

Table des matières

Les grands axes éducatifs.....	1
Une approche globale de l'éducation.....	2
Inscrire les savoirs dans une expérience d'apprentissages.....	6
La qualité des relations au cœur de la culture éducative.....	7
La cohésion sociale.....	9
L'art et la culture, enjeux majeurs des pratiques observées.....	11
L'accès à l'éducation, droit inaliénable pour tous.....	13
Lutter contre la marchandisation.....	13
L'interculturalité : favoriser la construction d'un « écosystème d'humanisation ».....	14
Vers une nouvelle écologie de l'apprentissage : la construction d'un écosystème éducatif et social local.....	16
La dynamique de la formation pluri-actorielle.....	17



Les grands axes éducatifs

Le contexte

Toutes les rencontres, tous les témoignages, tous les lieux visités lors de ce séjour s'inscrivent dans une, des histoire(s) : celle de l'Espagne, et celle de la Catalogne au sein de l'Espagne et dans un contexte linguistique particulier.

Les pays catalans sont formés par différents territoires où vivent plus de 14 millions de personnes, ce qui en ferait le 7^e pays d'Europe. Mais ce n'est pas une nation politique, c'est une aire qui partage une langue (le catalan) et une histoire commune.

Cette réalité linguistique et culturelle entraîne des conséquences visibles aussi bien en politique qu'en éducation. Le catalan est parlé sur tout le territoire : presque tous les établissements publics utilisent le

catalan comme langue d'enseignement. Aux îles Baléares et au Pays Valencien, comme à Barcelone, le catalan a le statut de langue co-officielle.

Dans les comarques¹ valenciennes il y a eu quatre types de plan linguistique² :

- L'enseignement du Catalan à raison de 3 heures par semaine dans tous les cours du primaire et du collège dans les comarques non catalophones,
- L'Immersion linguistique dans les comarques historiquement catalophones, rendue nécessaire par une forte migration qui a créé une nouvelle situation plurilingue et la nécessité de promouvoir la récupération du niveau de langue.
- L'incorporation progressive dans les mêmes comarques, quand les conseils d'école estiment qu'il est suffisant d'incorporer à partir de 8 ans une matière en valencien.
- L'enseignement en valencien dans les comarques catalophones, avec une forte présence du catalan dans tout l'enseignement, en utilisant cette langue comme langue véhiculaire.

La grande différence entre les trois territoires se doit surtout aux différences politiques entre eux. Si en Catalogne il n'y a pratiquement pas d'oppositions politiques à l'usage du Catalan, au Pays Valencien et aux Baléares les opinions sont fort diversifiées et la droite n'a jamais été favorable à l'enseignement en catalan. En revanche, pour la gauche, la langue fut une forme de résistance au franquisme et, aujourd'hui, on le maintient en tant que caractéristique essentielle. Ceci empêche la droite modérée, de défendre le catalan et de revendiquer le valencien comme une langue différente.

Un autre conséquence importante de l'implantation de l'enseignement en catalan est la rénovation pédagogique. Si au début il n'y a pas eu de construction d'outils spécifiques, les pratiques pédagogiques ont été fortement influencées par les théories de Freinet, Vygotski, Montessori, Freire, Ferreiro (etc.) et cette prise en compte a modifié substantiellement l'école valencienne et catalane à partir des années 80 et 90 du siècle dernier.

Une approche globale de l'éducation

La volonté de continuité et de liens entre les différents temps, espaces et acteurs éducatifs/actrices éducatives est apparue prégnante dans toutes les structures visitées. Cela résulte d'un choix politique et de démarches volontaristes pour créer et maintenir ces liens et d'une conception de l'éducation globale comme vecteur d'égalité sociale. En effet, toutes les réalités éducatives visitées se concentrent sur un principe commun d'apprentissage distribué et connecté, visant une nouvelle écologie de l'apprentissage et la construction d'un écosystème éducatif et social local, qui réunit écoles, associations, municipalités, fondations. Cela permet d'observer les éléments communs suivants :

- collaboration et complémentarité, parfois jusqu'à co-planification avec co-responsabilité
- lien entre le capital culturel du territoire et les pratiques scolaires ;
- soutien aux parcours d'apprentissage personnels des élèves les plus vulnérables sur le plan économique et social ;
- élaboration de projets de soutien extrascolaire et d'activités pour soutenir la réussite éducative globale ;
- création de nouvelles opportunités éducatives liées à l'expression artistique, musicale et/ou sportive ;
- implication des familles dans les processus éducatifs scolaires et territoriaux.

