

L'éducation tout au long de la ville

Alain Vulbeau

publié dans

Brougère G, Ulmann A-L., 2009, *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris : PUF

« (...) l'inattendu. Et à cet égard la ville est une couveuse. »

Nicolas Bouvier, *L'usage du monde*

La locution « éducation tout au long de la vie » exprime deux idées principales, l'une en rapport avec le temps et l'autre avec l'espace. L'éducation s'inscrit dans un processus temporel continu : on n'a jamais fini d'apprendre parce qu'on a toujours besoin d'actualiser ses connaissances pour rester opérationnel dans un monde en mutations. Au plan spatial, les lieux de formation sont multiples selon les âges et les moments de la vie, depuis les espaces situés et institutionnalisés des équipements scolaires jusqu'aux divers sites des formations de tout genre, en passant par les lieux informels. Mais au-delà de ces idées élémentaires, deux points fondamentaux sous-tendent la locution : l'école n'est plus le lieu éducatif central et l'éducation formelle n'est plus la seule forme et la seule source éducative. On peut même parler d'un renversement de paradigme qui met le sujet apprenant au centre de sa formation, sujet qui fait flèche de tout bois, en constituant ses compétences sur la longue durée à partir d'apprentissages formels, non formels et informels. Ce bref rappel d'un point désormais bien connu permet de passer à une phase de réflexion ultérieure que souhaiterait résumer l'expression "éducation tout au long de la ville". Il s'agit de s'intéresser à la ville dans ses liens avec les phénomènes et les processus éducatifs et de placer au centre de la problématique la cité, comprise aussi bien comme espace physique et matériel avec ses places, rues et monuments, que comme espace symbolique et politique, avec ses institutions, ses acteurs et ses rites. L'objectif de ce chapitre est d'identifier et de décrire la part de l'informel dans l'éducation urbaine, tout en restant attentif à un processus d' « entrelacement » du formel et de l'informel. En effet, il y a existé un intérêt heuristique à analyser les liens entre, d'une part, des situations académiquement construites en programmes, prises en charge par des personnels formés et payés pour cela, où le couple éducateur/éduqué est lié par l'intention et la conscience d'apprendre et, d'autre part, l'apport éducatif de situations imprévues où les contenus et les intentions ne sont pas explicites. Plus précisément, on peut penser que ce lien se manifeste par des transitions qui permettent de penser les passages du formel à l'informel. On développera ce point avec les processus qui transforment certaines sociabilités juvéniles en pratiques formatives relevant d'apprentissages non formels ou quasi-formels. On verra comment la dimension spatiale permet de repérer ces transitions et d'en suivre les dynamiques.

Avant de développer le thème de la ville comme support et moteur de l'éducation, il faut envisager les arguments qui vont à l'encontre de cette thèse. Il y a d'abord l'idée que ce n'est pas la ville qui est éducative mais le milieu naturel. Ainsi, l'expression familière « école buissonnière » suggère que c'est le long des chemins de campagne qu'une forme d'éducation informelle est possible. En ville, l'école buissonnière s'inscrit dans une rupture éducative qualifiée par le terme contemporain de décrochage scolaire. Plus fondamentalement, la ville est souvent perçue comme un espace anti-éducatif à cause de la prégnance de la question sécuritaire. Selon le sens commun, l'enfant dans la ville est soit en danger soit dangereux. D'une part, l'écolier est menacé par un milieu urbain hostile, notamment du fait de son gigantisme et de la circulation automobile. L'école est alors un espace éducatif autant qu'un sanctuaire. D'autre part, les adolescents et les jeunes, livrés à eux-mêmes, peuvent représenter un danger dans une ville qui se mue en une sorte d'école du crime (violence, drogue, prostitution, etc). Dans cette hypothèse, l'école, toujours espace éducatif, se double d'un espace moral. Pour la thèse de la ville criminogène, l'espace urbain, souvent rabattu sur la seule rue, est incompatible avec une vision éducative « scolarocentrée », attachée à une idéologie protectrice et normative.

Deux configurations nous permettront d'illustrer l'éducation tout au long de la ville. L'une est relativement formalisée avec le dispositif des villes éducatrices. L'autre renvoie autant à des initiatives qu'à un mode d'analyse et d'interprétation appelé « ville apprenante ». La ville est comprise aussi bien sur le plan urbanistique que dans ses dimensions politico-institutionnelles.

