhône.
2015	Loi n°2015-292 relative à l'amélioration du régime de la commune nouvelle, pour des communes fortes et vivantes. L'Association des maires de France et des présidents d'intercommunalité organise pour la première fois la Rencontre nationale des communes nouvelles le 27 mai 2015 au Conseil économique, social et environnemental à Paris. Chaque année, depuis elle organisera cette Rencontre nationale.
2019	Loi n°2019-809 du 1 ^{er} août 2019 visant à adapter l'organisation des communes nouvelles à la diversité des territoires, JO 2 août 2019. Ce texte a pour objet de faciliter leur création.
2025	Au 1 ^{er} janvier 2025, 46 communes nouvelles rassemblant 110 communes ont vu le jour.
2026	Entre le 2 janvier 2025 et le 1 ^{er} janvier 2026, aucune commune nouvelle n'a vu le jour en raison de la tenue des élections municipales en mars 2026.

**Carte des communes nouvelles
en France de 2015 à 2025**





Rencontre avec Fabienne Varengue

Extrait de l'entretien réalisé avec Fabienne Varengue, Responsable du Pôle Proximité et Vie du Citoyen, Cheffe des services Scolaire, périscolaire et affaires sociales et familiales

VersLeHaut (VLH) : Les habitants se sentent-ils citoyens de la commune nouvelle ?

Fabienne Varengue (F.V.) : L'identité Vexin-sur-Epte n'est pas encore totalement acquise même si on existe depuis 2016. On parle quand même de 16 villages qui se sont réunis en une commune. D'autant plus qu'une route départementale coupe le territoire en deux, ce qui n'aide pas à créer une identité collective. Mais c'est normal que ça prenne du temps, les gens sont encore très attachés à leur village.

VLH : Quelle est votre politique éducative pour ce grand territoire ?

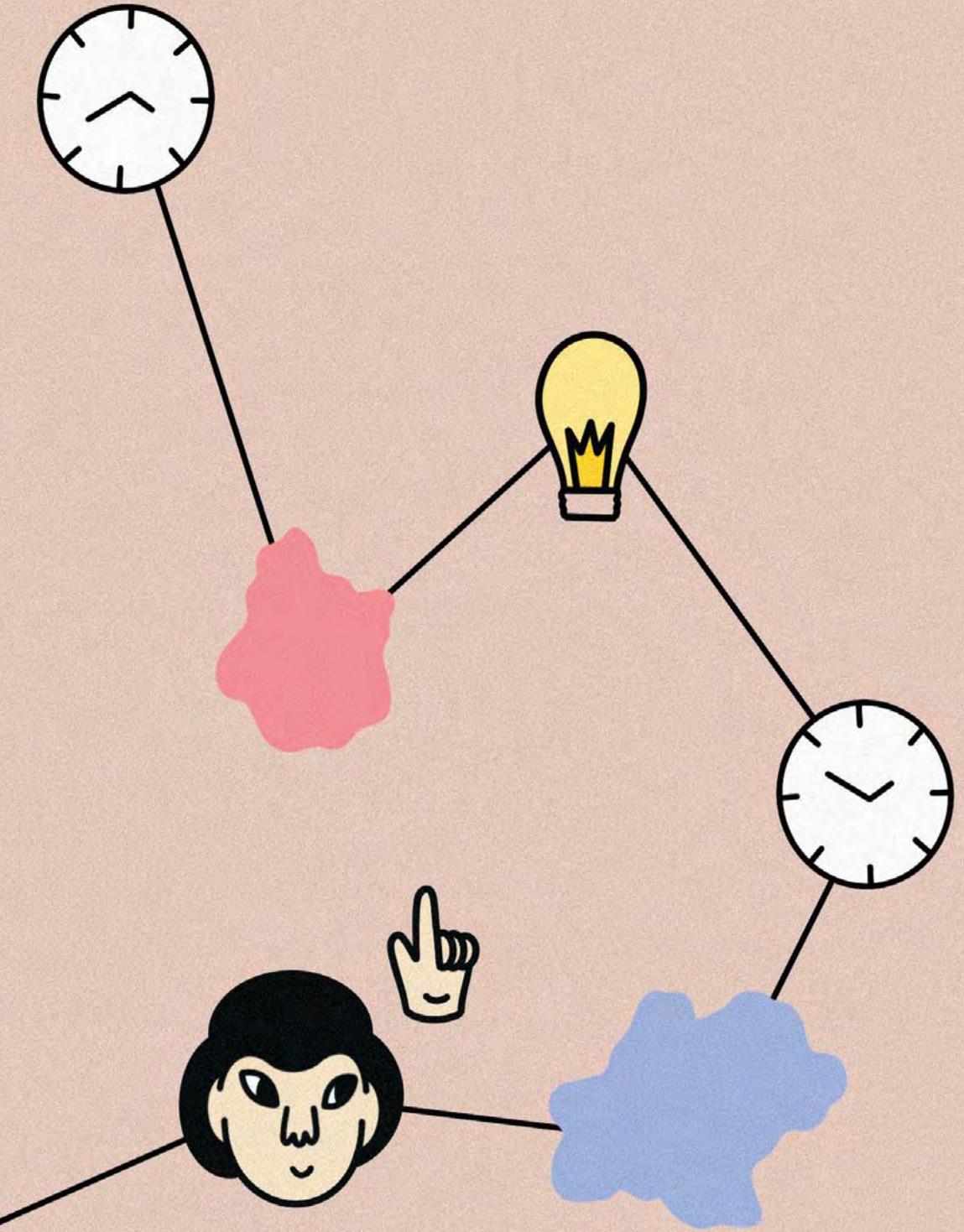
F.V. : Contrairement à ce qu'on entend souvent, à Vexin-sur-Epte on défend l'idée que ce n'est pas l'école qui fait vivre le village, c'est ce qu'il y a autour. Alors on réemploie des bâtiments scolaires fermés pour redonner de la vie. On a une offre sportive très large, que les jeunes du territoire s'approprient.

Concernant le Projet éducatif de territoire (PEDT), en arrivant, je me suis aperçue que cet outil était mal connu. Mais petit à petit, les élus s'en saisissent et en voient l'intérêt et le potentiel ! Notre objectif est de mettre de la cohérence éducative entre les 3 groupes scolaires qu'on a sur le territoire.

CONCERNANT LE PROJET ÉDUCATIF DE TERRITOIRE, EN ARRIVANT, JE ME SUIS APERÇUE QUE CET OUTIL ÉTAIT MAL CONNU. MAIS PETIT À PETIT, LES ÉLUS S'EN SAISISSENT ET EN VOIENT L'INTÉRÊT ET LE POTENTIEL !

CONTRAIREMENT À CE QU'ON ENTEND SOUVENT, À VEXIN-SUR-EPTE ON DÉFEND L'IDÉE QUE CE N'EST PAS L'ÉCOLE QUI FAIT VIVRE LE VILLAGE, C'EST CE QU'IL Y A AUTOUR. ALORS ON RÉEMPLOIE DES BÂTIMENTS SCOLAIRES FERMÉS POUR REDONNER DE LA VIE.

Par exemple sur le périscolaire, l'offre proposée est la même qu'importe l'école et les horaires sont adaptés aux problématiques de la population – certains parents travaillent sur Paris. Ou encore, notre relais petite enfance qui est intégré à un des groupes scolaires, dans les locaux du périscolaire. Tout mis bout à bout permet de la cohérence pour les enfants. ●



TEMPS, COORDINATION ET INCARNATION : LES CONDITIONS DE L'ACTION ÉDUCATIVE

L'enfant se situe au bout d'une chaîne complexe d'acteurs territoriaux – collectivités, État, associations, établissements scolaires, services municipaux – dont les logiques, les temporalités et les cadres d'intervention diffèrent. Si cette diversité est une richesse, elle peut aussi produire des ruptures, des redondances ou des zones grises, lorsque la coordination fait défaut. Le risque est alors de perdre de vue l'essentiel : non pas l'empilement de dispositifs, mais les besoins concrets de l'enfant en matière de continuité, de repères stables et de reconnaissance de ses parcours.

Penser l'action éducative à l'échelle territoriale suppose de replacer l'enfant et le jeune non comme un bénéficiaire, mais comme la raison d'être des politiques publiques dédiées. Cela implique de mieux articuler les temps, les espaces et les acteurs éducatifs, afin d'offrir à chaque jeune une progression lisible, des expériences complémentaires et un

environnement éducatif sécurisant, capable de l'accompagner durablement dans ses apprentissages et son développement. Dès lors, comment construire des politiques éducatives territoriales capables de rendre ce « village éducatif » lisible et cohérent, en plaçant réellement l'enfant et ses besoins au cœur des coopérations entre acteurs, au-delà de la seule juxtaposition de dispositifs ?

À l'origine : la discontinuité éducative

Entre écoles, familles et espaces périscolaires, les enfants naviguent dans un univers éclaté. Cette discontinuité des temps et des lieux éducatifs a des conséquences sur leur quotidien, leur bien-être et leurs apprentissages. Comprendre et mieux coordonner ces temps est un enjeu central pour les politiques locales.

L'emploi du temps de l'enfant, pensé pour les adultes

Aujourd'hui, l'organisation des temps de l'enfant est souvent déterminée par les contraintes des adultes, des institutions ou des territoires – logistiques, économiques ou administratives – plutôt que par les besoins et le bien-être de l'enfant. Les horaires scolaires tiennent compte des rythmes de travail des parents, et le périscolaire en est la variable d'ajustement.

En conséquence, la discontinuité entre temps scolaires, périscolaires et extrascolaires est devenue une expérience ordinaire pour de nombreux enfants et familles. Chaque temps obéit à ses règles, ses objectifs, ses professionnels, parfois même à ses normes éducatives implicites. Ne serait-ce que parce que différentes instances sont responsables du recrutement, de la formation, de l'affectation et du suivi de professionnels qui accompagnent pourtant les mêmes enfants, la question du dialogue se pose. Comment penser et organiser un véritable échange entre les animateurs du périscolaire, les ATSEM* et les agents

techniques recrutés par la commune, les enseignants relevant de l'Éducation nationale, et les AESH* rattachés à l'Académie ?

Même si les jeunes et *a fortiori* les enfants s'adaptent naturellement aux cadres qui leur sont donnés, cette fragmentation rend plus difficile la construction de repères stables, surtout pour les familles les plus vulnérables. D'après le panel d'enfants et d'adolescents interrogés par le Conseil économique, social et environnemental (CESE*) dans le cadre de la convention citoyenne sur les temps de l'enfant, cette fragmentation du temps se traduit par des journées longues et fatigantes : « *c'est comme un cercle vicieux : on commence tôt, on finit tard, transports, devoirs, coucher...* », y compris les weekends et les vacances. Aujourd'hui, 20 à 30 % des enfants³⁸ souffrent d'un déficit chronique de sommeil.

L'ORGANISATION LOCALE – TRANSPORTS, ACTIVITÉS, SERVICES DE SANTÉ... – EST DÉTERMINANTE POUR AMÉLIORER LE QUOTIDIEN DES JEUNES.

Le stress, l'école et les écrans jouent leur part dans ce déséquilibre mais l'organisation locale – transports, activités, services de santé... – peut être déterminante pour l'améliorer. L'importance du réseau de transports

38. Convention citoyenne sur les temps de l'enfant au Conseil économique, social et environnemental, initié le 2 mai 2025 et clôturée en novembre de la même année.

dans la vie des jeunes en est un exemple : 80 % des jeunes interrogés pour le baromètre *Jeunesse & Confiance 2026* de VersLeHaut³⁹ disent avoir renoncé au moins une fois de temps en temps à une consultation médicale ou d'ordre psychologique, une activité sportive ou culturelle parce qu'ils ont été freinés dans leur mobilité.

Un exemple de proposition apportée par l'Éducation nationale pour répondre aux enjeux de transport scolaire et aux journées « trop longues et denses⁴⁰ » : les regroupements pédagogiques concentrés (RPC*). Il s'agit de l'association de plusieurs communes pour gérer l'enseignement des classes de maternelle et d'élémentaire en un seul lieu, ce qui permet par exemple d'éviter les transports pour aller à la cantine. « *Cela représente jusqu'à trois semaines de classe gagnées par an pour les tout-petits* », explique Philippe Destable, DASEN* de la Somme, au micro d'ICI Picardie. Dans ce cas précis, les regroupements pédagogiques répondent effectivement aux besoins de l'enfant.

Réhabiliter le non-scolaire : un enjeu de continuité éducative

La réforme des rythmes scolaires impulsée par Vincent Peillon en 2013, inscrite dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République⁴¹, a modifié l'organisation de la semaine scolaire en revenant à 4,5 jours et en mettant l'accent sur les activités péri-éducatives et périscolaires, ce qui a renforcé le rôle des municipalités dans l'organisation et la structuration du temps éducatif des enfants.

Cette réforme n'a pas seulement réorganisé les horaires, elle a aussi renforcé la place des collectivités locales dans la construction et la mise en œuvre des temps périscolaires, en les incitant à co-organiser, aux côtés de l'Éducation nationale, des activités au-delà du seul rôle technique traditionnel.

IL N'EXISTERAIT PAS DEUX MAIS BIEN TROIS « PILIERS ÉDUCATIFS » : L'ÉCOLE, LA FAMILLE ET CET ESPACE INFORMEL, SOUVENT PUBLIC.

Récemment, la Convention citoyenne sur les temps de l'enfant du CESE* rappelait que plus d'un tiers du quotidien des jeunes se déroule dans un temps éducatif intermédiaire, situé entre l'école et la famille. Un temps largement pris en charge par les collectivités : centre de loisirs, club sportif, espace public.

Pour le CESE, le rôle éducatif du « non-scolaire » mériterait d'être pleinement considéré. Il n'existerait pas deux mais bien trois « piliers éducatifs » : l'école, la famille et cet espace informel, souvent public. « *Pris ensemble, rappelle le CESE dans son rapport, ces différents temps composent l'univers de l'enfance et de l'adolescence : ils façonnent la personnalité de l'enfant, nourrissent ses apprentissages, son imagination et ses relations aux autres, et participent pleinement à sa construction personnelle et sociale.* »

Car la fragmentation du temps et des espaces éducatifs limite les adultes dans leur capacité à agir ensemble dans l'intérêt des jeunes. Le cas des Programmes de Réussite Éducative (PRE*) l'illustre : ce dispositif, créé en 2005, a pour objectif de coordonner les acteurs autour des enfants et adolescents en fragilité, notamment en situation de décrochage scolaire. On le sait,

39. Sondage OpinionWay pour VersLeHaut réalisé sur un échantillon représentatif de 1001 jeunes âgés de 16 à 25 ans en octobre 2025.

40. Rapport de la Convention citoyenne sur les temps de l'enfant, Conseil économique social et environnemental, novembre 2025.

41. Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013.

le décrochage puise souvent son origine dans un pluralité de causes inextricables, comme plusieurs fils emmêlés en pelote : difficultés familiales, précarité, besoins éducatifs particuliers, perte de confiance en soi, etc. Or la coopération entre les professionnels sur le terrain autour d'un enfant en difficulté reste entravée par les différents temps et cadres d'intervention

des adultes. Les enseignants interviennent sur un temps scolaire cadré. Les travailleurs sociaux dépendent des orientations et du budget votés annuellement par le conseil départemental. Les associations fonctionnent sur des logiques de projets et de financements annuels. En conséquence, la coopération dépend de la capacité à « bricoler » des temps communs.

La montée en puissance des dispositifs éducatifs proximité

Face à cette évidente nécessité d'assurer coordination et dialogue entre l'État, les collectivités, les associations et les familles pour l'éducation des enfants, les politiques éducatives locales se sont multipliées depuis 2010 : aides aux devoirs, dispositifs de réussite éducative, programmes de mentorat, actions de prévention, projets culturels ou sportifs.

Pour les favoriser et fluidifier leur action, deux dispositifs emblématiques sont nés : les Projets éducatifs territoriaux (PEDT*) et les Cités éducatives. S'ils poursuivent des objectifs proches, ils diffèrent par leur périmètre, leur degré d'exigence et leurs effets.

Les Projets Éducatifs de Territoire : une réponse largement diffusée, aux effets contrastés

Les PEDT* ont été créés en 2013 précisément dans l'objectif de favoriser la complémentarité des temps éducatifs autour de l'enfant. Leur généralisation a été rapide :

trois ans après leur mise en place, plus de 90 % des communes s'en étaient dotées, ce qui en fait l'un des dispositifs éducatifs locaux les plus répandus à l'échelle nationale. Cette diffusion s'explique en partie par le fait que le PEDT ouvrait un droit à des financements publics : pour que la collectivité puisse bénéficier des aides de l'État destinées au développement des activités périscolaires (notamment le fonds d'aide au développement des activités périscolaires), il était souvent conditionné à la conclusion d'un PEDT*, ce qui incitait de nombreuses communes à en formaliser un. Par ailleurs, des aides de la Caisse d'Allocations Familiales (CAF), comme des soutiens financiers bonifiés pour des accueils périscolaires ou des dispositifs comme le Plan Mercredi⁴², sont directement liés à l'existence et à la contractualisation d'un PEDT, renforçant encore l'intérêt des collectivités à s'engager dans cette démarche partenariale. Et 13 ans après, cette diffusion massive a permis à de nombreuses petites communes d'investir, parfois pour la première fois, la question éducative dans une approche globale.

42. Instruction n° 2018-139 du 26 novembre 2018 relative à la mise en œuvre du Plan mercredi.



Gabriel Fraga

Vice-président de l'ANDEV et DGA Éducation
à Juvisy-sur-Orge (Essonne)

« Il faut tout un village pour éduquer un enfant ? »

A force d'être répétée, la formule est devenue un slogan consensuel. Elle dit une ambition largement partagée, beaucoup moins comment ce village se construit concrètement, s'organise et assume, dans la durée, ses responsabilités éducatives. L'éducation n'est plus, depuis longtemps, l'affaire d'un seul acteur. Elle se joue dans une multiplicité de temps, de lieux et de relations, entre l'école, la famille, la collectivité, les associations et l'ensemble du tissu local. Cette pluralité est une force, mais elle devient une fragilité lorsque chacun agit avec les meilleures intentions, sans cadre commun ni vision partagée.

Du catalogue d'actions à une culture éducative commune

Dans ce paysage éclaté, le Projet éducatif de territoire (PEDT) s'est imposé comme un outil central. Pensé comme un levier de décroisement, il permet de relier les temps de l'enfant, de structurer les coopérations et d'ouvrir de vraies marges de manœuvre locales. Les cités éducatives en offrent une illustration éclairante : un cadre national exigeant, parfois contraignant, qui laisse néanmoins place à des traductions territoriales souples, au plus près des réalités locales. À une condition toutefois : que le PEDT ne se réduise ni à un exercice formel, ni à un catalogue rassurant de l'existant. Un Projet éducatif de territoire n'a de portée que s'il produit un sens réellement partagé.

Dans de nombreuses communes, le PEDT reste encore une compilation d'actions et de dispositifs. Il met en vitrine la richesse de l'offre locale, mais laisse de côté une question décisive : quelle cohérence éducative l'enfant perçoit-il lorsqu'il passe d'un temps à l'autre, d'un lieu à l'autre, d'un adulte à l'autre ? Construire un PEDT cohérent, à 360°, suppose de sortir de la simple juxtaposition. La coéducation ne consiste pas à réunir ponctuellement les acteurs autour d'une table, mais à la construire dans la durée, à travers des pratiques partagées, des postures assumées et des responsabilités clairement identifiées. Les acteurs éducatifs n'occupent pas les mêmes positions, ne disposent pas des mêmes marges de manœuvre et ne portent pas les mêmes contraintes : ce n'est ni un dysfonctionnement ni un échec, c'est précisément ce qui rend nécessaire un cadre explicite et lisible, permettant de travailler ensemble sans confusion des rôles.

>>>

Le temps long et l'évaluation, conditions d'une continuité réelle

Dans cette architecture, la collectivité territoriale occupe une place singulière. Elle n'est ni une autorité pédagogique bis, ni un simple prestataire. Elle est l'un des rares acteurs capables de penser l'enfant dans la continuité de ses temps de vie, de la petite enfance à la jeunesse, et d'organiser les conditions d'un dialogue éducatif structuré entre institutions, professionnels et familles. Assumer cette responsabilité, ce n'est pas s'ingérer : c'est garantir de la cohérence là où la fragmentation menace. Un PEDT ne produit pas de résultats immédiats. La coordination éducative relève du temps long. Elle se construit par ajustements successifs, par apprentissages collectifs et parfois par tensions, qui font partie intégrante du travail éducatif. Exiger des effets rapides et spectaculaires, c'est souvent passer à côté de l'essentiel.

Dans cette perspective, l'évaluation constitue un levier décisif, à condition de ne pas la réduire à un outil de contrôle. Évaluer un PEDT, ce n'est pas seulement compter des actions, c'est interroger la cohérence vécue par l'enfant et sa famille : la lisibilité des règles, la continuité des postures adultes, la qualité des espaces de dialogue avec les parents. Une évaluation qualitative, partagée et inscrite dans la durée permet de transformer les tensions en leviers d'amélioration et de renforcer la capacité d'agir des acteurs. Inscrite dans le temps, elle ancre l'action éducative locale dans une dynamique de progrès réel, loin des seules logiques d'affichage. À l'heure où les familles expriment une fatigue croissante face aux injonctions éducatives et où les inégalités continuent de peser sur les parcours des enfants, l'enjeu n'est plus de multiplier les dispositifs, mais de construire une vision éducative lisible, collective et assumée.

A quelques semaines des municipales, il est bon de se rappeler qu'un Projet éducatif de territoire n'est pas un catalogue. C'est un acte politique, au sens plein du terme : gouverner l'éducation territoriale, c'est organiser la coopération, réguler les tensions et garantir, à hauteur d'enfant, la continuité et le sens des parcours éducatifs.

C'est cette ambition que porte le plaidoyer de l'ANDEV pour les municipales 2026 : inviter les exécutifs locaux à faire de l'éducation un choix politique fondé sur la cohérence, la confiance et le temps long. ●



Dans les faits, cependant, la nature des PEDT varie fortement d'un territoire à l'autre. Comme le soulignent Damien Berthilier, président fondateur de l'agence de conseil « Territoire éducatif » et Gabriel Fraga, Vice-président de l'Association nationale des directeurs et cadres de l'éducation des villes (Andev*), une part importante d'entre eux reste essentiellement un cadre de coordination formel, qui organise

LORSQUE CES CONDITIONS SONT RÉUNIES, LE PEDT, LOIN DE RESTER UNE COQUILLE VIDE, PEUT DEVENIR UN OUTIL PUISSANT POUR IMPULSER UNE VISION ÉDUCATIVE TERRITORIALE COHÉRENTE ET CONTINUE.

la juxtaposition des initiatives plutôt qu'une politique éducative intégrée questionnant les pratiques éducatives elles-mêmes.

La formation des coordinateurs et des équipes est reconnue comme un facteur clé de réussite, mais sa mise en œuvre effective reste malheureusement très inégale, ce qui constitue une limite structurelle souvent évoquée⁴³.

Par ailleurs, si la quasi-totalité des communes a pu bénéficier, à un moment donné, des financements d'amorçage de l'État, l'accès aux financements complémentaires – dont ceux de la CAF – reste plus complexe pour les petites communes, ce qui fragilise la pérennité des actions éducatives territoriales. Et cette fragilité est aujourd'hui renforcée par un désengagement progressif (puis total en 2025) de l'État dans le soutien

aux communes ayant maintenu une organisation de la semaine scolaire sur quatre jours et demi.

Enfin, la construction d'une culture commune et la coordination des temporalités politiques et éducatives sont régulièrement cités comme centraux dans les rapports officiels⁴⁴. Au-delà de la volonté des acteurs concernés, la mise en œuvre d'une ingénierie locale renforcée et d'espaces de concertation pérennes nécessitent du temps et des moyens souvent non couverts par les financements précités.

Au bilan, trois clés sont identifiées⁴⁵ pour que les PEDT soient transformateurs : une ingénierie éducative structurée – c'est-à-dire un diagnostic partagé et des objectifs clairs, des partenariats pérennes et une véritable articulation entre temps scolaires et extrascolaires.

Lorsque ces conditions sont réunies, le PEDT, loin de rester une coquille vide, peut devenir un outil puissant pour impulser une vision éducative territoriale cohérente et continue. Que ce soit dans des grandes villes comme Rennes, Brest ou Lille, souvent citées pour leur projet éducatif ambitieux, ou dans des villes de taille plus modeste comme Biscarrosse, Mios ou Verdun-sur-Garonne, le PEDT est utilisé pour décloisonner les actions, engager les citoyens et les jeunes et s'adresser autant aux tout-petits qu'aux plus grands (parfois jusque 29 ans). Le PEDT permet que l'ensemble des actions menées répondent

44. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *Orientations en faveur de la continuité éducative*, Bulletin officiel, 2025. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, *Directive nationale d'orientation 2023-2024*, Bulletin officiel, 2023. Conseil d'orientation des politiques de jeunesse (COJ), *Rapport sur les Projets éducatifs territoriaux (PEdT)*, Paris, 2020. Comité de suivi national de la réforme des rythmes scolaires, *Rapport du comité de suivi national de la réforme des rythmes scolaires*, 2015.

45. Ben Ayed Choukri (2018). Éducation et territoire. Retour sur un objet sociologique mal ajusté. *Les Sciences De l'Éducation — Pour L'ère Nouvelle*.

43. Rapport de la commission de l'éducation populaire du conseil d'orientation des politiques de jeunesse « Relancer et généraliser les PEDT », 28 septembre 2020

effectivement et efficacement aux besoins et attentes identifiés.

Les Cités éducatives : un changement d'échelle et de méthode

Depuis 2019, les Cités éducatives constituent une modalité ambitieuse de coordination éducative qui s'inscrit dans la refonte de la politique de la ville. L'objectif — qui n'a pas été exactement atteint — était d'englober tous les dispositifs préexistants dédiés à l'éducation, en considérant le jeune de 0 à 25 ans et en associant l'Etat et l'Education nationale.

En cela, la Cité éducative se distingue à plusieurs titres des PEDT. Là où les PEDT sont voués à organiser la complémentarité des temps scolaire, périscolaire et extrascolaire à l'échelle communale, les Cités éducatives veulent répondre à des enjeux plus structurels de cohésion sociale et d'égalité des chances dans les quartiers prioritaires, à destination de publics fragilisés. Leur échelle d'intervention est donc restreinte au quartier (le secteur d'un collège et des

LES CITÉS ÉDUCATIVES VEULENT RÉPONDRE À DES ENJEUX DE COHÉSION SOCIALE ET D'ÉGALITÉ DES CHANCES DANS LES QUARTIERS PRIORITAIRES

écoles qui l'entourent), mais leur périmètre couvre volontairement l'ensemble du parcours des jeunes, de la petite enfance jusqu'à l'insertion professionnelle.

Les premières vagues de labellisation ont retenu 80 cités éducatives en 2019,

rapidement étendues pour atteindre environ 250 territoires labellisés, couvrant près de 1,5 million de jeunes, aujourd'hui. La Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO*) et l'Agence Nationale de la Cohésion des Territoires (ANCT*) assurent le pilotage national du dispositif.

Localement, une « troïka » (municipalité – préfecture – Education nationale, incarnés par des représentants aux profils variés et choisis pour être complémentaires) assure le fonctionnement de la Cité éducative autour d'un calendrier de travail et de mécanismes d'évaluation. Cette structuration impose des rencontres régulières entre acteurs, une définition concertée d'un plan d'actions pluriannuel et une mobilisation coordonnée des ressources. Elle mobilise un financement dédié piloté par l'État, complété par des cofinancements locaux, ce qui en fait une démarche dotée de moyens plus spécifiques que les PEDT classiques, qui restent souvent dépendants des financements « de base » de droit commun.

Un récent rapport du Sénat consacré au déploiement des Cités éducatives souligne l'intérêt de ce dispositif : il favorise une réelle mise en synergie des acteurs éducatifs dans les quartiers prioritaires (même si l'action demeure souvent concentrée sur les publics scolarisés de 3 à 16 ans et peine à toucher pleinement la toute petite enfance ainsi que les 16-25⁴⁶). Les retours des acteurs de terrain disent aussi l'importance, même relative, de ces espaces de coopération qui permettent de décloisonner les interventions et de renforcer les dynamiques partenariales et donner un véritable pouvoir d'agir aux acteurs de proximité, notamment dans

46. Viviane Artigalas (rapporteur), Avis n° 140 sur le projet de loi de finances pour 2026 – Cohésion des territoires (politique de la ville), présenté au nom de la commission des affaires économiques du Sénat – Session ordinaire 2025-2026, Sénat, 24 novembre 2025

leur capacité à expérimenter. « *Même si le pouvoir donné aux acteurs locaux est cadré par l'Etat et assez limité, il est réel et obéit aux priorités du territoire. Phénomène rare : ce n'est pas un fonctionnement descendant* » résume Laurent Barbe, évaluateur de Cités éducatives au sein du Cabinet Cress. La Cité éducative du 18^e arrondissement de Paris a par exemple saisi cette occasion pour renforcer la coordination, de manière très pragmatique, en mettant en place une formation croisée des personnels éducatifs, dans le but de concevoir et d'animer des projets éducatifs communs. « *Pendant quatre journées espacées sur cinq mois, les 25 participants – directions d'école, enseignants, animateur·rices, travailleur·euses sociaux·ales, associations, parents élus, professionnel·les de la petite enfance et de la jeunesse – travailleront en intelligence collective à partir de leurs projets réels pour mieux les structurer, les enrichir et les consolider* »⁴⁷.

Dans une analyse distincte qui a suivi de quelques semaines celle du Sénat, la Cour des comptes met pour sa part en évidence la fragilité des acquis des Cités éducatives les plus fortement implantées. Ceux-ci

reposent largement sur la mobilisation des acteurs locaux et sur la stabilité des coopérations nouées. Les évolutions que connaîtront les Cités éducatives à l'issue des prochaines élections municipales constitueront ainsi un test important de la résilience du programme et de sa capacité à bâtir des coopérations locales durables, au-delà de la seule question de sa pérennisation nationale⁴⁸.

Et pour aller au bout de cette idée, le pouvoir d'expérimentation des Cités éducatives devrait être, à l'avenir, renforcé pour devenir des outils privilégiés du pilotage éducatif local. Elles pourraient devenir de véritables laboratoires de pratiques éducatives, chambres de résonances des observations et des propositions émises par les instances nationales. « *On pourrait s'appuyer sur la convention citoyenne des temps de l'enfant en termes d'organisation sur et les rythmes et le continuum éducatif* », imagine par exemple Bachir Merghem, directeur général adjoint en charge de la culture, de l'éducation et des sports et également co-pilote de la cité éducative et de la politique de la ville à Sainte-Genève-des-Bois dans l'Essonne.

47. « Une formation pour renforcer l'ingénierie de projet et les alliances éducatives », Cité éducative de Paris 18^e.

48. Cour des comptes, *Les cités éducatives* (Série S-2025-1492), rapport public thématique, 8 décembre 2025.





Laurent Barbe

Consultant au sein du Cabinet CRESS, Docteur en psychosociologie

« La Cité Éducative : une élaboration de proximité »

En s'appuyant sur l'évaluation depuis 2022 de plusieurs Cités Éducatives d'Essonne, labellisées à des dates différentes, le même constat peut être fait de la solidité du modèle pour faire évoluer de manière coopérative l'offre éducative locale. Ainsi les Cités mobilisent dans le temps, et résistent aux changements réguliers de membres fondateurs au-delà de l'enthousiasme fondateur. Elles génèrent un engagement fort et chronophage chez de multiples acteurs, la Cité constituant un travail supplémentaire souvent sous-estimé et peu pris en compte.⁴⁹

Un modèle d'action qui reconnaît le local

A travers la possibilité de décider et de financer des actions, c'est un vrai pouvoir d'agir qui est donné aux Cités et qui constitue un des moteurs de l'engagement. L'aspect très large⁵⁰ des objectifs qui leur sont fixés constitue à ce titre un facteur majeur de leur appropriation par des acteurs de terrain et non un défaut rédhibitoire. La démarche reconnaît ainsi les spécificités locales des territoires, l'état des coopérations et les problématiques, parfois proches mais aussi parfois spécifiques et locales, qui mobilisent les acteurs. La notion même affirme que l'éducation doit s'inscrire dans une dynamique partagée et à une échelle signifiante pour les acteurs.

Un élargissement pertinent de l'offre éducative

L'analyse sur plusieurs années des réalisations des Cités permet de souligner un enrichissement évolutif, pertinent et significatif de l'offre éducative fondé sur des besoins et problématiques partagés. Elle favorise des capacités d'ouverture des publics sur des expériences culturelles, sportives et des rencontres qui n'auraient souvent pas été possibles sans l'apport de la Cité. Les actions, intégrant souvent du transfert de compétences aux acteurs locaux, ont permis d'accroître la capacité collective à penser et intervenir auprès des jeunes et des familles, notamment autour de problématiques complexes nécessitant des outils adaptés (formes de violence, place des écrans, égalité fille garçon...). Elles contribuent à lutter contre les formes d'enfermement et de renoncement accentués⁵¹ dans les quartiers populaires. Elles permettent aussi de porter un regard positif et valorisant sur les jeunes et les habitants qui contribue à des dynamiques vertueuses

49. La lecture du rapport tout à fait pertinent de la Cour des Comptes sur les Cités Éducatives explicite et détaille ces constats, à partir d'un périmètre bien plus large que celui que je connais en Essonne qui présente un certain nombre de spécificités.

50. Conforter le rôle de l'école, favoriser la continuité, élargir le champ des possibles.

51. Largement documentés dans nombre d'études

engageant une vision de l'éducation non limitée au volet scolaire. Considérant à la fois les élèves mais aussi les enfants et les jeunes.

En ayant permis de mobiliser des associations qui développent des projets parfois pointus, les actions ont contribué à favoriser une innovation éducative dont chaque territoire peut présenter des exemples. La dynamique d'ouverture des établissements scolaires est facilement objectivable et les Cités développent une dynamique d'écosystème vécue comme très soutenante et motivante. Au départ très centrés sur les âges scolaires, les projets ont permis de mobiliser progressivement de manière élargie, même si des efforts restent à faire concernant la petite enfance et les non scolaires... plus difficiles à capter et mobiliser. Et dont les acteurs institutionnels sont moins présents au sein du pilotage.

Les échanges nombreux et renouvelés avec de très nombreux acteurs (pilotes, établissements scolaires, équipements, associations, élus...) des territoires témoignent de la vision positive et en progrès qu'ils ont de la dynamique et de son développement. Les critiques, variées selon les territoires et les périodes, portent surtout sur la mécanique de travail, la communication, parfois les enjeux, entre acteurs. Elles pointent aussi les limites de la démarche dans un cadre de droit commun dont les fragilités sont particulièrement problématiques et faciles à percevoir dans des secteurs vivant une forme évidente de ségrégation.

Des dynamiques coopératives qui progressent

Au-delà du financement, du suivi et du travail complexe sur les priorités en termes d'actions à financer, les Cités Éducatives constituent des espaces pour une coopération effective approfondie. Elle s'opère à travers une confrontation, des tensions, des choix, des renoncements et aussi des apprentissages sur les manières de penser et d'agir des institutions concernées qui s'expriment dans des visions aussi dans des temps et des responsabilités diversifiées. La dynamique nécessite ainsi une pratique « diplomatique » favorisée par la grande régularité des contacts et échanges. Elle développe des effets de coopération qui vont bien au-delà de ce qui est financé. Si ce n'est pas à partir des Cités Éducatives que la complexité des dispositifs de tous ordres⁵² pourra être traitée, elles constituent des espaces de concertation et d'intelligence, contribuant à une mise en cohérence modeste mais progressive de nombreuses interventions. Elles permettent aussi parfois l'amortissement des effets problématiques des multiples consignes descendantes, qui continuent à peser sur les acteurs et viennent régulièrement désorganiser les modes d'action.

Les évaluations menées témoignent d'un usage des fonds publics débattu, suivi, pertinent et mobilisateur. Elles attestent le soutien apporté aux acteurs de terrains souvent difficiles. La question des impacts dans une visée éducative supposant une temporalité plus large est évidemment plus complexe à documenter⁵³. Et il faut souhaiter que la recherche d'indicateurs, qui résume trop souvent les ques-

52. Comme le souligne la Cour des Comptes. Remarques conclusives sur les Cités Éducatives, 2025

53. Nous renvoyons à l'article fait avec Gilbert Berlioz et Dalila Bahmed sur ce sujet : Évaluer les Cités Éducatives, publié en juin 2025 sur le site du Cabinet CRESS.



tions d'appréciation des politiques publiques ne viennent pas passer sous silence la capacité d'innovation et de travail collectif de proximité dont la démarche des Cités Éducatives constitue un laboratoire passionnant. A ce titre, elle constitue un (rare) exemple de politique publique qui n'a pas lié les mains au niveau local. Même s'il reste difficile de savoir si ces expérimentations pourront rétroagir sur le système ou resteront comme une forme d'exception, utile mais limitée.

Pour conclure, Vincent Léna, formule d'une manière particulièrement juste les constats qui ressortent de cette expérience : « *La Nation ne reconnaît pas toujours la force du mouvement de ségrégation urbaine et sociale à l'œuvre dans le pays, pas plus que le travail phénoménal d'intégration qu'accomplissent les acteurs dans les quartiers, dans une relative indifférence. Car les quartiers populaires sont aussi le lieu des solutions, qui s'élaborent et se mettent en œuvre depuis plus de 40 ans, et dont le reste du pays, y compris sa partie rurale qui partage un même risque de partition, peut tirer d'utiles enseignements. Des politiques publiques se réinventent, des alliances se nouent entre acteurs publics et privés, des solidarités précieuses s'y expriment...* ».⁵⁴ ●

54. Rapport « Mission réussite républicaine 10 règles d'or issues du terrain pour « booster » la réussite républicaine des familles pauvres des quartiers populaires (et d'ailleurs) » Janvier 2025

Pour en discuter : laurent.barbe@cabinetcress.fr

Mille-feuille administratif : gare à l'indigestion

« Les écoles doivent devenir le cœur de véritables campus des jeunes, ouverts sur leur environnement, connectés à la vie du quartier ou du village, et porteurs d'un projet collectif » préconise le CESE* pour donner à l'organisation de la vie des jeunes cette cohérence globale encore trop souvent absente.

Pourtant lorsqu'ils ont été imaginés, les deux dispositifs évoqués plus haut faisaient déjà de cette maxime leur principe. Pourquoi est-ce que ces dispositifs sont considérés comme partiellement réussis ? N'ont-ils pas réussi à dépasser une logique de juxtaposition d'actions ?

Une histoire de plates-bandes...

Les PEDT comme les Cités éducatives, par leur création, ont confirmé un besoin fort de coordination de la ville autour des jeunes, mais semblent y apporter des réponses inégales et les évaluations restent mitigées. La mise en œuvre de ces systèmes parallèles entraîne une complexité dans laquelle se perdent souvent les acteurs de terrain, « *quand on essaie de faire de la coopération renforcée on est souvent bloqué par le manque de temps alloué pour ce genre de missions* » nous explique David Brée, Délégué

Général Adjoint à la Fédération de Paris de la Ligue de l'enseignement. En 2024, l'Éducation nationale invitait par exemple à redynamiser les PEDT et à les élargir jusqu'aux 25 ans des jeunes⁵⁵ (alors qu'ils couvrent essentiellement le temps scolaire jusqu'à présent). Cette extension souligne leur potentiel pour renforcer la continuité éducative à l'échelle territoriale, mais elle comporte également un risque de dilution des périmètres d'action et de confusion avec les Cités éducatives dont l'ambition est justement de couvrir une tranche d'âge plus large. Aucun de ces dispositifs n'est destiné à remplacer l'autre, mais ils n'ont pas non plus été conçus pour fonctionner de manière complémentaire.

Au-delà de la confusion opérationnelle, le risque de cette juxtaposition réside dans l'allocation et l'usage des crédits publics. Ces derniers pourraient finalement se substituer les uns aux autres au détriment des territoires. La Cour des comptes a récemment pointé le fait que, dans la mesure où les Cités éducatives tendent à reprendre des objectifs déjà confiés à d'autres dispositifs, les crédits alloués à la politique de la ville remplacent les crédits de droit commun, ce qui brouille la logique d'additionnalité du programme et interroge la soutenabilité de son financement.⁵⁶

L'impact comme boussole

Certes, la création de ces dispositifs traduit un investissement réel des acteurs locaux et une capacité à mobiliser des partenariats autour des publics les plus fragiles. Toutefois, cette dynamique ne garantit ni la durabilité ni la lisibilité de l'action publique

dans le temps. Le dispositif des Cités éducatives par exemple, est structurellement précaire : il repose sur une labellisation triennale, soumise à un renouvellement par l'État, dans un contexte où un nombre croissant de communes cherchent à obtenir le label, tandis que d'autres ambitionnent de l'étendre à l'ensemble de leur territoire. Cette dépendance à des décisions nationales successives, souvent perçues comme incertaines, alimente des inquiétudes récurrentes quant à la pérennité des financements et la continuité des actions, en particulier dans des territoires où les besoins éducatifs sont importants.

Pour faire de la continuité éducative une véritable compétence locale et penser à dupliquer ces dispositifs, il est essentiel de repenser leur évaluation. Trop souvent, celle-ci mesure la conformité administrative ou le coût des actions plutôt que leur impact réel sur les parcours et le bien-être des jeunes. Les collectivités qui s'inscrivent dans le temps long montrent l'intérêt de collaborer avec la recherche pour :

- documenter les effets des politiques éducatives locales,
- ajuster les pratiques éducatives,
- renforcer la légitimité et l'efficacité de l'action publique.

Faire de la continuité éducative une compétence locale à part entière : l'exemple de Saint Paul à la Réunion

À Saint-Paul sur l'Île de la Réunion, cette question de la continuité éducative se pose avec acuité : ce territoire vaste et très contrasté, structuré en six bassins de vie aux réalités sociales hétérogènes, Saint-Paul (représenté par la monographie ci-avant)

55. « Orientations en faveur de la continuité éducative pour l'année 2024 », note de service du 24-4-2024.

56. Cour des comptes, *Les cités éducatives* (Série S-2025-1492), rapport public thématique, 8 décembre 2025.

doit composer avec une pluralité d'acteurs, de dispositifs et de priorités, dans un contexte marqué à la fois par une jeunesse dynamique, une diversité culturelle importante et des inégalités sociales persistantes.

Ici comme dans d'autres expériences locales, un acteur clairement identifié comme garant de la continuité éducative constitue un facteur déterminant de réussite. À Saint-Paul, c'est le Projet Éducatif Global qui joue ce rôle. Il s'agit d'un équivalent (plus ancien) du PEDT. Repéré comme étant l'outil de coordination entre les acteurs du territoire, il permet de limiter les chevauchements d'actions, d'articuler les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire, et de connecter l'éducation à d'autres politiques publiques – santé, culture, politique de la ville.

Les territoires, élus, associations et professionnels, conscients de leur propre responsabilité éducative, expriment un même constat : ce n'est pas tant le manque de dispositifs qui fait défaut que l'absence de

coordination, de stabilité et de reconnaissance du temps long, pour permettre de réellement organiser les personnes et les dispositifs autour des jeunes. Donner du pouvoir là où existe une capacité d'agir suppose de reconnaître la continuité éducative comme un enjeu politique local à part entière.