Il en résulte de nombreux exemples de planification stratégique de l'offre éducative et scolaire territoriale, parfois en étroite relation avec le réseau d'orientation professionnelle. Cela signifie que les acteurs et

¹Division géographique, historique, culturelle, ethnographique, économique, etc., dans un territoire défini, autour d'une ville-centre commerciale qui exerce le rôle de chef-lieu.

²Tous les modèles ont au moins 3 séances de valencien par semaine.

actrices et les institutions n'agissent pas en parallèle, mais construisent des projets-actions en adéquation et interaction, visant la promotion de l'éducation culturelle de la communauté. Dans certains cas, le processus de formation implique directement les enseignant-es et les animateurs et animatrices qui disposent d'espaces de réflexion et de formation afin de permettre le partage et le transfert des connaissances issus de projets en cours. Cette planification des actions entre les institutions, les professionnel-le-s et la communauté éducative, y compris les familles, oriente les modalités de réponses aux problèmes constatés de difficulté ou d'abandon scolaire.

Exemples parmi les structures visitées

Fondacion Bofill (Barcelona). Cette fondation, qui a pour but de « promouvoir la transformation et le changement social de la Catalogne » notamment par la lutte contre les inégalités éducatives, s'est investie récemment dans la promotion du **projet Alliance 360**, ce qui signifie « agir et apprendre à temps complet ». Ce dispositif veut prendre en compte tous les lieux et tous les temps d'apprentissage : non seulement l'école (lieu d'éducation formelle) mais également la famille (lieu d'éducation informelle) et tous les lieux d'éducation populaire et de loisirs (lieux d'éducation non formelle).

Centre Martinet Solidari (Barcelona). Ce centre social d'un quartier populaire, s'appuie explicitement sur l'inspiration des travaux de Paolo Freire et des principes de l'éducation communautaire. Ici, l'éducation est l'outil de sensibilisation sociale et politique ainsi que le moyen d'émancipation ainsi que de bien-être personnel et relationnel. Diverses activités éducatives, culturelles et sociales sont menées en réponse aux intérêts et besoins des habitant-e-s du quartier, travaillant transversalement sur les valeurs de co-existence, de citoyenneté active et d'éducation pour la démocratie.



Institut école La Mina (Barcelona). Ce centre éducatif public travaille avec des élèves (majoritairement gitans) en continuité de la maternelle à la formation pour adultes. La relation entre l'école et la famille est ouverte et partagée avec la signature d'un pacte éducatif qui met l'accent sur la valeur de la mixité sociale.

L'école, avec les institutions et les familles, élabore un « Projet de coexistence » qui vise à fournir aux élèves la capacité à assumer leurs droits et leurs devoirs selon les principes démocratiques. L'équipe entretient des liens fortement personnalisés avec les familles. Il existe dans l'établissement un rôle de tuteur ou tutrice qui est déterminant dans l'accompagnement des familles. Enfin, l'établissement collabore étroitement avec les associations de quartiers et s'implique dans la vie de celui-ci. Récemment le premier professeur gitan, ancien élève de l'établissement, a intégré l'équipe pédagogique : il a une forte valeur d'exemple pour la population accueillie.

Centre Xamfra (Barcelona). Ce centre social utilise la danse, la musique et le théâtre comme outils d'émancipation, d'égalité et comme moyen de lutte contre le décrochage scolaire depuis 22 ans. Il fonctionne avec quatre principes : la générosité, la confiance, l'engagement et la perméabilité. L'art y est considéré comme une occasion de mélanger les populations : dans ce centre, sont accueillies des personnes sans-abris et/ou sans papiers, des personnes atteintes de troubles mentaux et/ou porteuses de handicap, aux côtés des enfants, des jeunes scolarisé-es et d'autres adultes du quartier. La référence à Paolo Freire est également présente : « l'éducation n'a de sens que si elle réveille la pensée critique ».