La ville éducatrice

La notion de ville éducatrice, ancrée sur l'idée d'éducation tout au long de la vie, illustre bien l'idée d'éducation urbaine. La ville éducatrice propose un nouveau paradigme fondé sur cinq principes forts. La coéducation associe des intervenants différents aux plans de la formation, des statuts, des compétences, des espaces d'action et des contenus de savoir. Le projet éducatif repose sur une logique et une dynamique de territoire : c'est la politique locale qui s'efforce de mettre en réseau les multiples lieux ressources et en synergie les différents acteurs de l'éducation. La ville est considérée comme cadre de l'expérience éducative, non seulement dans ses espaces formels et non formels, mais aussi dans des lieux interstitiels et non statutaires où la socialisation et les sociabilités composent les contenus d'une éducation informelle. La ville éducatrice se nourrit d'une vision alternative de l'enfant qui en fait le sujet de ses apprentissages, le porteur de savoirs et de compétences, l'éducateur potentiel de ses pairs et aînés. Enfin, même si cette forme éducative n'est pas scolarocentrée, elle intègre néanmoins l'école, dans une perspective de développement, que ce soit par l'amélioration de la qualité des locaux ou par celle des conditions de vie de l'enfant qui devient ainsi un élève plus performant.

Nous allons dans un premier temps en exposer les principes de base qui se déduisent à partir d'un cas spécifique, de la spécificité du modèle barcelonais, puis en repérer les dispositifs en relation avec l'espace urbain, dans une approche comparée entre la capitale catalane et quelques villes françaises et étrangères.

La ville éducatrice propose un nouveau paradigme fondé sur cinq principes forts. La coéducation associe des intervenants différents aux plans de la formation, des statuts, des compétences, des espaces d'action et des contenus de savoir. Le projet éducatif repose sur une logique et une dynamique de territoire : c'est la politique locale qui s'efforce de mettre en réseau les multiples lieux ressources et en synergie les différents acteurs de l'éducation. La ville est considérée comme cadre de l'expérience éducative, non seulement dans ses espaces formels et non formels, mais aussi dans des lieux interstitiels et non statutaires où la socialisation et les sociabilités composent les contenus d'une éducation informelle. La ville éducatrice se nourrit d'une vision alternative de l'enfant qui en fait le sujet de ses apprentissages, le porteur de savoirs et de compétences, l'éducateur potentiel de ses pairs et aînés. Enfin, même si cette forme éducative n'est pas scolarocentrée, elle intègre néanmoins l'école, dans une perspective de développement, que ce soit par l'amélioration de la qualité des locaux ou par celle des conditions de vie de l'enfant qui devient ainsi un élève plus performant.

Barcelone, ville initiatrice de cette éducation urbaine depuis plusieurs décennies, a composé son projet éducatif territorial sur trois thématiques. La première concerne la mobilité école-ville. Ce qui est d'abord en jeu c'est la production d'une nouvelle culture de rue où la sécurité est conçue comme un objet éducatif. La configuration de ce nouvel objet repose sur une circulation plus sûre, sur la promotion de comportements civiques et sur la reconnaissance de la rue comme espace de socialisation. La logique de circulation a en effet occulté (voire détruit) les potentiels de l'espace piétonnier comme lieu de rencontres, de contacts et de coprésences. La seconde s'intéresse à la réussite scolaire et à l'accès à l'emploi. Le lien école-emploi est concrétisé par un « Plan Jeunes » articulant coordination et mise en commun des ressources de différents lieux éducatifs ainsi que la constitution d'un réseau de centres d'orientation, d'un service de tutorat et d'un espace d'accueil pour les 16/18 ans. Enfin, la troisième thématique porte sur la connaissance de la ville qui passe par les points suivants : la compréhension des différentes échelles de l'infra-urbain au supra-urbain, la reconnaissance de l'expérience urbaine induite par

les parcours individuels et collectifs, la connaissance des codes de la ville à travers les usages de ses différentes communautés. Au total, il s'agit de développer les liens de l'école et de la ville en étendant les espaces éducatifs, en rendant la ville plus sûre et en faisant des différents groupes d'intervenants et d'usagers, enfants et jeunes compris, de véritables acteurs urbains,