Au contraire, sans temps dédié, sans moyens humains identifiés ni cadre partagé, la coordination repose largement sur l'engagement individuel des acteurs, au risque encore une fois, de s'éroder avec le temps, les départs des personnels ou alternances politiques... Le problème ne réside pas tant dans le nombre de dispositifs que dans l'absence d'un pilotage éducatif clair et continu. Ce dernier doit être incarné et reposer sur une personne (ou un groupe de personnes) pilote, ressortissant d'un dispositif déjà existant ou de l'équipe municipale, capable d'assurer une action de coordination sur tout le territoire de la commune, et d'avoir une vision d'ensemble sur ces dispositifs et la répartition de leurs financements. ●



À RETENIR !

La réussite d'une politique éducative territoriale repose sur trois conditions : du temps, de la coordination et une responsabilité clairement incarnée. Sans pilotage identifié, les coopérations dépendent de la bonne volonté des individus et s'érodent avec le temps.

La continuité éducative doit devenir une compétence politique locale à part entière.



Le cas de la ville de Saint Paul, sur l'île de la Réunion

CAS CONCRET

Le multiculturalisme, une porte d'entrée sur les alliances éducatives

Constat et enjeu

La Réunion s'est construite comme une société de migrations successives, sans population autochtone, où se sont rencontrés des héritages européens, africains, malgaches, indiens et chinois. Cette histoire singulière a donné naissance à une culture créole partagée, marquée par le métissage, la pluralité religieuse et linguistique, et des formes de coexistence quotidiennes relativement apaisées.

C'est en tout cas ce que souligne Françoise Vergès dans son ouvrage *La Réunion : un modèle de vivre ensemble* publié en 2008. La Réunion constitue, explique-t-elle, un modèle de vivre ensemble fondé non sur l'assimilation stricte mais sur la reconnaissance des cultures diverses et leurs interactions quotidiennes.

Concernant l'éducation, si la scolarisation de tous les élèves continue de progresser, les écarts de réussite demeurent importants. La Réunion est la 3^e région la plus jeune de France avec 30 % de sa population qui a moins de 20 ans, contre 24 % pour la moyenne nationale. Mais 26 % des 15-29 ans ne sont ni en emploi, ni en études, ni en formation (INSEE, 2021).

Ces écarts de réussite sont renforcés par des contextes de pauvreté, de chômage structurel et par l'isolement de certains territoires, notamment dans les Hauts ou les zones enclavées. En 2024, le taux de chômage sur l'île reste élevé avec 17 % de la population active, soit plus de deux fois la moyenne française qui est autour des 7,4 % (INSEE, 2025), mais en baisse par rapport à 2019 avec 21 % de la population active.

Fiche caractéristique

- **Population** : 889 679 personnes vivent à La Réunion et 106 554 à Saint-Paul (INSEE, 2023).
- **Élèves scolarisés** : 112 630 élèves dans le premier degré à La Réunion et 12 700 dans la ville de Saint-Paul.
- **Les principaux groupes qui composent la diversité culturelle de l'île de la Réunion sont** : Population réunionnaise, Créoles, Indiens tamouls (malbars), Chinois réunionnais, Indiens musulmans (Zarabes), Zoreilles, Comoriens et Mahorais, Afro-Malgaches (« Cafres »).
- **73 % des 15-24 ans déclarent maîtriser le créole** (INSEE, 2022).
- **48 % des réunionnais de 15 ans et plus ont assisté à un spectacle de rue en 2019** contre 5 % dans l'hexagone (INSEE, 2022).
- **Près d'un jeune sur sept dans l'académie de La Réunion peut être considéré comme en situation d'illettrisme selon les critères de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI*)** : c'est trois fois plus que la moyenne nationale.





Focus sur la ville de Saint-Paul avec Damien Biraud

Extrait de l'entretien réalisé avec Damien Biraud, Directeur du Projet Éducatif Global de la Ville de Saint-Paul.

VersLeHaut (VLH) : Comment décririez-vous Saint-Paul ?

Damien Biraud (B.D.) : Saint-Paul est un territoire très morcelé, avec six bassins de vie aux réalités sociales très différentes. On a à la fois des zones balnéaires avec des catégories sociales favorisées, et des territoires ruraux ou enclavés marqués par une forte paupérisation. Mais ce qui traverse l'ensemble du territoire, c'est une grande interculturalité, avec des identités très marquées qui cohabitent.

VLH : Peut-on parler de mixité sociale et culturelle ?

B.D. : Il me semble, avec toute la prudence que demande ce sujet, que l'on pourrait parler davantage de cohabitation ou de juxtaposition que de véritable mixité. C'est en tout cas ce que j'observe à mon échelle, sans prétendre en faire une analyse exhaustive de l'Île de La Réunion.

Les cultures y sont très présentes, parfois dans des formes d'entre-soi. Ce terme peut susciter le débat, et il recouvre des réalités diverses. Mais ce que je perçois surtout, c'est qu'elles coexistent dans un respect mutuel et avec relativement peu de tensions visibles. Cet entre-soi, qui peut être interrogé, me paraît aussi intéressant en ce qu'il permet de préserver des pratiques culturelles très vivantes. Là encore, cela n'efface pas les défis qui peuvent exister, mais c'est un élément qui me semble important à souligner.

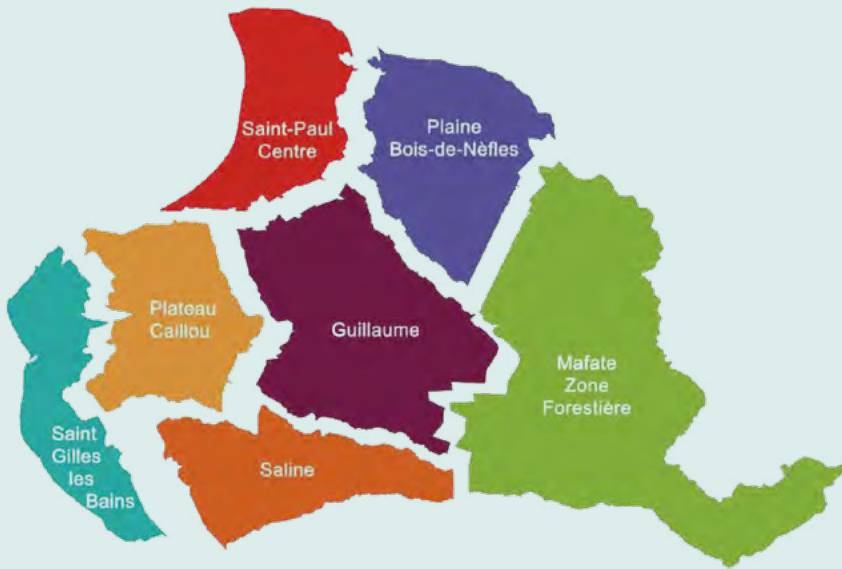
Cette richesse culturelle se reflète d'ailleurs dans l'offre périscolaire. Tout au long de l'année, des activités sont proposées autour de temps forts spécifiques, comme le Nouvel An tamoul ou le Nouvel An chinois. Ces moments deviennent des occasions de décou-

verte de la culture de l'autre, un autre qui est d'ailleurs souvent son camarade de classe. À mon sens, cela contribue au vivre-ensemble et limite une forme de repli sur soi, même si ces équilibres restent toujours à construire.

VLH : Sur quoi d'autre cette richesse joue-t-elle concernant les politiques éducatives locales ?

B.D. : Un autre exemple assez frappant qui montre que la prise en compte des différences culturelles

SAINT-PAUL EST UN TERRITOIRE TRÈS MORCELÉ, AVEC SIX BASSINS DE VIE AUX RÉALITÉS SOCIALES TRÈS DIFFÉRENTES. ON A À LA FOIS DES ZONES BALNÉAIRES AVEC DES CATÉGORIES SOCIALES FAVORISÉES, ET DES TERRITOIRES RURAUX OU ENCLAVÉS MARQUÉS PAR UNE FORTE PAUPÉRISATION.



est assez naturelle est celui de la restauration scolaire. 95 % des enfants restent manger le midi, on parle d'onze mille enfants dans nos cantines scolaires, tous les jours. Pourtant, on adapte les menus aux pratiques culturelles et religieuses de chacun.

On prend en compte l'ensemble des régimes : sans cabri, sans ovin, sans porc, sans bœuf. Chaque fois qu'une de ces viandes est proposée, des plats de substitution le sont aussi. Ça demande une organisation supplémentaire, une adaptation des quantités mais c'est ancré, c'est une évidence.

VLH : Quel rôle jouent les alliances éducatives dans ce cadre ?

B.D. : Le Projet Éducatif Global joue un rôle structurant pour nous. Il sert d'outil de coordination entre les acteurs du territoire, permet de limiter les chevauchements d'actions et d'assurer une continuité entre les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire. À travers lui, l'éducation se connecte à d'autres réseaux – santé, politique de la ville, culture – et dépasse le seul cadre scolaire.

Dans ce contexte, le multiculturalisme n'est pas traité comme un sujet isolé : il devient un point d'appui pour construire des coopérations et faire travailler ensemble des acteurs aux cultures professionnelles et sociales différentes. ●

LE PROJET ÉDUCATIF GLOBAL JOUE UN RÔLE STRUCTURANT POUR NOUS. IL SERT D'OUTIL DE COORDINATION ENTRE LES ACTEURS DU TERRITOIRE, PERMET DE LIMITER LES CHEVAUchemENTS D'ACTIONS ET D'ASSURER UNE CONTINUITÉ ENTRE LES TEMPS SCOLAIRE, PÉRISCOLAIRE ET EXTRASCOLAIRE.



QUI GOUVERNE L'ÉCOLE ? LES AMBIGUÏTÉS D'UNE DÉCENTRALISATION INACHEVÉE

Le système éducatif français est-il toujours trop centralisé ? Si sur bien des aspects les programmes, la gestion des enseignants et l'organisation du système éducatif demeurent l'apanage de l'État, il existe pour autant de réelles possibilités d'autonomie et d'expérimentation prévue par les textes. Pour les élus locaux, la capacité à animer des collectifs d'acteurs et à faire aboutir la concertation fait toute la différence. En attendant une nouvelle étape de la décentralisation ?

La très forte instabilité à la tête du ministère de l'Éducation nationale s'est accompagnée ces dernières années d'une succession d'annonces, de réformes et d'expérimentations. L'attention accordée au pacte enseignant, aux groupes de niveau/besoin, aux débats sur l'uniforme ou la pause numérique a renforcé le sentiment d'une politique scolaire

centralisée et mise en œuvre de façon descendante. À raison ?

Dès lors qu'on pénètre dans les établissements, se dévoile une tout autre réalité, plus contrastée, plus singulière. Une preuve que la politique nationale se décline aussi localement sous l'influence active des acteurs du territoire : équipes pédagogiques, élus, représentants de l'État, associations.

Centralisme ou décentralisation ? Le système scolaire joue les funambules

Dans le domaine scolaire, le poids de l'État demeure fort malgré la décentralisation initiée il y a quarante ans. La focalisation sur les programmes et la gestion des ressources humaines enseignantes peut cependant occulter des marges d'autonomie réelles au niveau des établissements. C'est précisément dans ces interstices que les collectivités peuvent être moteur du dynamisme scolaire local.

En quoi peut-on dire que le système éducatif français est centralisé ?

Dans le système éducatif français, ce qui relève de l'enseignement se trouve largement sous le contrôle de l'État. La politique

LES COMPÉTENCES TRANSFÉRÉES AUX COLLECTIVITÉS TERRITORIALES OU AUX ÉTABLISSEMENTS PEUVENT SEMBLER ÉTROITES POUR ADAPTER L'OFFRE SCOLAIRE AUX RÉALITÉS LOCALES.

éducative demeure une de ses prérogatives et il est en charge des programmes qui ont de fait une dimension nationale. Les personnels, le recrutement, la formation et la rémunération des enseignants relèvent de

la tutelle de l'État. Dès lors, quel rôle se voient confier les collectivités territoriales ?

Si la France s'est engagée depuis une quarantaine d'années dans un processus de décentralisation, les compétences transférées aux collectivités territoriales ou aux établissements peuvent sembler étroites au regard de l'adaptation de l'offre scolaire aux réalités locales : bâti scolaire, matériel pédagogique (pour le primaire), gestion de certains personnels non enseignants (personnels ATOSS* (techniciens, ouvriers et de service), ATSEM*, AESH*).

En outre, les compétences éducatives ont été réparties entre commune, département et région rendant un peu plus complexe le pilotage local dès lors qu'il s'agit de proposer un projet cohérent dans l'accompagnement des élèves tout au long de leur parcours.

Les établissements, maillon de la décentralisation

Depuis 1983, les collèges et les lycées ont acquis le statut de personnes morales de droit public. L'établissement public local d'enseignement (EPLÉ*) ainsi constitué dispose d'une autonomie juridique, comptable et pratique, sous le contrôle de ses autorités de tutelle que sont les académies, les services déconcentrés de

l'Éducation nationale et les collectivités territoriales de rattachement (le département pour le collège, la région pour le lycée).

LES COLLECTIVITÉS TERRITORIALES PEUVENT ÊTRE ASSOCIÉES AU CONTRAT D'OBJECTIFS CONCLU ENTRE L'ÉTABLISSEMENT ET L'AUTORITÉ ACADÉMIQUE.

À ce titre, la relation entre l'EPL et ces autorités prend la forme d'une double contractualisation. La convention passée avec la collectivité territoriale de rattachement – département ou région – permet de préciser les modalités d'exercice des compétences respectives – entretien, restauration, utilisation des locaux par exemple.

L'établissement conclut également un contrat d'objectifs – sur le plan pédagogique mais aussi d'autres aspects comme le climat scolaire, la gouvernance, l'ouverture de l'établissement sur l'extérieur – avec l'autorité académique auquel peut également être associée la collectivité territoriale de rattachement⁵⁷. Dans ce dernier cas, le contrat devient tripartite, le département ou la région s'engageant à soutenir les actions prévues – séances de travail encadrées, parcours d'éducation aux médias, formation à Pronote pour les parents d'élèves – sur le plan opérationnel, financier ou technique.

Ainsi, la collectivité territoriale participe à l'élaboration des objectifs et des actions mises en œuvre et s'engage conjointement

aux autres parties prenantes à concourir à sa réalisation. La Cour des comptes a récemment suggéré de généraliser ces contrats tripartites afin qu'ils constituent « *les instruments de la conduite commune de la politique éducative locale [...] dans une logique de complémentarité de moyens* »⁵⁸.

L'établissement élabore également un projet d'établissement qui permet d'affirmer son identité, de fédérer les équipes autour d'une vision commune et d'une dynamique collective et d'exploiter concrètement les marges d'autonomie que confère le statut d'EPL. Le projet d'établissement est donc un outil de cohérence et de cohésion : dans les textes, il permet d'affirmer la démarche commune et de donner sens au rôle de chacun – personnels scolaires, familles, élus locaux⁵⁹.

LES MARGES D'AUTONOMIE PÉDAGOGIQUE S'INCARNENT DANS LE PROJET D'ÉCOLE OU LE PROJET D'ÉTABLISSEMENT.

Ces marges d'autonomie se trouvent donc en partie dans l'élaboration d'un tel projet mais également dans la possibilité de le mettre concrètement en œuvre. Une part de la dotation horaire spécifique pour les établissements du secondaire – au-delà de celle correspondant aux enseignements obligatoires – vient ainsi leur conférer une certaine latitude dans le choix d'enseignements facultatifs, l'intervention conjointe de plusieurs enseignants, l'aide personnalisée aux élèves, le travail en effectif réduit.

57. En vertu de l'article 61 de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de République du 8 juillet 2013, codifié à l'article L.421-4 du code de l'Éducation.

58. Cour des Comptes, *Privilégier l'approche territoriale et l'autonomie dans la gestion des dépenses d'éducation*, 2023.

59. Obin, Jean-Pierre, and Françoise Cros. *Le projet d'établissement*. Hachette éducation, 2003.

Côté primaire, où les écoles n'ont pas de statut juridique indépendant mais où le pilotage pédagogique du directeur a été renforcé depuis 2021 dans le cadre de la loi Rilhac, les textes prévoient l'élaboration d'un projet d'école dont la mise en œuvre peut s'appuyer là encore sur des moyens horaires⁶⁰.

LA CAPACITÉ DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT À EMBRASSER CERTAINES MARGES D'AUTONOMIE PEUT CONSTITUER UN VÉRITABLE « ACCÉLÉRATEUR ».

Les enseignants du primaire ont une obligation de service⁶¹ de 108 heures par an dédié au fonctionnement de l'école, en plus des 24 h hebdomadaires correspondant aux heures de cours. Cette dotation est cependant en partie contrainte par les conseils d'école, les activités pédagogiques complémentaires ou la formation continue, obligatoire dans le premier degré. Au final, la part modulable est réduite à 48 h. Une certaine liberté demeure sur l'usage de ces heures dans le cadre du projet d'école, des travaux en équipe pédagogique.

Le chef d'établissement, interface entre le central et le local

« *Le chef d'établissement est [...] mandaté par l'État pour mettre en œuvre sa politique, tout en tenant compte des circonstances locales* » analyse Sylvie Condette, professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Lille⁶².

Il doit donc jongler entre des attentes hétérogènes : Éducation nationale, personnels de l'établissement et collectivités locales (lorsqu'elles prennent part au contrat d'objectifs). Ce qui revient à lui conférer « *un rôle de médiateur* » parfois décourageant quand il se heurte aux difficultés à faire dialoguer des visions et des cultures professionnelles aussi diverses.

Néanmoins, la capacité du chef d'établissement à embrasser certaines marges d'autonomie peut constituer un véritable « *accélérateur de l'articulation des politiques éducatives, s'il fait preuve de proactivité dans le développement de projets que la collectivité sollicitée peut soutenir* »⁶³.

Quand la tentation de centralisme grignote l'autonomie des établissements

Cette autonomie relative au niveau local peut toutefois être contrariée par la mise en œuvre de la politique éducative sur le plan national. Le rapport d'information du Sénat sur l'autonomie des établissements, datant de 2023, déplore une tendance de l'État à empiéter sur les marges d'autonomie des établissements par une contrainte législative et réglementaire⁶⁴.

La gestion des ressources humaines par le Ministère de l'Éducation nationale est par ailleurs jugée encore trop cloisonnée et déconnectée des besoins locaux par la

63. Briffaut, Olivier. « La collectivité de rattachement : alliée pédagogique ? » *Administration & Éducation* 185.1 (2025), pp107-114.

64. Rapport d'information N°884, fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication sur l'autonomie des établissements scolaires par M. Max Brisson, Mmes Annick Billon et Marie-Pierre Monier, Sénateur et Sénatrices, 2023.

60. Décret n° 2023-777 du 14 août 2023 relatif aux directeurs d'école.

61. Circulaire n° 2013-019 du 4 février 2013.

62. Condette-Castelain, Sylvie. « Du global au local. Le chef d'établissement au cœur des tensions. » *Diversité* 181.1 (2015), pp. 44-51.

Cour des Comptes qui évoque « *une gestion en tuyaux d'orgue de ses personnels et des différents métiers [...] qui le prive d'une vision d'ensemble de la vie scolaire et de l'utilisation des moyens qui lui sont consacrés, au plus près des besoins des académies.*⁶⁵ »

Le rôle de la hiérarchie dans la mise en œuvre des projets est également discuté par le rapport du Sénat. En particulier, celui des inspecteurs qui peuvent tout à la fois être des facilitateurs ou des freins dans la mise en œuvre de projets locaux – qu'ils relèvent des projets d'école ou d'établissement ou des expérimentations. Le rapport en appelle à ce qu'ils endossent le rôle de « *facilitateurs de projets plutôt que de pourvoyeurs d'injonctions descendantes* »⁶⁶.

65. Cour des Comptes, *Privilégier l'approche territoriale et l'autonomie dans la gestion des dépenses d'éducation*, 2023.
66. Rapport du Sénat, *op. cit.*

LA GESTION DES RESSOURCES HUMAINES PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE EST JUGÉE ENCORE TROP CLOISONNÉE ET DÉCONNECTÉE DES BESOINS LOCAUX.

Au final, une certaine ambiguïté règne dans l'intention des « *administrations centrale et académique qui, certes, produisent beaucoup de textes reconnaissant et encourageant l'autonomie des établissements mais continuent, dans le même temps, à piloter ces derniers comme des services déconcentrés* »⁶⁷.

67. Interview de Jean-Paul Delahaye et Gerard Mamou — auteurs de *L'autonomie de l'établissement public local d'enseignement* — pour le Café pédagogique, 2011.



L'expérimentation, moteur d'une école plus territoriale

La décentralisation n'a donc pas totalement permis dans les faits une adaptation de la politique éducative aux réalités locales. L'extension des compétences des collectivités sur les sujets de l'enfance, de la parentalité, de l'éducation et de la jeunesse – service public de la petite enfance, service aux familles, mise en œuvre des temps périscolaires, réussite éducative, copilotage des Cités éducatives, orientation – entraîne pourtant des besoins croissants de concertation avec l'Éducation nationale. Les évolutions démographiques poussent également à des logiques de mutualisation⁶⁸.

Si une certaine ambivalence persiste dans la logique de décentralisation à l'œuvre depuis quelques décennies, elle n'empêche pas de fait la mise en œuvre d'une école mieux adaptée aux réalités locales. Collectivités et établissements peuvent faire le choix de sortir des sentiers battus notamment dans une optique d'expérimentation.

Les collectivités ont le droit d'expérimenter. Ça tombe bien les établissements aussi !

L'article 72 de la Constitution consacre le principe de libre administration des collectivités et leur ouvre l'opportunité d'expérimenter : « *Dans les conditions prévues par la loi organique, et sauf lorsque sont en cause les conditions essentielles d'exercice d'une liberté*

publique ou d'un droit constitutionnellement garanti, les collectivités territoriales ou leurs groupements peuvent, lorsque, selon le cas, la loi ou le règlement l'a prévu, déroger, à titre expérimental et pour un objet et une durée limités, aux dispositions législatives ou réglementaires qui régissent l'exercice de leurs compétences. »

L'EXTENSION DES COMPÉTENCES DES COLLECTIVITÉS ENTRAÎNE DES BESOINS CROISSANTS DE CONCERTATION AVEC L'ÉDUCATION NATIONALE.

Côté établissements, la possibilité d'expérimentation est régie par l'article L.401-1 du code de l'éducation modifié par l'article 34 de la loi de 2005 : « *Sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques, le projet d'école ou d'établissement peut prévoir la réalisation d'expérimentations, pour une durée maximum de cinq ans, portant sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire. Ces expérimentations font l'objet d'une évaluation annuelle. »*

La Fédération des établissements scolaires publics innovants (FESPI*) s'est emparée de l'article 34 pour proposer des « *innovations*

68. Cf. Cour des comptes. *L'enseignement primaire. Une organisation en décalage avec les besoins de l'élève*. Rapport public thématique. Mai 2025.

**« LES COLLECTIVITÉS TERRITORIALES SONT SYSTÉMATIQUEMENT ASSOCIÉES À LA DÉFINITION DES GRANDES ORIENTATIONS DES EXPÉRIMENTATIONS MENÉES PAR L'ÉDUCATION NATIONALE AINSI QU'À LEURS DÉCLINAISONS TERRITORIALES. »
LOI POUR UNE ÉCOLE DE LA CONFIANCE**

au service de la démocratisation de l'école »⁶⁹. Elle rassemble écoles, collèges et lycées expérimentaux qui proposent une offre alternative à tous les élèves ou accueillent les « décrocheurs ».

La loi pour une école de la confiance de 2019 prévoit explicitement que les collectivités locales concernées soient associées à ces expérimentations : « *Les collectivités territoriales sont systématiquement associées à la définition des grandes orientations des expérimentations menées par l'éducation nationale ainsi qu'à leurs déclinaisons territoriales*⁷⁰. »

Dans ce cadre légal, la possibilité de mener des projets orientés vers les besoins du territoire y compris au-delà de la répartition des compétences, est rendue possible. Alors pourquoi pas plus de projets menés conjointement par des enseignants et des personnels municipaux sur le temps scolaire ? Pourquoi pas des établissements de l'éveil du jeune enfant réunissant crèche et école maternelle⁷¹ ?

69. Pour en savoir plus, se rendre sur le site internet de la FESPL.
70. Article L314-2 du Code de l'éducation modifié par la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, article 38.
71. Un premier pas a été franchi par certaines municipalités qui installent des crèches dans les mêmes bâtiments que l'école maternelle pour optimiser l'occupation et faciliter la continuité sur toute la petite enfance. C'est le cas à Brest, par exemple comme en rend compte l'article du Monde du 23 décembre 2025 : « Municipales 2026 : à Brest, la ville implante des crèches dans les écoles où le nombre d'élèves diminue ».

Une gouvernance régulièrement appelée à évoluer

Le renforcement de la compétence locale sur toute la scolarité obligatoire de l'école maternelle au collège est parfois évoqué pour aller plus loin dans cet effort de rationalisation. Un des outils privilégiés pourrait être le rapprochement entre écoles et collège pour un pilotage plus unifié de l'ensemble du cycle de scolarité obligatoire⁷².

Ce fut notamment une possibilité introduite initialement dans le projet de loi pour une école de la confiance de 2019. Il était prévu de créer des nouveaux établissements scolaires, appelés « établissements publics des savoirs fondamentaux » regroupant écoles et collège, à l'initiative des collectivités territoriales⁷³. L'amendement a finalement été retiré du projet de loi.

DES EXPÉRIMENTATIONS ONT ÉTÉ CONDUITES POUR RAPPROCHER PRIMAIRE ET COLLÈGE DANS L'ESPRIT D'UNE « ÉCOLE DU SOCLE ».

Dans les faits, on l'a vu, des logiques de gouvernance très différentes régissent actuellement le primaire et le secondaire rendant cette continuité compliquée à mettre en œuvre. Mais des expérimentations ont été

72. Cf. le décryptage de VersLeHaut, « Pour une école fédératrice », septembre 2022.
73. L'amendement n°AC501 initialement adopté par l'Assemblée nationale mais finalement retiré du projet de loi est consultable sur le site de l'Assemblée nationale.

mises en œuvre pour rapprocher ces deux univers dans l'esprit d'une « école du socle » notamment dans des territoires ruraux. Outre la mutualisation de moyens, la collaboration entre enseignants de cycles différents – professeurs de langues qui viennent initier les élèves en élémentaire par exemple – y permet une continuité plus affirmée⁷⁴.

L'INTÉRÊT DE POUSSER PLUS LOIN CETTE LOGIQUE DE DÉCENTRALISATION MÉRITE D'ÊTRE DÉMONTRÉ.

Les résultats de ces expérimentations demeurent encore insuffisamment documentés mais il en est ressorti à la fois des réussites – sur la sécurisation des parcours ou les initiatives de remédiation – mais également des difficultés liées à la gouvernance, aux statuts différenciés des établissements primaires et secondaires et au lien avec les collectivités rendu complexe par la double tutelle de la commune et du département⁷⁵.

Aller plus loin dans la décentralisation ?

Des évolutions statutaires pourraient faciliter une meilleure déclinaison locale, permettant notamment d'articuler plus systématiquement le projet éducatif de territoire (PEDT*) – élaboré à l'échelle de la commune ou de l'intercommunalité – et son volet scolaire – projet d'école, projet d'établissement, contrat d'objectifs.

Les PEDT ont vocation en toute logique à être articulés avec les projets menés aussi

bien en primaire que dans le secondaire, en particulier dans les collèges situés sur la commune ou l'intercommunalité. N'étant pas la collectivité de tutelle des collèges, la logique de rapprochement des établissements – comme dans le cadre des réseaux d'éducation prioritaire ou des Cités éducatives – peut faciliter un pilotage unifié.

La définition du périmètre pertinent de ces rapprochements aurait tout intérêt à être le fruit d'une concertation entre acteurs locaux. Et ce afin d'éviter les phénomènes de « territorialisation par le haut » qui définissent *a priori* la bonne échelle de pilotage sans tenir compte des disparités territoriales⁷⁶.

Plutôt que de céder à la tentation d'un modèle uniforme, une approche fondée sur les initiatives locales serait probablement plus à même de mobiliser les exécutifs locaux. En fonction des territoires, la politique éducative pourrait donc être déclinée à des niveaux différents, en cohérence avec les bassins de vie retenus : quartier — comme dans le cadre des Cités éducatives — municipalité, intercommunalité.

Des expérimentations en ce sens pourraient donc être poursuivies en poussant la logique de rapprochement entre établissements et la démarche de décloisonnement déjà à l'œuvre dans le fonctionnement des Cités éducatives, ou des programmes de réussite éducative⁷⁷. Le pilotage d'une telle politique unifiée pourrait être confiée aux communes ou intercommunalités.

Dans un tel contexte, l'État pourrait se concentrer sur :

- ses missions de conception, d'orientation et de contrôle à savoir la définition

74. Cf. par exemple l'article « École du socle », *faire tomber les murs entre primaire et collège*, publié en février 2019 dans La Croix.

75. Rapport du Groupe d'études et d'expertise « École du socle » de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, mai 2019.

76. Cf. l'article « Sortir de l'obsession du bon niveau » dans ce volume.

77. Cf. l'article « Temps, coordination et incarnation : les conditions de l'action éducative » dans le présent volume.

- à niveau réglementaire des objectifs des politiques éducatives ;
- la diffusion d'une expertise pédagogique, fondée sur l'évaluation et la comparaison internationale ;
- l'évaluation des projets éducatifs et le contrôle des établissements, sur le modèle des évaluations collectives initiées par le Conseil d'évaluation de l'école depuis 2019 ;
- la gestion des ressources humaines des personnels, notamment en vue de leur mobilité géographique et de l'évolution de leur carrière.

Cette orientation serait conforme à la préconisation de la Cour des comptes pour qui : « *l'État doit conserver à l'échelle nationale un rôle de régulateur et de garant du déploiement homogène du service public de l'éducation sur le territoire*⁷⁸ ».

78. « Privilégier l'approche territoriale et l'autonomie dans la gestion des dépenses d'éducation » de la Cour des comptes / 2023.

En tout état de cause, l'intérêt de pousser plus loin cette logique de décentralisation mérite d'être démontré. L'évaluation rigoureuse des effets de l'introduction de modalités récentes de coopération – programmes de réussite éducative, Cité éducatives, Territoires éducatifs ruraux – comme des expérimentations passées ou à venir – école du socle, appel à manifestation d'intérêt « Innovation dans la forme scolaire »⁷⁹, projets issus du Conseil national de la refondation – nous fournirait de précieuses indications sur les conditions d'une décentralisation propice à une meilleure réponse aux besoins des enfants et des adolescents. ●

79. On pense notamment au projet « Réinventer la forme scolaire au service de la réussite et du bien-être des enfants des écoles de Roubaix » qui a institué des initiatives municipales de soutien aux enfants, aux enseignants et aux familles.



À RETENIR !

L'école française demeure centralisée dans ses principes et ses ressources humaines, mais elle n'est pas dépourvue de marges d'autonomie. C'est dans ces espaces intermédiaires (projet d'établissement, contractualisation, expérimentation) que peut se construire une véritable déclinaison territoriale des politiques éducatives.



Une Maison, un territoire : quand formation rime avec ancrage local

Depuis octobre 1958, la Maison Familiale Rurale (MFR) de Campagne-les-Boullonnais – au cœur du Pas-de-Calais – incarne le projet des MFR : former des jeunes dès 14 ans via l’alternance, mais surtout les inscrire dans une dynamique locale à la fois sociale, économique et éducative⁸⁰.

Une pédagogie ancrée dans le réel

La particularité des MFR, en plus de leur statut associatif, tient à cette pédagogie de l’alternance : les jeunes alternent entre périodes à l’école et expériences en entreprise, à l’image des centres de formation d’apprentis. « Le jeune est autant, voire presque davantage, en entreprise qu’en classe » explique Sébastien Hédoux, directeur de la MFR de Campagne-lès-Boullonnais. D’ailleurs, les filières proposées – agriculture, agroéquipement, métiers du cheval, commerce – adressent précisément les besoins du territoire.

« C’EST UN RYTHME
CARRÉMENT DIFFÉRENT DES
ÉTABLISSEMENTS PUBLICS.
C’EST MIEUX, JE PRÉFÈRE »

TÉMOIGNE UN JEUNE DE 2^{NDE} LORS DU
TRADITIONNEL PASSAGE EN CLASSE, TOUS
LES VENDREDIS APRÈS-MIDI, PAR LE DIRECTEUR

Ce mode d’apprentissage donne du sens aux élèves. Ils ne se sentent pas cantonnés à des savoirs théoriques, mais apprennent par l’immersion dans des contextes professionnels, dans des contextes professionnels concrets. L’obtention d’un diplôme (Bac pro, BTS...)

se double d’une véritable mise en situation, ce qui favorise leur insertion.

L’atout des MFR : accueillir des jeunes qui ne se reconnaissent pas dans un parcours scolaire classique. Pour autant, ce ne sont pas des écoles de la deuxième chance. Au contraire, les jeunes témoignent de plus en plus avoir fait le choix de rejoindre la MFR, par goût, par besoin d’une autre forme d’apprentissage, ou par désir d’être en lien concret avec le monde du travail. Une jeune fille en bac pro CGEA support agricole partage ce sentiment : « *Moi, clairement, je suis venue pour les stages* ».

Le modèle de l’alternance, le lien avec le milieu professionnel, la perspective d’un métier tangible et local : contribuent à donner du sens et à accroître la motivation. À la sortie, la transition vers l’emploi est facilitée et assumée.

80. Pour en savoir plus sur les MFR : voir page 47 de l’étude « Le monde du travail, nouvel horizon éducatif » de VersLeHaut.



Si les moniteurs ou le directeur voient moins leurs élèves que dans un établissement scolaire de la voie générale, puisqu'ils sont en entreprise, l'accompagnement et le suivi de chaque jeune est rigoureux. Même « *un jeune qui n'a pas son diplôme, on voit qu'il a grandi, les parents nous le disent aussi, notamment sur le vivre ensemble : la politesse, l'entretien des espaces communs... on les accompagne à grandir* », explique le directeur de la MFR.

Une structure associative profondément liée aux familles

Autre élément distinctif des MFR : ses liens avec les familles. Parents, entreprises locales, élus, anciens élèves ou parents d'élèves, professionnels sont parties prenantes. D'ailleurs, les MFR sont autant des associations, au regard de la loi du 1^{er} juillet 1901, et des associations familiales, au regard du Code de l'action sociale et des familles. Cette gouvernance collective permet de faire vivre l'établissement au rythme du territoire, de ses besoins et de ses dynamiques.

Les familles ne sont donc pas de simples utilisatrices d'un service scolaire : elles participent à la vie de l'association et à l'orientation de l'établissement. À titre d'exemple, au moins 50 % des membres du conseil d'administration (C.A.) sont des parents d'élèves, ou d'anciens élèves. À Campagnes-lès-Boullonnais, ils sont à 53 %. Le renouvellement régulier des membres et les 6 réunions du C.A. par an – en plus des réunions avec les parents – permettent de créer de vrais liens entre les équipes et les familles. L'établissement devient un lieu de citoyenneté



et de participation collective dont le modèle de gouvernance partagée nourrit un climat de confiance.

Au-delà des instances, les familles sont aussi associées au parcours des jeunes par un lien pédagogique concret : les travaux à réaliser en période d'entreprise les amènent à échanger avec leurs parents sur ce qu'ils apprennent en classe. Ils appellent cela le plan d'études (PE), un travail de recherche et d'échanges avec la famille et/ou le maître de stage. Ce simple mécanisme crée un dialogue éducatif rare par rapport à d'autres établissements. Partenaires de la formation, les parents suivent l'évolution de leur enfant, comprennent mieux les exigences de l'alternance et peuvent valoriser les progrès.

Un établissement scolaire ouvert sur son territoire

Les élèves, en premier lieu, incarnent l'ouverture de l'établissement sur le territoire, par une pédagogie qui les rend acteurs de leur parcours. En effet, les travaux que les élèves doivent réaliser en période d'entreprise sur des thèmes tels que « vivre en démocratie » ou « mon entreprise et son environnement », permettent de les rendre acteurs de leur parcours scolaire.

Leurs travaux d'entreprise les incitent à interroger les adultes qui les entourent (un élu, leur maître d'apprentissage, le supermarché d'à côté...). Ils sortent ainsi de leur posture d'élève pour mieux connaître et comprendre le monde qui les entoure, en commençant par leur territoire.

S'agissant de l'établissement, ses liens avec le territoire s'observent et passent souvent par les élus locaux. La commune a soutenu la création d'un parking ; et en retour, la Maison met à disposition ses locaux, à titre gracieux, à toutes les associations du village.

D'autres structures peuvent aussi investir les espaces disponibles, moyennant une contribution. Il n'est pas rare, par exemple, de voir la Chambre de l'Agriculture

« DANS UN TERRITOIRE, UNE MAISON FAMILIALE RURALE C'EST STRUCTURANT : ÇA CRÉE DE L'EMPLOI ; ET PUIS, UN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE, ÇA VITALISE UNE COMMUNE. »

ou d'autres OPA⁸¹ s'inviter pour une réunion ou encore une ribambelle de jeunes occuper les lieux pour une semaine en colonie de vacances.

Autre temps fort d'ouverture sur le territoire : leur grande journée de portes ouvertes, les 8 mai qui accueille 5 000 personnes chaque année. Une journée

« QUAND UNE MAISON PERD LE LIEN AVEC SA COMMUNE, ÇA VA SOUVENT DE PAIR AVEC UNE MAISON QUI VA MAL. »

ROLAND GRIMAULT, DIRECTEUR GÉNÉRAL DU RÉSEAU DES MFR

81. OPA : organisation professionnelle agricole.



que les administrateurs, les apprenants et l'équipe éducative ont créé ensemble, main dans la main, pour mettre en place des animations telles qu'un concours d'animaux, un marché gourmand, un concours d'attelage, une exposition de matériels agricoles... tout en faisant appel à leurs partenaires locaux !

Évidemment, ce modèle de démocratie locale et de participation citoyenne pour les jeunes, n'est pas sans risque : la dépendance à un réseau local de maîtres de stage, d'entreprises partenaires, de familles engagées et d'élus rend le modèle fragile. Sans cette implication collective, les MFR risquent de perdre de leur efficacité.

Le modèle des MFR souligne combien les établissements scolaires ont les moyens d'agir tout en nourrissant un projet collectif, pour permettre aux jeunes des parcours professionnalisants et concrets, pour faire vivre l'attractivité et la cohésion sociale des territoires. ●

Pour les contacter : mfr.campagne@mfr.asso.fr



MIXITÉ : LES TERRITOIRES PEUVENT CHANGER LA DONNE

« La mixité pour que ce soit de la mixité il faut qu'il y ait de la mixité. S'il n'y a pas de mixité, ça n'est pas de la mixité. » C'est ce qu'exprime avec maladresse le père d'un élève scolarisé dans l'école publique de secteur dans le film *La lutte des classes*, réalisé par Michel Leclerc en 2019. La remarque peut faire sourire, mais elle pointe un enjeu central des politiques éducatives locales : la mixité scolaire ne repose pas que sur l'intention des familles, mais aussi sur la capacité – et la volonté – d'une commune à organiser des équilibres durables pour ses citoyens et son territoire.

Lorsque la mixité repose uniquement sur les choix individuels, elle devient instable parce que « *c'est quelque chose d'insupportable pour des parents d'avoir le sentiment de devoir choisir entre ce qui est bon pour son enfant à titre individuel et ce qui est bon pour le collectif* », comme l'exprime Stéphane Troussel, président du département

de Seine-Saint-Denis⁸². Dès lors, la question n'est plus seulement celle des décisions parentales, mais bien celle des responsabilités partagées entre l'École, la commune et l'ensemble des acteurs du territoire.

82. Propos extrait de l'article « La Seine-Saint-Denis mise sur un « plan d'attractivité » pour enrayer le phénomène d'évitement de ses collèges », Eléa Pommiers pour Le Monde, septembre 2024.

De la mixité, oui mais pourquoi ?

La mixité sociale s'est imposée dans les politiques publiques comme une réponse aux phénomènes de ségrégation et de séparation des groupes sociaux. Présente de longue date dans les politiques de la ville et de l'aménagement, elle vise à éviter la concentration des difficultés sur certains territoires et à préserver des équilibres sociaux durables. Plus qu'un objectif en soi, elle est pensée comme un levier de cohésion sociale et d'égalité territoriale, même si ses effets ne sont ni automatiques ni garantis.

Appliquée au champ scolaire, cette logique répond à un constat largement documenté : l'école reflète, et parfois accentue, les inégalités sociales et territoriales. La mixité scolaire s'est ainsi imposée comme un enjeu central pour limiter les écarts entre établissements, améliorer les conditions d'apprentissage des élèves les plus fragiles et éviter que certains établissements ne concentrent les difficultés.

« LA MIXITÉ CE N'EST PAS QUELQUE CHOSE QU'ON MET EN PLACE, C'EST FAIRE ENSEMBLE, FAIRE AVEC DES GENS QU'ON NE CONNAÎT PAS. »

**JEAN-PAUL PETIOT, ANCIEN PROVISEUR,
PRÉSIDENT DE L'ASSOCIATION L'ÉCOLE AU DÉFI**

En effet, la mixité sociale et scolaire fait aujourd'hui partie des missions affichées du service public d'éducation. Depuis la loi de refondation de l'École de 2013, l'institution

scolaire est explicitement chargée de contribuer à la réduction des inégalités sociales et territoriales. La mixité sociale et scolaire devient un objectif assumé de politique publique, inscrit dans les textes et régulièrement réaffirmé.

Cette ambition ne concerne pas uniquement l'enseignement public. En mai 2023, Pap Ndiaye, alors ministre de l'Éducation nationale, signe avec le Secrétariat général de l'enseignement catholique un protocole d'accord visant à renforcer la mixité sociale dans les établissements privés sous contrat. Ce texte prévoit notamment une amélioration de la transparence des données sociales, un suivi académique et des engagements chiffrés dans certains territoires.

En creux, cette séquence rappelle que la mixité scolaire ne peut être pensée sans interroger les stratégies d'évitement et la répartition des élèves entre secteurs public et privé. Dans de nombreux territoires, la composition sociale des établissements privés sous contrat reste plus favorisée que celle du public, ce qui alimente des déséquilibres structurels. Pour le chercheur Choukri Ben Ayed, cette évolution marque un tournant : l'École n'est plus seulement pensée comme un lieu d'instruction, mais comme un outil de régulation sociale, appelé à corriger des inégalités produites en dehors d'elle.⁸³

⁸³. Ben Ayed C., La mixité sociale à l'école. Tensions, enjeux, perspectives, Armand Colin, 2015.

Néanmoins, la mixité scolaire demeure fragile. Elle dépend autant des dynamiques résidentielles que des stratégies d'évitement, des choix d'organisation de l'offre scolaire et des arbitrages politiques locaux. Quelques décisions individuelles suffisent parfois à déstabiliser un équilibre : inscription dans le privé sous contrat, demande de dérogation, déménagement stratégique à l'entrée au collège. Agrégées, ces décisions reconfigurent profondément la composition sociale des établissements.

Ces stratégies sont rarement idéologiques ; elles sont souvent motivées par la peur de l'isolement de l'enfant ou par la crainte d'une concentration de difficultés. Mais leur effet cumulatif peut transformer rapidement un établissement « mixte » en établissement évité.