Fundesplai (Part de Llobregat, périphérie de Barcelona). Centre de loisirs au départ, c'est aujourd'hui une grosse fondation, qui gère, dans un environnement éco-responsable, un centre d'accueil, de formation et de rencontres sociales et culturelles nationales et internationales. Cette fondation travaille de manière globale sur les questions d'éducation et de développement durable, en apportant un soutien aux associations locales dans ces domaines. Fundesplai promeut les projets d'apprentissage-service et défend la qualité de la formation des animateurs/animateuses et de l'organisation des temps libres des enfants et des jeunes. Pour Fundesplai, l'éducation pendant le temps libre est un véritable projet social, on y parle pour les jeunes décrocheurs de « deuxième chance par le temps libre ».

Collectivité El Part de Llobregat. Cette municipalité développe une politique affirmée de lien et de continuité entre temps scolaires et extrascolaires. On parle ici de co-gouvernance entre la mairie et l'école, avec la volonté d'une « nouvelle écologie de l'apprentissage » appuyée sur la « communauté d'apprentissages » « qui comprend toutes les personnes qui influencent l'apprentissage de l'enfant, de manière directe ou indirecte. L'éducation artistique et sportive est pleinement intégrée dans les parcours où les familles, les enfants, les enseignant-es et tous les professionnels agissent directement et indirectement. L'offre éducative est structurée sur trois niveaux multidimensionnels :

- niveau macro : planification et coordination pérennes qui deviennent le ciment de l'offre éducative du territoire ;
- niveau meso : projets intégrés co-élaborés par la Ville et l'École en temps scolaire et extra-scolaire, s'appuyant sur les ressources culturelles et artistiques du territoire ;
- niveau micro : accompagnement des trajectoires personnelles des enfants les plus vulnérables.

Association Recreacas (Castellon). Ce centre culturel associatif, collecte, trie et met à disposition de manière organisée des matériaux de toute nature. Dans cette merveilleuse caverne d'Alibaba, l'association organise des activités à destination des enfants et des adultes, sur temps scolaire et extra-scolaire. Une fois encore, l'insertion dans la cité est valorisée, ainsi que le lien entre les structures scolaires et non scolaires autour d'une même activité créatrice.

Structure petite enfance Tulell (Alzira). Dans cette crèche publique, les pratiques éducatives sont orientées vers l'exploration, la liberté de mouvement, l'autonomie, la relation à la nature, avec une forte implication des familles et une insertion dans le réseau local.

École CEIP Víctor Oroval i Tomàs (Carcaixent). Cette école maternelle et élémentaire fonctionne avec des principes de pédagogie active et de formation d'une communauté éducative, avec une méthodologie qui

appelle le dialogue, le partage et les échanges entre pairs. Des parcours artistiques et éducatifs sont appuyés sur des relations avec le territoire et le monde extrascolaire. L'objectif est de travailler sur l'émancipation sociale, qui dépasse l'émancipation culturelle, et d'agir pour surmonter les problèmes d'abandon scolaire. De nombreux acteurs adultes du quartier, interviennent sur la base du volontariat. Ils constituent une équipe importante (60 ou 70 bénévoles pour 11 classes). Ce sont d'anciens enseignants, des élèves du secondaire, des habitants locaux. L'école est pleinement vécue comme une communauté d'apprentissage social et culturel où l'on accorde une attention à l'inclusion et à la participation active dans la communauté éducative. La gestion de projet est confiée à une commission mixte de parents et d'enseignants qui, en partant des « rêves de chacun », analyse les actions réellement réalisables.



École municipale de musique (Pobla Llarga) : Dans l'école de musique de ce village les pratiques pédagogiques sont plutôt traditionnelles, mais, ce qui est frappant, c'est l'intégration de cette part de l'éducation musicale dans la démarche globale d'épanouissement des enfants, des adolescents et des adultes-; c'est aussi la possibilité de débiter l'apprentissage de la musique tout au long de la vie.