Le modèle barcelonais a initié une dynamique mondiale dont les quelques données suivantes permettent de mesurer l'ampleur. Dès 1990 à Barcelone, une soixantaine de villes participe au premier congrès des villes éducatrices et se constitue en un réseau dont la charte dispose affirme que « toute la ville est une source d'éducation. Elle éduque à travers ses institutions éducatrices traditionnelles, ses projets culturels, mais aussi à travers sa planification urbaine, ses politiques environnementales, ses moyens de communication, son tissu productif et ses entreprises, etc ». Ces congrès sont désormais bisannuels (2006 à Lyon et 2008 à Sao Paulo). En 1994, c'est la création de l'Association Internationale des Villes Educatrices (AIVE) qui développe le mouvement en l'associant explicitement à des valeurs comme « l'égalité, la participation citoyenne, l'éducation à la paix et au développement durable ». On peut retenir la participation des villes suivantes aux instances exécutives de cette association : Adélaïde, Barcelone, Gênes, Lisbonne, Lyon, Rennes, Rosario, Tampere et Turin. Depuis 1998, il existe un Réseau Français des Villes Educatrices (RFVE) à l'initiative de la ville de Rennes qui regroupe actuellement une cinquantaine de villes.

Les réalisations des villes éducatrices sont nombreuses et variées et l'on présentera ici quelques exemples en relation directe avec la prise en compte du contexte urbain. Si l'on considère la ville dans son sens matériel, on peut relever des opérations qui visent à sécuriser les parcours piétonniers des enfants jusqu'à l'école, soit en les regroupant et en organisant l'accompagnement des déplacements collectifs pédestres (*Pédibus* à Dijon, *Tous à Patte*, à Dunkerque), soit en aménageant progressivement les parcours à partir de diagnostics précis (*Réseau des chemins scolaires* à Barcelone). Le repérage des points urbains problématiques peut donner lieu à des études et des propositions d'aménagement effectuées par des étudiants en architecture, comme à Budapest. Ces transformations peuvent concerner l'école comme en témoigne la création de « Jardins d'école » dans des cours de récréation à Barcelone. Enfin, signalons, toujours dans la capitale catalane, le dispositif *Voyages dans la ville* qui concerne les jeunes de 14/15 ans. De petits groupes vont explorer différents secteurs de la métropole, puis produisent des petits livres pour rendre compte de leurs expériences urbaines sous la forme de récits et d'analyses.

La dimension symbolique et politique de l'espace public, est également prise en compte. Ainsi, à Adélaïde (Australie), le dispositif *Young Ambassadors* permet à des jeunes de faire visiter la ville aux migrants, dans une perspective d'accueil et de dialogue interculturel. La participation des jeunes est une orientation fréquente de la problématique des villes éducatrices : le Parlement Jeunes de Barcelone, permet un apprentissage de l'argumentation raisonnée en vue de prises de décision collective. Le dispositif *Young Voices* d'Adélaïde articule expression des jeunes et formation à la gestion locale. Ces initiatives de participation peuvent déboucher sur des changements dans l'offre de loisirs comme c'est le cas avec la *Nuit des 4 Jeudis* à Rennes, opération d'accueil et d'ouverture tardive d'équipements de loisirs et d'espaces festifs. Ce dispositif à partir des conflits d'usage entre riverains, jeunes et police, prend en compte un droit à la fête, cadré en des espaces-temps négociés.

La ville apprenante

L'éducation tout au long de la ville ne se résume pas au seul réseau des villes éducatrices et il est nécessaire de s'ouvrir au concept encore récent de « ville apprenante ». Ainsi on pourra s'intéresser aux aspects innovants des sociabilités et aux liens entre les pratiques et les formes de développement économique, technologique, social et culturel, ainsi qu'à leur intégration plus ou moins explicite par les institutions locales. L'apport du concept de ville apprenante va permettre de décrire un processus de transmission de savoirs qui part des usages urbains ordinaires pour

acquérir leur reconnaissance de savoirs urbains. Avant d'identifier plus précisément les registres de ces usages et de ces savoirs, il est nécessaire de décrire la configuration sociale de la ville apprenante dont Montréal fournit un exemple significatif .