Cette fragilité renvoie au rôle déterminant des territoires. Comme le souligne Henri Hamelin, directeur de l'éducation et de la jeunesse à la Ville de Grenoble, « les territoires sont une chance mais peuvent aussi être une source de discriminations et de différenciation. La mixité va dépendre de la volonté politique générale (État et collectivités territoriales) de répondre aux besoins et enjeux pour les populations locales. » Autrement dit, la mixité ne se décrète pas uniquement à l'échelle nationale mais se joue aussi dans les choix d'urbanisme, de sectorisation, d'investissement éducatif ou encore dans la manière dont une municipalité assume – ou non – de faire de la diversité sociale un horizon politique.





Habiter le quotidien du quartier La maison de Bernadette

Dans les quartiers nord de Marseille, au cœur de la cité des Lauriers (13^e arrondissement), la Maison de Bernadette s'affirme comme une initiative d'éducation de proximité profondément ancrée dans la vie des habitants. Porté par l'association Massabielle, ce lieu n'est pas une structure institutionnelle classique, mais une présence quotidienne, un point d'appui communautaire et relationnel au service des enfants, des jeunes, des familles et des personnes isolées.

Une présence enracinée au quotidien

Construite en 2010, la Maison de Bernadette se distingue d'abord par sa façon d'« habiter » le territoire. Loin des interventions ponctuelles, ses animateurs et volontaires vivent et travaillent aux côtés des habitants, partagent le quotidien du quartier et tissent des relations de confiance durables. Ce travail de proximité ne se réduit pas à des actions programmées : il est d'abord une présence, une écoute, une réponse aux besoins concrets des familles, souvent invisibles des politiques publiques classiques.

En effet, les habitants viennent à la maison pour des repas partagés, des temps organisés, mais aussi de manière informelle pour un simple café ou être écoutés. Les animateurs et bénévoles vont également vers le quartier pour y vivre par les activités de rue, les visites à domicile, le petit déjeuner et les maraudes. Ils proposent aussi des activités qui répondent aux besoins exprimés par les habitants du quartier comme le fait d'accueillir des associations sportives, d'avoir une psychologue, etc.

Un lieu pour tous, à tous les âges

L'activité de la Maison de Bernadette est multiple et adaptée : soutien scolaire informel, lieux de jeux et d'activités pour enfants, accompagnement des parents, animations intergénérationnelles, sorties et camps pour les jeunes... Ces actions s'inscrivent dans une logique éducative globale, où l'apprentissage se construit aussi en dehors de l'école, par les relations humaines, la découverte collective et l'accès à des espaces sécurisés de socialisation.

En proposant des moments ludiques, des espaces d'expression et des opportunités de rencontre, la Maison de Bernadette contribue à **compléter les parcours éducatifs des enfants et des jeunes**, là où les ressources de l'environnement ne suffisent pas toujours à répondre aux besoins.

Réparer les fragilités par la proximité

Dans un quartier fragilisé par de fortes inégalités sociales et économiques, la Maison de Bernadette fonctionne comme un « **éducateur de proximité élargi** », capable de réduire l'écart entre les attentes des familles et les offres institutionnelles.



Sa force tient à une logique d'éducation **non normative**, fondée sur le respect, l'écoute et la coopération, plutôt que sur des dispositifs imposés.

Un modèle de coopération locale

Ce lieu illustre combien l'éducation de proximité ne se limite pas à l'école. Il met en jeu une coordination entre différents acteurs (associations locales, familles, institutions municipales et services sociaux) autour d'un objectif partagé : permettre à chaque enfant et à chaque famille de trouver sa place dans la cité. La Maison de Bernadette est ainsi un **espace de construction de compétences, de citoyenneté et d'appartenance collective**, en connexion permanente avec l'écosystème local. ●

Pour les contacter : contact@massabielle.org

L'École : un rôle structurant, mais contraint

L'École dispose de plusieurs instruments pour agir sur la composition sociale des établissements. La carte scolaire constitue historiquement le principal outil de régulation, avec pour ambition d'assurer une répartition équilibrée des élèves sur le territoire. Mais, comme l'explique Youssef Souidi, Docteur en Sciences Économiques, cette « *carte scolaire peut poser problème notamment parce que son tracé [qui] n'est pas naturel, ce sont des décisions politiques, aujourd'hui des conseils départements [pour les collèges] qui font que tel élève est scolarisé dans tel collège* »⁸⁴. D'autres leviers existent également : règles d'affectation, organisation de l'offre éducative, projets d'établissement ou dispositifs spécifiques visant à diversifier les publics accueillis.

Toutefois, ces outils ne sont jamais neutres puisqu'ils touchent directement aux arbitrages entre égalité républicaine et liberté de choix, ce qui les rend politiquement sensibles et socialement contestés⁸⁵. La carte scolaire, en particulier, cristallise des

résistances qui limitent sa portée effective ; d'autant plus que les sectorisations scolaires entre écoles primaires et collèges ne sont pas harmonisées.

Même lorsque la mixité sociale existe à l'échelle d'un établissement, elle peut être largement neutralisée par des mécanismes internes. Les travaux sociologiques montrent que la différenciation des filières, options ou dispositifs spécifiques produit des formes de ségrégation interne, réduisant l'expérience réelle de la mixité pour les élèves.⁸⁶

La question de la mixité scolaire dépasse le cadre éducatif puisqu'elle interroge la capacité d'un territoire à organiser des équilibres collectifs là où les choix individuels, aussi légitimes soient-ils, tendent à produire des effets cumulatifs. La mixité scolaire agit ainsi comme un révélateur des dynamiques sociales locales, mais aussi comme un enjeu politique à part entière, au croisement du logement, de l'aménagement, de l'attractivité et du vivre-ensemble. Finalement, la mixité scolaire concerne directement la commune.

84. Extrait d'une intervention dans l'émission La Quotidienne sur Sqool TV en mai 2024.

85. Ben Ayed C., « La mixité sociale dans l'espace scolaire : une non-politique publique », Actes de la recherche en sciences sociales, 2009.

86. Van Zanten A., « De la ségrégation aux inégalités : la réduction des opportunités », Formation Emploi, 2012.



L'action de la commune, indirecte mais décisive

Dans de nombreux territoires, la composition sociale des établissements scolaires suit étroitement celle du bâti⁸⁷. En effet, « *plus on descend dans le maillage statistique, plus les caractéristiques des populations sont homogènes* »⁸⁸. Un quartier majoritairement composé de logements sociaux ou fortement gentrifié produit mécaniquement des écoles socialement très homogènes.

Même lorsqu'une volonté politique existe, l'école hérite souvent de choix d'aménagement passés.

Même lorsqu'une volonté politique existe, l'école hérite souvent de choix d'aménagement passés : les décisions anciennement prises en matière d'urbanisme ou de politique de logement continuent d'influencer la mixité des populations scolaires, parfois difficiles à corriger à court terme. Pour autant, la commune dispose de leviers, parfois indirects, qui peuvent amplifier ou freiner ces dynamiques.

Les politiques locales en matière d'habitat, tout d'abord, déterminent comment se répartissent les populations dans la ville. L'application de la loi SRU* (Solidarité et renouvellement urbain), qui impose un quota de logements sociaux, en est un exemple : certaines communes ont révisé leur plan local d'urbanisme pour augmenter significativement la part de logements

sociaux⁸⁹, dans l'espoir de favoriser la mixité résidentielle, condition nécessaire à une mixité scolaire plus équilibrée.

De même, la sectorisation scolaire du premier degré – c'est-à-dire le découpage des zones de recrutement des écoles – est un outil central, même s'il dépend d'un arbitrage entre la commune, l'Éducation nationale et parfois l'intercommunalité. La manière dont ces zones sont dessinées peut soit atténuer soit renforcer les écarts sociaux entre établissements. Par exemple, certaines expérimentations de procédures d'affectation régulées, comme Affelnet en Île-de-France, ont permis de réduire la ségrégation sociale dans certains lycées en introduisant des critères privilégiant l'accès des élèves de milieux modestes⁹⁰.

Des services municipaux bien pensés peuvent soutenir l'attractivité et l'accessibilité des établissements scolaires, notamment dans les zones socialement défavorisées : transport scolaire adapté, accueil périscolaire étendu ou restauration de qualité peuvent encourager les parents à « jouer le jeu » de la mixité sociale et scolaire.

Néanmoins, toutes ces politiques d'amélioration de la mixité sociale dans les établissements scolaires ne fonctionneront qu'avec la confiance des familles. « *L'essentiel consiste à revaloriser l'établissement [en] multipliant*

87. « Residential and school segregation of children in France », Marco OBERTI, Sciences Po, juillet 2024.

88. « Mixité sociale à l'école. Quelles interactions avec les territoires ? », Butzbach Étienne, Diversité, n°191, 2018. « L'expérience du territoire apprendre dans une société durable. » p. 89.

89. Chocron, V., & Ané, C., « Pourquoi le gouvernement veut alléger la loi SRU, qui a permis de créer 1 million de logements sociaux », Le Monde, mai 2024.

90. Rapport IPP n°3, « Impact d'Affelnet sur la mixité sociale et scolaire des lycées d'Île-de-France », 2014, Institut des politiques publiques – IPP.

les interactions entre équipes pédagogiques et impliquant les familles »⁹¹.

Étienne Butzbach conclut son propos en disant que « *les politiques de mixité sociale à l'école sont ainsi très largement tributaires d'un nouveau regard sur les territoires et d'une nouvelle façon de définir des échelles territoriales pertinentes.* »⁹²

Effectivement, l'organisation multiniveau des collectivités territoriales et la

91. « Mixité sociale à l'école. Quelles interactions avec les territoires ? », Butzbach Étienne, *Diversité*, n°191, 2018. « L'expérience du territoire apprendre dans une société durable. » p.90.

92. *Ibid.*

segmentation des compétences scolaires ne favorisent pas une réflexion concertée pour penser une politique de mixité sociale à l'école et en dehors. Ainsi, la cohérence d'un ensemble de politiques locales – urbanisme, logement, carte scolaire, services éducatifs et narration politique – est essentiel pour permettre une mixité sociale à l'école et dans la commune. Une démarche concertée entre acteurs publics, éducatifs et familles, soutenue par une vision partagée de la ville, est indispensable pour dépasser les potentiels héritages historiques et produire des écoles socialement diverses. ●



À RETENIR !

La mixité ne se décrète pas : elle se construit dans le temps long, en articulant politiques scolaires et politiques locales. Elle n'est pas qu'un objectif sectoriel, elle est un indicateur de la capacité d'un territoire à organiser des équilibres collectifs.



Marion Chapulut

Fondatrice de CitizenCorps

« Mixité scolaire : une responsabilité territoriale pour faire société »

La ségrégation scolaire commence dès l'école primaire. Le secteur privé y joue un rôle majeur : il concentre les familles les plus favorisées et contribue, dès les petites classes, à séparer les enfants selon leur origine sociale. Cette ségrégation s'accroît ensuite au collège, où les écarts deviennent criants : dans les établissements les plus défavorisés, près de 60 % des élèves sont issus de milieux populaires ; dans les plus favorisés, à peine 12 % (DEPP, 2024). Agir tôt est donc stratégique. C'est pourquoi Le Grand Bain intervient dès le primaire : pour construire la mixité avant que l'évitement ne s'installe durablement.

Faire l'expérience du collectif

L'école n'est pas qu'un lieu d'apprentissage académique : c'est le premier espace où l'on fait l'expérience du collectif au-delà de sa famille, où l'on apprend à coopérer avec des personnes différentes de soi. Quand cette fonction s'effondre, c'est le socle même de la démocratie qui s'appauvrit. D'un côté, un sentiment d'abandon et d'injustice ; de l'autre, la conviction de mériter davantage. Cette double sécession mine la confiance envers les institutions. Sur l'autel du mérite individuel, nous avons sacrifié l'éducation à la réussite collective. Mais si nous continuons, tout le monde y perdra. Et la démocratie est déjà en danger.

C'est pour répondre à cet enjeu que Le Grand Bain a été créé à Marseille. Partant de l'hypothèse du contact formulée par le psychologue Gordon Allport – selon laquelle la rencontre intergroupe, sous certaines conditions, réduit les préjugés – nous organisons des jumelages de classes du primaire entre établissements de quartiers favorisés et défavorisés.

Sur temps scolaire, tout au long de l'année, le programme se déploie en quatre phases : échanges épistolaires pour faire connaissance, olympiades de la rencontre, projet artistique ou culturel construit en coopération sur cinq journées partagées dans tout le territoire, et visites de quartier où chaque classe devient tour à tour hôte et guide pour ses correspondants. Aujourd'hui, 1 300 élèves du primaire vivent chaque année cette expérience de rencontre répétée qui fait de la mixité un véritable objet d'apprentissage.

**LA RENCONTRE INTERGROUPE,
SOUS CERTAINES CONDITIONS,
RÉDUIT LES PRÉJUGÉS.**

>>>

LA PAROLE À

La rencontre ouvre des horizons, et nous utilisons la mobilité comme corolaire de la mixité. Ce sont les expériences vécues qui comptent et transforment les ressentis. Sortir de sa classe s'expérimente spatialement : on reprend possession de son territoire, on découvre le terrain de jeu des autres. À travers ces découvertes, c'est une vision du monde ancrée dans une réalité qu'ils vivront que les enfants peuvent se construire : d'autres territoires, d'autres trajectoires, d'autres perspectives.

Dépasser les représentations

Mais si l'on veut dépasser les représentations, il reste du travail. Sans cet effort, la mixité risque de ne rien changer aux préjugés. Ces représentations s'ancrent dès l'enfance : lors d'échanges épistolaires du Grand Bain, des élèves d'écoles favorisées ont interprété les fautes d'orthographe de leurs correspondants comme un « manque d'intérêt » – car eux, lorsqu'ils écrivent, font attention à ne pas faire de faute ! L'orthographe devient ce marqueur qui renvoie chacun à sa classe.

C'est grâce à un travail de recherche-action mené depuis un an, et pour encore un an, financé par la Fondation de France, que nous avons pu qualifier ces

enjeux et bénéficier de comparaisons internationales. Ce travail validé en coopération avec la recherche nous conforte : Le Grand Bain fait évoluer sa pédagogie pour transformer ces représentations. Nous choisissons des projets

LES REPRÉSENTATIONS S'ANCRENT DÈS L'ENFANCE.

de coopération – arts, culture, environnement – qui créent les conditions d'un échange symétrique. Nous nous inspirons aussi des travaux d'Olivier Hamant sur la robustesse : dans un monde de plus en plus fluctuant, former des élèves capables de coopérer, de composer avec la différence et de s'adapter aux incertitudes devient essentiel.

Concrètement, nous développons un travail explicite sur les représentations. Avec les enseignants : nous les outillons avec des connaissances factuelles sur les mécanismes de la ségrégation, car on ne peut transformer ce qu'on ne nomme pas, et nous les accompagnons dans une réflexion sur leurs propres biais. Avec les élèves : nous proposons des ateliers de réflexivité en non-mixité pour revenir sur l'expérience de la rencontre, développer l'esprit critique, et aborder – quand c'est nécessaire – les inégalités, le racisme, les questions religieuses.

L'enjeu dépasse le cadre scolaire. Si nous parvenons à rendre la mixité désirable, tout deviendra plus simple : moins d'évitement de la carte scolaire, davantage de mixité dans les équipements municipaux, le retour de colonies de vacances brassant les milieux... Et cela s'apprend.

C'est à l'échelle du territoire que se joue cette bataille. Les collectivités locales sont le bon échelon pour construire un sentiment de réussite collective, pour se projeter dans un futur commun. Le Grand Bain accompagne les territoires qui souhaitent s'engager dans cette voie. Celle de faire de l'école le socle de la démocratie et de l'émancipation de tous. ●



Le Grand Bain, un plongeon dans l'altérité

PÉPITE ÉDUCATIVE

Portée par l'association CitizenCorps, l'initiative du Grand Bain invite, depuis 2021, les enfants d'écoles d'une grande diversité (de catégories sociales très populaires à très aisés) à partager un parcours pédagogique, pour apprendre à se rencontrer, vraiment.

Le principe est simple : jumeler des classes d'écoles primaires de Marseille aux profils socio-économiques différents, la seule condition est qu'elles soient du même niveau scolaire.

Jumeler, pour se rencontrer

À Marseille, la vie de quartier est très forte, la ségrégation aussi : les disparités sociales sont de plus en plus prégnantes entre des quartiers parfois très proches. Les opportunités de se rencontrer entre enfants de classes sociales diverses sont maigres, ce qui peut renforcer les clivages, préjugés et l'isolement.

Les enfants ont pourtant une chose en commun : Marseille. L'objectif du programme est donc qu'ils se découvrent grâce à un parcours progressif en 4 étapes, qui utilise le territoire comme terrain de jeu.

Au cours de 4 échanges épistolaires, les enfants découvrent de nouvelles personnes, des réalités quotidiennes différentes et instaurent les prémices d'une relation.

La première vraie rencontre a lieu en décembre et marque le début des interactions directes entre les élèves. Lors des « Olympiades de la rencontres », les enfants prennent le temps de découvrir les élèves de la classe jumelle grâce à des brises glaces et des jeux. Ces Olympiades sont pensées comme le « top départ » collectif des projets menés ensuite par chaque binôme de classe.

De janvier à mai, les classes jumelées se retrouvent une fois par mois, avec une association partenaire, pour construire ensemble un projet commun. Théâtre, danse, podcast, vidéo, au fil des 5 journées, les enfants pratiquent et coopèrent autour d'une activité artistique et culturelle. Ils prennent aussi le temps de faire découvrir leur quotidien lors des visites de quartier, un temps fort du programme.

Le parcours se clôture en juin par le Festival du Grand Bain. Cet événement est l'occasion pour les élèves des classes jumelles de restituer devant tous les parents et la communauté éducative le projet élaboré pendant ces 5 mois. C'est un événement de valorisation et de célébration de la réussite collective, un moment de fierté partagée.

**SE RENCONTRER, VRAIMENT,
POUR TRANSFORMER DURABLEMENT
LES REGARDS, LES RELATIONS
ET LES PRATIQUES ÉDUCATIVES.**

>>>

Les visites de quartier, mieux connaître son binôme

Le Grand Bain c'est l'occasion de sortir de sa classe, de son quartier, de partir découvrir la ville où on habite.

Les visites de quartier sont élaborées par les élèves, avec leur enseignant, pour que cet arpentage des abords de l'école soit le réel reflet de leur quotidien. Durant la visite, les enfants de l'école hôte guident les élèves de la classe jumelle pour montrer à leur binôme les lieux qu'ils connaissent : « c'est ici que j'habite ! » ; « c'est ici qu'on vient jouer après l'école ! ». Ces visites leurs permettent de montrer, avec fierté, leur quartier et ancrent leur sentiment d'appartenance à la ville.

« Les enfants sont heureux et fiers de montrer leur quartier et d'aller chez les autres » confie Olivia, enseignante en CP en REP +.

Elles suscitent parfois des questionnements pour les enfants : « mais nous on n'a rien en fait ! » ; « pourquoi vous avez des bâtiments aussi vieux ? ». Ces réactions font l'objet de discussions autour des ateliers de papotage, des séances de réflexivité pour exprimer ses ressentis, et aborder les sujets des inégalités sociales.

**76 % DES ENFANTS ONT
ENSUITE ENVIE D'EXPLORER
DAVANTAGE LEUR QUARTIER ET
LEUR VILLE.**

Donner des outils pour se situer dépasse le cadre spatial.

L'enjeu va être de dépasser les différences pour stimuler l'envie de faire ensemble, de vivre-ensemble. D'en apprendre davantage sur soi et les autres, d'appréhender une réalité autre et identifier d'où l'on vient comparer aux autres.

Bien sûr, les visites comme le reste du programme du Grand Bain sont aussi l'occasion de travailler ensemble les compétences inscrites aux programmes scolaires : l'expression écrite ou encore l'histoire et la géographie de son quartier ou sa ville, l'expression orale lorsqu'ils jouent aux guides touristiques.



Si près mais si loin ?

« Maître ! Pourquoi ils ont une table de ping-pong et accès à la garrigue depuis leur cours de récréation ? » demande un des élèves d'Alexia de l'école Botinelly (QPV). Des différences, ils en dénombrent une petite liste : la verdure aux alentours, la circulation automobile devant l'école, l'apparence de la salle de classe.

AGIR DIRECTEMENT AUPRÈS DES ENFANTS

Des jumelages de classes pour recréer la mixité sociale et culturelle

ÉCHANGES ÉPISTOLAIRES



Des échanges de courrier entre classes jumelles

SEPTEMBRE → NOVEMBRE

OLYMPIADES DE LA RENCONTRE



Une journée de cohésion pour tous se rencontrer

DÉCEMBRE

RENCONTRES MENSUELLES



5 journées entre binômes autour d'ateliers et des visites de quartier

JANVIER → MAI

FESTIVAL DU GRAND BAIN



La restitution aux parents et à la communauté éducative

JUIN



Les deux enseignantes en discutent, cela fait dix ans qu'elles enseignent, toutes les deux après une reconversion professionnelle. Participer au Grand Bain est une chance pour elles comme pour leurs élèves, car travailler en binôme permet d'observer les pratiques de leur collègue enseignante.

Et elles bénéficient de l'accompagnement collectif par l'équipe du Grand Bain, les 4 Mercredis dédiés à des ateliers qui couvrent les nombreux sujets compliqués qui surgissent : laïcité lorsqu'on organise une visite de quartier, inégalités sociales et spatiales, discriminations ou tout simplement analyse de la pratique supervisée par le chercheur, tout cela renforce la communauté éducative et leur permet d'installer de nouvelles postures.

Elles observent des liens se tisser entre les enfants, « des enfants qui ne se seraient sans doute jamais rencontrés ».

Et puis le Grand Bain parfois ça éclabousse : La rencontre est une expérience exigeante, traversée de tensions. Les enfants lancent parfois des « chez eux » ou des « chez nous » qui accentuent cette distance entre eux, parce que Le Grand Bain, c'est aussi expérimenter que les désaccords et incompréhensions font partie du processus de rencontre. Mais la curiosité et l'intérêt pour l'autre l'emporte souvent. Le respect mutuel s'installe autour d'un projet commun. Et le Grand Bain agit alors à deux niveaux :

- Au niveau individuel, sur le développement des compétences socio-émotionnelles des enfants afin de favoriser leur rencontre avec d'autres, leur capacité à coopérer.
- Et au niveau sociétal, car en développant à grande échelle ce programme, il touche une partie importante des jeunes Marseillais qui feront une ville capable de s'écouter et de construire un commun. ●



DONNER DU POUVOIR D'AGIR AUX ACTEURS ASSOCIATIFS LOCAUX

Face à des inégalités profondes dans l'offre éducative locale, les associations occupent une place de plus en plus centrale dans les politiques de jeunesse. La commune de Pontchâteau, en Pays de la Loire, en offre une illustration éclairante, présentée dans la monographie ci-après.

Dans ce territoire à dominante rurale, qui rassemble plus de 37 000 habitants et s'appuie sur une vie associative riche et particulièrement active, les élus ont fait le choix, il y a quelques années, de confier à une association une part structurante de l'accompagnement de la jeunesse. Progressivement, celle-ci est devenue un point d'entrée identifié pour les jeunes, avec pour objectif d'élargir et de rendre plus lisible une offre jusque-là fragmentée

entre les sujets d'orientation, de loisirs, de vacances, dans un contexte où la commune peinait à les mobiliser durablement.

Cette évolution interroge. Peut-on y voir les prémices d'une recomposition progressive du service public de la jeunesse ? Ou bien l'expression d'une nouvelle manière de concevoir l'action publique locale, fondée sur la confiance et la complémentarité entre acteurs ?



Le cas de la ville de

La communauté de communes du Pays de Pont-Château-Saint-Gildas-des-Bois

Réunir les acteurs, retrouver le contact avec les jeunes

Constat et enjeux

Le territoire de Pontchâteau bénéficie d'un cadre de vie favorable au développement de la jeunesse : un niveau de délinquance très faible, un tissu associatif dense et dynamique – notamment dans le domaine sportif et culturel – et la présence d'acteurs relais comme la Mission locale. Le projet de nouvelle médiathèque vient renforcer cette dynamique éducative et culturelle, offrant à terme un espace fédérateur pour les jeunes et les familles.

Cependant, plusieurs freins persistent et limitent la pleine participation des jeunes à la vie locale. La mobilité reste un enjeu fort, particulièrement pour les 15-17 ans peu motorisés, dans un contexte de desserte limitée des transports collectifs. Deux tiers des 15 à 17 ans vivant en zone rurale (67 %) mettent plus de 15 minutes pour accéder à leurs loisirs ou à une sortie culturelle (contre 49 % pour leurs homologues urbains), 54 % pour atteindre des services administratifs (contre 41 %) et 41 % pour un rendez-vous médical (contre 32 %).⁹³



Fiche caractéristique

- **Type** : Établissement Public de Coopération Intercommunale (EPCI).
- **Siège administratif** : Pont-Château (44160).
- **Département** : Loire-Atlantique.
- **Nombre de communes membres** : 9.
- **Population totale** : environ 37 000 habitants.
- **Superficie du territoire** : environ 327 km².

Les offres d'activités demeurent inégales selon les tranches d'âge, et les espaces dédiés à la jeunesse manquent de continuité. L'absence de lieux identifiés comme « territoire jeune », associée à un fort *turn-over* des animateurs, entraînant une baisse de fréquentation des espaces jeunes de 52 % en 2023⁹⁴, fragilise le lien de confiance et la continuité éducative.

93. Félix Assouly, Salomé Berlioux, Victor Delage, *Jeunesse et mobilité : la fracture rurale*, Institut Terram, Mai 2024

94. Cf. Document de Capitalisation : En route vers une nouvelle politique jeunesse. Osons +, Novembre 2023

Les enjeux pour les années à venir – décidés conjointement par les parties prenantes du projet – sont donc de redonner une visibilité et une cohérence à la politique jeunesse locale. Cela passe par la création de lieux coconstruits avec les jeunes, favorisant l'autonomie et l'initiative, ainsi que par une meilleure articulation entre enfance et adolescence, avec une organisation par tranches d'âges (6-10 ans, 11-14 ans, 15-17 ans). La pérennisation des postes d'animateurs et la mise en place de parcours de formation structurés constituent également un levier essentiel pour renforcer la qualité, la stabilité et l'attractivité de l'offre éducative.



Rencontre avec

Sylvie Fusellier et Soizic Lenoir

Extrait de l'entretien réalisé avec Sylvie Fusellier, vice-présidente en charge de la Petite enfance, Jeunesse, Piscines, Bien-être et élue de Pont-Château

VersLeHaut (VLH) : Quels besoins sur le territoire ont motivé la mise en place du projet avec Osons Ici et Maintenant ? Et d'ailleurs, quel est ce projet exactement ?

Sylvie Fusellier (S.F.) : C'est toujours plus compliqué de se déplacer en milieu rural. On avait un espace jeune et un animateur par commune mais on ne touchait pas assez de jeunes. On était loin de « capter » tout le monde, encore moins ceux qui sont éloignés des institutions.

C'est dans ce contexte que nous avons rencontré l'association Osons Ici et Maintenant (OIM), qui nous a proposé de travailler à l'élaboration d'une feuille de route politique centrée sur la question suivante : comment accompagne-t-on les jeunes à grandir ?

Parallèlement, nous avons été sollicités par l'ARS et l'État pour déployer, pendant trois ans, des formations aux compétences psychosociales (CPS) à destination des équipes périscolaires. Cette expérience a nourri notre réflexion sur la politique jeunesse que nous voulions porter : une politique qui ne soit pas uniquement occupationnelle, mais qui propose des activités et des temps susceptibles d'inspirer les jeunes et de soutenir leur développement.

Alors on a lancé un appel à projets et on a poursuivi l'aventure avec OIM. Concrètement, ce projet est un parcours d'accompagnement conçu avec et pour les jeunes de 11 à 17 ans pour renforcer leurs compétences psychosociales et leur confiance en eux.

VLH : Quels acteurs ont été impliqués dans la construction du dispositif ?

S.F. : Le dispositif est porté par l'association Osons Ici et Maintenant (OIM), qui en assure l'opérationnalisation. Il est financé conjointement par notre structure, la CAF et plusieurs fondations.



Une coordination est assurée à l'échelle intercommunale, associant les différents champs d'intervention : la petite enfance, l'enfance (portée par les communes) et la jeunesse (pilotée par OIM). Les responsables de ces secteurs se rencontrent régulièrement afin d'échanger et de créer des liens entre les différents âges, dans une logique de continuité éducative.

Concernant l'Éducation nationale, OIM entretient un contact direct avec les chefs d'établissement, tandis que nous sommes en lien avec l'académie – un rapprochement plus direct est d'ailleurs prévu prochainement.



Entretien avec Soizic Lenoir

Extrait de l'entretien réalisé avec Soizic Lenoir, déléguée générale de l'association Osons Ici et Maintenant

VLH : Comment ce projet se concrétise auprès des jeunes ?

Soizic Lenoir (S.L.) : Dans les collèges et lycées, on met en place des parcours pour accompagner les jeunes et leur permettre de développer leurs compétences psychosociales. En 3^e, on se concentre davantage sur l'orientation, tandis qu'en 4^e et 3^e agricoles, on travaille surtout la coopération.

Hors les murs, on propose des temps pendant les vacances pour les 11-17 ans autour de la fabrique à talents : jeux, sport et théâtre... Tous les mercredis, on organise des fabriques à projets et une fabrique à déclin pour accompagner leurs envies, réfléchir à l'année suivante et co-construire des séjours avec les jeunes et les acteurs du territoire.

VLH : Est-ce que vous avez un impact auprès des adultes qui accompagnent les jeunes ?

S.L. : Je pense oui... On construit des alliances éducatives en allant à la rencontre de tous ceux qui entourent les jeunes : enseignants, parents, bénévoles, associations et acteurs locaux, pour les outiller, les associer aux projets et leur donner une place active. On crée une communauté engagée qui partage une même façon d'accompagner les jeunes et qui agit à leurs côtés, dans les établissements comme sur le territoire. ●

Contact : Soizic Lenoir, cofondatrice et lead interne de l'association
Osons ici et maintenant : soizic.lenoir@osonsicietmaintenant.org

Ces alliances ne relèvent ni d'un simple transfert de responsabilités, ni d'une logique de sous-traitance. Elles supposent de dépasser une approche réparatrice où les associations viendraient combler les

manques institutionnels pour construire de véritables partenariats éducatifs, fondés sur une vision partagée des besoins et des parcours.

CES LOGIQUES SUPPOSENT DE DÉPASSER UNE APPROCHE RÉPARATRICE POUR CONSTRUIRE DE VÉRITABLES PARTENARIATS ÉDUCATIFS.

Reste alors une question centrale : comment reconnaître pleinement le rôle de ces acteurs sans les fragiliser ni les instrumentaliser ? Et dans quelles conditions, notamment avec quels financements de long terme, cette coopération peut-elle renforcer, plutôt que diluer, la responsabilité publique en matière d'éducation et de jeunesse ?

Une offre éducative locale profondément inégale

L'offre éducative locale se caractérise aujourd'hui par de forts contrastes territoriaux. Dans certains espaces urbains ou métropolitains, les dispositifs éducatifs, culturels et associatifs se superposent, parfois au risque de la dispersion. À l'inverse, dans d'autres territoires – ruraux, périurbains ou en difficulté – l'offre est rare, fragile, voire quasi inexistante. L'édition 2026 du Baromètre Jeunesse & Confiance de VersLeHaut pointe par exemple le fait que 65 % des jeunes de villes moyennes fréquentent des lieux d'échange et d'activités dédiés aux jeunes de leur âge pour seulement 38 % en milieu rural. En outre, les métropoles placent clairement le soutien scolaire et l'orientation parmi les priorités, quand, dans les petites et moyennes villes ou les communes rurales ces enjeux sont relégués à l'arrière-plan de la politique éducative.

L'influence forte des décisions locales sur l'éducation

Cette diversité montre que l'offre éducative peut être largement territorialisée, adaptée aux spécificités locales et aux besoins des jeunes. Chaque commune dispose d'une marge de manœuvre pour organiser, coordonner et enrichir les parcours proposés, favorisant ainsi l'innovation et la créativité dans l'accompagnement éducatif. Cette marge de manœuvre dépend des moyens humains et financiers de chaque commune, et donc de sa taille. En effet, les communes françaises consacrent en moyenne environ 21 % de leurs dépenses de fonctionnement à l'éducation, en 2022, d'après l'Observatoire des finances et de la gestion publique locales. Néanmoins, ce chiffre étant une moyenne générale, il peut donc varier selon les choix locaux et les services offerts.

En substance, l'offre éducative locale dépend fortement des choix stratégiques de chaque mairie. Certaines communes mettent en place des dispositifs ambitieux pour accompagner les jeunes, notamment dans le cadre du Plan d'éducation artistique et culturelle (PEAC), un plan qui, en lien avec le ministère de la Culture, permet aux municipalités comme Amiens, Reims ou Nantes de financer des parcours éducatifs pour les enfants et les adolescents de 3 à 16 ans, parfois de 12, 14 ou 18 heures, et de soutenir directement les associations qui les portent. Ces subventions traduisent concrètement les priorités politiques définies par les élus locaux et reflètent les orientations stratégiques de la commune.

Issy-les-Moulineaux (92) est un bon exemple de commune qui a exploité d'une manière unique mais totale cette marge de manœuvre (voir monographie ci-après) : l'association CLAVIM (Cultures, Loisirs, Animations de la Ville d'Issy-Les-Moulineaux) héberge dans cette ville une véritable galaxie d'actions éducatives. Grâce à une convention d'objectifs (obligatoire au-delà d'un certain montant pour les associations bénéficiant d'une subvention publique) signée avec la municipalité, elle bénéficie de financements municipaux conséquents (provenant aussi du département, de la région, de la CAF et de l'État) lui permettant de mobiliser plus de 200 salariés en plus de nombreux bénévoles. Elle s'inscrit en partenariat avec des lieux divers dans toute la ville pour offrir aux jeunes un large éventail d'expériences. Les actions sont aussi variées que la mise en place d'espaces parents-enfants, des ateliers autour du mentorat et de l'orientation, des sorties et des clubs pour les collégiens pendant les vacances, un dispositif de sensibilisation à la biodiversité... L'ambition de cette association est large : « *développer ainsi un ensemble d'initiatives essentielles au service de la cohésion sociale et du dialogue entre les générations.* » Un exemple concret de cette

approche est le LEXIM, le Livret Expérimental d'Issy-les-Moulineaux. Ce dispositif valorise les activités sportives, culturelles et la participation à des événements des collégiens de la 5^e à la 3^e, en reconnaissant les compétences acquises en dehors du cadre strictement scolaire. Les attestations délivrées sont intégrées au livret scolaire du jeune, contribuant à la validation de son parcours éducatif pour le Brevet des collèges. Au-delà de sa dimension administrative, le LEXIM incarne une véritable collaboration école-territoire, permettant aux différents éducateurs de dialoguer, et de valoriser le jeune dans tous les pans de sa personnalité, au-delà de ses seules compétences académiques.

Cette ambition éducative n'est pas l'apanage des grandes ou moyennes villes. Même si l'ampleur de ces projets dépendent de la taille de la commune, les exemples de territoires ruraux qui créent une dynamique forte en faveur de la jeunesse autour d'un acteur associatif, ne manquent pas. La commune de Rouillé dans la Vienne (86), compte 2 500 habitants et un foyer des jeunes. Un agent est investi de ce lieu qui favorise « les rencontres, dialogue, la détente, et l'émergence de projet ». À son échelle, il s'agit d'un lieu d'ouverture (« ouvert à tous sans discrimination ») et de cohésion sociale, qui participe à réduire l'écart d'accès aux lieux d'activités entre jeunes ruraux et jeunes urbains. Non loin de là, la commune vendéenne de la Ferrière, avec 5 400 habitants, travaille main dans la main avec l'association Planète Jeunes dans le cadre de son PEDT*. Dans ce cas précis Planète Jeunes, structure associative locale, est mandatée pour organiser des activités socio-culturelles et socio-éducatives tout au long de l'année, et cette offre participe à la mise en cohérence du parcours éducatif des enfants et jeunes de la commune : un soutien déterminant pour les familles alentours.



Un contrat d'objectifs pour la politique éducative de la ville d'Issy-les-Moulineaux

CAS CONCRET

Constat et enjeux

Le CLAVIM (Cultures, Loisirs, Animations de la Ville d'Issy-les-Moulineaux) constitue le socle de la politique éducative, culturelle et sociale de la Ville d'Issy-les-Moulineaux. Fondée à l'initiative de la municipalité et présidée par l'adjoint au maire délégué à la Jeunesse et à la famille, et sous la direction de Bruno Jarry, cette structure associative est chargée de concevoir et de déployer une offre de proximité pour tous les âges. Pour cela elle peut s'appuyer sur un réseau d'équipement bien développé et spécialisé comme l'Espace Andrée Chedid qui intervient dans les domaines du numérique, de la culture ou encore de la santé.

La jeunesse isséenne, à l'instar de la jeunesse nationale, traverse une période marquée par de nouveaux enjeux. Le constat est celui d'une dégradation de la santé mentale : 36,3 % des 6-18 ans sont en situation de souffrance psychologique, un taux qui atteint 43,3 % chez les plus de 15 ans. Parallèlement, les parents expriment un besoin croissant de soutien face à de nouveaux enjeux comme la question de l'éducation au numérique qui est particulièrement source de demande de la part des parents.

Forte d'un environnement scolaire particulièrement porteur, comme en témoigne un IPS* moyen de 125,1 sur les établissements publics et privés confondus, sensiblement supérieure à la moyenne nationale (entre 103 et 106), la ville bénéficie d'un socle socio-éducatif solide. Cette configuration permet à la municipalité d'évoluer au-delà des dispositifs de prévention classique ou d'urgence sociale. Issy-les-Moulineaux dispose des leviers nécessaires pour placer la culture et l'ouverture au monde au cœur de ses priorités pour la jeunesse.

Face à ces constats, le CLAVIM déploie une stratégie articulée autour de trois enjeux majeurs :

1. D'abord, l'accompagnement à la parentalité et la prévention précoce à travers des dispositifs comme « l'Aparté » (inspiré par la Maison Verte de Françoise Dolto) et l'Espace Parent-Enfant, la structure agit dès les « 1 000 premiers jours ». L'objectif est de rompre l'isolement des familles et de sécuriser la relation parent-enfant par une écoute professionnelle, anonyme et gratuite.
2. Ensuite, la promotion de la citoyenneté et des Droits de l'Enfant grâce à son label « Ville amie des enfants » de

Fiche caractéristique

- **Type de politique jeunesse :** un contrat d'objectif entre une unique association loi 1901 (le CLAVIM) et la mairie.
- **Commune :** Issy-Les-Moulineaux.
- **Département :** Hauts-de-Seine.
- **Population totale :** 68 449 habitants.
- **Superficie du territoire :** 4,25 km².

>>>

l'UNICEF. La ville délègue au CLAVIM la formation de citoyens actifs. Via le Conseil Communal des Jeunes ou le service civique, les jeunes ne sont plus spectateurs mais acteurs de leur cité à travers des ateliers de plaidoyer, des débats institutionnels et des forums d'engagement.

3. Enfin, l'innovation sociale et culturelle avec l'Espace Andrée Chedid qui est un vrai laboratoire pour la ville d'Issy-les-Moulineaux. En « cultivant l'altérité » par la poésie, la philosophie ou le chant, le CLAVIM crée des passerelles intergénérationnelles. Des initiatives comme les résidences de poètes (ex : Christine Guinard) permettent aux habitants de réinvestir la parole pour exprimer leurs émotions.

En résumé, le CLAVIM est l'expression concrète d'une volonté politique de la Ville d'Issy-les-Moulineaux qui, depuis 15 ans, place l'innovation éducative et la cohésion sociale au cœur de son action municipale. Cette structure unique ne se contente pas d'accompagner l'enfant dès le plus jeune âge ; elle mobilise toutes les générations pour « faire société » autour de sa jeunesse. En impliquant ainsi l'ensemble des citoyens, le CLAVIM crée un écosystème durable où l'épanouissement individuel nourrit le lien collectif, faisant de l'éducation un projet partagé par tous. ●



Rencontre avec Bruno Jarry

Extrait d'entretien avec Bruno Jarry, directeur de l'association Cultures, Loisirs, Animations de la Ville d'Issy-les-Moulineaux (CLAVIM) depuis 2001 et également membre du Haut Conseil de la Famille, de l'Enfance et de l'Age et de la Commission nationale de consultation des droits de l'homme.

VersLeHaut (VLH) : Le modèle porté par Issy-Les-Moulineaux avec le CLAVIM est-il unique en son genre ?

Bruno Jarry (B.J.) : Agir au cœur des questions éducatives telle est l'ambition de notre action en matière d'animation, de prévention et de culture qui vise à ajuster aux demandes, attentes, besoins des jeunes et de leurs parents des réponses respectueuses des histoires personnelles, des transmissions familiales et des trajectoires sociales et politiques. Faire société et grandir ensemble en humanité constituent la finalité de nos actions dans les accueils de loisirs, maisons de quartiers, séjours de vacances, établissements culturels et artistiques, structures de jeunesse et de soutien à la parentalité, de prévention et de médiation.

Notre action repose sur l'affirmation résolue d'un ensemble de valeurs éducatives mises en œuvre dans la totalité des initiatives, opérations ou manifestations, entre autres : l'autonomie, la liberté, la bienveillance, la solidarité, la responsabilité, la laïcité et la citoyenneté. Aujourd'hui, l'association développe son attention sur le prendre soin, de soi, des autres et des vivants.

Présidé par Alain LEVY, le CLAVIM constitue un modèle original dans le champ des collectivités locales. Il s'est développé par strates successives tout au long de son histoire grâce aux financements de la Ville d'Issy-les-Moulineaux, du Département des Hauts-de-Seine, de la Région Île-de-France et l'État pour réaliser l'ensemble de ses missions. Je n'oublie pas naturellement les recettes des adhérents au nombre de 7 500 et les subventions de la CAF des Hauts-de-Seine. L'association bénéficie d'une convention d'objectifs avec la Commune d'Issy-les-Moulineaux et de nombreux partenariats d'excellence avec le CNRS, l'INRAP, l'Institut du Monde Arabe, le COFRAGE, l'UNICEF, la FNEPE, Lire et Faire lire, le prix des Incorruptibles. Je ne peux malheureusement tous les citer.

L'association intervient ainsi dans plusieurs domaines éducatifs majeurs : l'animation (accueils de loisirs et temps périscolaire, séjours de vacances, maisons de quartiers, structure jeunesse...), la prévention socio-éducative (animateurs de prévention, éducateurs spécialisés, médiateurs sociaux...) et les structures de soutien à la parentalité et enfin plusieurs établissements culturels dédiés aux musiques actuelles, cinéma d'animation, poésie et philosophie, théâtre et contes, médiathèque et numérique...

Il s'agit d'un système efficace et ce modèle très spécifique pourrait être répliquable, si la base juridique de convention de partenariat n'était pas difficile à instaurer et à maintenir. Mais qui sait, s'il ne pourrait essayer ailleurs en France ?

VLH : Quelle gouvernance, quels financements ?

B.J. : Le Conseil d'Administration du CLAVIM se compose actuellement de douze membres dont six sont désignés par le Conseil Municipal et six sont élus par l'Assemblée Générale. Il détermine ses actions en fonction d'orientations déterminées avec l'ensemble des financeurs. Il est organisé régulièrement des dialogues de gestion permettant d'affiner les initiatives et manifestations de l'association. Le CLAVIM participe à l'élaboration de la Convention territoriale globale (CRG), du Projet éducatif territorial (PEDT) à l'invitation de la Ville d'Issy-les-Moulineaux et contribue à la Stratégie Territoriale de Sécurité et de Prévention de la Délinquance (STSPD). Ces différentes missions permettent au CLAVIM d'être un acteur pertinent et compétent en fonction des politiques publiques territoriales. Le CLAVIM comprend 210 équivalents temps plein et dispose d'un budget de 14 millions d'euros.

**NOTRE ACTION REPOSE SUR
L’AFFIRMATION RÉSOLUE D’UN
ENSEMBLE DE VALEURS ÉDUCATIVES
MISES EN ŒUVRE DANS LA TOTALITÉ
DES INITIATIVES, OPÉRATIONS
OU MANIFESTATIONS,
ENTRE AUTRES : L’AUTONOMIE,
LA LIBERTÉ, LA BIENVEILLANCE,
LA SOLIDARITÉ, LA RESPONSABILITÉ,
LA LAÏCITÉ ET LA CITOYENNETÉ.**

>>>

VLH : Quels liens avec les établissements scolaires ?

B.J. : Les partenariats avec les écoles et les établissements scolaires sont essentiels et se déploient tous azimuts : éducation artistique et culturelle dans les écoles maternelles et élémentaires, formation des délégués de classe sur des thèmes comme la laïcité ou la prévention du harcèlement, le dispositif local d'aide scolaire dans les Maisons de Quartier, la prévention du décrochage et rupture scolaire avec les animateurs de prévention et éducateurs spécialisés, les classes à horaire aménagés musiques actuelles (CHAMA) au Collège Victor Hugo, la 6^e Art et le 5^e théâtre au Collège La Paix et la Boussole des métiers organisée par l'Espace Jeunes Anne Frank.

Nous les connaissons tous et avons des dispositifs communs. Par exemple, le LEXIM, dispositif coordonné par l'Espace Jeunes Anne Frank, un livret qui permet de valoriser les apprentissages expérientiels des élèves de la 5^e à la 3^e. Il concrétise l'implication et l'engagement des élèves dans des expériences sportives, culturelles et associatives formalisées par des attestations et transmises pour mention dans le livret scolaire unique de l'élève dans le cadre du socle commun des connaissances, des compétences et de culture. Toutes les attestations préparées par le CLAVIM sont validées par les professeurs principaux et chefs d'établissement à la demande des jeunes et de leurs parents après validation de notre association.

La prise en compte par l'association des élèves en difficulté avec l'univers scolaire en est un autre exemple. Nous mettons en place des « mesures de responsabilisation » : les jeunes sanctionnés pour comportements inacceptables à l'école nous aident dans la préparation ou l'encadrement d'activités et d'événements pendant le week-end dans les Maisons de Quartier. Pour ceux qui sont exclus plusieurs jours de l'établissement, nous mettons en place en accord les CPE et les parents avec un programme personnalisé d'accueil, d'écoute, d'orientation, d'aide aux devoirs. Une rencontre avec les parents au début et à la fin de notre soutien éducatif est assurée dans ce dispositif d'accompagnement à la sanction scolaire.

VLH : Pourriez-vous nous décrire un lieu atypique dont le CLAVIM est à l'origine ?

B.J. : Je peux témoigner de l'ouverture du café des enfants largement inspiré de l'expérience de Cafézöïde dans le XIX^e arrondissement de Paris. Le Moulin des Minots est un établissement hybride, insolite et original. Il s'affiche comme un nouveau royaume de l'enfant, là où celui-ci pourra s'épanouir et s'exprimer pleinement sans jugement en laissant se déployer son imagination, sa créativité et son enthousiasme. En pratique, c'est une sorte de café des enfants où peuvent se retrouver les familles, les voisins, les copains, les grands frères et les grandes sœurs, les grands-parents, les parents et beaux-parents, mais aussi ponctuellement les intervenants spécialisés des associations et services municipaux partenaires. Chacun y apporte ce qu'il souhaite, il n'y a pas de programme. L'endroit est propice à la détente et au repos, aux projets solos ou en groupe ou encore à l'organisation des rues aux enfants. Il accueille chacun de manière inconditionnelle et concrétise l'engagement de l'association dans le cadre de la convention internationale des droits de l'enfant. ●

POUR
EN SAVOIR
PLUS





LA SITUATION DES STRUCTURES D'ACCUEIL, D'ANIMATION, DE PRÉVENTION ET DE CULTURE À DESTINATION DES JEUNES À ISSY-LES-MOULINEAUX

A • Centre Administratif Municipal

47 rue du Général Leclerc
Tél. : 01 41 23 86 00

B • L'Entrepoint-Le Réacteur

91 avenue de Verdun
Tél. : 01 41 23 83 83

C • Espace Jeunes Anne Frank

15 rue Diderot
Tél. : 01 41 23 83 50

D • Maison des Îles

53 avenue du Bas-Meudon
Tél. : 01 46 44 12 08

E • Maison des Épinettes

Impasse des 4 vents
Tél. : 01 46 42 91 27

F • La Halle des Épinettes hors-murs

Studio Parmentier : 4 rue Parmentier
Tél. : 01 46 38 21 05

G • Maison de la Ferme

31 rue du Docteur Lambard
Tél. : 01 41 23 91 58

H • Maison des Hauts d'Issy

16 rue de l'Abbé Derry
Tél. : 01 41 23 90 02

I • Maison du Val de Seine

13 rue Maurice Bertheaux
Tél. : 01 46 48 98 19

J • Maison de Corentin Celton

10 rue Henri Mayer
Tél. : 01 41 23 86 10

K • L'Atelier Janusz Korczak

14 rue du Chevalier de la Barre
Tél. : 01 41 23 86 10

L • L'Espace Andrée Chedid

60 rue du Général Leclerc
Tél. : 01 41 23 82 82

M • Le Temps des Cerises

90-98 Promenade du Verger
Tél. : 01 41 23 84 00

N • L'Aparté /L'Espace Parent-Enfant

Espace Andrée Chedid
60 rue du Général Leclerc
Tél 01 41 23 82 82

O • Réseau Issy Nature

14 rue Victor Hugo

• Les Accueils de Loisirs maternels et élémentaires sont présents dans chaque école de la ville

• Prévention socio-éducative

• Animateurs de prévention
Espace Jeunes Anne Frank
Contact : 01 41 23 83 50

• Le Local / Éducateurs de rue
19 Allée Sainte-Lucie
Contact : 01 45 29 28 65

Offrir des lieux d'échange et de proximité, un premier pas pour engager les jeunes et instaurer la confiance

Le baromètre *Jeunesse & Confiance* 2026 de VersLeHaut met justement la lumière sur le fait que l'engagement local des jeunes repose en partie sur la possibilité de se rencontrer, de mener des activités en commun, souvent à l'initiative des professionnels de l'éducation, de l'animation ou du travail social. Fait assez méconnu des élus locaux : dans l'ensemble, la majorité des jeunes se dit intéressée pour participer à un projet d'action locale : 56 % pour participer à la vie associative, 52 % à une assemblée citoyenne. En revanche, une petite majorité de jeunes seulement déclare avoir déjà été sollicitée pour participer à un projet local d'action éducative, citoyenne ou associative sur son territoire (53 %). Ce chiffre témoigne tout autant d'une dynamique réelle d'interpellation de la jeunesse au niveau local que d'une marge de progression encore importante.

En étant sollicités, les jeunes identifient davantage d'endroits où ils se sentent épanouis, au-delà de chez eux. Sans aller très loin, le quartier par exemple. Les jeunes sollicités et ayant participé à un projet local sont plus nombreux à se sentir épanouis dans leur quartier : 1/3 d'entre eux contre à peine 18 % lorsqu'ils n'ont jamais été sollicités. D'autant plus que les jeunes ont

LES JEUNES SOLLICITÉS ET AYANT PARTICIPÉ À UN PROJET LOCAL SONT PLUS NOMBREUX À SE SENTIR ÉPANOUIS DANS LEUR QUARTIER.

davantage le sentiment de vivre sur un territoire dynamique qu'ils ont été sollicités pour des projets locaux. Ce sont plus des 2/3 de ces jeunes qui ont le sentiment de vivre sur un territoire en pleine expansion ou en développement ; contre 52 % seulement de ceux n'ayant pas été sollicité. Cette corrélation montre, d'une certaine façon, que considérer les jeunes joue sur leur manière de voir le territoire et de s'y

CONSIDÉRER LES JEUNES JOUE SUR LEUR MANIÈRE DE VOIR LE TERRITOIRE ET DE S'Y PROJETER ET LEUR DONNE UNE MEILLEURE IMAGE DES ACTEURS LOCAUX.

projeter. Enfin, et surtout, ils ont une meilleure image des acteurs locaux ! Et qui dit meilleure image, dit davantage confiance. Cette corrélation se retrouve une nouvelle fois parmi les jeunes qui sont sollicités pour un projet local. En effet, ces jeunes-là sont davantage satisfaits de l'action de la mairie de leur commune, même s'ils n'ont pas participé au projet pour lequel ils ont été sollicités.

Le SNU, l'occasion manquée d'une décentralisation éducative

Alors que l'engagement des jeunes se construit donc avant tout dans la proximité, au contact de leur territoire, de leurs pairs et des acteurs locaux, la tentation de répondre aux enjeux éducatifs par des dispositifs nationaux reste forte en France. Pour Marion Chapulut, entrepreneuse social spécialisée en partenariats et impact territorial, la manière

dont le Service national universel (SNU*) a été mis en place illustre cette tension. Conçu comme un programme national ambitieux (100 millions d'euros inscrits au Projet de loi de finances pour 2025⁹⁵, juste avant sa suppression), mis en place pour favoriser l'apprentissage de la citoyenneté et l'engagement. Mais il a été piloté de manière centralisée, « *sans véritable articulation avec les communes et leurs associations qui, interrogées lors des phases de consultations préalables par le gouvernement, avaient pourtant exprimé leur volonté d'être parties prenantes de son déploiement* ». À l'inverse, le dispositif a été fortement centralisé, avec une organisation éloignée des réalités concrètes des territoires et des besoins spécifiques des jeunes.

Cette approche a limité la possibilité de mobiliser pleinement les communes et les associations locales. « *Le SNU aurait pu s'appuyer sur une gouvernance partagée entre le tissu associatif local et les acteurs publics, à l'image du service civique, pour construire des parcours concrets : séjours sur le territoire, projets collaboratifs, découverte des ressources locales, apprentissage en mode projet. Les communes étaient prêtes à s'investir pleinement, mais leurs initiatives ont été largement écartées au profit d'un pilotage national* » analyse Marion Chapulut

qui avait participé au diagnostic de mise en place de ce dispositif.

Cette expérience montre que même les dispositifs nationaux les plus ambitieux et les plus richement dotés, s'ils ne prennent pas en compte la coordination avec les acteurs locaux, risquent de ne pas atteindre leur objectif : mobiliser les jeunes et leur donner un rôle actif. En France, la tentation du centralisme repose souvent sur l'idée qu'une stricte uniformité garantirait l'égalité. Mais cette conception aboutit paradoxalement à ignorer les différences locales et les besoins spécifiques des jeunes, creusant parfois les inégalités plutôt que de les réduire. L'égalité ne peut donc être conçue comme une stricte uniformité : elle doit garantir à chaque enfant un socle commun de droits éducatifs, tout en laissant aux territoires la liberté et

LES DISPOSITIFS NATIONAUX LES PLUS AMBITIEUX, S'ILS NE PRENNENT PAS EN COMPTE LA COORDINATION AVEC LES ACTEURS LOCAUX, RISQUENT DE NE PAS ATTEINDRE LEUR OBJECTIF.

les moyens de s'adapter à leur contexte. Cela suppose de faire évoluer le rôle de l'État : non plus seulement prescripteur, mais accompagnateur et stratège, garant de la protection des plus fragiles, de l'évaluation des politiques menées et de la cohérence d'ensemble.

95. Loi n°2025-127 du vendredi 14 février 2025 de finances pour 2025

Les acteurs associatifs, de « réparateurs » à partenaires éducatifs stratégiques

Dans le contexte actuel, les acteurs associatifs sont trop souvent mobilisés comme des solutions de rattrapage : aide aux devoirs, prévention du décrochage, médiation avec les familles, accompagnement à l'orientation... Ils viennent « réparer » ce que les institutions ne parviennent plus à assurer seules.

Essentielles mais précaires : la position des associations dans l'écosystème éducatif

Cette reconnaissance implicite de leur utilité masque toutefois une réalité plus fragile. Le modèle économique de ces acteurs repose sur des financements morcelés, instables et souvent annuels, qui rendent difficile toute projection à moyen ou long terme. Cette précarité fragilise les équipes, limite l'investissement dans la formation et nuit à la continuité éducative. En outre, une partie de leurs ressources dépend de financeurs dont les priorités ne coïncident pas toujours avec celles de l'intérêt général, ce qui interroge la place centrale que ces acteurs peuvent occuper dans la mise en œuvre des politiques publiques. À ce titre, l'exemple des pays rhénans, en Allemagne, est éclairant : la forte décentralisation a favorisé des liens étroits entre associations et pouvoirs publics dans les domaines éducatif et social. Les partenariats se sont développés notamment sous l'influence du *New Public Management*, un courant

de réforme qui introduit dans le secteur public des principes de gestion empruntés au secteur privé, comme l'efficacité, la performance et la concurrence. Cependant, ce système a aussi entraîné une marchandisation des services éducatifs et accentué la concurrence entre le secteur associatif et les entreprises à but lucratif, mettant en tension l'équilibre entre intérêt général et logique économique⁹⁶. Le risque est réel en France. Si des pans entiers des politiques publiques sont délégués aux associations, cela menace la pérennité et la neutralité de l'action publique. Le défi pour l'État consiste donc à trouver un juste équilibre : soutenir et mobiliser les associations pour leur rôle essentiel, tout en conservant sa fonction stratégique et garante de l'intérêt général. Un véritable jeu d'équilibriste, où l'État doit à la fois encourager l'innovation associative et prévenir la dépendance excessive à des logiques économiques extérieures.

Le type et le montant des financements versés aux associations varie fortement selon les communes. À Marseille ou Paris, certaines subventions passent par la caisse des écoles, d'autres sont affectées à des thématiques précises comme la lutte contre les discriminations ou l'environnement. D'autres dispositifs, comme l'Appel à Manifestation d'Intérêt sur les temps de l'enfant en 2025, ont permis de soutenir

96. Edith Archambault, Les relations entre pouvoirs publics et secteur associatif en Allemagne, aux Pays-Bas, en Italie et en France. Jurisassociations : le bimensuel des organismes sans but lucratif, 2017.

certaines associations sur le périscolaire ; souvent ces expériences restent isolées, et il n'existe pas de gouvernance partagée ni de temps de concertation réguliers.

Au-delà de leur rôle opérationnel, les associations n'ont souvent pas la place qu'elles méritent dans la gouvernance éducative locale. Ce sont elles qui, par leur connaissance approfondie du territoire et des besoins des jeunes, seraient légitimes pour porter le plaidoyer et alerter sur les priorités éducatives. Pourtant, sauf dans le cas de mairies particulièrement ouvertes aux associations, les voix de ces dernières restent marginales, et leur expertise d'usage peine à être prise en compte dans la conception et le pilotage des politiques locales. Cette marginalisation limite la capacité des politiques à s'appuyer sur la réalité du terrain et à adapter l'offre éducative aux besoins spécifiques des jeunes.

Des alliances locales pour un territoire plus dynamique

Donner une place réelle aux associations ne profite pas seulement aux jeunes : c'est également un véritable levier d'attractivité territoriale. Les communes capables d'intégrer durablement les associations dans la gouvernance éducative proposent une offre plus diversifiée, cohérente et de qualité.

Elles deviennent des territoires où l'éducation dépasse l'école, où les jeunes peuvent

LORSQUE LES ACTEURS ASSOCIATIFS SONT MOBILISÉS DANS DES COLLECTIFS OU DES ALLIANCES LOCALES, L'IMPACT DE LEURS ACTIONS EST DÉMULTIPLIÉ.

vivre des expériences riches et variées, et où l'engagement citoyen se construit au quotidien. « *La présence structurée des asso-*

AU-DELÀ DE LEUR RÔLE OPÉRATIONNEL, LES ASSOCIATIONS N'ONT SOUVENT PAS LA PLACE QU'ELLES MÉRITENT DANS LA GOUVERNANCE ÉDUCATIVE LOCALE.

ciations contribue ainsi à la vitalité du territoire », rappelle Marion Chapulut de son expérience sur la métropole de Marseille. En favorisant la coopération entre acteurs, l'innovation locale et la mise en valeur des ressources éducatives existantes.

Lorsque les acteurs associatifs sont mobilisés dans des collectifs ou des alliances locales, l'impact de leurs actions est démultiplié. La coordination permet de mutualiser les ressources, d'articuler les différentes interventions et de rendre l'offre éducative plus lisible pour les familles et les jeunes.

L'exemple du collectif « Apprendre ensemble à Marseille », toujours porté par Marion Chapulut et qui s'étendit sur 6 mois en 2022 illustre parfaitement l'impact de la coordination locale. Ce collectif a rassemblé plus d'une centaine d'acteurs œuvrant dans le champ de l'éducation et pour certaines, implantées dans les quartiers prioritaires, ainsi que des institutions (représentants du rectorat, conseils d'établissement, mairie), la Fondation de France et de quelques fondations nationales. L'objectif principal était de générer de la confiance pour identifier les forces et les axes de coopération nécessaire et ainsi renforcer les capacités des associations les plus fragiles mais plus proches de besoins des premiers concernés.



Alexandre Pastor

Fondateur de Melting POT

« Et si l'avenir de l'éducation locale se décidait avec ses premiers concernés ? »

Des acteurs de terrain encore trop absents des lieux de décision

Dans de nombreux territoires, la gouvernance éducative locale s'est complexifiée au fil des réformes, des dispositifs et des niveaux d'intervention. Éducation nationale, collectivités, CAF, associations, établissements scolaires, structures périscolaires : si la coordination est souvent affichée comme un objectif, elle reste dans les faits fragmentés, parfois concurrentielle, et largement descendante.

« VOUS ÊTES LES SEULS ADULTES QUI NOUS DEMANDENT VRAIMENT CE QU'ON PENSE AVANT DE DÉCIDER. »

Les grands absents de ces espaces de décision sont pourtant celles et ceux qui font l'éducation au quotidien. Les acteurs associatifs, en particulier, occupent une place singulière. Présents dans les écoles, les quartiers, les tiers-lieux ou les espaces informels, ils accompagnent les enfants et les jeunes dans la durée, au croisement des temps scolaire, périscolaire et

extrascolaire. Ils observent les continuités mais aussi les ruptures, les décrochages invisibles, les réussites silencieuses. Avec Melting POT, nous faisons chaque jour ce constat sur le terrain.

Dans nos actions d'éducation à la vie démocratique et citoyenne et d'accompagnement à l'engagement, nous sommes souvent sollicités pour « mettre en œuvre » des commandes, sans que les premiers concernés et les associations n'y soient associés à leur conception. Or, notre expertise ne relève pas seulement de l'exécution : elle est une expertise d'usage, nourrie par des années de présence continue auprès des jeunes.

« Vous êtes les seuls adultes qui nous demandent vraiment ce qu'on pense avant de décider », nous confiait récemment une lycéenne engagée dans un atelier de démocratie locale animé par Melting POT. Reconnaître cette expertise, c'est accepter de passer d'une logique de coordination formelle à une responsabilité réellement partagée entre institutions et acteurs de terrain.

Enfants, jeunes et parents : des citoyens à part entière de la gouvernance éducative

Au-delà des professionnels, une autre parole reste encore largement sous-valorisée : celle des premiers concernés. Les enfants, les jeunes et les parents sont trop souvent cantonnés à des dispositifs de consultation ponctuelle, symbolique, sans réel pouvoir d'influence sur les décisions finales. Pourtant, leur expérience vécue des parcours éducatifs constitue une ressource précieuse. Ils connaissent les incohérences entre dispositifs, les moments de décrochage, les obstacles invisibles mais aussi ce qui fonctionne réellement.

À Melting POT, nous faisons le choix d'aller au-delà de la consultation pour créer de véritables espaces de dialogue et de co-conception. Lors de nos ateliers d'intelligence collective sur la citoyenneté, les jeunes ne sont pas « invités à réagir » à un cadre préexistant, mais à produire eux-mêmes des diagnostics et des propositions. Ces temps révèlent une capacité d'analyse fine, souvent sous-estimée : « *On nous parle beaucoup de démocratie, mais rarement de ce qu'on vit vraiment dans notre établissement ou notre quartier* », exprimait un collégien lors d'un atelier.

Inclure réellement cette parole, c'est reconnaître les enfants et les jeunes comme des citoyens capables de contribuer aux choix qui les concernent. C'est aussi renforcer la confiance entre institutions et usagers, condition indispensable pour des politiques éducatives plus justes, lisibles et adaptées aux réalités des territoires.

Vers une gouvernance éducative plus inclusive et ancrée dans les réalités locales

Redonner une place centrale aux acteurs associatifs et aux premiers concernés, ce n'est pas ajouter un échelon de plus à une gouvernance déjà complexe. C'est, au contraire, simplifier en reconnectant les décisions aux besoins réels du terrain. Une gouvernance éducative inclusive suppose des espaces pérennes de dialogue, de reconnaissance mutuelle et de codécision, capables d'articuler expertise institutionnelle et expertise vécue.

À travers Melting POT, nous défendons cette approche au quotidien : créer des espaces-temps où la parole circule, où les expériences sont reconnues, et où l'on construit collectivement des réponses éducatives ancrées dans les territoires. C'est à cette condition que l'éducation pourra redevenir un véritable bien commun, porté et partagé par l'ensemble de ses acteurs. ●

LES ENFANTS, LES JEUNES ET LES PARENTS SONT TROP SOUVENT CANTONNÉS À DES DISPOSITIFS DE CONSULTATION PONCTUELLE, SYMBOLIQUE, SANS RÉEL POUVOIR D'INFLUENCE SUR LES DÉCISIONS FINALES.

Le collectif a organisé plusieurs plénières et sessions de travail pour identifier des besoins, cartographier des acteurs et mener communément des expérimentations pilotes. Une autre priorité était de faire découvrir les associations aux jeunes, afin qu'ils puissent s'approprier l'offre éducative et s'engager concrètement, notamment au travers d'un projet de festival conçu et produit par les jeunes.

Ce modèle montre que la coopération structurée permet non seulement une complémentarité d'action, mais aussi une meilleure visibilité et reconnaissance des acteurs associatifs. Il s'agit aussi de mettre en lumière des défis persistants, notamment le manque de financements pérennes... qui limite la capacité des associations à maintenir leurs activités en dehors de cette dynamique collective.

Gouvernance éducative partagée : et si la France s'inspirait de l'étranger ?

Pour répondre à la complexité et à la fragilisation de l'offre éducative locale, certaines expériences américaines suggèrent l'intérêt d'un échelon de gouvernance inédit, qui fonctionnerait comme un guichet unique ou une plaque tournante pour coordonner l'ensemble des acteurs éducatifs d'un territoire bénéficiant de financements dédiés. Le contexte est certes très différent : celui d'un pays fédéral, fonctionnant sur une logique libérale depuis sa création. La place du service public est beaucoup moins centrale qu'en France. Ces modèles sont donc à observer avec précaution, mais ils peuvent être source d'inspiration, parce qu'ils montrent comment améliorer la coordination et la lisibilité de l'offre éducative tout en mobilisant efficacement les ressources locales.

Le *Remake Learning* de Pittsburg par exemple, est un réseau d'acteurs éducatifs et innovateurs de cette ville de Pennsylvanie, qui favorise la collaboration entre écoles, musées, bibliothèques, centres communautaires et autres organisations pour développer des pratiques d'apprentissage plus engageantes, pertinentes et équitables pour les jeunes. Grâce à ces écosystèmes d'apprentissage, les partenaires partagent des idées, réduisent les duplications d'efforts et mobilisent des ressources collectives pour enrichir l'offre éducative locale. Des structures similaires, souvent appelées *Out-of-School Time Intermediaries* (« intermédiaires de coordination des temps hors scolaire »), réunissent écoles, collectivités, associations, entreprises et services municipaux pour mutualiser les ressources, partager les données et orienter les financements⁹⁷. L'objectif : éviter la multiplication des dispositifs isolés et rendre l'action locale plus lisible et efficace.

Leur rôle dépasse la simple coordination logistique. Elles identifient les besoins, repèrent les initiatives innovantes, accompagnent les acteurs fragiles et favorisent la complémentarité des interventions. L'exemple de la *Family League of Baltimore* illustre cette dynamique : cette structure pilote des programmes périscolaires et extrascolaires, distribue les financements, anime des coalitions locales et accompagne les décisions stratégiques des écoles et des municipalités⁹⁸.

On trouve également aux États-Unis le modèle des *full service community schools (FSCS)*, des établissements qui combinent le programme scolaire classique avec un fort partenariat entre l'école et

97. Wallace Foundation, *Responding, Reimagining, and Realizing Out-of-School Time Coordination in a New Era*, New York, Wallace Foundation, 2022.

98. McClanahan, W. S., Hartmann, T. A., & Tucker, J. (2026, 29 janvier). *A Community-Powered Approach to Out-of-School-Time Programs*. Wallace Foundation.

la communauté. Ces écoles associent la communauté éducative, les familles, les bénévoles, les organisations de développement jeunesse et des acteurs du secteur social, de la santé ou économique afin d'offrir aux élèves un accompagnement élargi, par exemple pour les questions de santé mentale ou physique. Les relations entre l'établissement et les associations sont encadrées par des conventions souples, appelées *memorandum of understanding*, qui traduisent une convergence de volontés sans rigidité administrative.

INSTITUTIONNALISER LES COLLECTIFS ET ALLIANCES LOCALES, MAIS AUSSI INTÉGRER DURABLEMENT LES ASSOCIATIONS DANS LES PARCOURS ÉDUCATIFS ET LA FORMATION CONTINUE DES ACTEURS.

En s'inspirant de ces modèles, la France pourrait imaginer une agence éducative locale, capable de structurer la gouvernance territoriale autour d'un projet partagé. Cette approche permettrait non seulement d'institutionnaliser les collectifs et alliances locales, mais aussi d'intégrer durablement les associations dans les parcours éducatifs et la formation continue des acteurs. Une telle agence, proche dans son fonctionnement d'un opérateur public comme Réseau Canopé, présent sur l'ensemble du territoire, pourrait être pensée comme un prolongement des cités éducatives, en consolidant l'articulation entre État, collectivités et partenaires locaux et en garantissant la continuité et la cohérence de l'offre éducative sur le territoire.

Même sans aller chercher des modèles à l'étranger, la France offre déjà quelques

expériences inspirantes qui montrent qu'une gouvernance éducative locale ambitieuse et collaborative est possible. Des communes comme Pontchâteau, où une association (Osons Ici et Maintenant) est opérateur sur le territoire et interlocuteur de toutes les associations dédiées à la jeunesse, ou Issy-les-Moulineaux, qui soutient massivement des dispositifs périscolaires variés par une association dédiée, illustrent que la coordination entre acteurs publics et associatifs peut transformer l'offre éducative et renforcer l'engagement des jeunes.

Pour diffuser ces bonnes pratiques, encore faut-il les connaître. Organiser des « *learning expeditions* » dédiée à l'éducation entre maires et élus locaux pourrait permettre de visiter ces territoires, d'échanger avec les acteurs de terrain et de s'inspirer de modèles concrets avant de les adapter à leur propre contexte. Ces expériences pourraient devenir de véritables catalyseurs d'innovation éducative, en encourageant le partage de savoir-faire et la mise en place de partenariats locaux durables.

L'avenir de l'éducation ne peut se concevoir uniquement à l'échelle nationale ou scolaire : il passe par une action locale coordonnée, capable de tirer parti des ressources associatives et des acteurs de proximité. À condition d'être reconnues, soutenues, intégrées dans la gouvernance locale les associations, loin d'être de simples « réparateurs » des insuffisances institutionnelles, peuvent devenir de véritables partenaires éducatifs.

La clé réside dans la construction de partenariats fondés sur la complémentarité, où l'offre éducative ne se limite pas à la juxtaposition de dispositifs, mais se

déploie de manière lisible, cohérente et adaptée aux besoins de chaque territoire. Cette approche permet non seulement de réduire les inégalités, mais aussi de renforcer l'attractivité et la vitalité des communes, en donnant du sens à l'engagement citoyen dès le plus jeune âge. Pour Sylvie Fusellier, vice-présidente en charge de la petite enfance à Pontchâteau, aucune solution n'est efficace si elle s'impose, clé en main. Elle doit être coconstruite avec les établissements, familles, jeunes, et autres porteurs de projets : « *l'enjeu d'adaptation et du respect des rythmes de chacun est énorme* ».

Finalement, reconnaître et valoriser pleinement le rôle des associations dans l'éducation

locale n'est pas seulement une question de justice ou de complémentarité : à condition d'un cadrage juste et adéquat, il s'agirait d'un levier stratégique pour bâtir des ter-

UN LEVIER STRATÉGIQUE POUR BÂTIR DES TERRITOIRES OÙ L'ÉDUCATION DÉPASSE L'ÉCOLE.

ritoires où l'éducation excède les murs de l'école, où chaque jeune peut trouver sa place et où l'action publique s'adapte intelligemment aux réalités locales. L'avenir de l'éducation locale dépend donc de notre capacité à conjuguer ambition collective, gouvernance partagée et confiance dans les acteurs de terrain. ●



À RETENIR !

Les territoires qui reconnaissent leurs associations comme partenaires éducatifs à part entière renforcent à la fois la cohésion sociale et leur attractivité. L'éducation devient alors un facteur de vitalité locale, et non un poste de dépense sectoriel.



Quartier-école : quand la ville devient la salle de classe

PÉPITE ÉDUCATIVE

Depuis plus de 30 ans, l'association Face Sud Provence réunit acteurs publics et privés dans un but commun : la lutte contre l'exclusion, les discriminations et la pauvreté. Elle soutient des projets divers comme le projet « quartier école » mis en place au côté de la Fabrique du Nous. Cette initiative a vu le jour en 2023 et est déployée en 2024 dans six écoles primaires marseillaises, notamment dans le 3^e arrondissement de la ville, quartier pilote du projet mais aussi quartier le plus pauvre d'Europe.

Ce projet a pour ambition, de montrer qu'« autour des écoles primaires il y a des commerçants, artisans, partenaires publics, associatifs [...] qui peuvent être des lieux et objets d'apprentissage pour illustrer des éléments du programme de l'Éducation Nationale » comme l'explique très justement Benjamin Bitane, directeur général de Face Sud Provence. La volonté est de relier l'enfant, au-delà de l'élève, à sa famille, son quartier, son environnement proche.

La ville, un véritable laboratoire éducatif

Ce projet s'inspire de modèles d'école active, comme à Naples, avec les « scuola diffusa ». Cette initiative italienne met en place dans le quartier le plus pauvre de la ville, des espaces où les adultes du quartier deviennent des éducateurs⁹⁹. Ces adultes ne deviennent pas des professeurs au sens académique, mais sont sollicités comme éducateurs d'un jour pour transmettre une compétence précise. En partageant leur savoir-faire de terrain, ils redonnent du sens aux apprentissages et renforcent le lien social au cœur de la cité. Ainsi, plutôt que de se limiter à un savoir technique, il s'agit de mobiliser ces adultes comme leviers pour réaliser le programme scolaire. À travers ces démarches, les villes deviennent de véritables espaces éducatifs, les apprentissages se déroulant en dehors des murs de l'école.

Face Sud Provence a mis en place le même dispositif depuis 2023. Les commerçants et artisans volontaires de Marseille accueillent les élèves accompagnés de leurs enseignants. Les rencontres sont, par ailleurs, conçues en cohérence avec les objectifs de formation et les attendus du programme scolaire. Ainsi, l'innovation du projet réside moins dans l'objectif de lutte contre la discrimination que dans la manière d'y faire face. Si la lutte contre les discriminations est un engagement commun au secteur associatif, c'est bien cette approche spécifique pour y parvenir qui constitue une véritable innovation.

L'association agit comme un trait d'union entre le monde scolaire et celui du commerce et de l'artisanat du quartier de l'élève. Son rôle est de traduire avec les enseignants les savoir-faire techniques en concepts pédagogiques accessibles. Par exemple, si un boulanger manipule les proportions quotidiennement sans pour autant les nommer, l'enseignant intervient pour formaliser cette notion auprès

99. Pour en savoir plus, se rendre sur le site « foqusnapoli ».



des élèves. Cette approche permet aux enfants d'assimiler des connaissances théoriques par le biais d'une pratique concrète.

« Quartier école » montre qu'en travaillant de concert avec les commerçants, les artisans, les associations locales et les agents publics, l'école peut se reconnecter à son quartier et celui-ci devient un véritable « terrain éducatif ». Ces initiatives permettent le respect des compétences à acquérir dans les programmes scolaires. Les explorations du quartier menées avec les élèves complètent les programmes scolaires, notamment sur les questions culturelles, de développement durable, de citoyenneté et en mathématiques.

LE QUARTIER DEVIENT UN VÉRITABLE TERRAIN ÉDUCATIF.

Les premiers résultats observés indiquent une réduction significative du décrochage scolaire et de l'absentéisme. Benjamin Bitane souligne que l'approche par projet valorise les enfants, leur donnant la satisfaction d'aboutir à un résultat concret. Et la fierté personnelle des élèves est un moteur de motivation durable qui les encourage à s'investir sur le long terme et prévient ainsi le décrochage scolaire.



Selon Benjamin Bitane, cette « école mobile » permet aux enfants de se sentir mieux et, par conséquent, d'apprendre dans de meilleures conditions. Ces résultats semblent probants, les professeurs qui mettent en place cette pédagogie témoignent en ce sens : ils expriment une implication plus grande de leurs élèves en classe par la suite, même des élèves qui sont en risque de décrochage.

Un projet ambitieux au terrain complexe

L'envie et la motivation de pérenniser le projet sont fortes mais certaines difficultés restent perceptibles selon ce qu'évoque Benjamin Bitane. La première est la duplication du projet dans un territoire rural. La mise en place de ce dispositif en milieu urbain peut sembler relativement simple sur le plan logistique, la situation est différente en milieu rural. Dans ces territoires, les contraintes sont plus importantes, notamment s'agissant de l'accès aux commerçants, parfois trop éloignés de l'école, ce qui nécessite de mettre en place un système de transport. À cela s'ajoute une difficulté commune à l'ensemble des territoires : la question des financements.

Le second et principal frein à cette initiative, pour le directeur de la Fondation FACE Sud Provence, est la relation avec l'Éducation nationale. Les commerçants et les enseignants se prêtent aisément au jeu mais l'intervention d'acteurs extérieur à l'institution scolaire nécessite souvent conventions et critères à respecter — comme le fait de s'assurer de l'absence d'antécédents judiciaires. Bien que largement compréhensible et nécessaire, cela freine le développement et la pérennité du projet.

Ainsi, lorsque l'association a voulu prendre de l'ampleur et développer son réseau d'action, le Ministère a exigé une convention entre les différentes parties prenantes. Ces conventions ont été mises en place dans le secondaire, mais ne sont pas encore effectives dans le primaire ce qui entraîne d'important retards sur les projets. Cela empêche l'apparition de formes nouvelles de pédagogie (classe en-dehors des murs, enseignement partagé entre commerçants et enseignants...) du fait d'une lourdeur bureaucratique qui tend à figer les pratiques traditionnelles, rendant difficile l'adaptation de l'enseignement aux enjeux spécifiques du territoire marseillais.

Ainsi, le projet « quartier école » de l'association, malgré certains freins logistiques, institutionnels et financiers, est une illustration du potentiel d'une école ouverte sur son territoire, capable d'innover pédagogiquement tout en renforçant le lien social et en luttant contre les inégalités éducatives. ●

**« IL FAUT LAISSER LIBRE COURS
À L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE »**

Pour les contacter : face.sudprovence@fondationface.org



Semer les graines de la citoyenneté ft. Athithiya

Athithiya a 25 ans. Éluë en charge de la jeunesse à la mairie de Pontault-Combault (Seine-et-Marne) et fondatrice de l'association Les Citoyens de Demain, elle incarne une nouvelle génération d'actrices publiques pour qui l'éducation dépasse largement le cadre scolaire et se joue d'abord dans la proximité.

Athithiya a grandi à Pontault-Combault, où elle a effectué toute sa scolarité. Son engagement prend racine très tôt, dès l'adolescence, au centre social et culturel, où elle bénéficie de l'aide aux devoirs pendant que sa mère suit des cours de français. Ce lieu devient un espace clé d'émancipation : elle y découvre l'engagement, monte ses premiers projets et s'investit pour d'autres jeunes, notamment pour faciliter les départs en vacances. Son parcours illustre le rôle décisif des structures de proximité dans la construction des trajectoires éducatives, en particulier pour les jeunes issus de milieux populaires.

Éluë municipale en 2020, Athithiya fait de la jeunesse un axe central de son mandat. Sa force tient à une connaissance intime du territoire et de ses habitants : « les jeunes me connaissent », dit-elle, parce qu'elle a grandi avec eux, fréquenté les mêmes établissements. Cette proximité nourrit des politiques concrètes, comme l'aide au permis de conduire conditionnée à un engagement bénévole local, ou le

financement du BAFA en échange d'une expérience dans les centres de loisirs de la ville. Ces dispositifs répondent à des besoins

« LA CITOYENNETÉ, SI ELLE RESTE ABSTRAITE, ELLE NE PARLE À PERSONNE. »

très pratiques – mobilité, insertion, premières expériences professionnelles – et montrent comment l'action locale peut réduire des inégalités très concrètes.

Mais Athithiya pointe aussi les limites d'une action publique qui se contenterait de consulter les jeunes sans leur donner de réel pouvoir. Dès son arrivée, elle lance un diagnostic jeunesse à l'échelle de la ville, fondé sur la parole directe des jeunes, afin de construire une politique cohérente avec leurs attentes. Pour elle, l'enjeu est clair : passer de jeunes « consultés » à jeunes « acteurs ». C'est ce fil rouge qui structure son engagement et la création de son association Les Citoyens de Demain.

À travers cette association, Athithiya déploie des actions d'éducation à la citoyenneté au plus près des territoires : ateliers participatifs, accompagnement de conseils municipaux d'enfants, interventions auprès de primo-arrivants. Elle y défend une conception incarnée de l'éducation civique, fondée sur l'expérience,

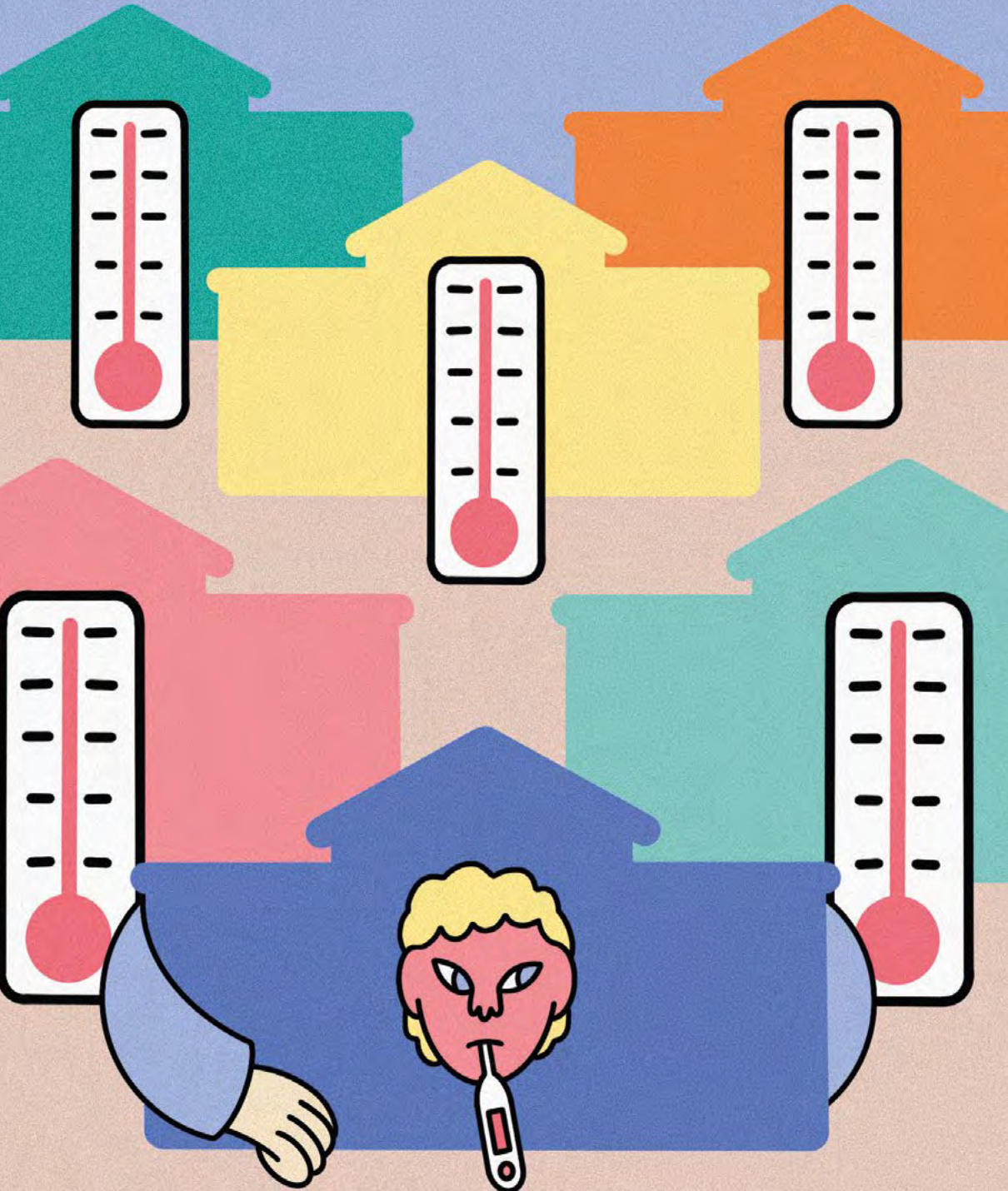


la compréhension concrète des institutions et la capacité à agir localement. « La citoyenneté, si elle reste abstraite, elle ne parle à personne », résume-t-elle. Là encore, la proximité – géographique, relationnelle, culturelle – est un levier central pour permettre l'appropriation des codes institutionnels et renforcer le sentiment de légitimité.

Son témoignage met enfin en lumière une dimension essentielle de l'éducation de proximité : la représentation. Être une élue jeune, femme, racisée, n'est pas neutre. Athithiya raconte les doutes, les stéréotypes et les ajustements permanents auxquels elle fait face, mais aussi l'impact positif de cette visibilité sur les jeunes, qui se reconnaissent en elle. Cette reconnaissance nourrit la confiance, l'engagement et le sentiment d'avoir une place. ●

INFOS Jeunes & Brillants est disponible sur toutes les plateformes d'écoute





LE BÂTI SCOLAIRE, LABORATOIRE D'UNE NOUVELLE GOUVERNANCE

Compétence des collectivités territoriales (communes, département, régions) depuis les lois de décentralisation de 1986, la gestion et la rénovation du bâti scolaire sont des leviers puissants de coopération entre les acteurs : préfetures, rectorats, collectivités, financeurs et communauté éducative. Confronté à l'urgence de l'adaptation climatique et aux évolutions de la forme scolaire pour favoriser l'apprentissage et le bien-être des élèves, le bâti scolaire s'impose comme un laboratoire éducatif : sur le plan de la gouvernance et de la collaboration entre État et collectivités, sur la capacité à projeter notre système éducatif dans un avenir durable, et à réinventer le lien entre l'école et son territoire.