La ville apprenante suppose d'abord la reconnaissance du principe de réciprocité, dont la conséquence pourrait s'exprimer de la façon suivante : ce ne sont plus les éducateurs qui éduquent mais les éduqués. Ce qui implique un cadre démocratique et participatif qui permet d'envisager l'égalité formelle des acteurs. A la croisée de la démocratie et de la prise en compte du territoire, c'est aussi le concept de développement local qui prévaut. Dans cette perspective, il est entendu que le développement se fait par une dynamique ascendante (*bottom up*) où ce sont les habitants d'un territoire, les usagers d'un service ou d'un équipement qui interviennent auprès des institutions, par un processus de pilotage par l'aval. Le seul fait d'être urbain renvoie à une expérience existentielle, à des compétences de déplacement et de rassemblement, à la connaissance de frontières, de seuils et d'innombrables collectifs. Autrement dit, les usages de l'espace débouchent sur des compétences urbaines, les apprentissages implicites et informels se fondent sur des savoirs que la ville apprenante prend en compte de façon réflexive et dans une perspective de transmission élargie. Dans ce contexte, la ville de référence est une métropole en mutation économique et sociale marquée par de nouvelles caractéristiques comme la dédensification et la multcentralité, ce qui amène à parler du concept de ville émergente dans une perspective de développement durable.

La ville comme "milieu d'apprenance", selon la formule de P. Carré peut être centrée sur le potentiel socio-économique régional. Dans ce cas, il s'agit de reconquérir des espaces industriels en friche et de les convertir à de nouvelles activités en élaborant des « démarches apprenantes ». À Brest, par exemple, l'articulation de la démocratie participative et des nouvelles technologies s'est concrétisée par une série d'initiatives : mise en place de *Points d'Accès Publics à Internet (PAPI)* dans les équipements de quartier ; accompagnement de projets de quartier fondés sur les relations intergénérationnelles ou la lutte contre l'isolement de certaines populations ; production d'outils interactifs permettant aux associations d'animer des sites collaboratifs comme *WIKI-Brest* ou *PSAUME*, etc. À ce jour, 200 responsables et animateurs gèrent ces outils à l'usage de 20 000 visiteurs annuels.

Outre les exemples de Montréal et Brest, on peut parler d'une dynamique mondiale des villes apprenantes qui concerne des villes comme Londres avec son quartier pionnier de Bedzed, et, en France, des sites qui se développent à Saint-Étienne, Loos-en-Gohelle, Roubaix, Sénart, Metz, etc. A chaque fois, il s'agit de convertir des espaces délaissés et appauvris en de nouveaux quartiers fondés sur l'alliance de la participation sociale, de la mixité fonctionnelle, des nouvelles technologies et du développement durable. Sans être aussi formalisé et ancien que le mouvement des villes éducatrices, on peut constater que le réseau des villes apprenantes qui regroupe une cinquantaine de communes est en émergence.

Cependant, à ces initiatives d'ordre socio-économique, on pourrait ajouter une perspective renvoyant plus particulièrement aux enfants et aux jeunes, en usant du terme « ville apprenante » plus en tant que concept que de dispositif. En effet, ces derniers participent de plein droit au processus de la ville apprenante, à partir de sociabilités qui leur sont propres et qui ont très souvent pour lieu de départ, les espaces publics. On peut prendre les exemples significatifs des sports de rue et des pratiques du Hip Hop.

Les sports de rue sont souvent constitués de pratiques qui se sont échappées des stades ou des gymnases pour des raisons diverses (financières, relationnelles, horaires, etc). Il en va ainsi du foot et du basket dont les joueurs refusent la discipline des clubs sportifs. D'autres pratiques comme le skate-board ou le roller ne correspondent pas à une contestation de l'offre sportive locale mais à une véritable émergence de sociabilités fondées sur la glisse et un rapport ludique à l'espace urbain. Dans les deux cas, des autorités locales ont adopté le point de vue de la ville apprenante avec des conséquences parfois contrastées. Une des réponses a été de créer, dans la

France des années 90, des terrains de sports de proximité dotés de particularités (espaces extérieurs, superficies spécifiques, aménagements superposés, grilles ou filets de clôture, etc). Une seconde réponse a été de réintroduire les sports de rue dans les équipements sportifs avec de nouvelles règles plus souples, inspirées des pratiques de rue, comme par exemple le foot de salle. Pour le skate-board et le roller, très souvent interdits (ou fortement contrariés) dans l'espace urbain, des municipalités ont créé des équipements spécifiques (skate-park), diversement appréciés par les publics juvéniles concernés. A côté de quelques réussites, on peut noter de nombreux échecs ou semi-échecs de ces équipements de plein air qui se voulaient innovants. D'abord, il a pu exister des incompatibilités culturelles intragénérationnelles : les adeptes du roller et du skate participent de « tribus » distinctes qui n'ont pas forcément de compatibilités. Les aménagements ont été installés en périphérie comme des équipements sportifs ordinaires, privilégiant la motricité cadrée aux mobilités ouvertes.