Un héritage contraignant

Le bâti scolaire dans notre pays représente 30 % du total du patrimoine public immobilier de l'État et la moitié du patrimoine bâti des collectivités territoriales. 12 millions d'élèves sont scolarisés dans 60 000 bâtiments scolaires

de l'enseignement public et privé sous contrat¹⁰⁰, répartis sur l'ensemble du territoire. Au total, on compte 50 130 écoles primaires, 7 230 collèges et 4 150 lycées,

100. Les établissements scolaires privés relèvent des Organismes de gestion de l'enseignement catholique (OGEC).

représentant respectivement 56, 49 et 52 millions de mètres carrés¹⁰¹. À titre de comparaison, 50 millions de mètres carrés représentent la moitié de la superficie de Paris intra-muros : une échelle qui donne la mesure de l'enjeu considérable que constitue le bâti scolaire. Le bâti scolaire représente 30 % du total du patrimoine public immobilier de l'État et la moitié du patrimoine bâti des collectivités territoriales.

Les bâtiments scolaires racontent l'histoire de l'école et sa place dans la cité. Ils ont d'abord répondu à la nécessité d'absorber le boom démographique lié aux différentes

phases de massification scolaire : depuis l'instruction publique obligatoire de la fin du XIX^e siècle et les écoles « Jules Ferry », aux bâtiments de la reconstruction de l'après-guerre jusqu'aux constructions des années 70-80.

Plus récemment, les bâtiments scolaires se montrent plus soucieux des conditions d'apprentissage des élèves et des enjeux de confort thermique. Le parc scolaire français traverse ainsi aujourd'hui une phase de transition, passant d'une logique quantitative de capacité d'accueil à une approche qualitative centrée sur le bien-être, la pédagogie, l'ouverture de l'école sur son environnement et l'urgence climatique.

101. Rapport d'information n°1974 — 16^e législature — Assemblée nationale.

Les enjeux du bâti pour les acteurs éducatifs : vers une école modulable, inclusive et ouverte sur la cité

Au-delà des seules questions de rénovation ou de construction, la forme scolaire touche à tous les défis éducatifs de notre temps : qualité des apprentissages, bien-être des élèves, inclusion, place de l'enseignant, et transition numérique. L'espace scolaire doit désormais être « interrogé sur son sens au regard de la pédagogie et non sur sa matérialité »¹⁰². Pour les élèves et les enseignants, le bâtiment n'est plus seulement une structure

d'accueil, mais un véritable « espace d'apprentissage » qui doit s'adapter aux évolutions pédagogiques et technologiques.

La salle de classe traditionnelle, héritée du mode « simultané » du XIX^e siècle (un enseignant fait classe simultanément à plusieurs élèves), est remise en question par le développement du numérique et le travail en autonomie. Les acteurs éducatifs sont nombreux à appeler désormais à des « espaces fluides » et modulables (cloisons amovibles, mobilier flexible) permettant de varier les modalités pédagogiques, et le

102. Anne-Marie Châtelet et Marc Le Cœur (dir.), *L'Architecture scolaire*, essai d'historiographie internationale, Histoire de l'éducation, n° 102 (spécial), mai 2004.

CNESCO dans son étude sur l'architecture scolaire¹⁰³.

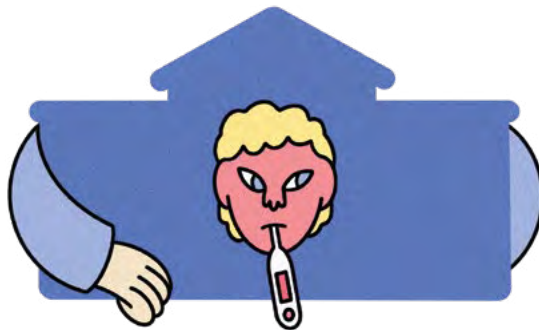
Un travail de recherche publié en 2015 a ainsi mis en évidence le rôle prégnant des caractéristiques de la salle de classe pour favoriser les apprentissages. Selon les chercheurs, 43 % de la variation des apprentissages peut être expliquée par la salle de classe et plus particulièrement, 16 % par l'agencement et les caractéristiques physiques de celle-ci. En primaire, les îlots favorisent par exemple la coopération. Une architecture scolaire plus récente et inspirée des pays scandinaves intègre des espaces ouverts aux parents et aux partenaires de l'école, favorisant les coins de repos ou de retrait pour les élèves. Enfin le décroisement de l'école et l'ouverture vers son environnement favorisent le lien avec les parents, les associations ou d'autres services publics, notamment en dehors des heures de classe.

A Maiche, près de la frontière suisse, un projet d'école 100 % inclusive démontre

combien l'architecture scolaire relève d'un choix pédagogique et éducatif. L'architecture totalement circulaire du groupe scolaire La Franche-Montagne a été pensée pour apaiser les enfants en situation de handicap. L'école accueille en son sein 30 élèves en situation de handicap, un centre médico-éducatif, un service d'éducateur spécialisés mais aussi un service de soin à domicile.

L'investissement dans le bâtiment scolaire a ainsi progressivement déplacé la stricte frontière entre les compétences pédagogiques, relevant du Ministère et celles de construction et d'entretien, du domaine des collectivités. L'implication des enseignants, des personnels et des élèves de l'établissement dans les projets de rénovation, la prise en compte de leurs besoins et de leurs modalités de travail dans les cahiers des charges sont des leviers puissants d'amélioration du climat scolaire, de cohésion autour du projet éducatif, d'ouverture de l'école sur son territoire, et d'extension des domaines de compétences des collectivités.

103. Contribution sur l'architecture scolaire, un besoin de modernisation et de modularité, CNESCO, 2017.



L'ATELIER
SENZU

Wandrille Marchais

Architecte cofondateur de L'Atelier Senzu, commissaire de l'exposition « L'École idéale » aux Magasins Généraux de Pantin

« Rénover l'école »

Définir ensemble l'école de demain

La rénovation annoncée de près de 40 000 écoles sur 50 000 en France engage une réflexion majeure sur le bâti scolaire, sans précédent depuis la période de massification des années 1960-1980. Au-delà des impératifs techniques et énergétiques, cette dynamique nationale invite à interroger l'évolution des formes scolaires, notre héritage républicain et les conditions matérielles de l'éducation. Dans un contexte de désaffection relative de l'école publique et de contraction démographique conduisant à des fermetures de classes, il devient indispensable de préparer l'avenir en adaptant le patrimoine existant aux nouveaux régimes climatiques. La question de « l'école de demain » est ainsi indissociablement bâtementaire et pédagogique.

L'étude que nous pilotons, L'Atelier SENZU, avec EduRénov vise à aider les maires, maîtres d'ouvrage, à mieux utiliser leur financement en combinant performance thermique et ambition architecturale liée aux usages. À l'image des cours oasis, initiées en 2017 pour répondre aux épisodes de fortes chaleurs, les transformations paysagères révèlent aujourd'hui leurs effets positifs sur le bien-être des élèves et sur l'évolution des pratiques des communautés éducatives.

Quel est le lien entre architecture et pédagogie ?

L'architecture scolaire ne se limite pas à produire des murs et des sols : elle institue un cadre de vie, organise les relations entre les espaces (salles de classe, circulations, lieux collectifs) et configure, de fait, les conditions mêmes de l'apprentissage. De nombreux architectes de renom : Francis Kéré, Patrick Bouchain, Herman Hertzberger ou le couple Tezuka, ont fait de l'école un terrain majeur d'expérimentation, attestant du caractère central de la question du lieu éducatif. L'architecture, mise au service de la créativité, participe alors à la définition d'espaces pédagogiques remarquables, comme en témoigne la place récurrente des établissements scolaires parmi les projets distingués, notamment cette année en France par l'Équerre d'argent.

Dans la lignée des analyses du philosophe Guy Vincent, la « forme scolaire » française peut être lue comme une succession de régimes : d'abord une forme solide et statutaire avec l'école de Jules Ferry, inscrite dans le bâtiment ; puis après durant la période de massification une forme géométrique, rationalisée par la trame ; puis pour enfin devenir aujourd'hui une forme plus « liquide », marquée par l'hybridation des espaces et l'ouverture progressive de l'école hors de ses murs.

Cette évolution met en évidence l'étroite articulation entre architecture, société et pédagogie, et impose aujourd'hui d'imaginer de nouvelles configurations spatiales,

susceptibles d'être expérimentées dans des temporalités courtes. Les recherches menées dès les années 1970 comme les salles de classe non rectangulaires, ou les écoles à aires ouvertes ou d'expérimentations pédagogiques telles que l'école des Plants ou celle de Saint-Merri ont déjà montré combien les choix architecturaux influencent directement les pratiques pédagogiques et les formes d'apprentissage.

Quelles sont les nouvelles dynamiques dans le milieu scolaire ?

L'école se situe désormais aujourd'hui à l'intersection de problématiques multiples : climatiques, territoriales, démographiques et économiques auxquelles étonnamment l'architecture peut constituer une première réponse.

Évidemment, l'amélioration des conditions physiques de l'environnement scolaire apparaît indispensable. Le traitement de l'air pour des enjeux sanitaires, l'augmentation de l'apport en lumière naturelle, la gestion différenciée des ambiances thermiques (plus tempérées dans les classes, plus fraîches dans les circulations) ainsi que le confort acoustique participent pleinement à la définition du climat scolaire. Ces dispositifs viennent compléter le travail sur l'enveloppe du bâtiment, tant pour le confort d'hiver que d'été objectif des rénovations énergétiques.

Mais pour aller plus loin, l'école peut être envisagée comme un réseau de lieux aptes à répondre à des besoins diversifiés et évolutifs. Cette perspective ouvre la voie à une école plus ouverte, investie selon des temporalités élargies, en semaine comme le week-end, et partagée avec davantage d'acteurs du territoire.

L'intégration des parents dans les usages quotidiens par la possibilité d'occuper des espaces partagés est un exemple d'élargissement. Cela peut-être pour télétravailler ponctuellement en attendant un enfant.

La présence d'espaces non programmés pour favoriser l'appropriation et l'expérimentation est un autre exemple, à l'image de l'école primaire Guggach de Zurich réalisée par l'agence Weyell Zipse. Son vaste espace central non programmé fédère dans le temps l'ensemble de la communauté scolaire selon les besoins. Vous l'aurez compris, l'école est aussi une affaire de dynamiques et de liens entre les utilisateurs. Et cela questionne la limite de l'école et ses porosités : où commence et où finit l'école ?

Aussi, le développement de l'école « hors les murs » prolonge ce mouvement. Cours de récréation, parcs, forêts ou squares peuvent être considérés comme des salles de classe à part entière, accueillant des modalités pédagogiques différenciées. En France, la popularité des pédagogies par la nature, portée notamment par l'association de la *Fabrique des communs pédagogiques* ou Alexandre Ribeaud, témoigne de cette évolution et de la recherche d'une reconnaissance institutionnelle de ces pratiques.

Répondre à ces défis conduit l'ensemble des acteurs à interroger la figure de l'école idéale et, plus largement, à renouveler notre héritage républicain. Chaque projet de rénovation doit ainsi être appréhendé comme un cas singulier, articulant exigences normatives, contextes patrimoniaux et territoriaux, contraintes de financement, objectifs de pérennisation et adaptations aux conditions climatiques. Et c'est là toute la complexité. ●

Le coûteux défi de l'adaptation climatique

Plus récemment, la crise climatique actuelle agit comme un révélateur d'un patrimoine scolaire en mauvais état, et de l'ampleur des défis financiers et d'ingénierie liés à sa rénovation. Mais cette mutation fait des bâtiments scolaires un sujet stratégique, parfois objet de crispations, au carrefour des sphères d'influence et de compétence de l'État et des collectivités.

Le parc scolaire français est immense, environ 53 000 établissements pour les seuls établissements publics représentant 130 millions de m², et vieillissant : plus de la moitié du parc a été construite avant 1914 ou durant la vague de reconstruction d'après-guerre. Ces bâtiments sont responsables de près de 30 % de la consommation d'énergie des communes ! Actuellement, environ 10 % du parc est considéré dans un état de vétusté important.¹⁰⁴

Or, l'adaptation aux fortes chaleurs notamment est un défi majeur pour la continuité pédagogique. La hausse des températures réduit les performances scolaires, et de nombreux bâtiments, dotés de baies vitrées ou situés dans des îlots de chaleur urbaine, deviennent inexploitable lors des canicules.¹⁰⁵ « 30°C pour une activité sédentaire et 28°C pour un travail nécessitant une activité physique, la chaleur peut constituer un risque » pour la santé. Ces risques sont encore plus

préoccupants pour les jeunes élèves, davantage vulnérables face aux fortes chaleurs.

40 000 écoles rénovées d'ici 2034

Pour y faire face, l'État a lancé en 2023 un plan de rénovation des écoles, baptisé « EduRénov » financé et opéré par la Caisse des Dépôts. Il a pour ambition de rénover 2 000 écoles d'ici 2024, 10 000 d'ici 2027 et 40 000 d'ici 2034, soit la quasi-totalité du parc du premier degré, avec un objectif d'économies d'énergie de 40 % minimum.

Nicolas Turcat, directeur du programme à la Caisse des Dépôts alerte sur l'ampleur des enjeux : « *En 2030, on estime que 55 % des écoles maternelles subiront des températures supérieures à 35 degrés plusieurs semaines dans l'année scolaire. 100 % des écoles seront concernées dans certains départements, déjà fragilisés, comme la Seine-Saint-Denis ou les*

**« ON NE RÉNOVE PAS UNE ÉCOLE
COMME ON RÉNOVE UN GYMNASSE »**

**SOULIGNE PASCAL LAVAL, DIRECTEUR ADJOINT
DE RÉSEAU CANOPÉ — CENTRE VAL-DE-LOIRE**

Bouches-du-Rhône. Cela représente 3 millions d'enfants et va avoir des impacts forts sur l'organisation du temps scolaire ou l'aménagement des temps de travail ».

Dans le domaine de la rénovation énergétique et climatique des établissements

104. Programme Edurenov de rénovation énergétique des bâtiments scolaires, site internet de la Caisse des Dépôts.

105. Enjeux du réchauffement climatique en santé au travail, note de l'INRS, 2024

scolaires, certaines collectivités montrent comment associer étroitement les élus, les équipes éducatives, les élèves et leurs familles à des projets concrets de transformation des espaces éducatifs. À Paris, la démarche des *cours oasis* s'inscrit dans ce mouvement, combinant adaptation climatique, co-conception participative et réduction des îlots de chaleur urbains : lancée dans le cadre du programme européen *Actions Innovatrices Urbaines* (FEDER), elle a déjà permis de transformer plus de 130 cours d'écoles et collèges en espaces végétalisés rafraîchis, dont 10 établissements sélectionnés spécifiquement entre 2019 et 2022 pour tester cette méthode innovante avec les équipes éducatives et les élèves.

Aujourd'hui plus de 160 cours oasis ont été aménagées à Paris sur les quelque 636 écoles et 114 collèges publics, avec des coûts d'aménagement estimés en moyenne autour de 350-460 € par mètre carré, reflétant l'investissement nécessaire pour intégrer végétalisation, désimperméabilisation des sols et nouveaux usages pédagogiques.

Cette logique participative se retrouve à Plaisance-du-Touch (Haute-Garonne) avec le projet de rénovation de la cour de l'École Rivière, conduit en lien étroit avec les élèves, les équipes éducatives, les parents, le CAUE 31 et les services municipaux. Lancés en 2025, les travaux ont profondément transformé l'espace scolaire en désimperméabilisant les sols, en plantant des arbres et arbustes adaptés au climat et en aménageant des zones d'ombre, des jeux en bois et un petit amphithéâtre naturel, pour faire de la cour un véritable îlot de fraîcheur et un outil pédagogique vivant. Ce projet, financé grâce au Fonds vert – France Nation Verte, illustre comment un investissement public peut à la fois répondre aux enjeux d'adaptation

au changement climatique et favoriser la créativité, le bien-être et l'appropriation collective des lieux par la communauté éducative.

Les collectivités, des actrices à part entière d'une transformation des environnements d'apprentissage

Ces projets sont mobilisateurs pour la communauté éducative, en associant les élèves et les personnels. « *On ne rénove pas une école comme on rénove un gymnase* » souligne Pascal Laval, directeur adjoint de Réseau Canopé — Centre Val-de-Loire. « *Les collectivités territoriales comprennent qu'elles ont tout intérêt à associer la communauté éducative dès le lancement du projet : cela suscite de l'adhésion, engage les acteurs dans le projet et crée un climat de confiance* ».

Présent dans tous les départements, l'opérateur Réseau Canopé intervient ainsi en assistance à maîtrise d'ouvrage dans une dizaine de projets de rénovation énergétique de bâtiments scolaires de la Région Centre-Val-de-Loire, en partenariat avec Edurenov. L'opérateur a également développé une offre nationale d'appui aux collectivités dans ce domaine¹⁰⁶.

Ces exemples montrent que la rénovation des espaces scolaires ne se limite pas à des gains énergétiques ou thermiques : elle incite à des démarches participatives solides, faisant des élèves, des équipes et des collectivités des acteurs à part entière d'une transformation vers des environnements d'apprentissage plus durables.

106. Pour en savoir plus, se rendre sur le site internet de Réseau Canopé, sur la présentation de l'offre d'appui aux collectivités.



L'école circulaire : une école du futur ?

Un programme de L'Institut National de l'Économie Circulaire

Et si l'école devenait le premier laboratoire de la transition écologique ? Non pas un lieu où l'on parle d'écologie en théorie, mais un espace où l'on vit concrètement la circularité, où chaque mur, chaque repas, chaque objet raconte une histoire de ressources préservées et de coopération locale. L'école circulaire n'est pas une école « verte » mais une nouvelle manière d'habiter le monde et d'apprendre à en prendre soin par l'école.

Par sa capacité à mailler l'ensemble du territoire, l'école dispose de la capacité à relier les générations, les collectivités, les entreprises, les associations et les familles autour d'un même projet. Avec le programme écoles circulaires de l'Institut National de l'Économie Circulaire (INEC), les écoles deviendraient la preuve qu'un modèle plus sobre, plus résilient et plus ouvert sur son environnement est possible.

Bâtir sans gaspiller : l'architecture comme pédagogie

L'école circulaire commence par ses fondations. À Sainte-Hélène, une école primaire 100 % recyclable a été conçue pour être démontable en fin de vie, composée de matériaux non toxiques et recyclables à l'infini. Le bâtiment devient un support pédagogique à part entière : les élèves apprennent que rien n'est destiné à devenir déchet.

À Rosny-sous-Bois, l'école maternelle des Boutours 2 intègre des peintures végétales, une isolation en paille et en laine issue de vêtements recyclés. L'architecture dialogue avec l'environnement et montre que le choix des matériaux est un acte éducatif dans la mesure où le bâti devient un support pédagogique implicite en rendant visible ce que l'on enseigne – que les matières naturelles et le recyclage ont des vertus sanitaires et environnementales.

Dans les Côtes-d'Armor, le futur gymnase du lycée Félix-Le Dantec renaît des matériaux de l'ancien bâtiment déconstruit. Ici, le réemploi structure une filière locale et fait de la démolition un acte de transformation plutôt que de destruction.

L'école devient ce lieu où l'on comprend que construire, c'est aussi anticiper la réutilisation, préserver la ressource en eau, limiter les déperditions thermiques et penser l'évolutivité des usages.

Les élèves ne sont pas de simples usagers d'un bâtiment, mais des observateurs actifs de ce qui les entoure.

L'ÉCOLE CIRCULAIRE



Produire et partager l'énergie

L'école du futur ne consomme plus l'énergie sans la questionner. Elle la produit, la récupère, la mutualise. À Paris, l'école Olivier de Serres a installé 200 m² de panneaux solaires couvrant une part significative de ses besoins en eau chaude. D'autres établissements parisiens expérimentent la récupération de chaleur issue des eaux usées ou même de serveurs informatiques.

À Sainte-Hélène, encore, le bâtiment est conçu comme passif, avec un besoin de chauffage minimal et un projet d'autoconsommation collective. L'énergie devient un projet de territoire : produire localement, consommer collectivement, apprendre ensemble.



Ouvrir l'école sur son quartier

L'école circulaire est une école poreuse. Elle mutualise ses espaces, partage ses équipements, s'inscrit dans la vie locale. À Saint-Étienne, le groupe scolaire Rosa Parks a été conçu en concertation avec les habitants. La cantine et certains espaces extérieurs sont mis à disposition du centre social pendant les vacances. Les espaces sportifs sont mutualisés avec les infrastructures voisines.

Cette complémentarité des usages transforme l'école en bien commun. Elle n'est plus un bâtiment fermé le soir et le week-end, mais un lieu de vie continue, où se tissent des liens entre acteurs éducatifs, associations et familles.

Transformer la cantine en levier éducatif

La boucle alimentaire est un puissant moteur de transformation. Approvisionnement local, lutte contre le gaspillage, compostage, méthanisation : chaque repas devient un espace d'apprentissage.

Dans plusieurs écoles du 10^e arrondissement de Paris, les biodéchets sont collectés par une structure d'insertion puis transformés en énergie par méthanisation. L'école relie ainsi transition écologique et inclusion sociale.

À Montigny-lès-Cormeilles, des poulaillers installés dans les écoles valorisent les restes alimentaires et rendent visible le cycle du vivant. Les enfants observent par exemple que les déchets peuvent redevenir ressources.

L'école circulaire dessine une vision plus large : celle d'un établissement ancré dans son écosystème local,

structurant des filières de réemploi, soutenant l'agriculture de proximité, mutualisant ses ressources, expérimentant de nouvelles mobilités comme les vélo-bus testés en Normandie.

Cette approche prend tout son sens dans des contextes marqués par de fortes disparités territoriales. Dans les quartiers populaires comme dans les territoires ruraux, l'École circulaire permet de compenser l'éloignement de certaines ressources en les faisant entrer dans l'école, ou en faisant sortir l'école vers le territoire. Elle répond ainsi à l'un des enjeux centraux de l'éducation de proximité : garantir à chaque enfant un environnement éducatif riche, quel que soit son lieu de vie.

En faisant de chaque bâtiment, de chaque repas, de chaque objet un support d'apprentissage, l'école circulaire esquisse une école du futur profondément actuelle : une école qui relie, qui transforme et qui ouvre des possibles. ●

LES ÉLÈVES NE SONT PLUS DE SIMPLÉS USAGERS D'UN BÂTIMENT, MAIS DES OBSERVATEURS ACTIFS DE CE QUI LES ENTOURENT, LES ENJEUX ÉNERGÉTIQUES AUSSI.

POUR
EN SAVOIR
PLUS



Un espace de redéfinition des relations entre État et Collectivités

L'ampleur du défi climatique oblige ainsi progressivement les acteurs à se repositionner et à moduler leur mode de collaboration. Les montants estimés de la rénovation scolaire – 1 100 à 1 700 euros environ le m² –, le défi technique, juridique et financier pour les petites communes ont conduit au retour de l'État dans la gestion du bâti scolaire. Le Ministère de l'Éducation nationale a ainsi créé en 2019 une cellule « bâti scolaire » pour renforcer la coopération avec les élus et diffuser des guides de bonnes pratiques. Dans le même temps, un référent « bâti scolaire » a été désigné dans chaque académie.

Mais la question du financement de ces rénovations, au coût colossal – 40 milliards d'euros pour l'ensemble du parc selon les chiffres du programme Edurenov – rebat les cartes des compétences : il oblige l'État à se repositionner dans une stratégie de subvention incitative et les collectivités à muscler leurs compétences et à investir ce

sujet dans des logiques d'alliances éducatives locales fortes.

Via le fonds vert, ou encore la dotation de soutien à l'investissement local et les prêts de la Banque des Territoires, l'État est un

LE COÛT DE RÉNOVATION DU PARC SCOLAIRE EST CHIFFRÉ À 40 MILLIARDS D'EUROS.

partenaire financier incontournable. Ce soutien est souvent conditionné à l'atteinte d'objectifs de performance énergétique, comme ceux fixés par le « décret tertiaire » (qui impose une réduction de la consommation d'énergie finale de 40 % en 2030, 50 % en 2040 et 60 % en 2050 (par rapport à 2010) pour les bâtiments de plus de 1,000 m²). L'adaptation climatique peut ainsi prendre plusieurs formes : la ventilation ou la climatisation, le refroidissement du bâtiment (technique d'emmitoufflage), l'hybridation énergétique (pour le confort d'hiver et d'été).





Le pouvoir d’agir des maires en question

Toutefois, des points de friction subsistent avec les élus. Ceux-ci revendiquent leur pouvoir d’agir et leur libre administration face à des méthodes de priorisation des projets parfois perçues comme trop centralisées par les préfetures. Selon les premières indications données par le ministère de l’Éducation nationale lors de la présentation du plan aux élus, ces derniers auraient pour tâche d’identifier les écoles à rénover et les préfets, en lien avec le directeur académique des services de l’Éducation nationale (DASEN) pourraient sélectionner les projets prioritaires. Cette méthode fait l’objet d’une contestation de la part de plusieurs élus locaux, qui considèrent qu’« *il relève des prérogatives du maire et de son conseil municipal de choisir les écoles qui seront rénovées. Or cette nouvelle procédure limite clairement*

le pouvoir d’agir des maires » relève ainsi une mission d’information parlementaire¹⁰⁷.

De plus, le coût global des rénovations impose une solidarité financière nouvelle entre l’État et les territoires. Depuis le lancement du programme EduRenov, Nicolas Turcat note une prise de conscience par les acteurs locaux, parfois dépassés, sur fond de polémiques médiatiques récurrentes et de gestion de crise, comme lors des canicules estivales. « *Mais cette question peut faire levier sur les changements de gouvernance car aujourd’hui, chacun, État comme collectivité, reste dans son silo. Il y a sur ce sujet une dynamique territoriale à structurer, en*

107. Rapport d’information de la commission des affaires culturelles et de l’éducation, en conclusion des travaux d’une mission d’information sur l’adaptation de l’école aux enjeux climatiques (Mme Graziella Melchior et Mme Francesca Pasquini).

réfléchissant par exemple à des logiques de parcours (du financement à la rénovation puis à la mobilisation de la communauté éducative) coordonnés par la Préfecture ».

Le défi de l'adaptation climatique fait ainsi de la compétence du bâti scolaire un levier stratégique pour les collectivités. Le bâti scolaire devient à la fois support à la transformation des pratiques éducatives, laboratoire pour la transition écologique des territoires, tout en obligeant l'État et les collectivités à mieux travailler ensemble et à

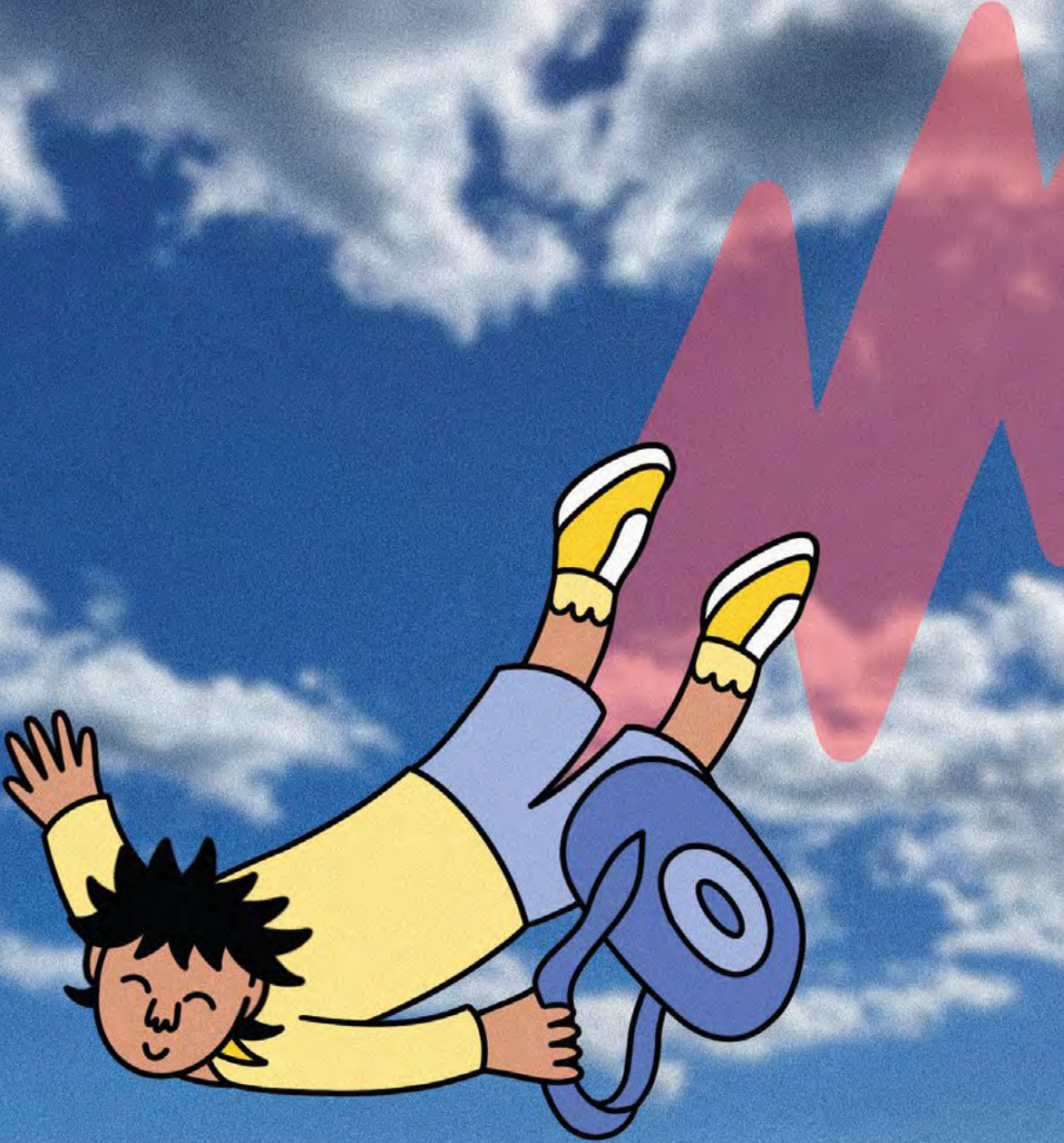
mettre en place des modes de gouvernance plus partagés et plus horizontaux.

Au vu de l'ampleur du défi, la répartition des compétences entre État et collectivités mérite, sur ce point, d'être interrogée. Les collectivités assurent l'investissement et la gestion des bâtiments, mais l'État est appelé à renforcer son rôle d'impulsion, de coordination et de planification stratégique afin d'éviter une adaptation fragmentée et inégalitaire du patrimoine scolaire face aux enjeux climatiques. ●



À RETENIR !

Le défi financier et technique du bâti scolaire est colossal mais ce dernier n'est plus seulement un patrimoine à entretenir : il est aussi un levier stratégique pour l'éducation et la transition écologique. Les choix architecturaux influencent directement les apprentissages, le bien-être et la participation des élèves et imposent une mobilisation collective.



FAIRE DE LA BAISSÉ DÉMOGRAPHIQUE UNE OPPORTUNITÉ

Les enjeux du bâti scolaire et de l'adaptation climatique font bouger les lignes de la gouvernance territoriale de l'Éducation. En miroir, la baisse démographique que connaît la France et ses conséquences sur le système éducatif bouleversent les équilibres territoriaux : comment anticiper et préparer un tel point de bascule dans un système éducatif qui repose encore sur le logiciel de la massification scolaire ? Comment préserver l'égalité territoriale en matière d'accès au service public d'éducation ?

Ce débat se cristallise depuis une dizaine d'années autour des fermetures de classes et d'écoles en milieu rural, souvent vécues comme un « traumatisme » par les élus locaux, conduisant même en 2019, le Président de la République à s'engager à ne plus fermer de classe sans l'accord préalable du maire concerné.

Mais quels modes de pilotage et de dialogue mettre en place entre élus, administrations de l'État et communauté éducative, pour dépasser les tensions qui s'invitent à chaque fermeture de classe ? Et comment faire de la baisse démographique une opportunité pour repenser les modes de collaboration entre État et collectivités ?

État des lieux d'une révolution démographique

1,7 million d'élèves en moins en 2034, soit 25 % des effectifs scolaires en moins par rapport au pic de la rentrée 2015 : telles sont les estimations de l'Institut des politiques publiques¹⁰⁸, présentées lors d'une conférence budgétaire le 30 juin 2025.

1,7 MILLION D'ÉLÈVES EN MOINS EN 2034.

« Entre le pic de la rentrée 2015 et la rentrée 2024, le nombre d'élèves a diminué de 8 %, soit près de 520 000 écoliers en moins. Selon nos estimations cette baisse devrait se poursuivre au moins jusqu'en 2034, entraînant une diminution globale de 25 % des effectifs par rapport à 2015, soit une perte de 1,7 million d'élèves. Autrement dit, en 2024, le système scolaire n'a probablement absorbé qu'un tiers environ de la diminution projetée à l'horizon 2034 », estiment les auteurs.

S'agissant du collège et du lycée, les conséquences sont plus tardives : *« d'ici à 2030, les effectifs collégiens devraient reculer de 7 % par rapport à 2020, soit une baisse estimée à environ 250 000 élèves. À l'horizon 2038, la diminution cumulée atteindrait 22 %, soit une perte d'environ 760 000 élèves ».*

Il ne s'agit donc pas d'un phénomène cantonné aux territoires ruraux mais bien d'une vague de déprise démographique sans précédent depuis la seconde guerre mondiale, qui déferle sur un système éducatif habitué

à gérer des flux d'enseignants et des masses d'élèves. Les territoires ruraux ont subi de plein fouet cette évolution et ont montré combien cette question était explosive, tant sur le plan politique, que sur la capacité d'une commune à se projeter dans l'avenir.

Une école qui ferme matérialise en effet de façon très crue un recul de la présence des services publics, une inégalité territoriale dans l'accès à l'éducation et un avenir menacé. En 2023, l'Association des Maires ruraux de France a ainsi lancé un appel pour un « moratoire » concernant les fermetures de classe en milieu rural, appel soutenu par des nombreux élus. « L'école rurale doit vivre » écrivait l'AMRF dans son

EN ZONE RURALE, LA BAISSÉ DES EFFECTIFS EST DEUX À TROIS FOIS PLUS FORTE QU'EN ZONE URBAINE

communiqué, plaidant pour « une égalité devant l'offre scolaire ». Cela « passe par un droit à l'accès scolaire à proximité, et se voit rompue dès lors que l'on impose des contraintes de déplacements aux enfants des champs par des regroupements forcés ».¹⁰⁹

Des territoires ruraux en première ligne

Ainsi, pour de nombreuses communes, particulièrement en zone rurale, la baisse

108. « Taille des classes et inégalités territoriales : quelle stratégie face à la baisse démographique ? » Institut des politiques publiques, juin 2025.

109. Communiqué de presse de l'Association des Maires ruraux de France, « L'École rurale doit vivre », février 2023.

des effectifs est deux à trois fois plus forte qu'en zone urbaine, le maintien de l'école est souvent perçu comme la condition de leur vitalité future.

Selon les données de l'étude de l'Institut des politiques publiques, « entre 2015 et 2024, la baisse des effectifs du premier degré a été deux à trois fois plus importante dans les territoires ruraux que dans les territoires urbains hors éducation prioritaire (-10,9 % contre -4,2 %), entraînant une réduction sensible du nombre de classes dans les communes rurales (-5,3 %), tandis qu'il progressait légèrement dans les communes urbaines (+ 1,7 %).

Cette dynamique s'est également traduite par une diminution un peu plus importante du nombre d'écoles (correspondant à des fermetures ou des regroupements d'écoles sur plusieurs sites dans les territoires ruraux -7,6 %) que dans les territoires urbains (- 5,4 %). En 2024, 15 % des écoles en milieu rural ne comptent qu'une seule classe (contre 1 % en milieu urbain), et 36 % une ou deux classes (contre 4 % en milieu urbain). »

La baisse démographique impose de trouver un nouvel équilibre entre la proximité géographique et l'égal accès à l'offre éducative, tout en intégrant des critères qualitatifs comme les temps de transport et le dévelop-

LA BAISSÉ DÉMOGRAPHIQUE IMPOSE DE TROUVER UN NOUVEL ÉQUILIBRE ENTRE PROXIMITÉ GÉOGRAPHIQUE ET ÉGAL ACCÈS À L'OFFRE ÉDUCATIVE.

pement des classes multi-niveaux. Il s'agit d'envisager la baisse des effectifs comme une occasion de repenser l'organisation scolaire

au service d'une plus grande proximité et d'une plus grande qualité de l'offre éducative, comme le recommande la Cour des comptes¹¹⁰.

La carte scolaire : entre tensions et défiance dans le pilotage territorial de l'éducation

Un moment dans l'année cristallise plus particulièrement les tensions entre élus, parents d'élèves et enseignants, et les IA-DASEN* (Inspecteur d'Académie-Directeur académique des services de l'Éducation nationale) : il s'agit de la « carte

« L'ÉLABORATION DE LA CARTE SCOLAIRE EST PERÇUE PAR LES ÉLUS LOCAUX COMME ÉTANT UNIQUEMENT À LA MAIN DE L'ÉDUCATION NATIONALE. »

scolaire », c'est-à-dire de l'attribution des moyens d'enseignement sur un territoire.

En première ligne dans le dialogue avec les élus, ces cadres de l'Éducation nationale sont confrontés à de très vives tensions. Les révisions annuelles de la carte scolaire, qui s'appuient sur les prévisions d'effectifs, sont ainsi devenues une source majeure de conflits, les élus locaux dénonçant un processus opaque et une « navigation à vue » lors des annonces de fermetures de classes, observent les sénateurs

dans un rapport d'information.

110. Cour des comptes, L'enseignement primaire, rapport thématique, 20 mai 2025

Leur rapport pointe ainsi une approche uniformisée des décisions qui ne tient pas suffisamment compte des critères qualitatifs et inadaptées aux réalités locales : « *L'Éducation nationale fonctionne de manière cloisonnée. L'élaboration de la carte scolaire est perçue par les élus locaux comme étant uniquement à la main de l'éducation nationale et conduite de manière opaque, ou sans autre critère que celui de la démographie* », écrivent les sénateurs.

Pour lever ces incompréhensions, un protocole a été signé en 2025 entre le Ministère de l'Éducation nationale, le ministère

des Sports et l'Association des maires de France (AMF) afin de créer un cadre de coopération renforcé. Face aux accusations de manque de transparence sur les effectifs scolaires, l'État s'engage désormais à garantir aux maires une visibilité à trois ans sur les prévisions d'effectifs. Ce protocole « *s'inscrit dans une volonté commune d'établir un cadre de coopération et une relation de confiance* » entre ces différents acteurs, face aux « *défis* » nouveaux de la période, allant de la baisse de la démographie scolaire au « *climat scolaire* » parfois tendu, en passant par la transition écologique.

De nouveaux outils de dialogue et une prise de conscience progressive des conséquences de la baisse démographique

Dans cet esprit, de nouveaux outils de dialogue sont mis sur pied. Les instances de concertation évoluent en janvier 2026 et via l'impulsion du Ministre de l'Éducation nationale Edouard Geffray, avec la généralisation des Observatoires des dynamiques rurales et territoriales (ODRT*) à l'ensemble du territoire national. Ces instances, co-présidées par le

« IL COMMENCE À Y AVOIR UNE PRISE DE CONSCIENCE CHEZ LES MAIRES RURAUX DES CONSÉQUENCES DE LA BAISSÉ DÉMOGRAPHIQUE. »

préfet et le représentant du Ministère dans le Département (IA-DASEN), visent à partager un diagnostic commun et à anticiper l'évolution de l'offre scolaire à 3 à 5 ans.

Pour Sophie Sarraute, IA-DASEN du Lot, « *il commence à y avoir une prise de conscience chez les maires ruraux des conséquences de la baisse démographique. Les Observatoires des dynamiques rurales sont un outil pour mettre en visibilité cette baisse démographique et partager des chiffres dans le pilotage territorial* ». « *J'ai mené trois sessions d'observatoire en un an : au début les élus m'indiquaient que mes*

chiffres étaient faux, avant d'accepter in fine la réalité de la baisse des effectifs ».

Dans le département du Lot, 600 naissances sont prévues l'an prochain, et 30 % des écoles du territoire n'ont pas connu de rénovation depuis plus de 20 ans. « *Ce bâti scolaire très dégradé et dont les communes ne peuvent assumer les coûts est un déclencheur pour commencer à envisager des regroupements* », témoigne Sophie Sarraute. « *Dans*

les observatoires, j'ai fait témoigner des maires qui ont mené des regroupements. Ils sont passés d'une logique qui est celle de « mon village, mon école », à une logique de territoire, de proximité de l'offre éducative et de mobilité. À partir de cette prise de conscience, toute une communauté éducative commence à partager une culture commune, à se parler et à inventer ensemble la destination future de ces m² libérés dans les bâtiments scolaires. Cela redonne du pouvoir d'agir aux habitants ».

De la contrainte à un levier de coopération locale

La baisse démographique, souvent analysée sous le seul prisme de la contrainte budgétaire et de la fermeture de classes, peut constituer un puissant levier de transformation des espaces scolaires et des coopérations locales. Plusieurs expériences en témoignent. À Thouars (Deux-Sèvres)¹¹¹, l'ancienne école Jean-Macé a été reconvertie en tiers-lieu (MZ), devenant un espace hybride mêlant culture, travail partagé et initiatives citoyennes. « *Les énergies existaient ; en parvenant à les conjuguer, on en a démultiplié les effets* », raconte Sophie Lavault, présidente de l'association *Toc Toc !*, porteur du projet.

À Granville (Manche)¹¹², la transformation de l'ancienne école Pierre-et-Marie-Curie en espace numérique et culturel illustre une logique comparable. « *C'est plus qu'une mise à disposition de salles. C'est un projet, un travail qui se construit collectivement* »,

estime ainsi Yoann Lecouillard, responsable du centre social l'Agora.

Cette évolution modifie également les pratiques professionnelles : dans le cadre de démarches de rénovation participative comme à l'école Jean-Perrin de Grigny¹¹³ (Essonne), des enseignants ont intégré les élèves au projet architectural lui-même. « *Transformer l'école avec les élèves, c'est déjà transformer la manière d'apprendre* », témoigne une enseignante impliquée dans le chantier pédagogique. Ces exemples montrent que la contraction des effectifs peut devenir une opportunité stratégique : repenser l'usage des bâtiments scolaires, décloisonner les fonctions éducatives, et structurer des alliances inédites entre municipalités, équipes éducatives, associations et habitants.

111. « À Thouars, l'ancienne école a été transformée en tiers-lieu pour réveiller la ville : « Les énergies existaient, on en a démultiplié les effets », article publié dans *Le Monde*, 5 juillet 2025.

112. Site internet de la Ville de Granville.

113. Fiche du site *Bâti Scolaire* du ministère de l'Éducation nationale sur le projet de « chantier pédagogique » à l'école Jean Perrin de Grigny.

Anticiper la baisse démographique : un nouveau chantier de gouvernance éducative

La baisse des effectifs agit comme un révélateur des limites du pilotage éducatif actuel. Elle oblige collectivités et État à mieux partager l'information, à adapter leurs cultures professionnelles et à assumer des choix de politique éducative pour les années à venir.

Adaptation et convergence des cultures professionnelles

Trouver le bon équilibre entre proximité géographique et qualité de l'offre éducative, partager l'information entre collectivités et services déconcentrés de l'Éducation nationale : tels sont les aiguillons des politiques

« IL S'AGIT D'OBJECTIVER ENSEMBLE LA SITUATION DÉMOGRAPHIQUE, DE COPILOTER ET DE CONCERTER ENTRE REPRÉSENTANTS DES COLLECTIVITÉS, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET ÉLUS, ET DE DISPOSER D'UNE INTERFACE COMMUNE POUR RÉORGANISER LE MAILLAGE TERRITORIAL »

CHRISTOPHE HERLORY

éducatives territoriales. C'est autour de ces promesses que les acteurs locaux sont invités à redéfinir le partage des responsabilités dans des instances dédiées. Le dialogue doit ainsi concilier les compétences de la commune (création, implantation et bâti des écoles) et celles du Directeur académique (affectation des emplois et ouverture/fermeture de classes).

Cet équilibre précaire interroge et fait bouger les modes de gouvernance. Il engage également une adaptation des cultures professionnelles (sens du dialogue, capacité à mener une concertation, prise de risque, sens politique et capacité de communication auprès de cibles diverses des médias, aux parents). Il s'agit d'un enjeu essentiel de formation des cadres des collectivités et de ceux de l'Éducation nationale.

Pour Christophe Herlory, qui a dirigé pendant trois ans TerreEcole, cité éducative rurale en Sud Touraine, « *les observatoires ne suffisent pas* ». « *Il s'agit d'objectiver ensemble la situation démographique, de copiloter et de concerter entre représentants des collectivités, de l'Éducation nationale, et*

élus et de disposer d'une interface commune pour réorganiser le maillage territorial ». Le partage et l'accès à la donnée s'avèrent ainsi déterminants. Christophe Herlory plaide ainsi pour la mise en œuvre d'interface web de partage des données démographiques, accessible à toutes les parties prenantes.

Une opportunité pour repenser le pilotage territorial de l'éducation

La baisse démographique et la réorganisation du maillage éducatif territorial rebattent ainsi les cartes de la gouvernance locale, ouvrant de nouveaux espaces de dialogue et de co-construction des politiques publiques, en associant la communauté éducative. La gestion du bâti scolaire s'impose ainsi comme un « bac à sable » pour expérimenter de nouvelles façons de coopérer. Dans le rapport d'information précité, les Sénateurs formulent plusieurs recommandations destinées à accompagner ces évolutions.

Ainsi, plaident-ils, les collectivités doivent être encouragées à anticiper la réversibilité des bâtiments scolaires dès leur construction ou rénovation, afin de permettre un changement de destination des locaux en cas de fermeture, tout en gardant la possibilité de reprendre une fonction scolaire si besoin. Ce travail ne peut se faire sans associer la communauté éducative pour imaginer et bâtir une école ouverte sur

d'autres fonctions que celles de l'enseignement, accueillir des activités associatives par exemple, des lieux de rencontre ou de conseils (orientation, aide aux devoirs). Le groupe scolaire Rosa-Parks à Villeurbanne a ainsi été construit en anticipant une autre destination que l'enseignement. Il pourrait à terme être transformé en bureaux si l'école venait à fermer.

Un choix décisif de politique éducative

À moyen terme, la question de la baisse démographique ouvre le champ à un choix de politique éducative, dans un contexte de forte pression sur les dépenses publiques. Il est commode de voir dans la perte de 25 % des effectifs scolaires, une opportunité d'économies immédiates en diminuant le nombre d'enseignants. Ainsi, *« à taille de classe constante, la baisse démographique permettrait de supprimer environ 50 000 postes d'enseignants d'ici à 2034, réduisant la dépense publique annuelle d'environ 3,4 milliards d'euros à cet horizon »*, estime l'étude de l'Institut des politiques publiques.

Un autre scénario consiste à considérer la baisse démographique comme une opportunité pour réduire la taille des classes et bénéficier d'un meilleur taux d'encadrement sur les performances scolaires notamment pour les élèves les plus défavorisés. Cette option de maintien des effectifs enseignants ferait ainsi passer la taille moyenne des classes de 22,4 à 18,2



élèves entre 2024 et 2034, pour un gain économique estimé à 4,5 milliards d'euros et un supplément attendu de recettes fiscales d'environ 2,9 milliards d'euros, en tablant sur de meilleurs salaires dans le futur pour des élèves mieux formés.

Choix de société et opportunité pour investir de nouveaux espaces de collaboration, de

dialogue et de partage de données dans les territoires, la baisse démographique s'impose comme un levier puissant de transformation des politiques éducatives locales. À condition de s'inscrire dans une démarche d'anticipation, de coopération et de disposer de données objectivées pour agir. C'est l'horizon de la décennie qui s'ouvre pour les décideurs publics. ●



À RETENIR !

La contrainte de la baisse démographique peut devenir une opportunité pour repenser la place de l'école dans la cité, réinventer le bâti scolaire, transformer des écoles en lieux hybrides et renforcer les collaborations locales, tout en posant un choix politique structurant : réaliser des économies en réduisant les postes ou maintenir les effectifs pour diminuer la taille des classes et améliorer la qualité éducative.



Le cas du Regroupement pédagogique concentré (RPC) d'Harbonnières

CAS CONCRET

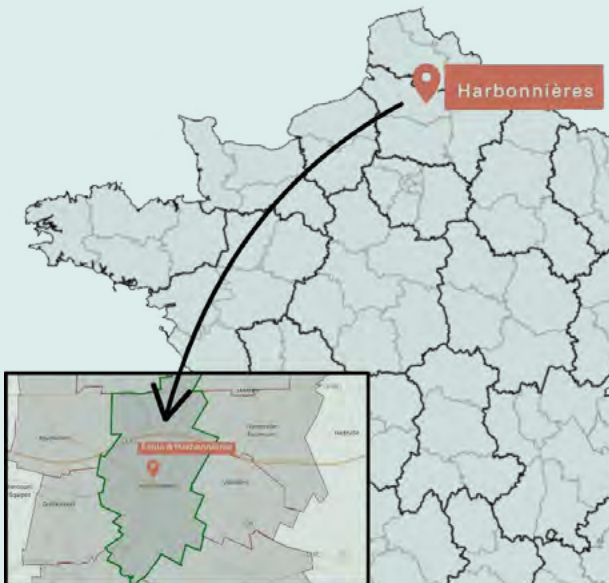
Créer un RPC, créer du collectif

Constat et enjeux

Un regroupement pédagogique concentré est un regroupement de plusieurs écoles au même endroit, dans une même commune. La Somme en compte 37 sur plus de 400 écoles. Ce sont souvent des écoles avec des bâtiments modernes adaptés aux enjeux actuels : accès sécurisé à l'école, des cours de récréation végétalisées et qui permettent de bouger, des espaces flexibles et adaptés aux besoins particuliers des élèves.

Il n'existe pas de modèle unique des RPC : l'idée est d'inciter les acteurs locaux à prendre des initiatives, à inventer selon leur territoire, leurs ressources et leurs besoins pour permettre la réussite et le bien-être de leurs élèves.

S'agissant du RPC d'Harbonnières, cette nouvelle école, inaugurée en 2019, a regroupé les écoles de quatre villages. Avant qu'elle ne voie le jour, il a fallu trente ans aux élus pour se mettre d'accord sur le projet, puis à la communauté de communes de prendre la compétence scolaire et de mener les travaux pour que ce RPC soit finalement inauguré. Aujourd'hui, il concentre même les enfants de sept communes.



Fiche caractéristique

- **Type** : Regroupement pédagogique concentré.
- **Communes concernées** : la communauté de communes Terre de Picardie et les communes de Wiencourt-l'Équipée, Bayonvillers, Guillaucourt et Harbonnières.
- **Département** : Somme.
- **Année de création** : 2019
- **Nombre d'élèves** : Environ 200 élèves, de la petite section au CM2.



Rencontre avec Philippe Destable

Extrait de l'entretien réalisé avec Philippe Destable, directeur académique des services de l'Éducation nationale (DASEN) de la Somme.

VLH : Comment a été reçu le projet de regroupement pédagogique concentré d'Harbonnières ?

P.D. : Avant la mise en place, on observe beaucoup de peurs, de craintes. On doit par exemple prendre le temps de rassurer les parents qui, spontanément, pensent que les enfants vont passer plus de temps dans les transports. Dans la Somme, on accorde une attention extrême sur cet enjeu qu'on cherche à limiter au maximum, y compris le midi. Et pour des parents qui auraient plusieurs enfants, le RPC permet de limiter les allers-retours entre les différentes écoles comme cela peut être le cas dans des regroupements pédagogiques intercommunaux.

AUPARAVANT, NOUS AVIONS QUATRE ÉCOLES, PLUTÔT VÉTUSTES, AVEC PEU DE COLLÈGUES DANS CHACUNE D'ELLES. AUJOURD'HUI, NOUS DISPOSONS D'UN RPC REGROUPEMENT DIX CLASSES, AVEC UNE ÉQUIPE ENSEIGNANTE ÉTOFFÉE ET DAVANTAGE DE DYNAMIQUE COLLECTIVE.

Une fois qu'Harbonnières a ouvert, les parents, les élus, les enseignants, personne ne voulait revenir en arrière. Les RPC créent du collectif et participent clairement à l'attractivité de la ruralité : depuis septembre 2024, nous avons enregistré dix inscriptions supplémentaires au RPC d'Harbonnières. Ce projet incarne une véritable alliance éducative au service de l'enfant, associant la CAF, la préfecture, l'Éducation nationale, les acteurs du périscolaire et les collectivités.

Auparavant, nous avions quatre écoles, plutôt vétustes, avec peu de collègues dans chacune d'elles.

Aujourd'hui, nous disposons d'un RPC regroupant dix classes, avec une équipe enseignante étoffée et davantage de dynamique collective. Il a permis une modernisation et une amélioration significative du maillage scolaire sur le territoire.

VLH : On entend souvent le sujet des transports scolaires revenir dans le débat. Quelle est votre position sur ce point ?

P.D. : À Harbonnières, en impulsant ce projet, on aborde évidemment le sujet du temps de transport. Du domicile à l'école mais aussi sur la journée. En effet, dans certaines écoles, la cantine scolaire n'est pas forcément à proximité. Cela avait soit un impact sur les rythmes chronobiologiques soit sur les apprentissages car, pour les élèves de maternelle, en petite et moyenne section, la sieste est indispensable.

Lorsqu'ils doivent prendre un transport scolaire pour aller à la cantine, cela empiète soit sur leur temps de sieste soit sur leurs apprentissages. Une heure de sieste par jour, c'est 24 jours dans l'année donc six semaines d'heure de sommeil en moins ou d'apprentissage. Avec un RPC, les élèves ne se déplacent plus d'un lieu à l'autre pendant la journée.

VLH : Pouvez-vous nous dire deux mots de la dynamique Écoles d'avenir de la Somme ?

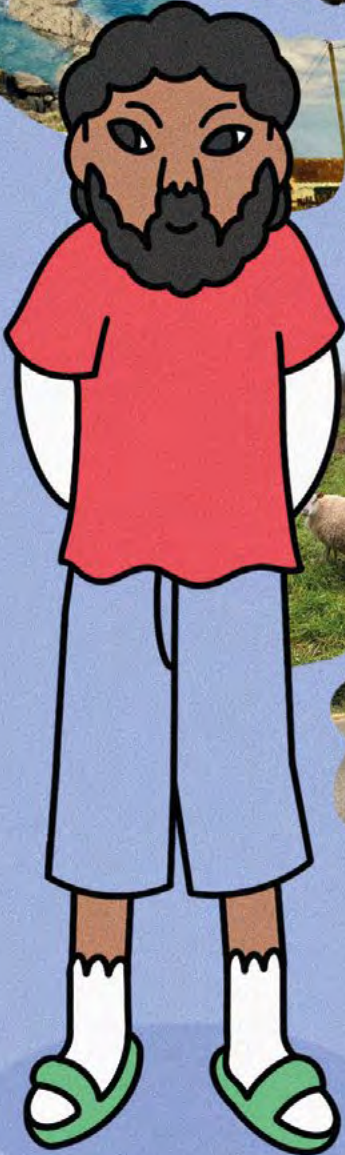
P.D. : Dans la Somme, une école sur deux a moins de trois classes. L'ambition d'Écoles d'avenir est de construire collectivement, avec les élus locaux, un nouveau réseau d'écoles comme celle d'Harbonnières. D'autant plus que nous avons analysé et comparé les résultats scolaires nationaux à ceux du département. La dispersion des écoles

a un impact sur la performance scolaire et les ambitions des élèves. Lorsque des écoles se regroupent, nous constatons, après un temps de latence de deux ou trois ans, que les résultats s'améliorent.

Cette démarche entend renforcer les liens entre l'État, les collectivités et les acteurs de l'éducation de la Somme pour construire collectivement une École tournée vers le futur, une École rurale moderne et inventive qui réponde aux défis d'aujourd'hui et de demain. ●

**LA DISPERSION DES ÉCOLES
A UN IMPACT SUR LA
PERFORMANCE SCOLAIRE ET LES
AMBITIONS DES ÉLÈVES. LORSQUE
DES ÉCOLES SE REGROUPENT, NOUS
CONSTATONS, APRÈS UN TEMPS DE
LATENCE DE DEUX OU TROIS ANS,
QUE LES RÉSULTATS S'AMÉLIORENT.**





LA RURALITÉ, LABORATOIRE DISCRET DE L'ÉDUCATION DE PROXIMITÉ

Le monde rural existe-t-il ? Pour l'économiste Olivier Bouba-Olga, la distinction entre rural et urbain repose aujourd'hui sur un critère de densité de population : les communes peu denses sont dites rurales¹¹⁴. Selon cette définition, 22 millions de Français vivent en ruralité, dont 9 millions en « rural autonome » expression qualifiant les communes de campagne qui ne dépendent pas d'une grande ville pour fonctionner¹¹⁵.

Si le monde rural est une réalité, il est loin d'être uniforme. Il serait en effet plus juste de parler des ruralités, lesquelles se différencient selon leurs ressources économiques ou humaines, leur situation géographique... Bien qu'elles soient souvent perçues négativement, comme des territoires du « manque » ou

du « trop peu », les territoires ruraux sont des espaces d'inspiration, de ressources et de vitalité pour elles-mêmes, et les élus locaux ont un rôle indispensable à y jouer. Alors la ruralité est-elle condamnée à subir les décisions éducatives nationales, ou peut-elle redevenir un espace d'innovation et d'initiative locale ?

114. « Le monde rural existe-t-il ? » Olivier Bouba-Olga, in : Revue Esprit, n°515, « Le malentendu agricole », nov. 2024.

115. Le rural qualifié d'« autonome » regroupe les communes qui sont hors influence d'un pôle urbain ou au sein d'une aire d'attraction de petite taille (moins de 50 000 habitants) selon l'INSEE.

L'éducation en milieu rural : une offre fragile mais existante

Entre fermetures de classes et inégalités d'accès aux équipements culturels ou associatifs, l'éducation en milieu rural semble marquée par la contrainte. Pourtant, derrière les chiffres et les restructurations, persiste un maillage éducatif vivant, souvent moins visible mais profondément ancré dans la proximité, l'engagement municipal et le tissu associatif local.

Des inégalités territoriales qui empêchent d'agir

Depuis 1982, plus de 17 000 écoles primaires ont fermé alors que, dans la même période, le nombre d'enfants de moins de 10 ans est resté globalement stable¹¹⁶. En 2025, 2 400 classes ont fermé, cette fois en conséquence de la baisse démographique. Dans tous les cas, les communes impactées sont les mêmes : les communes rurales. Ainsi, alors que la baisse démographique entraîne des fermetures et des réorganisations de classes dans tout le pays, les écoles rurales hors éducation prioritaire ont connu une réduction nette de près de 8,1 % de leurs classes – soit plus de 6 000 fermetures – sur dix ans, tandis que les écoles urbaines hors REP ont stabilisé ou légèrement accru leur nombre de classes¹¹⁷.

Si les années 1960 et 1970 vantaient « une école dans chaque village », la succession de rapports préconisant le regroupement des petites écoles et des petits collèges dès la fin des années 1980 montre que cette orientation a été de courte durée. Depuis, dans un contexte marqué par la recherche de meilleures performances scolaires, une baisse démographique et la volonté de renforcer l'égalité des chances, la tendance est à la fermeture des petites écoles.

Aujourd'hui, 10 % des communes en France n'ont pas d'écoles primaires sur leur territoire, en tenant compte des RPI* (Regroupements Pédagogiques Intercommunaux) et des écoles privées.¹¹⁸ Une grande majorité de ces communes se trouvent en milieu rural qui concentre 36 % des écoles métropolitaines pour 20 % des élèves¹¹⁹.

Pourtant, la majorité des petites communes souhaitent garder leur école primaire comme en témoigne Rozenn Sénélas, maire (sans étiquette) de Curzay-sur-Vonne : « *c'est le poumon [du] village, les rires des enfants qui sortent de l'école, qui vont sur l'aire de jeux à côté, c'est la rencontre des enfants avec les habitants un peu plus âgés qui vivent dans le village* »¹²⁰.

116. « Avec 17 000 fermetures d'écoles en France en quarante ans, pourquoi plus d'un quart des établissements ont été touchés ? », article publié dans Le Monde en mai 2022.

117. Evain F., 2026, « Taille des classes du premier degré : une neuvième année de baisse consécutive dans les écoles publiques », Note d'Information, n° 26-01, DEPP.

118. Croisement des données entre la DEPP, l'INSEE et l'Observatoire des territoires.

119. « Les nouveaux territoires de l'éducation », rapport d'information n° 43 de MM. L. LAFON et JY. ROUX, fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication, déposé le 9 octobre 2019.

120. Propos tenus par Rozenn Sénélas, maire (sans étiquette) de Curzay-sur-Vonne, extrait de l'émission « Maire, pour quoi faire ? » sur France Culture, janvier 2026.

C'est pour garder son « poumon » que L'Hospitalet-près-l'Andorre, une commune de 90 habitants dans les montagnes ariégeoises a ouvert, avec le soutien de la Direction Départementale de la Cohésion Sociale (DDCS*) et de l'association France Horizon, la Maison des Cimes. Cette maison est une résidence sociale pour mères isolées et leurs enfants. En accueillant ces familles, elle lutte contre la désertification qui menaçait le village et la fermeture de l'école. Les enfants accueillis sont ainsi scolarisés dans l'école de la commune et de la commune voisine de Mérens, pour pérenniser les deux structures.

Cependant, l'offre éducative ne se réduit pas à la seule présence de l'école. Cela peut passer par des espaces dédiés aux jeunes, des infrastructures sportives, des actions culturelles... Et c'est peut-être cette vision plus soutenante de l'éducation que les communes rurales peuvent investir.

Selon le baromètre *Jeunesse & Confiance*¹²¹, là où 36 % des jeunes ruraux estiment avoir accès facilement à des lieux d'écoute et d'aide pour les jeunes en difficulté scolaire, la proportion monte à 56 % dans les grandes villes. 56 % des jeunes vivant en milieu rural estiment avoir accès facilement à des associations culturelles (pour pratiquer la musique, le théâtre...) contre 72 % dans les grandes villes.

Dans ce même baromètre, en termes d'équipements culturels, 77 % des parents urbains disent avoir facilement accès à des associations culturelles pour leurs enfants alors qu'il ne s'agit que de 58 % des parents ruraux qui partagent ce sentiment.

Un tissu éducatif « peu institutionnalisé », mais très incarné

En milieu rural, l'éducation ne se limite donc pas à l'école : elle s'appuie sur un tissu social vivant et local, constitué d'associations, de MJC*, de bibliothèques ou encore de foyers ruraux. Ces acteurs jouent un rôle éducatif majeur depuis longtemps, porteurs des valeurs de l'éducation populaire : solidarité, autonomie, prise d'initiative et « faire ensemble ». Là où les institutions sont rares, ils créent des occasions concrètes d'apprendre, de partager et de s'engager.

Les communes rurales elles-mêmes prennent également l'initiative d'investir le temps libre des enfants et adolescents. À Rosières (Tarn), la construction d'un city stade permet non seulement aux jeunes du village de s'approprier l'espace, mais aussi aux adolescents de la ville voisine, Carmaux, d'en profiter. À Lailly (Ille-et-Vilaine), la mairie a encouragé la création d'un jardin collectif accessible à tous, situé à côté d'une aire de jeux municipale : ce jardin devient un lieu d'apprentissage informel et l'espace public un cadre où les enfants découvrent la nature, le travail collectif et la responsabilité citoyenne.

D'autres communes développent des initiatives culturelles et artistiques. À Goyrans (Haute-Garonne), les enfants et adolescents participent à des festivals, spectacles et ateliers, découvrant le théâtre, la musique ou les arts plastiques. Certaines municipalités instaurent également des conseils municipaux des enfants, permettant aux jeunes de participer directement à la vie locale et de s'engager dans des projets collectifs. D'autres encore investissent dans des espaces nature ou scientifiques, comme des sentiers pédagogiques ou des mini-fermes

121. « Jeunesse, éducation et territoires : des inégalités aux dynamiques d'engagement », Baromètre Jeunesse & Confiance, Opinion Way pour VersLeHaut, janvier 2026.

municipales, qui structurent le temps libre des enfants tout en favorisant la découverte et la curiosité.

Cette mobilisation se traduit aussi dans l'offre d'accueil quotidienne : selon le dernier baromètre de la CNAF*, 96 % des parents en zones rurales sous influence d'un pôle urbain¹²² et 93 % en rural autonome déclarent qu'il existe un accueil le matin avant la classe, contre 86 % en zones urbaines. Ces chiffres traduisent une

122. Un pôle urbain est une unité urbaine offrant au moins 10 000 emplois et qui n'est pas située dans la couronne d'un autre pôle urbain d'après l'INSEE.

capacité d'organisation locale forte, portée par les communes, les associations et les équipements de proximité.

En somme, si l'offre éducative en milieu rural est souvent moins dense et institutionnalisée, elle est plus lisible, adaptée aux besoins des familles et profondément incarnée. C'est sur ce tissu vivant que s'appuient de nombreux dispositifs innovants, conçus pour accompagner les jeunes, renforcer leur accès à l'éducation et à l'emploi, et valoriser leur ancrage dans le territoire, démontrant ainsi la vitalité éducative des communes rurales.

Des dispositifs aux réalités locales

Face aux fragilités structurelles, l'État et les collectivités expérimentent de nouveaux outils pour adapter l'action éducative aux spécificités rurales. Des Territoires éducatifs ruraux (TER) aux Observatoires des dynamiques rurales et territoriales (ODRT), ces dispositifs cherchent à conjuguer pilotage national et ancrage local. Mais leur efficacité dépend largement de la capacité des acteurs à s'en saisir et à les inscrire dans des dynamiques territoriales déjà existantes.

Territoires Éducatifs Ruraux : atténuer les effets de l'éloignement géographique

En 2021, sous l'impulsion du ministre de l'Éducation nationale Jean-Michel Blanquer, le gouvernement a souhaité renforcer la dimension territoriale des politiques

éducatives, au-delà du cadre de l'éducation prioritaire, notamment par le biais d'expérimentations. Dans ce contexte, les Territoires éducatifs ruraux (TER*) proposent une nouvelle forme de décentralisation éducative, visant à mieux adapter l'offre éducative aux besoins spécifiques des territoires ruraux.

Depuis cette étape d'expérimentation, le dispositif TER s'est poursuivi et élargi de manière significative. Lancés en 2021 dans une vingtaine de territoires pilotes, les TER ont été étendus à de nombreuses académies et territoires ruraux : en juin 2023, 64 TER étaient déployés, impliquant environ 570 communes, 86 collèges et 632 écoles, avec près de 68 000 élèves concernés¹²³.

123. Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR), *Territoires éducatifs ruraux : rapport sur l'expérimentation des territoires éducatifs ruraux*, remis au ministre de l'Éducation nationale et à la ministre des Sports (juin 2023), publié fin décembre 2024.

L'un des points forts de cette démarche est sa capacité à mettre en synergie dispositifs éducatifs, sociaux et de santé autour de projets territoriaux adaptés aux ruralités. Les élus locaux, les familles et les acteurs associatifs semblent apprécier cette approche qui porte sur les différents temps de vie de l'enfant, en permettant une continuité éducative et sociale au-delà de l'école.¹²⁴

La mise en réseau des écoles, associations et services sociaux et culturels encourage la coopération intercommunale et le développement de projets collectifs, renforçant le rôle des élus dans la coordination locale – notamment via les intercommunalités. En effet, en 2023, « la plupart des TER ont intégré les EPCI* dans les signataires et dans les groupes de pilotage » et le rapport de l'IGÉSR* précise même que « le modèle le plus simple à piloter reste celui d'un TER correspondant au périmètre d'un EPCI »¹²⁵.

Souvent comparés aux cités éducatives, les TER n'ont pourtant pas tout à fait la même logique. Le dispositif est porté par l'Éducation nationale, l'alliance se fait donc, en priorité, avec les acteurs autour de l'école. Chaque territoire est piloté par un IEN* et un principal de collège, avec l'appui d'un IPR* référent et d'une coordinatrice dédiée. Cela n'empêche pas d'autres acteurs de s'engager mais autour de priorités éducatives scolaires. En outre, les territoires sont choisis par les autorités académiques en lien avec les collectivités territoriales concernées.

Le financement, enfin, n'est pas aussi important. En effet, l'enveloppe budgétaire pour accompagner l'ensemble des TER est de 5,5 millions d'euros annuels¹²⁶, alors qu'il

est plutôt de l'ordre d'un budget global annuel de 135 millions d'euros pour les cités éducatives¹²⁷.

LE BUDGET DE L'ENSEMBLE DES TER EST DE 5,50 M€ PAR AN, ALORS QU'IL EST DE 135 M€ POUR LES CITÉS ÉDUCATIVES.

Néanmoins, ce dispositif permet un travail collaboratif structuré. Le TER repose sur la construction d'un diagnostic partagé à partir d'indicateurs : « les acteurs doivent apprendre à se connaître, créer des liens, parler des projets des uns des autres pour éviter la démultiplication des efforts » témoigne Fanny Sorel, coordinatrice des TER de l'Oise. Et le gouvernement semble vouloir soutenir l'élargissement de ce dispositif comme en témoigne l'annonce d'Édouard Geffray en janvier 2026 de labellisation de nouveaux territoires éducatifs ruraux.

Les ODRT : un outil d'aide à la décision plus qu'un outil de décision

Aux côtés des TER, un autre outil récent vient structurer l'observation et l'anticipation des enjeux éducatifs dans les territoires ruraux : les Observatoires des dynamiques rurales et territoriales (ODRT*). Nés d'une évolution des observatoires des dynamiques rurales engagés dès 2023 dans le cadre du plan France ruralités, ces instances sont désormais généralisées à l'ensemble des départements français¹²⁸ et élargies pour prendre en compte les dynamiques rurales mais aussi territoriales, y compris urbaines.

124. Rapport de l'IGESR, *Territoires éducatifs ruraux*, 2023.

125. Mission territoires éducatifs ruraux (TER), N° 22-23 233A, IGÉSR, Eric Fardet, juin 2023.

126. Réponse à la question écrite n° 11282 « Bilan et avenir des territoires éducatifs ruraux » publiée le 19 décembre 2023.

127. Rapport de la Cour des Comptes : « Les cités éducatives », décembre 2025.

128. Instruction interministérielle du 13-1-2026, Bulletin officiel n° 3 du 15 janvier 2026.



Le cas des Territoires Éducatifs Ruraux de l'Oise

Assurer la coordination, permettre la continuité

Constat et enjeux

Les TER sont un dispositif récent avec un lancement en janvier 2021 sur 7 territoires d'expérimentation dont l'académie d'Amiens. Ce dispositif émane du plan ruralité avec pour objectif de développer l'ambition scolaire et la mobilité des jeunes éloignés des zones citadines (en milieu rural et montagneux).



Parmi les critères pour prétendre au dispositif, on retrouve notamment l'indice d'éloignement – aux établissements scolaires et universitaires, aux offres culturelles et sportives. Dans le Nord-Ouest du département, certains élèves affectés au lycée de Formerie mettent jusqu'à 1h/1h30 pour s'y rendre.

Or plus le lycée est éloigné, moins le passage en classe

Fiche caractéristique

- **Quoi ?** Un territoire éducatif rural (TER) constitue un réseau de coopérations autour de l'École comme point d'ancrage territorial, au service d'un projet éducatif porteur d'ambition pour les élèves et leurs familles, et vecteur de rayonnement pour le territoire lui-même.*
- **Qui ?** L'Oise abrite 5 TER : Grandvilliers, Formerie, Marseille en Beauvaisis, Guiscard, et Lassigny.
- **Les IPS (Indice de Position Sociale)** sont : Formerie 82,9 ; Grandvilliers 93,4 ; Marseille en Beauvaisis 99,1 ; Guiscard 92,3 ; Lassigny 96,9. La moyenne nationale d'environ 109**.
- **L'objectif ?** Renforcer les 4 parcours éducatifs*** au travers de 2 axes transversaux – parentalité et co-éducation, et éducation au/par le numérique.

*Les territoires éducatifs ruraux, education.gouv.fr.

**Dauphant F., Evain F., Guillermin M., Simon C., Rocher T., « L'indice de position sociale (IPS) : un outil statistique pour décrire les inégalités sociales entre établissements », Note d'information de la DEPP, 2023

*** Les 4 parcours éducatifs sont les suivants : parcours Avenir, parcours éducation artistique et culturel, parcours éducatif de santé, parcours Citoyen.

de seconde générale ou technologique est fréquent. En effet, l'étude de l'Institut Terram avec Rura (ex-Chemins d'avenir)¹²⁹ montre qu'à l'échelle nationale, 57 % renoncent contre 70 % des jeunes urbains. Et sur l'académie d'Amiens, la proportion est de 50,7 %, ce qui est même en-deçà de la moyenne nationale.

Ce qui pose question quant au fait d'avoir le choix de son orientation. L'idée est donc de mettre en place des actions inter-niveaux et inter-écoles pour éduquer au choix tout en s'inscrivant dans la continuité des besoins du territoire.

De manière générale, en milieu rural, les jeunes et les parents sont fortement dépendants des transports. Et plus les jeunes ruraux vieillissent, plus les trajets en voiture prennent de la place dans leurs journées. À l'échelle nationale, les élèves sont en moyenne à 11,3 km du collège et 23,2 km du lycée¹³⁰. Sur les TER de l'Oise, les distances sont plus élevées : les lycéens sont à 36 km en moyenne de leur lycée.



Rencontre avec Fanny Sorel

Extrait d'entretien avec Fanny Sorel, Coordinatrice départementale des Territoires Éducatifs Ruraux de l'Oise

VersLeHaut (VLH) : Quel est l'atout d'un TER ?

Fanny Sorel (F.S.) : Ce qui compte c'est le diagnostic partagé, les alliances éducatives, l'envie de réfléchir et travailler avec tous les acteurs du territoire. C'est un travail qui prend du temps, ce n'est pas parfait mais le fonctionnement partenarial aide à faire bouger les lignes.

VLH : Quel est votre rôle ?

F.S. : Le lancement d'un TER est assez long : il faut que les acteurs apprennent à se connaître, créer des liens, parler des projets des uns des autres pour éviter la démultiplication des efforts. Dans chaque TER de l'académie, il y a un pilote autour de l'inspecteur de l'Éducation nationale et du chef d'établissement du collège. En tant que chargée des TER, je les coordonne, je suis donc en lien avec chaque pilote.

VLH : Êtes-vous en lien avec les collectivités locales ?

F.S. : Évidemment, c'est indispensable pour accompagner les élèves vers la réussite. Et les collèges des TER multiplient les actions de coéducation en ce sens. Par exemple, dans le collège Jean Moulin à Formerie, des Cafés des parents sont animés au sein de l'établissement par le Centre social rural du canton de Grandvilliers, pour offrir des temps d'échanges autour de l'adolescence. ●

129. Jeunesse et mobilité : la fracture rurale, Institut Terram et Rura (ex-Chemins d'avenir), 2024.

130. *Ibid.*

Dans chaque département, l'ODRT est co-présidé par le préfet et l'inspecteur d'académie, et se réunit plusieurs fois par an pour partager diagnostics et prévisions sur l'organisation de l'offre éducative et des services associés. En effet, ces observatoires ont pour vocation première d'aborder les prévisions démographiques d'effectif d'élèves pour mieux anticiper la carte scolaire annuelle.

DERRIÈRE LES COURBES ET LES PROJECTIONS STATISTIQUES, CE SONT DES JEUNES QUI VIVENT, ÉTUDIENT ET SE PROJETTENT – OU NON – DANS CES TERRITOIRES.

La généralisation des ODRT, annoncée par le ministre de l'Éducation nationale, Édouard Geffray, en janvier 2026, répond à une attente forte des élus locaux de peser sur les décisions scolaires. Malheureusement, ces espaces d'échange, ouverts à l'ensemble des élus, mobilisent encore trop ceux déjà sensibilisés et ouverts au dialogue. Leur efficacité ne peut donc reposer sur la seule logique d'observation : elle suppose une

démarche pro-active de la part de la préfecture et de l'académie pour « aller vers » l'ensemble des élus du territoire.

Dans la Somme, l'inspecteur d'Académie souligne ainsi l'importance de rencontrer, en dehors des temps dédiés à la répartition des moyens d'enseignement sur un territoire par le biais de la carte scolaire, des élus peu présents dans les observatoires mais directement concernés par les projections de baisse d'effectifs à trois ans. L'enjeu est d'anticiper plutôt que de subir ce bouleversement à venir, en engageant un travail sur les coopérations intercommunales, l'évolution du maillage scolaire ou la sectorisation des écoles.

Si les ODRT permettent de mieux anticiper les effets de la baisse démographique et d'objectiver les choix éducatifs, ils rappellent aussi une réalité plus fondamentale : derrière les courbes et les projections, ce sont des jeunes qui vivent, étudient et se projettent – ou non – dans ces territoires. Dès lors, ces politiques d'anticipation interrogent en creux une question centrale : quelle place les territoires font-ils à leurs jeunes, et comment peuvent-ils s'appuyer sur eux pour se renouveler ?



Ces « jeunes du coin », une ressource pour des territoires vieillissants

**« Invisibilisée »,
« précarisée », « négligée »...
Une jeunesse rurale à la
peine ?**

« *Quand je dis qu'il y a 90 jeunes dans notre commune, personne ne me croit, on ne les voit pas !* » témoignait le maire d'une commune rurale de 557 habitants au micro de Bouge ton Coq¹³¹. C'est vrai, entre les établissements du secondaire dans « la ville du coin », les amitiés qui se nouent ailleurs ou des jeunes qui passent de plus en plus de temps à l'intérieur¹³², le sentiment qu'ils n'habitent pas la commune où ils résident grandit.

Pourtant, s'agissant des 15-29 ans spécifiquement, un tiers d'entre eux vit en milieu rural – soit environ 3,8 millions de jeunes.

Mais entre 15 et 29 ans, ces jeunes sont mobiles : c'est dans cette tranche d'âge qu'ils vivent leur première décohabitation avec leurs parents. 62 % des jeunes de 19 ans issus de communes rurales ont quitté le foyer de leurs parents, le plus souvent pour poursuivre des études, voire plus tôt pour ceux

qui poursuivent leur scolarité en internat. Ils ne sont que 26 % à quitter leur foyer au même âge parmi les jeunes ruraux.¹³³

Cette aspiration à partir est largement partagée par cette génération, quel que soit leur lieu de vie — 54 % des lycéens ruraux et 56 % des lycéens urbains déclarent vouloir partir pour leurs études.

L'enjeu pour les élus locaux est bien de s'intéresser aux conditions de ce départ. Le coût économique (logement, transport, vie quotidienne) est plus important pour un jeune en milieu rural qu'urbain puisque la poursuite d'études ou l'accès à des formations spécialisées suppose donc de quitter la commune où il a grandi du fait de la concentration des offres d'enseignement supérieur dans les grandes villes.

**« QUAND JE DIS QU'IL Y A 90 JEUNES
DANS MA COMMUNE, PERSONNE
NE ME CROIT, ON NE LES VOIT PAS ! »,
MAIRE D'UNE COMMUNE RURALE EN
INDRE-ET-LOIRE**

En effet, un départ n'est pas forcément définitif. Plus d'un jeune de zone rurale sur deux retourne vivre au moins une fois chez ses parents avant 27 ans. Plus d'un

131. Propos recueillis dans le cadre d'une enquête qualitative réalisée par Bouge ton Coq lors du Congrès de l'Association des Maires Ruraux de France de 2025.

132. Rapport du Conseil de l'enfance et de l'adolescence « Quelle place pour les enfants dans les espaces publics et la nature ? Éducation, santé, environnement » – adopté le 17 octobre 2024.

133. Insee Focus, N°358, 2025.



S'engager sur son territoire ft. Paul

Paul a grandi à Argenton-sur-Creuse, dans l'Indre. Aujourd'hui éducateur de handball salarié du club local, il y entraîne des enfants dès 3 ans, des adolescents et des équipes adultes. Son parcours raconte, de l'intérieur, ce que permet – et ce que limite – l'éducation de proximité dans un territoire rural.

Lorsqu'il arrive en tant que salarié au club, il y a cinq ans, celui-ci ne compte qu'une soixantaine de licenciés. Aujourd'hui, ils sont environ 150. Pour Paul, la différence tient à un facteur clé : la présence d'un professionnel à temps plein. « Avoir un bénévole en temps plein sur du recrutement ou du développement, c'est impossible », explique-t-il. Être sur place, connaître les familles, intervenir dans les écoles, créer du lien avec les jeunes : c'est cette continuité éducative, informelle mais décisive, qui permet au club de jouer pleinement son rôle.

Au quotidien, Paul intervient dans les écoles primaires du secteur, dans un rayon de 10 à 15 kilomètres autour d'Argenton, dans le cadre de conventions avec l'Éducation nationale. Il a aussi longtemps été impliqué dans l'UNSS* au collège, un espace qu'il décrit comme essentiel : « Ça permettait à des jeunes du club de s'entraîner davantage, et à d'autres de découvrir le hand et de nous rejoindre ». La suppression récente de l'UNSS au collège illustre la fragilité

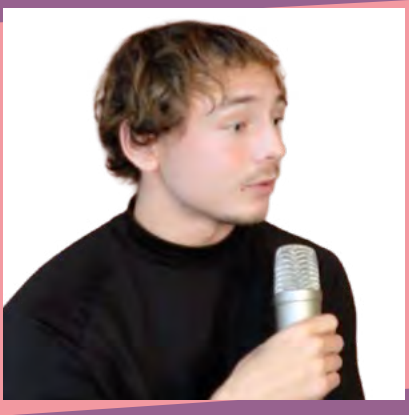
de ces coopérations locales, dépendantes de décisions prises à distance du terrain.

Son témoignage montre également combien le sport constitue un levier éducatif central dans ce territoire. À Argenton, « les jeunes sont blindés la semaine » : plusieurs entraînements par semaine, parfois deux sports en parallèle. Résultat,

« ICI, TU T'ARRÊTES AU LYCÉE », RÉSUME-T-IL

observe Paul, « on ne voit pas beaucoup de gamins traîner dehors ». Le club devient un espace de socialisation, de transmission et de reconnaissance, autant qu'un lieu de pratique sportive. Paul insiste sur cette dimension éducative : faire progresser, certes, mais aussi permettre à chacun de trouver sa place, qu'il vise la compétition ou simplement le plaisir de jouer.

Pour autant, cette action de proximité se heurte à des inégalités d'investissement local. Le gymnase du handball, vieillissant, contraste avec des équipements plus récents dédiés à d'autres disciplines jugées plus performantes. Paul exprime une forme de frustration face à des choix politiques qui privilégient l'excellence sportive



au détriment d'une approche plus équitable des besoins éducatifs. « On fait avec », dit-il, mais dans des conditions qui ne sont « pas forcément adéquates ».

Enfin, Paul raconte une autre limite forte de l'éducation locale : l'absence d'enseignement supérieur, « ici, tu t'arrêtes au lycée », résume-t-il. Les jeunes formés au club partent étudier ailleurs, et beaucoup ne reviennent pas. Certains continuent à jouer le week-end, par attachement au collectif, mais la pérennité des équipes adultes reste fragile. Lui-même sait qu'il devra partir un jour, non par rejet du territoire, mais pour « rencontrer d'autres cultures » et sortir de sa zone de confort. ●

INFOS Jeunes & Brillants est disponible sur toutes les plateformes d'écoute



LES JEUNES ISSUS DES TERRITOIRES RURAUX SE RÉVÈLENT PLUS ATTACHÉS À LEUR TERRITOIRE QUE NE LE LAISSENT ENTENDRE CERTAINES REPRÉSENTATIONS MÉDIATIQUES.

jeune ultramarin sur deux aussi retrouve sa région natale après une mobilité vers l'Hexagone.¹³⁴ Les raisons peuvent varier : études supérieures non adaptées, « retour aux sources », aider ses proches... En plus de ces retours, il y a ceux qui reviennent par « patriotisme professionnel »¹³⁵ sur leur territoire.

Finalement, ces derniers se révèlent moins absents et plus attachés à leur territoire que ne le laissent entendre certaines représentations médiatiques. Certains font le

choix sincère de rester, d'autres reviennent plus tard. Au micro du podcast Jeunes & Brillants, Paul témoigne en ce sens lorsqu'il parle de ces jeunes qui partent pour les études supérieures mais reviennent « tous les week-ends pour jouer les matchs de hand et voir leur famille » ou lorsqu'il explique son propre choix d'être resté à Argenton, petite ville du Cher où il a grandi.

Une jeunesse attachée à son territoire, une jeunesse à fidéliser

L'investissement des communes et des acteurs locaux dans des politiques de jeunesse adaptées, qui articulent accompagnement éducatif, accès aux services et opportunités de participation, est un facteur déterminant pour fidéliser les jeunes et soutenir la vitalité des territoires ruraux. Comprendre leurs aspirations et construire des dispositifs en proximité permet de transformer la jeunesse en véritable moteur du développement local.

134. Les politiques publiques en faveur de la mobilité sociale des jeunes, rapport pour l'Assemblée nationale, Bénédicte Galtier et Mohamed Harfi, septembre 2023.

135. Expression employée par Benoit Coquard, sociologue, signifiant le fait de mettre leurs compétences au service de leur région d'origine, par loyauté ou attachement. Cela peut passer par le choix d'emplois de proximité, d'engagement associatif, ou par le fait de refuser certaines opportunités ailleurs pour « rendre » à leur territoire ce qu'ils y ont reçu.