Le Hip Hop est un ensemble culturel qui regroupe des pratiques expressives liées au graphisme (tag, graff), à la danse (break), à la musique (rap, djing), ou encore à la poésie (slam). Sans entrer dans le détail de ces différentes formes culturelles, on peut noter que le point de départ de ces expressions est lié à l'espace urbain. Ces activités, ont pris naissance dans la rue, les parkings, les terrains vagues et ce que l'on appelle les « délaissés urbains », à la fois pour des raisons financières, des raisons d'incompatibilité avec les formes culturelles institutionnalisées mais aussi parce que la symbolique du Hip Hop se nourrit de l'imaginaire de la métropole avec ses rythmes, ses conflits et ses mobilités. De plus, il faut savoir également que, même reconnu et éventuellement institutionnalisé, le Hip Hop maintient une partie de ses activités et de son énergie créatrice dans les espaces publics. Les pouvoirs locaux et les espaces socioculturels, interpellés par le Hip Hop depuis une quinzaine d'années, ont cru qu'il suffisait de constituer ses pratiques, en activités, ateliers et spectacles, sur le mode des activités socioculturelles traditionnelles des équipements culturels. Si, parfois ce type d'accueil a pu être compatible avec les stratégies des jeunes concernés, il a souvent montré ses limites lorsqu'il se voulait pure instrumentalisation (voir encadré).

A ce stade encore précaire de développement social et de reconnaissance politique nous proposons d'ébaucher trois constats qui nous semblent constitutifs des savoirs de base auxquels la ville apprenante pourrait se former. Premier constat, les jeunes urbains sont une ressource pour la ville, à la fois parce qu'ils en vivent les problèmes, en diagnostiquent les causes et les effets et, proposent des pistes de solutions voire les expérimentent de leur propre chef. Second constat, les sociabilités des jeunes sont à la base de leur rapport à la ville et les principaux problèmes sont liés à des pratiques d'appropriation d'espaces. Cette appropriation qui parfois vise l'exclusivité générationnelle, parfois se fonde sur le détournement d'usage, doit être comprise comme une compétence urbaine, génératrice de savoirs. On peut interpréter l'appropriation d'espaces à plusieurs niveaux : c'est un jugement de fait sur la valeur du lieu approprié qui présente des qualités diverses (centralité, multimodalité, attractivité, etc), c'est un diagnostic sur la pertinence de la politique locale de jeunesse, enfin, c'est un révélateur des conflits d'usage entre les diverses générations de la ville. Troisième et dernier constat, il est important de souligner que ces questions d'appropriation apparaissent dans les espaces publics et peuvent être traités dans l'espace public, c'est-à-dire passer de l'espace physique des coprésences à celui, symbolique et politique, de l'élaboration du bien commun. Les jeunes urbains peuvent participer à ces qualités à la fabrication plurielle de la ville et contribuer avec d'autres catégories à la coproduction d'une « urbanité flexible » selon l'expression d'Augustin.

La problématique de la ville et de l'éducation informelle n'a pas été évoquée ici sous tous ses aspects et, pour mémoire, il aurait fallu développer, au plan international, des enfants de la rue et, au plan local, les dispositifs *Ville pour Ecole* ou *classes de ville* . Cependant avec les notions

mondialisées de ville éducatrice et de ville apprenante, nous avons pu donner une consistance au concept d'éducation tout au long de la ville, en nous fondant sur trois constats. D'abord il y a des liens entre l'expérience des espaces publics et la production de savoirs informels. Ensuite les institutions locales peuvent intégrer ces savoirs urbains à un projet de développement territorial. Enfin, bien que décentrée par la présence d'autres espaces éducatifs et de savoirs non académiques, l'école garde toute sa place dans ces dispositifs. Après ces propositions, il reste à émettre un vœu : que le moins possible de territoires ne revendiquent la qualité de ville ignorante.