Et bonne nouvelle : le choix de rester ne s'explique pas uniquement par un manque de moyens économiques ou par l'autocensure. Pour de nombreux jeunes, les attaches familiales, amicales ou amoureuses jouent un rôle déterminant dans les trajectoires de vie. Loin d'être anecdotiques, ces liens peuvent orienter durablement les parcours. Pourtant, une lecture dominante des trajectoires dites « réussies », largement fondée sur le départ, empêche encore de reconnaître ces ancrages locaux comme des choix de vie pleinement légitimes : « *monter à Paris, l'expression dit déjà quelque chose* », confie le sociologue Elie Guéreau.

« MONTER À PARIS », L'EXPRESSION DIT DÉJÀ QUELQUE CHOSE. »

Cette tension est bien résumée par Clément Rivière : « *J'ai beaucoup entendu « c'est terrible tous ces jeunes qui partent et abandonnent leur territoire » ou l'inverse exact avec « qu'est-ce qu'on fait de ces jeunes qui restent et qui n'ont aucune opportunité et qui ne voient pas le monde ? » En fait, quoiqu'ils fassent, ça ne va pas.* »

Dès lors, pour celles et ceux qui font le choix de rester, l'enjeu est clair : ne pas les considérer comme une jeunesse par défaut, mais comme une composante à part entière des territoires, dont les aspirations et les trajectoires méritent pleinement d'être reconnues et accompagnées.

Face à cet enjeu, des réponses territorialisées émergent, fondées sur des logiques d'« aller vers » et de coopération locale. Des dispositifs d'orientation mobile, des campus universitaires délocalisés ou des tiers-lieux d'enseignement supérieur permettent aujourd'hui à des jeunes de poursuivre des études sans rupture géographique brutale. Les « bus de l'orientation » en sont une

illustration. Proposés par les trois universités de l'alliance A2U – l'Université d'Artois, l'Université Picardie Jules Verne et l'Université du Littoral Côte d'Opale dans les Hauts-de-France –, ces bus vont à la rencontre des lycéens dans les établissements scolaires, les lieux publics et les lieux de vie, pour les informer et les aider à choisir au mieux leur orientation vers l'enseignement supérieur. Baptisé Projet OSeR ! (s'Orienter vers le Supérieur Et Réussir !), il a été réfléchi et élaboré en collaboration avec les partenaires du territoire : les académies de Lille et d'Amiens, les collectivités territoriales, les établissements scolaires du secondaire, les centres d'information et d'orientation, etc. Cette initiative, comme beaucoup d'autres, montre qu'il est possible de concilier réussite éducative et ancrage territorial, à condition d'un portage politique clair et d'un partenariat étroit entre universités, collectivités et acteurs locaux.

L'accès aux services et à l'emploi constitue un autre levier déterminant pour fidéliser les jeunes en milieu rural. « *Quand tout est loin, tout est conditionné à la capacité de bouger, de se déplacer* » explique effectivement Félix Assouly, responsable des actions de plaidoyer chez Rura, une association qui lutte contre les fractures territoriales en pariant sur les jeunes de la ruralité et des petites villes¹³⁶. Dans les territoires les plus enclavés, des dispositifs de proximité permettent alors de toucher des jeunes souvent qualifiés d'« invisibles », en allant à leur rencontre là où ils vivent. L'exemple du Combo 77, un bus itinérant en Seine-et-Marne qui sillonne les communes rurales pour repérer et remobiliser des jeunes éloignés de l'emploi et des services, notamment parmi les publics NEET*, est caractéristique. En proposant un accompagnement global et coordonné

136. Extrait de l'épisode « Lutter contre les entraves à la mobilité des jeunes ruraux » du podcast Le Son des Territoires de l'Institut Terram, octobre 2024.

– accès aux droits, logement, projet professionnel, valorisation de soi – et en s'appuyant sur un référent dédié, le dispositif permet de lever progressivement les freins sociaux avant d'orienter vers l'emploi ou la formation.

Certaines initiatives de terrain vont plus loin encore, en faisant de l'ancrage territorial un

véritable projet éducatif en soi. C'est le cas d'InSite (voir Pépite éducative ci-après) qui, au travers d'expériences singulières pour les jeunes comme pour les communes rurales, montre comment l'engagement local des jeunes devient un levier puissant et stratégique de revitalisation des territoires ruraux. ●



À RETENIR !

Fermetures de classes, mobilités contraintes, départs des jeunes : la ruralité affronte des tensions structurelles. Mais ces fragilités n'épuisent pas la volonté de dynamiser les territoires pour capter les jeunes. En revanche, là où l'offre éducative est plus dispersée, la coordination et l'engagement local deviennent décisifs.

inSite

Engagement, jeunesse et ruralité : un triptyque qui fonctionne

Depuis 8 ans, l'association accompagne des villages de moins de 1500 habitants dans la mise en place de projets nouveaux à destination de leurs habitants. Et les jeunes ? Ce sont eux qui s'engagent, au travers de mission de 6 mois, pour permettre aux projets de voir le jour.

InSite crée du lien entre deux entités qui ne se connaissent que très peu. D'un côté, les jeunes qui ont envie de s'engager ; de l'autre, les territoires ultra ruraux souvent vus comme des espaces en perdition, avec une image dégradée. 200 mariages, entre villages et jeunes, se concrétisent chaque année pour au moins pour 6 mois !

S'engager pour un territoire inconnu

À la différence des missions de service civique, l'expérience InSite se vit comme un « Erasmus rural ». Les jeunes vivent en immersion sur le territoire où ils mènent leur mission. Ils créent du lien social avec les habitants. C'est d'ailleurs à la commune de s'assurer que le jeune aura un logement durant les six mois.

« LA DIMENSION HUMAINE DE CETTE MISSION EST ESSENTIELLE À MES YEUX. LE CONTACT AVEC LES HABITANTS ET LES VISITEURS POUR MIEUX COMPRENDRE LEURS PERCEPTIONS ET POUR LES SENSIBILISER AUX ENJEUX ENVIRONNEMENTAUX EST UNE EXPÉRIENCE À LA FOIS RICHE ET STIMULANTE. »

TANGUY, ÉTAIT EN VOLONTARIAT À BARENTON DANS LA MANCHE

Les raisons pour lesquelles les jeunes s'engagent sont multiples. Certains veulent faire l'expérience de la campagne parce qu'ils ne la connaissent pas mais envisagent d'y vivre. D'autres pour des convictions personnelles très fortes notamment autour des enjeux climatiques. Mais certains s'engagent aussi parce qu'après quelques années d'études supérieures ils ressentent le besoin de se lancer dans un projet concret.

La mission est construite par la commune, avec InSite, et est ensuite proposée aux jeunes. Toutes les missions répondent à une de ces trois thématiques : culture et patrimoine, transition écologique, animation et lien social. Mais la mission varie énormément en fonction des attentes de

la commune. Cela peut aller de contribuer aux chemins de randonnée au fait de participer à l'épicerie solidaire en passant par l'animation de projets intergénérationnels ou du tiers lieu rural. Cette démarche permet de répondre précisément à un besoin identifié par le territoire concerné.



Une expérience joyeuse, positive et solidaire

Partir, que ce soit pour six mois, un an ou définitivement, cela demande du courage. Il est donc important pour l'association de s'assurer que les jeunes qui se lancent dans cet « Erasmus rural » ne se sentent pas isolés. Des précautions sont prises. Tout d'abord, les jeunes s'installent souvent en tandem sur un territoire – un jeune qui découvre, un jeune qui connaît la commune. Cela permet de rassurer celui qui arrive, de croiser les expériences et les regards pour les deux.

Par ailleurs, en plus du logement, la commune s'engage à ce que le jeune ait des référents locaux qui suivent l'opérationnalité quotidienne de la mission et facilitent son intégration. Sur ce point, c'est rarement un problème. En effet, la présence du jeune est perçue positivement par les habitants de la commune.

Poursuivre son engagement au-delà

Au-delà de 24h par semaine pendant six mois, la mission impacte durablement les jeunes. Déjà parce qu'ils sont nombreux à s'investir au-delà de ces 24h : ils s'inscrivent dans des associations locales culturelles ou sportives, tissent des liens...

Ensuite, InSite a le souci de proposer des modalités d'engagement qui coïncident avec les aspirations des jeunes. Entre ceux qui veulent « mettre le pied dans autre chose » comme explique Élodie Tesson, déléguée générale d'InSite, et ceux qui veulent creuser un milieu qui attise leur curiosité, l'idée est donc de renforcer leur pouvoir d'agir tout en favorisant leur insertion.



PÉPITE ÉDUCATIVE

Pour près de 20 % d'entre eux, ça se traduit par le fait de rester sur le territoire. Des emplois ont même été créés dans certains villages, à la suite des missions de volontariat rural. Pour d'autres, cette expérience est une des pierres dans la construction de la suite de leur parcours en lien avec leur mission. C'est le cas de Virginie, qui a passé ses six mois à Saint-Evroutl-Nd-du-Bois dans l'Orne pour valoriser le patrimoine.¹³⁷

Elle a ensuite trouvé un premier emploi à l'office du tourisme de Saint-Vénérie-en-Gérei dans le même département avant de partir à Chypre pour une expérience internationale dans le tourisme. Elle est même devenue lauréate de l'Institut de l'Engagement.

Et en parallèle de cet engagement, pour accompagner leur projet futur, l'association prévoit un parcours citoyen au sein duquel les jeunes peuvent s'investir. Cela se traduit notamment par un travail sur la compréhension des compétences développées – confiance en soi, gestion de projet, connaissance des écosystèmes locaux.

20 % DES JEUNES RESTENT SUR LE TERRITOIRE APRÈS LES SIX MOIS DE MISSION.

Aujourd'hui, InSite est présent dans neuf régions et propose des actions qui dépassent ce volontariat rural : l'association rassemble une communauté engagée – élus, acteurs économiques, jeunes – pour la ruralité. Plusieurs

dispositifs font vivre cette communauté comme le « cercle jeunes ». Ce cercle donne aux premiers concernés l'espace pour partager leurs envies, leurs besoins, participer à la gouvernance de l'association et aux décisions. ●

137. Mesure d'impact sociale réalisée par l'Agence Phare pour InSite, 2024.

Pour les contacter : contact@insite.fr





S'engager pour faire vivre son territoire rural avec le MRJC

PÉPITE ÉDUCATIVE

Depuis près d'un siècle, le Mouvement Rural de Jeunesse Chrétienne (MRJC) s'impose comme un acteur atypique et essentiel de l'éducation populaire en France. Héritier de la Jeunesse Agricole Chrétienne (JAC) fondée en 1929, ce mouvement a su traverser les époques en conservant une particularité : celle d'être une association entièrement gérée par des jeunes de moins de trente ans. À travers des mandats de trois ans, les responsables assurent la direction d'une structure plaçant l'émancipation des jeunes ruraux et la transformation sociale au cœur du projet pédagogique et citoyen.

Des actions au plus près des territoires

Le principe d'action du MRJC repose sur une implantation au plus près des territoires. L'action du mouvement s'articule autour de deux axes complémentaires : d'une part, l'organisation de séjours de vacances et de camps d'été et, d'autre part, le soutien aux initiatives et projets portés directement par les jeunes.

Ces camps d'été constituent une première étape clé : ils sont une « porte d'entrée » vers les projets pour faire vivre les territoires. C'est au sein de ces temps collectifs que les jeunes les plus motivés pour agir sur leur territoire émergent. Par la suite, le MRJC s'organise pour les regrouper en fonction de leur proximité géographique et les accompagner dans la mise en œuvre de projets locaux.

Pour créer du collectif, le groupe de jeunes se réunit régulièrement, mensuellement, souvent chez les uns, les autres. Ces temps servent à alimenter une réflexion critique et une forme de diagnostic du territoire qu'ils habitent pour construire ensuite l'action qu'ils ont envie de vivre ensemble.

En pratique, cet engagement se matérialise par une diversité d'actions allant de l'organisation d'événements festifs et sportifs à des projets ancrés sur le thème de la ruralité comme des visites de fermes, de la mise en valeur de l'alimentation locale. Parfois, ce sont des équipes de jeunes qui créent et animent des camps d'été.

Enfin, tous les sept ans, l'événement national des « grandes rurales » vient parachèver cette dynamique en mêlant jeux, débats politiques et conférences. Cela illustre parfaitement la capacité du mouvement à s'organiser et à faire circuler les idées dans les communautés rurales partout en France. Lors des « grandes rurales », les participants s'interrogent sur le rôle et l'impact de leurs actions, comme celui des fêtes de village pour la dynamique de leur territoire.

S'engager, développer des compétences, s'émanciper

Paul, trésorier national du MRJC, parle du mouvement comme d'une « école de l'engagement » et ajoute qu'il a appris « à porter une proposition politique et respecter la diversité des positionnements ». D'ailleurs, lorsqu'il revient sur sa propre expérience, il explique qu'après avoir fait son premier camp à 13 ans,

>>>

PÉPITE ÉDUCATIVE

il n'a jamais cessé de s'engager : il a « fait une équipe », puis est entré au conseil d'administration en Meurthe-et-Moselle, a été bénévole en commission nationale avant de finalement être trésorier national, un mandat qu'il s'engage à tenir jusque mi-2027.

Le mouvement fonctionne comme un accélérateur de compétences pour les jeunes ruraux. En s'impliquant très tôt, les jeunes se voient confier des responsabilités assez tôt, qu'il s'agisse de gérer une comptabilité ou d'assumer un rôle d'employeur permanents du mouvement. Ces expériences de terrain ont des conséquences positives sur leur parcours professionnels et personnels.

Plus qu'un simple apprentissage de compétences techniques, cette expérience forge aussi une conscience citoyenne précoce. Elle permet aux jeunes de cultiver le respect d'autrui, ses idées, les règles du débat social et surtout le sentiment puissant d'avoir une prise sur la société, même avant d'être en âge de voter. Paul raconte que lors d'un événement en 2013, il était arrivé en pensant que la citoyenneté « c'était le droit de vote alors qu'en fait c'est dès qu'on a un impact sur la société ».

Les formes d'événements et actions peuvent prendre différentes formes. Par exemple, la MFR de Pont de Veyle a organisé un ciné-débat autour du film « Les suffragettes ». Ou encore les MFR de l'Ain, du Rhône et de la Loire se sont réunies pour organiser un week-end de formation militantes sur la question de



la démocratie locale. Les jeunes découvrent ainsi l'impact qu'ils peuvent avoir sur leur environnement, transformant ainsi leur perception de la citoyenneté.

D'ailleurs, il est courant que les jeunes passés par le mouvement poursuivent leur engagement, même après l'avoir quitté, dans les structures de la société civile.

Des relations durables avec les élus locaux

La relation entre les élus et les jeunes du MRJC constitue un enjeu central pour la vie des territoires ruraux. Comme l'explique Paul, les représentants publics sont souvent enthousiastes de rencontrer des jeunes qui sont force de propositions pour l'animation locale. Dans certains cas, cette dynamique aboutit à la signature de conventions de partenariat voire à l'obtention d'une enveloppe budgétaire, notamment pour les communes qui en ont les moyens. Au-delà de l'échelon municipal, le mouvement assure une représentation institutionnelle des jeunes ruraux en siégeant parfois au CRAJEP* ou au CESER*, souvent sur initiative du Conseil Régional.

Dans son dialogue avec les municipalités, le MRJC porte deux piliers fondamentaux : d'un côté, il encourage d'abord les jeunes à prendre pleinement leur place et à se sentir légitimes au sein des instances locales.

De l'autre, il déploie un volet axé sur la formation autour de sujets pratiques comme le rôle d'un conseil municipal, mais aussi axé sur la rencontre et le débat, visant à créer des espaces d'échange concrets entre la jeunesse et les élus.

Toutefois, ce dialogue doit être nuancé. De nombreuses petites communes disposent de budgets trop limités pour soutenir financièrement les projets, et l'intensité de la collaboration varie fortement d'une zone à l'autre. Pour Paul, trésorier national du MRJC, l'implantation locale est la clé de la réussite : « *dans les territoires où on est bien identifié, c'est plus facile d'échanger avec les élus et construire ensemble* ». À l'inverse, dans les secteurs où le réseau est moins ancré, l'association peine à établir une dynamique de coopération durable.

Aujourd'hui l'enjeu est de maintenir des espaces de liberté où la jeunesse rurale peut non seulement se former à la citoyenneté, mais aussi prouver qu'elle a un impact concret sur la transformation de la société. Le MRJC œuvre en ce sens en accompagnant les jeunes à prendre des responsabilités dès le plus jeune âge. Il soutient qu'il s'agit du meilleur levier d'émancipation et de transformation sociale. En apprenant à peser sur son environnement, le jeune s'approprie son pouvoir d'agir et le fait rayonner bien au-delà de son territoire. ●

« EN TANT QUE JEUNE, C'EST MOTIVANT D'OBSERVER QU'ON PEUT AVOIR UN IMPACT SUR LA SOCIÉTÉ, QUE QUAND ON FAIT QUELQUE CHOSE ÇA BOUGE AUTOUR DE NOUS. »

Pour les contacter : mrjc@mrjc.org



LES JEUNES, PREMIÈRE RESSOURCE DES TERRITOIRES

« Engager une politique jeunesse, c'est [...] considérer la jeunesse d'abord comme une ressource », souligne Kamel Rarrbo, sociologue. Pourtant, entre mobilité limitée, accès inégal aux services et reconnaissance encore partielle par les élus, les jeunes peinent à pleinement contribuer aux dynamiques locales. L'enjeu est d'explorer comment, des territoires ruraux aux métropoles, les collectivités peuvent valoriser l'engagement et les initiatives des jeunes pour renforcer la cohésion et l'innovation territoriale.

Jeunesse et collectivité locale, une relation fragile

Ressource stratégique pour les territoires, la jeunesse demeure pourtant en marge de nombreuses décisions qui la concernent. Entre mobilités contraintes, manque de reconnaissance et

dispositifs encore trop descendants, la relation entre jeunes et élus locaux oscille entre potentiel inexploité et défiance latente. C'est pourtant dans ce face-à-face que peut se jouer une nouvelle dynamique territoriale.

Des jeunesses en mouvement

D'une commune à une autre, la classe d'âge des jeunes choisie par et dans les politiques varie avec des actions tantôt pour les 16-25 ans, tantôt les 18-30 ans, tantôt les 15-20 ans... « *La jeunesse n'est pas circonscrite à quelques années. Les années d'entrée dans la vie d'adulte peuvent être très longues en fonction des profils* » explique Yaëlle Amsellem-Main-

« PARFOIS, IL N'Y A PAS BESOIN D'ÊTRE TRÈS LOIN, MÊME 7 KM, C'EST ÉNORME QUAND ON N'A QUE SES PIEDS »

FANNY JEDLICKI, SOCIOLOGUE.

guy, sociologue¹³⁸. Dans la fourchette large, entre 15 et 29 ans, ils représentent 17,7 % de la population totale en France en 2025, 12,1 millions de jeunes¹³⁹. Un tiers d'entre eux habite en milieu rural.

Dans cette pluralité des jeunesses, la mobilité apparaît comme un enjeu structurant, à la fois révélateur des inégalités territoriales et déterminant des parcours. Se déplacer pour étudier, travailler, se former, accéder à des loisirs ou s'engager dans la vie locale n'a rien d'évident pour tous les jeunes, selon leur lieu de résidence. La capacité – ou non – à se mouvoir conditionne directement l'accès aux opportunités offertes par un territoire et, par ricochet, son attractivité. Pour les collectivités, la mobilité des jeunes ne relève donc pas uniquement d'une question technique, mais bien d'un levier d'inclusion et de cohésion territoriale.

Les données confirment l'ampleur du phénomène. 80 % des jeunes déclarent renoncer au moins de temps en temps à une activité faute de solutions de transport, selon le baromètre *Jeunesse & Confiance* 2026 de VersLeHaut. Ce renoncement ne concerne pas seulement l'accès à l'emploi ou à la formation, mais aussi les activités culturelles, sportives, associatives ou citoyennes, parfois situées en dehors de la commune de résidence.

Ce constat est largement partagé par les institutions publiques. La Cour des comptes souligne qu'en dehors de l'offre de transports scolaires – globalement satisfaisante –, les jeunes des territoires ruraux et périurbains souffrent d'un déficit d'offres de transports collectifs, limitant leur autonomie et leurs choix de vie¹⁴⁰. La sociologue Fanny Jedlicki le résume parfaitement : « *parfois, il n'y a pas besoin d'être très loin, même 7 km, c'est énorme quand on n'a que ses pieds* ».

Les conditions de mobilité ne déterminent pas seulement l'accès des jeunes aux études, à l'emploi ou aux loisirs : elles influent aussi sur leur présence dans les instances où se discutent et se construisent les projets qui les concernent. Autrement dit, avant même de poser la question de l'engagement des jeunes, se pose aux collectivités celle de l'accessibilité des jeunes aux espaces de participation. D'autant plus qu'une communauté de communes sur deux (53 %) est désormais autorité organisatrice de la mobilité (AOM*), c'est-à-dire qu'elle est la personne publique compétente pour l'organisation des mobilités au sein de son ressort territorial.

138. Agir auprès de la jeunesse en milieu rural. Enseignements de l'appel à projets « Jeunes en milieu rural » (2019-2024) du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, Colloque, INJEP, 2024.

139. Les chiffres clés de la jeunesse 2025, INJEP, 2025.

140. « La mobilité des jeunes en transports collectifs : de la politique tarifaire au renforcement de l'offre dans les territoires », deuxième partie, rapport public annuel 2025, Cour des comptes, 2025.



S'engager à partir de son vécu avec Destins Liés

Destins Liés est né d'une intuition simple et puissante : celles et ceux qui vivent les inégalités sont aussi les mieux placés pour en penser la transformation. Le collectif rassemble des jeunes issus de quartiers populaires et de territoires ruraux qui partagent une expérience directe des fragilités sociales, économiques et environnementales. Leur engagement ne repose pas sur une posture extérieure ou militante au sens classique, mais sur un vécu commun qui devient moteur d'action.

L'association s'est donné pour mission de structurer un mouvement intergénérationnel porté par les « premiers concernés ». L'enjeu n'est pas seulement d'encourager l'engagement individuel, mais de créer les conditions d'une organisation collective capable d'agir sur les causes systémiques des inégalités. L'éducation y occupe une place centrale, non comme simple transmission de savoirs, mais comme processus d'émancipation tout au long de la vie, articulé à l'accès à un emploi choisi, à un logement digne et à un environnement sain.

L'égalité des destins au fondement de l'engagement

Depuis 2022, le collectif intervient notamment dans des résidences étudiantes et auprès de jeunes en situation de précarité. Il organise des formations, des événements et des séjours qui permettent à des responsables associatifs émergents de se rencontrer, de partager leurs expériences et de consolider leurs pratiques. Cette mise en réseau contribue à faire émerger une conscience du « commun partagé » entre jeunes issus de milieux différents mais confrontés à des mécanismes d'inégalités similaires.

Le travail de l'association repose sur un patient tissage de relations avec des acteurs locaux – associations, éducateurs, enseignants, responsables publics – afin d'identifier des jeunes « hors radar », éloignés des espaces classiques d'engagement. Destins Liés ne se substitue pas aux collectifs existants : il se définit plutôt comme un collectif au service des collectifs. Il outille, relie, accompagne, en créant des espaces où l'analyse des injustices débouche sur des projets concrets.

L'association cherche à ce que les jeunes transforment l'expérience de la vulnérabilité en capacité d'agir. L'engagement n'est pas présenté comme une injonction morale, mais comme une réponse collective à une situation vécue. En cela, Destins Liés rappelle que l'éducation à l'engagement suppose d'abord de reconnaître la dignité et la légitimité de celles et ceux qui prennent la parole.

Une ambition, trois dimensions

L'ambition se déploie à plusieurs échelles : locale, territoriale et nationale.

À l'échelle locale, il s'agit de repérer et d'accompagner des jeunes souvent invisibles pour les dispositifs traditionnels. L'association agit en allant à la rencontre des



PÉPITE ÉDUCATIVE

jeunes dans les résidences étudiantes, dans les quartiers populaires et les communes rurales pour les repérer et les mobiliser, notamment les plus éloignés des dispositifs d'engagement. Destins Liés les accompagne à travers des ateliers, des formations et des espaces de rencontre.

À l'échelle territoriale, le collectif contribue à relier des dynamiques urbaines et rurales, favorisant une circulation d'expériences et de ressources. Plus concrètement, elle tisse des liens avec les « personnes relais » comme des associations, des acteurs publics, des éducateurs ou des enseignants, afin de mutualiser les pratiques et de faire émerger un réseau de jeunes collectifs engagés entre milieux urbains et ruraux.

À l'échelle nationale, Destins Liés participe à l'émergence d'une génération d'acteurs associatifs partageant une culture commune de justice sociale et climatique. En effet, l'association contribue à structurer une nouvelle génération d'acteurs associatifs partageant une même culture de justice éducative. À travers les séjours, formations et plaidoyers, c'est la construction d'un mouvement d'entraide entre collectifs de jeunes à travers la France qui voit le jour.

Trop souvent décrits à travers leurs fragilités, les jeunes issus de milieux populaires ou ruraux apparaissent ici comme des acteurs capables d'analyser leur condition et de structurer une réponse collective. L'association crée les conditions pour que cette énergie ne reste pas dispersée, mais s'organise dans la durée. ●



Pour les contacter : contact@destins-lies.org



Des jeunesses insuffisamment considérées et sollicitées ?

Bien que minoritaire – à titre d'exemple les jeunes ruraux de 15 à 29 ans ne représentent que 14 % de la population de ces territoires marqués par le vieillissement – et de plus en plus nécessaire notamment pour le développement économique du territoire, la jeunesse constitue une ressource territoriale pour les élus. Elle enrichit la compréhension des dynamiques locales, participe à coproduire des solutions politiques et contribue à la cohésion sociale et à l'innovation démocratique sur les territoires.

En effet, un tiers des jeunes de 15 à 29 ans a donné une partie de son temps bénévolement pour une association au cours des douze derniers mois¹⁴¹. Et plus d'un jeune sur deux se dit intéressé pour participer à un projet d'action locale : 56 % pour participer à la vie associative, 52 % à une assemblée citoyenne¹⁴². Les élus locaux auraient donc sans doute beaucoup à gagner à capitaliser sur cet intérêt encore trop peu connu et reconnu.

Pourtant, du point de vue des jeunes, la relation avec les élus locaux reste fragile.

141. « Jeunesse, éducation, territoires : des inégalités aux dynamiques d'engagement », Baromètre *Jeunesse & Confiance* de VersLeHaut, 2026.
142. *Ibid.*

Plus d'un tiers d'entre eux (37 %) estime que les élus locaux comprennent mal leurs besoins. Et moins d'un jeune sur deux les considère comme moteur d'engagement, soit 46 %¹⁴³. C'est loin derrière les professeurs, les éducateurs sportifs ou les médiateurs sociaux du territoire (66 %).

UN TIERS DES JEUNES DONNE UNE PARTIE DE SON TEMPS BÉNÉVOLEMENT POUR UNE ASSOCIATION.

Par ailleurs, un des enseignements du baromètre *Jeunesse & Confiance 2026* de VersLeHaut montre que lorsque les élus locaux sollicitent les jeunes de leur territoire pour participer à des projets locaux, ces derniers expriment avoir davantage envie de s'engager localement. Cette invitation à participer peut prendre différentes formes : conseils de jeunes, ateliers citoyens, bourses à projets, tiers-lieux participatifs, invitation à un groupe de travail... Et la dynamique qu'elle entraîne peut rompre le cercle de la défiance entre jeunes et décideurs locaux.

Ainsi, considérer la jeunesse comme une ressource territoriale suppose un changement de posture pour les collectivités : passer d'une logique de consultation ponctuelle à une logique de confiance et de partage du pouvoir d'agir.

143. *Ibid.*





Hervé, 25 ans et déjà maire !

Hervé est maire d'Eschbach, une commune alsacienne de moins de 1 000 habitants, depuis l'âge de 25 ans. Son parcours éclaire de manière très concrète ce que signifie s'engager à l'échelle locale, bien au-delà de l'école, dans un territoire où la proximité structure les parcours de vie.

Enfant du village, Hervé se définit avant tout comme un « enfant des associations ». Musique, théâtre alsacien, sport, engagement chez les pompiers : son enfance et son adolescence sont rythmées par un tissu associatif dense, qu'il décrit comme le cœur de la socialisation des jeunes. Pour lui, cette immersion précoce dans les associations a joué un rôle éducatif fondamental, au même titre que l'école ou la famille. « La commune, c'est un peu comme une grande association », résume-t-il, où chacun a un rôle à jouer au service de l'intérêt général.



Cette proximité est rendue possible par un maillage territorial serré : dans ce territoire rural, les villages sont distants de quelques minutes, les équipements sportifs et culturels accessibles rapidement, ce qui facilite l'engagement des enfants et des familles. Hervé insiste sur un point souvent absent des politiques éducatives nationales : le temps et la logistique des parents. Pouvoir accéder à une activité à 10 ou 15 minutes de chez soi conditionne fortement la participation des enfants, et donc l'égalité

d'accès aux pratiques éducatives et culturelles.

Élu très jeune, Hervé fait de la jeunesse l'un des axes centraux de son mandat. La création d'un conseil des jeunes traduit cette volonté de reconnaître les ado-

lescents comme des acteurs à part entière du territoire, capables de s'engager et de contribuer à la vie locale. Mais son témoignage souligne aussi les limites structurelles

« IL N'Y A PAS DE FORMATION POUR ÊTRE MAIRE », RAPPELLE-T-IL.

de l'action communale. Devenir maire à 25 ans, sans formation préalable, revient à assumer des responsabilités lourdes – management d'équipes, pilotage de projets, arbitrages budgétaires – dans un cadre institutionnel peu accompagnant. « Il n'y a pas de formation pour être maire », rappelle-t-il, évoquant un sentiment d'isolement, renforcé par la personnalisation de la fonction.

Sur le plan éducatif, Hervé incarne une forme d'ancrage local assumé. Il a fait ses études à Strasbourg tout en vivant au village, sans « vie étudiante » classique, compensée par un engagement associatif intense. Ce choix, qu'il ne regrette pas, interroge les normes dominantes de la mobilité et de la réussite, souvent pensées à distance des réalités locales. À ses yeux, l'éducation ne passe pas uniquement par

le départ ou la rupture avec le territoire, mais aussi par la capacité à s'y construire, à s'y projeter et à y prendre des responsabilités.

Son parcours met enfin en lumière un enjeu central : la proximité éducative repose largement sur des individus fortement engagés, mais reste fragile si elle n'est pas soutenue par une gouvernance plus structurée. Si la commune peut impulser, coordonner et soutenir les initiatives locales, elle ne peut agir seule. ●

INFOS Jeunes & Brillants est disponible sur toutes les plateformes d'écoute



Faire pour les jeunes ? Faire avec les jeunes !

La jeunesse ne doit pas être perçue uniquement comme un groupe à prendre en charge, mais comme une ressource sociale et démocratique pour les territoires. Dans son étude sur *La participation, la citoyenneté et l'engagement des jeunes*, la Banque des territoires montre la jeunesse comme un enjeu positif et porteur pour les collectivités. Leur présence, leurs initiatives et leur expression participative peuvent en effet constituer un levier pour revitaliser l'action publique locale.

Une jeunesse dynamique et engagée

Faire avec les jeunes plutôt que pour eux transforme l'engagement en un levier stratégique pour le territoire, favorisant à la fois la participation citoyenne, l'ancrage local et le dynamisme des collectivités. Dès lors, impliquer les jeunes dans des projets locaux contribue à leur fidélisation sur le territoire

et à l'innovation sociale. Des dispositifs tels que les conseils municipaux d'enfants ou les budgets participatifs jeunesse permettent aux adolescents de proposer et coconstruire des projets culturels, sportifs ou environnementaux.

Au-delà de la participation individuelle, les initiatives collectives portées par les jeunes peuvent revitaliser des territoires ruraux ou périurbains en mobilisant créativité et énergie. À Rignieu-le-Désert dans l'Ain, la « bamboche rurale », entièrement organisée par les jeunes, transforme le village en lieu de sociabilité festive et culturelle, attirant plusieurs centaines de participants chaque année.

Dans les Hauts-de-France, l'association Collectif Parasites, créée par des jeunes de l'Avesnois en 2011, s'engage pour développer du lien social sur son territoire par le cinéma, par un éco-festival, par des projets européens... C'est au travers de ses projets



Philippe Rio

Maire de Grigny

« L'éducation ne se décrète pas, elle se construit avec les habitants »



Que peut réellement une commune face aux inégalités éducatives ? Maire de Grigny depuis 2014, Philippe Rio dans un entretien pour le podcast Vie de Maire, livre ici une lecture politique et pragmatique de l'éducation de proximité. Petite enfance, restauration scolaire, culture, gouvernance locale : son témoignage met en lumière les marges de manœuvre, mais aussi les limites, de l'action municipale dans un système éducatif largement centralisé.

Vie de Maire : Vous êtes maire de Grigny depuis 2014. Quand on parle d'éducation, à quoi pensez-vous en premier lieu ?

Philippe Rio : À tout ce qui permet aux enfants et aux jeunes de grandir dignement. L'éducation, ce n'est pas seulement l'école. C'est le logement, la santé, l'accès à la culture, au sport, à l'alimentation, à des espaces sûrs. À Grigny, on ne peut pas dissocier l'éducation des conditions de vie. Quand un enfant vit dans un logement insalubre, quand il n'a pas accès à des repas équilibrés ou à des lieux pour faire ses devoirs, l'école seule ne peut pas tout.

VDM : Grigny est souvent citée comme l'une des villes les plus pauvres de France. Comment cette réalité pèse-t-elle sur les parcours éducatifs ?

PR : Elle pèse énormément. Nous avons une population jeune, avec beaucoup de familles monoparentales, des revenus très faibles, et des services publics qui ont longtemps été sous-dimensionnés. Cela crée des inégalités structurelles dès la petite enfance. Si on veut parler sérieusement d'égalité des chances, il faut accepter de regarder ces réalités en face et de donner plus à ceux qui ont moins. Pas de manière abstraite, mais très concrète.

Le maire est souvent le dernier maillon de la chaîne à qui les habitants peuvent parler directement.

VDM : Quel rôle peut jouer une municipalité face à un système éducatif largement centralisé ?

PR : Un rôle déterminant, à condition d'en avoir les moyens. Le maire est souvent le dernier maillon de la chaîne à qui les habitants peuvent parler directement. Nous sommes au contact permanent des familles, des enseignants, des associations. Cela nous permet d'identifier très vite les besoins. Mais la centralisation freine la capacité d'agir. Les décisions sont souvent prises loin du terrain, sans tenir compte des réalités locales.

VDM : Vous avez fait de l'éducation une priorité politique à Grigny. Comment cela se traduit-il concrètement ?

PR : Nous avons choisi d'investir massivement dans la petite enfance, la réussite éducative, les temps périscolaires, la restauration scolaire. Par exemple, la cantine à un euro n'est pas qu'une mesure sociale : c'est une mesure éducative et de santé publique. Un enfant qui mange correctement apprend mieux. Nous avons aussi développé des projets culturels et artistiques exigeants, parce que l'accès à la culture est un droit, pas un privilège.

VDM : La proximité est souvent présentée comme un levier clé. Est-ce votre expérience ?

PR : Oui, clairement. La proximité permet la confiance. À Grigny, les politiques publiques qui fonctionnent sont celles qui ont été construites avec les habitants, avec les parents, avec les associations locales. On ne peut pas plaquer des dispositifs tout faits. Il faut co-construire, écouter, ajuster en permanence. C'est plus long, plus exigeant, mais beaucoup plus efficace.

VDM : Les Cités éducatives ont-elles changé la donne ?

PR : Elles ont permis de mieux coordonner les acteurs. Avant, chacun travaillait dans son coin : l'école, la ville, les associations, les services de l'État. La Cité éducative a apporté une gouvernance plus lisible, des espaces de dialogue, une vision plus globale du parcours de l'enfant. Mais là encore, cela reste fragile si les financements ne sont pas pérennes et si la confiance entre acteurs n'est pas réelle.

VDM : Vous insistez souvent sur la question de la dignité. Pourquoi est-ce central pour l'éducation ?

PR : Parce qu'on ne peut pas demander à des enfants de se projeter dans l'avenir si la société leur renvoie en permanence qu'ils valent moins que les autres. La dignité, c'est le préalable à tout apprentissage. Cela passe par des écoles bien entretenues, des repas de qualité, des activités culturelles ambitieuses. L'exigence doit être la même partout, quel que soit le territoire.

VDM : Quelles sont, selon vous, les principales limites de l'action locale aujourd'hui ?

PR : Le sous-financement chronique des communes populaires et le manque de différenciation des politiques publiques. On traite de la même façon des territoires qui n'ont rien à voir. L'égalité, ce n'est pas donner la même chose à tous, c'est donner plus à ceux qui en ont le plus besoin. Tant que cette logique ne sera pas pleinement assumée au niveau national, l'action locale restera contrainte.

VDM : Que révèle votre expérience de maire sur l'éducation de proximité ?

PR : Qu'elle fonctionne quand on lui fait confiance. Les élus locaux, les associations, les habitants savent ce dont ils ont besoin. Mais il faut leur donner les moyens, du temps, de la stabilité. L'éducation est un investissement de long terme. Ce n'est pas un coût, c'est un choix de société. ●

**LE MAIRE EST SOUVENT
LE DERNIER MAILLON
DE LA CHAÎNE À QUI LES
HABITANTS PEUVENT
PARLER DIRECTEMENT.**

que les jeunes peuvent exprimer leurs besoins, leurs idées et leurs aspirations, tout en dialoguant avec des élus et décideurs. Leurs initiatives transforment la parole et la créativité des jeunes en levier concret pour valoriser leur territoire et renforcer leur rôle dans la vie locale.

L'intercommunalité, échelle clef pour engager les jeunes

La loi Égalité et citoyenneté (2017) a renforcé la gouvernance des politiques jeunesse en France, en faisant des régions les cheffes de file chargées de coordonner et d'impulser les actions des collectivités sur ce champ. Elle a également instauré un Conseil d'orientation des politiques jeunesse, visant à garantir la cohérence et la transversalité des dispositifs, et à associer jeunes, associations et acteurs territoriaux à l'élaboration des orientations stratégiques¹⁴⁴.

La logique de coordination de cette loi entre les différents niveaux territoriaux place les intercommunalités comme maillon opérationnel clé pour appliquer les orientations régionales, en articulant communes, services jeunesse, mobilité, logement et insertion.

Si 61 % des intercommunalités exercent la compétence enfance-jeunesse¹⁴⁵, leur rôle dépasse largement ce champ : elles agissent aussi, de manière directe ou indirecte, sur des politiques structurantes pour les parcours des jeunes tels que la mobilité, le logement, l'insertion, l'éducation ou les loisirs.

L'intercommunalité permet ainsi de raisonner à l'échelle du bassin de vie, plus

conforme aux réalités quotidiennes des jeunes, dont les déplacements pour accéder aux services essentiels dépassent largement les frontières communales. Elle favorise également la mise en réseau des acteurs et une gouvernance plus intégrée, moins segmentée en silos.

Cette échelle rend possible une adaptation aux spécificités locales : lutte contre l'isolement et priorité à la mobilité en milieu rural, création de lieux dédiés aux jeunes dans les territoires périurbains, ou encore dispositifs ciblés d'insertion pour les jeunes diplômés ou étudiants précaires dans les métropoles.

Mobiliser les élus locaux auprès de la jeunesse

Faire avec les jeunes suppose toutefois un engagement clair des élus locaux. Les démarches de participation mettent en lumière des rapports de force souvent déséquilibrés, liés à des différences de statuts, de temporalités et de conceptions de l'engagement. Les jeunes expriment parfois ressentir du contrôle, voire de la défiance de la part des institutions, tandis que les élus peuvent peiner à reconnaître la légitimité politique de leur parole.

Des expérimentations locales ont montré que ce rééquilibrage était possible. À Grigny, la « Bourse Initiatives Jeunes » vise à encourager les projets portés par des jeunes de 12 à 25 ans, en les accompagnant techniquement et pédagogiquement pour qu'ils contribuent à la vie du territoire.

144. Réforme territoriale et réorganisation de l'Etat : quels enjeux pour les politiques de jeunesse ?, INJEP, 2019.

145. Enquête Territoires Conseils / AdCF, octobre 2018.



Les kapseurs, des ressources éducatives de proximité

Portées par l'Afev, les KAPS (Kolocations à Projets Solidaires) proposent à des jeunes de s'engager au cœur des quartiers populaires en y habitant. En faisant de leur lieu de vie un espace d'engagement, les kapseurs deviennent des ressources éducatives de proximité, à la fois habitants, bénévoles et acteurs du quotidien, contribuant de manière discrète mais durable aux dynamiques locales.

S'investir dans son quartier, faire l'expérience de la proximité

Pour les jeunes engagés en KAPS, la proximité commence par une expérience concrète et souvent inédite : habiter un quartier populaire dans lequel ils n'auraient, pour la plupart, jamais envisagé de vivre. Cette installation marque une rupture avec des formes plus distantes d'engagement. Le quartier n'est pas un lieu d'intervention ponctuelle, mais un espace de vie, traversé chaque jour, observé dans ses usages ordinaires, rencontré dans sa diversité.

En arrivant, les jeunes ne sont ni attendus comme des experts, ni immédiatement identifiés comme des acteurs du quartier. Ils font l'expérience d'une présence discrète, celle « d'anonymes parmi les anonymes »¹⁴⁶, qui les place dans une posture d'attention et d'apprentissage. Avant d'agir, il s'agit d'habiter, de comprendre, de s'ajuster aux rythmes et aux codes du lieu. Cette position favorise une relation plus horizontale, dans laquelle la rencontre précède l'engagement.

LE QUARTIER N'EST PAS UN LIEU D'INTERVENTION PONCTUELLE, MAIS UN ESPACE DE VIE.

Cette proximité est rendue possible par un cadre préparé avec les acteurs locaux, qui sécurise l'arrivée des jeunes et facilite leur intégration. Cela se traduit par des premières actions simples, très souvent par du mentorat, qui permet de rencontrer rapidement les enfants et leurs familles. Progressivement, les jeunes apprennent à se situer dans le quartier et à y être utiles sans s'imposer.

Les KAPS, des micro-projets à impact territorial

À l'échelle du quartier, les KAPS fonctionnent comme des micro-projets à impact territorial, dont les effets se déploient à plusieurs niveaux et à différentes échelles. Les jeunes viennent renforcer les dynamiques existantes en s'insérant dans le tissu associatif local, en apportant un soutien aux structures de proximité et en contribuant à des actions déjà identifiées comme prioritaires.

146. Propos recueillis lors d'un échange avec Kheira Boukralfa, Responsable nationale Logement à l'AFEV.

PÉPITE ÉDUCATIVE

Pour les jeunes, cette implication constitue un apprentissage du « faire avec ». Ils s'inscrivent dans un écosystème qu'ils apprennent à connaître et à respecter. Avec le temps, ils deviennent des personnes-ressources reconnues pour leur disponibilité, mais aussi pour leur connaissance du quartier et leur motivation. Cette reconnaissance participe fortement à leur sentiment d'utilité et à leur confiance.

Au-delà des actions formelles, des micro-effets naissent de la présence des jeunes. Les échanges informels avec les voisins, l'entraide du quotidien ou les relations avec les commerçants contribuent à transformer l'ambiance à une échelle très fine mais essentielle pour la vie du quartier. Les jeunes font l'expérience d'un impact discret, mais réel, ancré dans des sociabilités ordinaires.

S'engager pour habiter son quotidien

Ce qui distingue l'engagement des jeunes en KAPS, c'est qu'il est indissociable de leur lieu de vie. Les jeunes sont à la fois habitants et bénévoles du territoire, ce qui transforme profondément la nature de leur engagement. Celui-ci n'est plus un temps à part, mais une dimension intégrée du quotidien, qui se déploie au fil des semaines et des rencontres.

Cette forme d'engagement diffus repose sur une « présence agissante »¹⁴⁸, faite

« MOI, LE QUARTIER VA ME MANQUER, PARCE QUE J'Y AI FAIT DES CONNAISSANCES. QUAND JE VAIS AU BUREAU DE TABAC, LE FILS DU PROPRIÉTAIRE A LE MÊME PRÉNOM QUE MOI. MÊME AU CARREFOUR, JE CONNAIS DES JEUNES DU QUARTIER, MAIS AUSSI DES PERSONNES ÂGÉES. DU COUP, OUI, ÇA VA ME MANQUER. »

KAPSEUR À CAEN¹⁵⁴



de régularité, d'attention et de disponibilité, notamment le soir et le week-end. Sans occuper une fonction institutionnelle, les jeunes deviennent des voisins impliqués, identifiés pour leur présence et leur écoute. Cette posture leur permet de développer

147. Verbatim issu de la Synthèse d'évaluation d'impact : « Les kaps, des étudiants au service des quartiers populaires », 2024.

148. Formulation empruntée à la Synthèse d'évaluation d'impact : « Les kaps, des étudiants au service des quartiers populaires », 2024.

des compétences relationnelles fortes : capacité d'adaptation, patience, travail en équipe, écoute.

La vie en colocation joue un rôle central dans cette expérience. Elle rompt l'isolement, soutient l'engagement et offre un cadre collectif sécurisant, facilitant la conciliation entre études, vie personnelle et engagement solidaire. Pour beaucoup, cette expérience constitue un moment structurant de leur parcours, souvent décrit comme fondateur dans leur passage à l'âge adulte.

En faisant l'expérience d'un engagement ancré dans leur lieu de vie, les jeunes développent une autre manière de s'impliquer : plus continue et moins dissociée du quotidien. Cette expérience transforme leur regard sur les territoires et sur leur propre capacité à y prendre place. ●

POUR
EN SAVOIR
PLUS



En Ariège, le programme AJIR – pépinière d'initiatives pour les jeunes citoyens – repose sur une logique de parcours, qui accompagne à la fois les jeunes porteurs de projets et les élus. L'un des apports majeurs du dispositif réside dans l'organisation de rencontres structurées entre jeunes et décideurs, favorisant l'interconnaissance, la compréhension mutuelle et la réduction des inégalités dans les rapports de force. Cette initiative s'inscrit dans une dynamique territoriale plus large qui a dépassé l'Ariège autour des Assises Nationales « Jeunes des Territoires Ruraux » détaillées dans le Cas concret page suivante.

Au bilan, les jeunes ne sont pas seulement des bénéficiaires des politiques publiques. Leur engagement et leurs initiatives constituent une ressource précieuse pour dynamiser et valoriser les territoires. Mais pour que cette énergie se traduise en action concrète, il convient de faciliter leur accès aux services, aux espaces de participation et aux dispositifs adaptés à leurs besoins. Lorsqu'elles sont soutenues et intégrées dans une démarche de co-construction, leurs initiatives transforment créativité et citoyenneté en leviers de cohésion, d'innovation et d'attractivité territoriale. ●



À RETENIR !

Considérer les jeunes comme des ressources, des alliés, des citoyens suppose un changement de posture. Les collectivités doivent passer d'une logique « pour les jeunes » à une logique « avec les jeunes » pour proposer des politiques incarnées, adaptées et durables.



Assises Nationales « Jeunes des Territoires Ruraux »

Donner la parole aux jeunes, valoriser leurs idées et initiatives

Constat et enjeux

En moyenne, un jeune rural passe 2h37 par jour dans les transports, contre seulement 42 minutes pour un jeune urbain (Assouly, Berlioux et Delage, 2024). D'ailleurs, 58 % des jeunes ruraux âgés de 20 à 24 ans vivent encore chez leurs parents, contre 44 % en milieu urbain (INJEP, 2019). Côté études supérieures, moins de la moitié des 18-24 ans sont en cours d'études.

En France, 21 % des 17-19 ans n'ont pas de médecin traitant (Notre santé est menacée, 2025). Dans les territoires ruraux en France, 44 % de la population estime vivre dans un désert médical (Vie Publique, 2022).

Enfin, en 2021, 3 jeunes de 16 à 30 ans sur 10 ont consacré du temps au bénévolat associatif (INJEP, 2023). Ce sont les jeunes vivant dans les territoires ruraux qui s'engagent le plus dans la vie locale : 18 % en milieu rural contre 13 % en milieu urbain (CESE, 2017). En revanche, en 2022, un quart des 18-24 ans et des 25-29 ans inscrits sur les listes électorales n'ont voté à aucun tour des élections présidentielles et législatives (INJEP, 2023).

Fiche caractéristique

- **Date :** du 12 au 14 juin 2024, première édition.
- **Qui ?** 277 participantes et participants dont plus d'une centaine avait moins de 30 ans.
- **Où ?** au Centre Universitaire de l'Ariège à Foix.
- **L'objectif ?** Pouvoir inspirer les politiques publiques.



Rencontre avec Catherine Sené

Extrait de l'entretien réalisé avec Catherine Sené, Conseillère d'éducation populaire et de jeunesse au Service Jeunesse, Engagement et Sports de l'Ariège.

VersLeHaut : Comment sont nées les Assises nationales « Jeunes des Territoires Ruraux » ?

Catherine Sené : Ces assises nationales « Jeunes des Territoires Ruraux » découlent d'un groupe de travail initié en 2019 par les services Jeunesse et Sports des trois

UNE AMBITION ÉDUCATIVE ANCRÉE ET PARTAGÉE

Grandir à Briançon, Mérenvielle, Saint Paul à La Réunion, Bon-Secours à Marseille, Argenton-sur-Creuse, Viroflay ou Bordeaux n'aura pas le même impact sur la trajectoire d'un enfant. Parce que grandir quelque part n'est pas neutre.

Des lieux où pratiquer son sport ou son art, des lieux pour se retrouver entre pairs, des lieux pour étudier ou flâner. Découvrir des métiers, se déplacer, oser. Tous les territoires n'offrent pas les mêmes ressources. Et ces différences influencent les opportunités personnelles et professionnelles des jeunes. Indéniablement.

Faire le pari de la proximité est un risque. Mais il est aussi une belle opportunité pour répondre durablement aux besoins éducatifs.

Une éducation de plus en plus territorialisée

Longtemps reléguée au second plan dans les intentions politiques, l'éducation s'inscrit désormais dans une réalité territoriale affirmée.

Une réalité qui, depuis plusieurs décennies, s'est même renforcée. Elle ouvre ainsi des possibilités d'adaptation locale, d'innovation pédagogique et de coopération entre acteurs.

Les initiatives se sont multipliées et l'enjeu, désormais, est celui de rendre lisible et cohérente cette offre éducative. Un rôle que les collectivités territoriales peuvent endosser.

Des collectivités en première ligne...

Cette transformation s'accompagne d'un déplacement progressif du rôle des collectivités territoriales. Un temps cantonnées à la gestion des infrastructures scolaires, elles se positionnent désormais comme des acteurs éducatifs à part entière.

Et les décisions locales en matière de transports, d'équipements sportifs et culturels, d'aménagement urbain ou de soutien aux associations influencent directement les opportunités éducatives offertes aux jeunes. L'environnement dans lequel ces derniers grandissent dépend largement des choix opérés à l'échelle des communes, intercommunalités, départements ou régions. À ce

titre, les collectivités occupent désormais une place stratégique dans l'écosystème éducatif.

... Et loin d'être seules

Que ce soient les associations d'éducation populaire, les structures sportives et culturelles, les entreprises engagées dans la formation ou l'insertion, les professionnels de l'éducation, tous peuvent jouer un rôle déterminant dans les trajectoires des enfants.

Nos enfants ont besoin d'être mieux accompagnés dans la durée et de façon cohérente. Il nous faut construire une école de la curiosité et de l'expérimentation, solidement ancrée dans son territoire. L'exigence d'attention vis-à-vis des besoins des familles nous incombe collectivement.

Trois exigences que VersLeHaut portait déjà dans ses trois dernières études — sur la confiance des jeunes, sur le rôle éducatif des entreprises et sur la place des familles dans l'éducation. Nos récents travaux ont montré combien l'ensemble des acteurs contribuent, et doivent contribuer, à accompagner les parcours des enfants et des adolescents.

Tous ces acteurs et échelles d'action différentes constituent une richesse pour les enfants et les jeunes à condition que cette action éducative s'organise et se rende lisible.

Ne fermons pas les yeux sur les risques d'une fragmentation

Si cette responsabilité territoriale n'est pas pleinement assumée et organisée, l'éducation risque de demeurer un champ d'action fragmenté, difficilement lisible par les premiers concernés et potentiellement générateur de nouvelles inégalités territoriales.

L'enjeu n'est pas seulement de répartir les compétences, mais d'organiser la cohérence et de faciliter la collaboration entre un ensemble d'acteurs qui contribuent tous, localement, d'une manière ou d'une autre, à l'éducation.

En sachant que de Toulouse à Juvisy, de Tourcoing à Saint-Gorgon-Main, de Fort-de-France à Orléans les ressources pour accompagner les enfants et les jeunes ne seront pas les mêmes.

Dès lors, apporter une réponse plus locale aux besoins éducatifs peut être tout à la fois une opportunité et un risque : une opportunité pour adapter les réponses aux réalités locales et mobiliser les ressources d'un territoire, mais aussi un risque si ces dynamiques locales accentuent les inégalités entre territoires.

L'enjeu n'est pas de choisir entre une éducation nationale ou locale, ou d'engager un nouvel acte de décentralisation, mais de trouver les conditions d'une articulation capable de garantir à tous les jeunes un environnement éducatif riche et cohérent, quel que soit l'endroit où ils grandissent.

Élus locaux, faites confiance aux jeunes !

Ces tensions ne doivent cependant pas masquer une dynamique essentielle : les territoires disposent d'une ressource précieuse, leur jeunesse. Les jeunes ne sont pas seulement des bénéficiaires des politiques éducatives locales, ils peuvent, et veulent, aussi en être acteurs.

Lorsqu'ils trouvent des espaces pour s'engager, expérimenter ou prendre des responsabilités, ils contribuent directement à la vitalité de leur territoire. Les initiatives associatives,

les projets culturels ou sportifs, les actions de solidarité et les engagements citoyens témoignent de leur capacité à s'impliquer dans la vie locale.

Reconnaître cette capacité d'initiative constitue un enjeu majeur pour les politiques éducatives locales. Donner une place aux jeunes, localement, soutenir leurs projets, valoriser leurs engagements, c'est à la fois renforcer leur confiance et faire du territoire un espace d'apprentissage et de citoyenneté, un espace dynamique et créateur de liens.

Dans un contexte de transitions démographiques, sociales et écologiques, la jeunesse représente bien plus qu'un public à accompagner. Elle devient une des principales ressources pour imaginer et construire les territoires éducatifs de demain.

Et si l'école devenait un hub territorial ?

Pour conclure, il peut être utile de faire un pas de côté et adopter une perspective prospective. À travers son programme Back to

the Future of Education, l'OCDE explore plusieurs scénarios d'évolution des systèmes éducatifs à partir de tendances déjà observables.

Parmi eux, celui des « schools as learning hubs » éclaire particulièrement les enjeux soulevés dans cette étude. L'école y reste centrale, mais s'inscrit pleinement dans un écosystème éducatif territorial : collectivités, associations, acteurs culturels, sportifs ou économiques contribuent ensemble aux parcours éducatifs.

Ce scénario souligne un défi majeur pour les années à venir : celui de la gouvernance. Faire de l'éducation un projet partagé suppose de dépasser une logique de dispositifs juxtaposés pour organiser, à l'échelle des territoires, des coopérations éducatives cohérentes et durables.

Reste désormais à organiser cette coopération éducative à l'échelle des territoires. Cette ambition, nous la déclinons en des propositions concrètes comme autant de pistes pour permettre un pilotage local renforcé. ●

La parole à

- 29** Emma Bertoin, l'École Change Demain, « Citoyen, élu, pour transformer l'école, organisons-nous ! »
- 53** Gabriel Fraga, Vice-président de l'ANDEV et DGA Éducation à Juvisy-sur-Orge (Essonne), « Il faut tout un village pour éduquer un enfant ? »
- 58** Laurent Barbe, Consultant au sein du Cabinet CRESS, Docteur en psychologie, « La Cité Éducative : une élaboration de proximité ».
- 89** Marion Chapulu, fondatrice de CitizenCorps, « Mixité scolaire : une responsabilité territoriale pour faire société ».
- 110** Alexandre Pastor, Fondateur de Melting POT, « Et si l'avenir de l'éducation locale se décidait avec ses premiers concernés ? »
- 124** Wandrille Marchais, architecte cofondateur de l'Atelier Senzu, commissaire de l'exposition « l'École idéale » aux Magasins Généraux de Pantin, « Rénover l'école ».
- 174** Philippe Rio, Maire de Grigny, « L'éducation ne se décrète pas, elle se construit avec les habitants ».

Pépites éducatives

- 23** Être une « Ville amie des enfants », un label de l'UNICEF
- 32** Break Poverty Foundation, Unir des forces locales pour lutter contre la pauvreté des jeunes avec la Dotation d'Action Territoriale
- 39** Lit uP : un projet, deux territoires
- 76** MFR : Une maison, un territoire : quand formation rime avec ancrage local
- 84** Habiter le quotidien du quartier La maison de Bernadette
- 91** Le Grand Bain, un plongeon dans l'altérité
- 115** Face Sud Provence : Quartier-Ecole : quand la ville devient la salle de classe
- 128** L'école circulaire : une école du futur ? Un programme de l'Institut National de l'Économie Circulaire
- 160** InSite : Engagement, jeunesse et ruralité : un triptyque qui fonctionne
- 163** MRJC : S'engager pour faire vivre son territoire rural
- 169** Destins Liés : S'engager à partir de son vécu
- 177** AFEV : Les kapseurs, des ressources éducatives de proximité

Podcast Jeunes & Brillants

- 118** Semer les graines de la citoyenneté, ft. Athithiya
- 156** S'engager sur son territoire, ft. Paul
- 172** 25 ans et déjà maire !, ft. Hervé

Cas concrets

- 45** Le cas de la Commune nouvelle de Vexin-sur-Epte : mutualiser les moyens pour une meilleure offre éducative !
- 63** Le cas de la ville de Saint-Paul, sur l'Île de la Réunion : le multiculturalisme, une porte d'entrée sur les alliances éducatives.
- 96** Le cas de la communauté de communes du Pays de Pont-Château-Saint-Gildas-des-Bois.
- 101** Un contrat d'objectifs pour la politique éducative de la ville d'Issy-les-Moulineaux.
- 143** Le cas du Regroupement pédagogique concentré (RPC) d'Harbonnières : Créer un RPC, créer un collectif.
- 152** Le cas des Territoires Éducatifs Ruraux de l'Oise : Assurer la coordination, permettre la continuité.
- 180** Les Assises Nationales, « Jeunes des territoires ruraux » : Donner la parole aux jeunes, valoriser leurs idées et initiatives.



Confier à un élu local la présidence du conseil d'administration des établissements scolaires (EPLE*).



Rendre obligatoire et pluriannuel le projet éducatif territorial et en faire l'outil central de la gouvernance éducative locale afin de garantir la continuité éducative sans remettre en cause l'unité nationale du service public.



Développer le principe des *learning expeditions* ou le jumelage entre municipalités innovantes sur le plan éducatif pour inciter à la généralisation des initiatives réussies sur le territoire.



Rendre effective, via la publication du décret d'application, la création des établissements publics locaux de coopération éducative, tels que prévus par l'article L 1441-1 du code général des collectivités.

Outiller et renforcer la gouvernance locale de l'éducation sans nouveau transfert de compétence



Nommer un DDEN* dans chaque école afin de renforcer les liens entre école, commune et société civile. Les étudiants préparant les concours d'enseignement pourraient assurer cette fonction.

Faire le pari de la proximité

Harmoniser, coordonner et évaluer les politiques éducatives locales de 0 à 15 ans



Créer un préfet délégué aux affaires éducatives chargé de coordonner l'action éducative locale et de fluidifier la collaboration entre représentants de l'Éducation nationale et représentants des collectivités, au bénéfice de l'enfant.



Sortir l'expérimentation éducative de la logique d'appel à projets, en la conditionnant à une évaluation indépendante et à un droit à la généralisation ou à l'abandon en fonction des résultats obtenus.



Optimiser les infrastructures scolaires par l'ouverture de l'école hors temps scolaire aux familles, adolescents et associations.

Glossaire :

- **AED** : assistant d'éducation.
- **AESH** : accompagnant des élèves en situation de handicap.
- **ATSEM** : agent territorial spécialisé des écoles maternelles.
- **CANOPE** : Le Réseau Canopé est un opérateur de l'Éducation nationale missionné pour la formation tout au long de la vie des enseignants, notamment au numérique et par le numérique.
- **CNFPT** : Le centre national de la fonction publique territoriale est un établissement public paritaire déconcentré dont les missions de formation et d'emploi concourent à l'accompagnement des collectivités territoriales et de leurs agents dans leur mission de service public.
- **DASEN** : directeur académique des services de l'Éducation nationale. Nommé par le président de la République sur proposition du ministre de l'Éducation nationale, il est chargé d'animer et de mettre en œuvre la politique éducative et la stratégie académique dans le département.



Rendre obligatoire la formation décloisonnée à l'ensemble des personnels de l'éducation : enseignants, AESH*, ATSEM*, AED*, DASEN*, DGA*, etc.



Confier cette formation décloisonnée au Réseau Canopé*, l'opérateur de l'Éducation nationale, en partenariat avec le CNFPT*.



Doter cette formation d'un plan autour des compétences transversales telles que : compétences psychosociales, usage des écrans et prévention des risques numériques, sciences cognitives et connaissance des rythmes de l'enfant, inclusion et accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Construire une culture éducative commune autour d'une formation décloisonnée entre acteurs de l'éducation



Inscrire systématiquement dans les PEDT* un volet consacré à l'engagement et à la citoyenneté des jeunes en proposant des temps de rencontres et d'écoute des jeunes, des espaces ou des dispositifs favorisant l'action des jeunes pour leur territoire.

Le rôle de la formation décloisonnée

Reconnaître et valoriser les jeunes comme une ressource territoriale à part entière



Transférer les compétences jeunesse et sports des académies aux collectivités territoriales adaptées en fonction des spécificités locales.

Faire de la baisse démographique un levier d'investissement éducatif



Créer un carnet citoyen adossé au livret scolaire unique (LSU*) pour valoriser l'engagement, la citoyenneté et la capacité d'agir des jeunes.



Réaffecter les classes fermées à des usages éducatifs, sociaux ou médicoéducatifs.



Favoriser l'ouverture d'espaces parents prévus par la loi dans les écoles, en lien avec les communes et les REAAP*.



Permettre l'ouverture, à titre expérimental, d'établissements d'éveil du jeune enfant, rassemblant crèches et maternelles jusqu'à 6 ans, sous la responsabilité des communes.

- **DDEN** : les délégués départementaux de l'Éducation nationale sont des conciliateurs au service de l'intérêt de l'enfant. Ils sont attachés aux valeurs de laïcité, veillant aux bonnes conditions de vie à l'école et autour de l'école.
- **DGA** : directeur général adjoint au sein d'une collectivité.
- **EPL** : l'établissement public local d'enseignement comprend les collèges, les lycées et les établissements d'éducation spéciale.

- **PEDT** : le projet éducatif de territoire est un outil au service des territoires pour proposer à chaque enfant un parcours éducatif cohérent et de qualité avant, pendant et après l'école.
- **REAAP** : un réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement à la parentalité a pour objectif de valoriser le rôle et les compétences des parents dans l'éducation de leurs enfants.
- **LSU** : le livret scolaire unique de l'école et du collège est un outil pour rendre compte aux parents des acquis et des progrès de leurs enfants.

NOTRE COMITÉ D'ORIENTATION POUR CETTE ÉTUDE

Pour nous guider, nous conseiller, nous mettre en garde, nous encourager tout au long de ce travail, nous avons réuni à plusieurs reprises un comité d'orientation dont nous présentons ici les membres. Tout en précisant qu'ils ne sauraient être tenus responsables des propos émis dans ces pages, nous les remercions chaleureusement pour le temps qu'ils nous ont consacré et la qualité de leurs apports.

Félix Assouly

est diplômé de sciences humaine et sociale à l'Université catholique de l'Ouest. Après plusieurs expériences professionnelles dans le secteur associatif en France et à l'étranger, il rejoint Rura (ex-chemins d'avenirs) pour y créer la direction du plaidoyer et de l'influence, qu'il dirige aujourd'hui. Il est coauteur, avec Salomé Berlioux et Victor Delage, de l'étude « Jeunesse et mobilité : la fracture rurale » (2024). Il est également directeur, avec Salomé Berlioux, de la collection « Raconter les territoires » aux éditions de l'Aube et coauteur du livre *Loin de Paris* (L'Aube, 2025).



Daniel Auverlot

IA DASEN de la Mayenne, du Maine-et-Loire et de la Seine-Saint-Denis, inspecteur général dans le groupe premier degré, sous-directeur à la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, recteur des académies de Limoges et Créteil, président du Conseil de l'évaluation de l'école, Daniel Auverlot est administrateur de l'État (ER).



Emma Bertoin

Experte en intelligence collective, Emma Bertoin a fondé le mouvement citoyen l'École Change Demain, avec pour ambition de mettre autour de la table tous les acteurs de l'école autour d'une vision partagée et d'initiatives qui fonctionnent. L'association organise des ateliers citoyens dans toute la France et est à l'origine d'un plaidoyer à destination des Maires : École, ce que les Maires peuvent changer.



Christophe Certain

Entrepreneur passé par la conduite du changement et la restauration, Christophe Certain a co-fondé et dirigé le Cours Ozanam dans les quartiers nord de Marseille (réseau Espérance Banlieues). Depuis cette école vivante et cohérente, avec son équipe, il mobilise et forme une génération de professionnels de l'éducation, notamment pour renforcer l'effet-école dans les établissements.



Marion Chapulut

Diplômée de l'ESSEC, de la Sorbonne (Master Droit de l'Audio-visuel) et d'UCLA (MFA), Marion Chapulut a travaillé 12 ans dans l'audiovisuel (M6, Paris Première) avant de lancer RockCorps France en 2009 avec Orange, engageant 35 000 jeunes dans le bénévolat via 19 concerts exclusifs. En 2016, elle fonde Citizen-Corps qu'elle dirige aujourd'hui, concevant des programmes innovants d'éducation citoyenne dont Become (inspiré du National Citizen Service britannique) et Le Grand Bain, lancé il y a 4 ans à Marseille. Installée à Marseille, elle met son expertise nationale au service de la coopération locale pour développer des programmes éducatifs transformateurs pour la jeunesse.



Lucie Crechet

Professionnelle engagée dans le secteur associatif, Lucie Crechet a occupé diverses fonctions clés dans des associations au service de l'accès au logement et de l'éducation : audit, pilotage, levée de fonds et direction financière. Aujourd'hui, elle se consacre à l'évaluation d'impact chez ZUPdeCO, où elle œuvre à créer des synergies entre la recherche scientifique et l'action associative pour renforcer l'efficacité des projets éducatifs.





Tessa Deit

Après plusieurs années d'enseignement en collège, lycée et CFA, Tessa Deit a prolongé son engagement au service de l'éducation comme responsable pédagogique du Collectif Orientation. Dans ce cadre, elle met son expertise au service de démarches collectives visant à comprendre et à dépasser les difficultés systémiques rencontrées par les jeunes.

Cindy Essoh-Schenk

est directrice générale de l'association ZUPdeCO, après y avoir œuvré pendant 10 ans. Elle pilote une stratégie nationale de mentorat bénéficiant à plus de 10 000 jeunes par an pour lutter contre le décrochage scolaire. Après un début de carrière international à Londres et Barcelone, Cindy Essoh-Schenk obtient son diplôme au sein de l'emlyon business school. Elle a ensuite choisi de mettre son expertise au service de l'impact social. Elle intervient désormais régulièrement dans le débat public pour affirmer que l'ascenseur social doit s'activer dès le collège.



Céline Hyon

est la déléguée générale du Fonds Bayard -Agir pour une société du lien depuis fin 2022, qui soutient différentes initiatives autour de l'innovation sociale et culturelles qui recréent du lien social. Elle possède une solide expérience dans l'innovation sociale et les business models inclusifs, ayant notamment fondé et dirigé des entreprises sociales à l'étranger, appuyé la mise en œuvre de politiques publiques soutenant de nouveaux business models et accompagné des entreprises sociales innovantes dans un fonds d'investissement à impact. Elle enseigne également l'innovation sociale et l'entrepreneuriat social à Sciences Po.

Constance Lenoir

Administratrice territoriale de formation, Constance Lenoir a commencé sa carrière en Seine-Saint Denis (93) sur les enjeux de la protection de l'enfance et de la petite enfance. Elle est actuellement directrice des collèges pour le département du Var (83), après avoir exercé, avec bonheur, pendant deux ans sur le terrain, comme professeur d'histoire-géographie en banlieue parisienne.



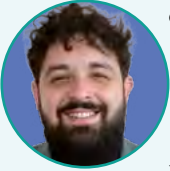
Soizic Lenoir

Engagée d'abord dans les enjeux humanitaires, puis les questions de structuration des organisations de l'Économie Sociale et Solidaire, Soizic Lenoir est aujourd'hui cofondatrice et directrice de l'association Osons, Ici et Maintenant (OIM) qui œuvre à développer le pouvoir d'agir des jeunes par la création de déclics et la mise en mouvement.



Alexandre Pastor

Alexandre Pastor est un acteur marseillais engagé de la vie associative et citoyenne, reconnu pour son action en faveur de la jeunesse, de l'inclusion sociale, de la participation démocratique et particulièrement dans la promotion de la citoyenneté active. Il participe à la création de projets visant à rapprocher les jeunes des institutions, à encourager le débat public et à favoriser leur implication dans la vie démocratique. Son initiative Melting Pot se présente comme un espace d'apprentissage citoyen, mêlant éducation populaire, innovation sociale et outils numériques pour toucher un large public. À travers ses projets, il œuvre à redonner du sens à la citoyenneté, à renforcer le lien social et à accompagner les jeunes vers une participation éclairée à la vie publique.



ILS ONT FAÇONNÉ CETTE ÉTUDE

Cette étude est le fruit d'un travail collectif de cadrage, de coordination, d'enquête et de rédaction. Mais qui a fait quoi ?



Alexanne Bardet

Responsable du réseau éducation chez VersLeHaut, a été la coordinatrice et rédactrice principale de l'étude.



Marie-Caroline Missir

Déléguée générale de VersLeHaut, co-rédactrice de l'étude.



Daniel Auverlot

Ancien recteur, administrateur de l'État, a participé à la réflexion et à la formulation des propositions de l'étude.



Stephan Lipiansky

Directeur des études de VersLeHaut, co-rédacteur de l'étude.



Adélaïde Boutin-Chalony

Chargée d'étude chez VersLeHaut, a contribué à l'écriture de plusieurs articles et a participé à la rédaction des pépites éducatives et des cas concrets.



Marion Chapulut

Fondatrice et dirigeante de CitizenCorps, a participé à la rédaction du chapitre « Donner du pouvoir d'agir aux acteurs associatifs du territoire » et à la réflexion des propositions de l'étude.



Camille de Foucauld

Responsable des partenariats, co-rédactrice de l'étude.



Marion Denis

Responsable jeunesse et création chez VersLeHaut, a rédigé les détachés Jeunes & Brillants et a participé à la rédaction des pépites éducatives.



Agathe Olory

Chargée d'étude chez VersLeHaut, a contribué à l'écriture de plusieurs articles et a participé à la rédaction des pépites éducatives et des cas concrets.

La rédaction des *pépites éducatives* a été menée en partenariat et avec la contribution active des porteurs d'initiatives documentées. Les détachés *La parole à* ont été rédigés par leurs auteur.e.s.

NOS DERNIÈRES PUBLICATIONS

Études

- Familles sous pression : qui les soutient ?, novembre 2025
- Le monde du travail, nouvel horizon éducatif ? Ouvrir les chemins de la réussite, mars 2025
- Un sérieux besoin de confiance. Ce que nous devons à la jeunesse, octobre 2024
- Le sport, terrain d'éducation, (en collaboration avec David Blough), avril 2024

Décryptages

- Baromètre Jeunesse&Confiance 2026 - Jeunesse, éducation et territoires : des inégalités aux dynamiques d'engagement, janvier 2026
- 10 chroniques de rentrée. Un voyage au cœur des parcours éducatifs, septembre 2025
- Baromètre Jeunesse&Confiance 2025 - La famille : un pilier éducatif fragile, janvier 2025
- 10 personnes qui font bouger l'éducation, septembre 2024

Podcasts Jeunes & Brillants

- Semer les graines de la citoyenneté ft. Athithiya, 3 février 2026
- S'engager pour son territoire ft. Paul, 6 janvier 2026
- Comprendre la laïcité quand on est croyantes ft. Brunelia et Maïmouna, 9 décembre 2025
- 25 ans et déjà maire ft. Hervé, 13 novembre 2025

Toutes nos publications sont disponibles gratuitement sur www.verslehaut.org

REMERCIEMENTS

Tout en précisant qu'elles ne sauraient être tenues responsables des propos émis dans ces pages, nous remercions chaleureusement toutes les personnes qui ont contribué à cette étude par leur témoignage, leurs éclairages, leurs ressources et par le temps qu'elles ont bien voulu consacrer à VersLeHaut.

Margot Alquier

Cofondatrice du podcast VieDeMaire

Lisa d'Argenlieu

Doctorante en sciences de gestion, menant une recherche sur le secteur de l'éducation par le prisme de la recherche en sciences de gestion

Christophe Armanet

Chargé de mission au Secrétariat général de l'enseignement catholique

Pascal Arville

Professeur d'EPS retraité basé à la Réunion

Laurent Barbe

Consultant au sein du Cabinet CRESS (conseil recherche évaluation en sciences sociales), enseignant en master de sciences de l'éducation

Philippe Barbet

Ancien Inspecteur principal de la Jeunesse et des Sports, administrateur de la Confédération Nationale des AFC

Thomas Behaghel

Directeur des Opérations France de l'IECD

Mariannick Benezech

Coordinatrice tandems à l'école ÊTRE de Gironde

Damien Biraud

Directeur du Projet Éducatif Global à la Ville de Saint-Paul à La Réunion

Benjamin Bitane

Directeur général de Face Sud Provence

Philippe Bonneville

Proviseur du Lycée International de Saint Germain en Laye

Serge Boudignon

Directeur de la Fondation Face 43

Kheira Boukralfa

Responsable national logement à l'AFEV

David Brée

Délégué Général Adjoint à la Fédération de Paris de la Ligue de l'enseignement et coordinateur de la cité éducative du 18^e arrondissement de Paris

Bernadette Brender

Première adjointe au maire sur la commune de Wattwiller, pôle « service à la population & Solidarités », Conseillère communautaire déléguée

Karine Bugeja

Directrice générale de Lille Avenir

Alicia Buissonnet

Docteure et enseignante en science de l'éducation, et de

la formation à l'UFR SHS Grenoble

Caroline Carmantrand

Adjointe au maire d'Asnières-sur-Seine déléguée à la famille et à la petite enfance

Fabienne Chanteloup

Adjointe au maire de Tourcoing chargée de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur, de la régie DRE et de la restauration municipale locale et bio.

Clémentine Claudon

Co-directrice et cofondatrice de l'association Lit uP

Jean-Marie Cochet

Directeur Éducatif chez Brest Métropole

Laure Cottin

Deuxième adjointe au maire de la ville de Viroflay en charge de la petite enfance, affaires familiales et sociales

Laurent Croizier

Député du Doubs et Conseiller municipal de Besançon

Alix Darcet

Directrice de cabinet du Président à l'Association des Maires de France

Olivier David

Vice-Président à la Vie étudiante et Professeur de Géographie à l'Université Rennes 2, membre du Conseil Régional de Bretagne

Alyette de Beru

Cheffe de projet Plaidoyer et Relations institutionnelles à la Fondation les Apprentis d'Auteuil

Laetitia de Borde

Co-fondatrice et co-directrice de Lit uP

Victor Delage

Fondateur de l'Institut Terram

Vivien Deniaux

Directeur général adjoint « Enfance et Famille » pour la ville de Mantes-la-Jolie

Philippe Destable

Directeur académique des services de l'Éducation nationale de la Somme

Tom Dilly

Copilote de l'École Change Demain

Mathilde Donovan

Fondatrice de l'Académie des radis, maraichère bio

Marilou Dubois

Responsable Régionale Centre-Val de Loire et communication aux Ateliers Amasco

Gabriel Fraga

Vice-président de l'ANDEV et Directeur général adjoint à la mairie de Juvisy-sur-Orge

Karine Franclet

Maire d'Aubervilliers

Orlane François

Chargée de mission d'accueil de la parentalité à l'APEL 95

Sylvie Fusellier

Vice-Présidente à la communauté de commune de Pontchâteau en charge de la petite enfance, jeunesse, bien-être, piscines

Élodie Galatoire

Directrice Innovation chez Bouge ton CoQ

Bertrand Gaufryau

Directeur du Lycée agricole Armand David Lizeoa

Laura Genet

Chercheure postdoctorale en sciences de l'éducation et de la formation, travaillant sur la compréhension des processus de territorialisation des politiques éducatives.

Tarik Chezali

Cofondateur de la Fabrique du Nous

Élie Gueraut

Sociologue et maître de conférences à l'Université Clermont Auvergne (Lescores)

Caroline Guichard

Professeure des écoles à la Réunion et bénévole à l'OCCE départementale

Henri Hamelin

Directeur de l'enfance, la jeunesse et l'éducation à la ville de Grenoble

Sophie Helene

Directrice de la Délégation à la Jeunesse et à la Vie Associative (DJVA) au Conseil départemental de la Seine-Saint-Denis

Mylène Héraudet

Fondatrice de l'association TousAlbatros

Frédéric Heyberger

Conseiller d'Éducation Populaire et de Jeunesse au Service Départemental Jeunesse Engagement Sport de l'Eure

Édith Hignard

fondatrice de l'espace de coworking pro/jeunes QG Blanquefort

Bénédicte Ibos

Maire-adjointe déléguée Ville et Genre et déléguée au Quartier Nord de Malakoff

Bruno Jarry

Directeur du CLAVIM

Fanny Jedlicki

Maître de conférences en sociologie à l'Université de rennes 2, chercheur au LiRIS.

Nicole Konkil

Adjointe au Maire à l'Éducation, aux Affaires Scolaires, à la Cité Éducative et à la Petite Enfance, Mantes-la-Jolie

Anne Claude Lamur-Baudreu

Directrice Générale Adjointe au département du développement social famille et sport pour la Ville du Havre

Baptiste Larseneur

Expert associé Éducation à l'Institut Montaigne

Constance Lenoir

Directrice des collèges au département du Var, administratrice territoriale de formation

Eunice Lunetta Mangado

Directrice des opérations à l'AFEV

Sybille Maarek

Fondatrice d'ALIAD éducation

Vincent Martin

Chef d'établissement du Lycée Michotte en Guyane

Bachir Merghem

Directeur général adjoint « culture éducation sports » et copilote cite éducative et politique de la ville à la mairie de Sainte-Geneviève-des-Bois

Pierre Monzani

Préfet et directeur de l'autorité de contrôle des nuisances aéroportuaires, ancien Directeur général à l'Assemblée des Départements de France

Marion Nicourt

Responsable du pôle éducation de la ville de Louviers

Romuald Normand

Professeur des Universités à l'Université de Strasbourg

Jean-Paul Petiot

Proviseur à la retraite et fondateur de l'association L'École au défi

Anne-Claire Petit

Chargée du déploiement national de la Dotation d'Action Territoriale chez Break Poverty Foundation

Anne-Laure Pichon

Conseillère technique départementale au sein de la DSDEN du Val-de-Marne, en charge des dossiers liés à l'égalité des chances, à l'éducation prioritaire et au déploiement des Cités éducatives dans le cadre de la politique de la ville

Arnaud Platel

Élu local à la commune de Plomelin et conseiller communautaire de Quimper Bretagne Occidentale

Guillaume Prevost

Secrétaire général de l'enseignement catholique

Olivier Rogeon

Deuxième adjoint au maire de la commune de Wattwiller en charge du pôle « Écoles, Péricolaire et Jeunesse »

Ludovic Rousseau

Proviseur adjoint du Lycée professionnel Le Chatelier à Marseille

Ali Saïb

Expert associé Éducation, Enseignement Supérieur, Recherche à l'Institut Montaigne

Nadia Sebbane-Menacer

Inspecteur de l'Éducation nationale dans l'académie de Reims

Catherine Sene

Conseillère d'éducation populaire et de jeunesse au Service Jeunesse, Engagement et Sports de l'Ariège

Myriam Senecal

Directrice Générale des Services de la Commune de Guenrouët

Gabrielle Serbire

professeur des écoles

Fanny Sorel

Chargée de coordination des TER de l'Oise

Guillaume Soulié

Coordinateur national du pôle prévention du décrochage scolaire et innovation pédagogique, accompagnement au changement aux Apprentis d'Auteuil

Hervé Tritschberger

Maire d'Eschbach

Annie Tronel-Peroz

En mécénat de compétences chez E2C

Eric Vallantin

Directeur d'école de Montfort sur Risle et Président d'association du club de kayak

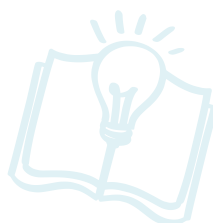
Fabienne Varengue

Responsable du Pôle Proximité et Vie du Citoyen, Cheffe des services Scolaire, périscolaire et affaires sociales et familiales dans la commune de Vexin-sur-Epte

Philomène Vuillard

Responsable du programme « Le plus grand musée de France » lycéens

GLOSSAIRE



- AED** : Assistant d'éducation
AESH : Accompagnant des élèves en situation de handicap
AMF : Association des Maires de France
AMRF : Association des Maires Ruraux de France
ANCT : Agence Nationale de la Cohésion des Territoires
ANDEV : Association Nationale des Directeurs et des Cadres de l'Éducation des Villes et des Collectivités Territoriales
ANLCI : Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme
AOM : Autorité organisatrice de la mobilité
ARS : Agence Régionale de Santé
ARVEJ : Aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes
ATOSS : Administratifs, Techniciens, Ouvriers, Sociaux et de Santé
ATSEM : Agent territorial spécialisé des écoles maternelles
CAF : Caisse d'Allocation Familiale
CARDIE : Cellule Académique de la Recherche, du Développement, de l'Innovation et de l'Expérimentation
CDI : Contrat à durée indéterminée
CESE : Conseil économique, social et environnemental
CESER : Conseil économique, social et environnemental régional
CIDE : Convention internationale des droits de l'enfant
CLAS : Contrats locaux d'accompagnement scolaire
CNAF : Caisse Nationale d'Allocation Familiale
CNESCO : Centre National d'Etude des Systèmes Scolaires
CRAJEP : Comité Régional des Associations de Jeunesse et d'Éducation Populaire
CRIJ : Centre Régional Information Jeunesse
CSAIO : Chef du service académique de l'information et de l'orientation
CTG : Convention territoriale globale
CVEJ : Contrat ville-enfant-jeune
DASEN : Directeur académique des services de l'Éducation nationale
DAT : Dotation d'action territoriale
DDCS : Direction départementale de la cohésion sociale
DGESCO : Direction générale de l'enseignement scolaire
DHG : Dotation horaire globale
DDEN : Délégué départemental de l'Éducation nationale
DSDEN : Direction des services départementaux de l'Éducation nationale
ENT : Environnement / Espace numérique de travail
EPCI : Établissement public de coopération intercommunale
EPLE : Établissement public local d'enseignement
EREA : Établissements régionaux d'enseignement adapté
FESPI : Fédération des établissements scolaires publics innovants
IEN : Inspecteur de l'Éducation nationale
IGÉSR : Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche
INJEP : Institut national de la Jeunesse et de l'Éducation populaire
INRS : Institut national de recherche et de sécurité
IPR : Inspecteur pédagogique régional
IPS : Indice de position sociale
LEA : Lycées d'enseignements adaptés
MFR : Maison familiale rurale
MJC : Maison des Jeunes et de la Culture
NEET : Not in education, employment or training (jeune sans emploi, ni scolarisé, ni en formation)
OCCE : Office central de la coopération à l'école
OCDE : Organisation de coopération et de développement économique
ODRT : Observatoire des dynamiques rurales et territoriales
OPA : Organisation professionnelle agricole
PE : Plan d'étude
PEAC : Plan d'éducation artistique et culturelle
PEDT : Projet éducatif de territoire
PEG : Projet éducatif global
PPMS : Plan particulier de mise en sûreté
QPV : Quartiers prioritaires de la politique de la ville
REP/REP + : Réseau d'éducation prioritaire / Réseau d'éducation prioritaire renforcé
RFVE : Réseau français des villes éducatrices
RPI : Regroupements pédagogiques intercommunaux
SNU : Service national universel
TER : Territoires éducatifs ruraux
UNSS : Union nationale du sport scolaire
ZEP : Zone d'éducation prioritaire

Conception graphique :
Panteo.fr / x.jacobi@panteo.fr

Illustrations :
Baron_lescopains

Infographie de la page 186-187 : **Fiona Moity**

Sauf mention contraire, les droits des photos qui accompagnent les pépites éducatives appartiennent à la structure dont l'initiative est mise en lumière ou à VersLeHaut.

Impression : Isiprint



Mars 2026

ÉDUCATION : FAISONS LE PARI DE LA PROXIMITÉ

IDÉES ET INITIATIVES POUR UN PILOTAGE LOCAL RENFORCÉ

Depuis plus de quarante ans, le système éducatif français connaît un mouvement progressif de territorialisation. Longtemps pensée comme un domaine relevant quasi exclusivement de l'État central, l'éducation mobilise aujourd'hui une pluralité d'acteurs publics – communes, intercommunalités, départements, régions – ou privés – au premier rang desquels les associations.

L'environnement dans lequel évoluent les enfants et les jeunes est largement structuré par ces dynamiques territoriales. Ainsi, l'éducation est aujourd'hui un champ d'actions partagées, ouvert à de multiples initiatives de proximité.

Cette évolution a imposé l'idée que les besoins éducatifs appellent des réponses plus locales, fondées sur l'école mais capables de se déployer de manière différenciée au-delà de ses murs. Cette étude décrypte les dynamiques de territorialisation de l'éducation au travers d'initiatives portées par des acteurs de proximité — personnels scolaires, élus, responsables associatifs – aux quatre coins du territoire français.

En faisant le pari de la proximité, ces initiatives rapprochent les « décisionnaires » des bénéficiaires, redessinent les périmètres des territoires éducatifs et envisagent les défis du *xxi*^e siècle comme des leviers d'opportunité. Une invitation à faire confiance à celles et ceux qui font l'éducation au quotidien.

Avril 2026



Des idées pour les jeunes et l'éducation



AVEC LE SOUTIEN DE

*Agir pour le
développement humain*

FONDATION PIERRE BELLON