Au final, tous ces exemples font ressortir une conception de l'éducation globale, recherchant une absence de hiérarchisation entre les temps scolaires et les temps extrascolaires, dans la construction des parcours éducatifs. « Faire alliance » ne semble pas une injonction mais une réalité, avec des préoccupations éducatives et des préoccupations sociales étroitement liées. Le vivre ensemble est une priorité, au sein de communautés plurielles et inter-âges. Il en ressort une autre vision du temps dit « libre » - l'expression semble peu utilisée ici - car tous les temps sont potentiellement des temps éducatifs. Dans cette vision très

positive, facteur de cohérence éducative, des limites et des zones d'ombre sont pourtant perceptibles, avec des cloisonnements ou des obstacles persistants. Par exemple :

- Dans les écoles en pédagogie traditionnelle, le corps professoral est peu convaincu par « le plan 360 », car l'éducation scolaire reste mise au premier plan. Certaines collectivités territoriales freinent également cette orientation.
- Le centre Xamfra s'attelle à tisser des liens avec les établissements scolaires, lorsqu'il accueille des jeunes en décrochage scolaire, et ce n'est pas facile d'être reconnu comme voie d'éducation à part entière.
- La crèche Tulell peine à tisser des liens avec les écoles maternelles du secteur, qui considèrent leur pédagogie comme trop ouverte et peu propice à préparer les jeunes enfants aux règles de socialisation scolaire.
- A l'école Victor Oroval de Carcaixent, si des liens avec des structures scolaires dans d'autres parties de l'Espagne existent, pour faire connaître les approches innovantes de l'école, la richesse et la densité pédagogiques et éducatives ne semblent pas rayonner vers les autres écoles primaires de la ville. Elle est à cet égard déconnectée des établissements scolaires du territoire.

Inscrire les savoirs dans une expérience d'apprentissages

Plusieurs éléments liés aux apprentissages émergent comme particulièrement significatifs. L'un des premiers constats concerne l'absence de référence explicite aux « fondamentaux » lecture, écriture, calcul, contrairement à ce qui se passe particulièrement en France. Cette absence suscite plusieurs réactions et interprétations. D'un côté, cela peut apparaître comme regrettable, car pouvant permettre de comprendre plus précisément comment ces compétences essentielles sont travaillées au quotidien. D'un autre côté, ce silence apparent traduit peut-être une conception différente : une vision où les fondamentaux ne sont pas traités comme des blocs isolés, mais intégrés dans une démarche globale contextualisée et liée au réel. Ainsi, l'enjeu ne serait plus seulement d'enseigner des savoirs, mais de les inscrire dans une expérience d'apprentissage plus large, plus vivante et plus connectée à l'élève. Cette absence peut aussi être envisagée sous un autre angle : les personnes qui nous ont reçus ont-elles voulu mettre l'accent sur ce qui est pour elles le véritable rôle de l'école ? Certes, l'école doit apprendre à lire, à écrire et à calculer, mais elle ne peut pas se limiter à cela. Elle a également une mission sociale : contribuer à la transformation de la société. Malheureusement, dans de nombreux contextes à travers le monde, les écoles ne sont pas conscientes de ce rôle et se contentent d'enseigner les fondamentaux, sans ouvrir l'apprentissage à la citoyenneté, à la coopération, au sens et à l'impact social.

Les différentes visites effectuées montrent que c'est plutôt la pédagogie par projet qui semble prévaloir dans les choix opérés par les centres éducatifs (scolaires, pré-scolaires ou extra-scolaires) et par conséquent, mettre en avant le choix de l'hétérogénéité à tous les niveaux. Les groupes de niveaux, par exemple, sont une notion et un choix pédagogique explicitement rejetés.



L'une des idées les plus répétées est l'approche par le biais de la communauté d'apprentissage. Dans toutes les rencontres et visites, le concept d'« éco-système éducatif » est revenu constamment. Cette vision valorise la coopération, l'apprentissage entre pairs et donne à l'école un rôle social clair : créer du lien, du sens et de la responsabilité collective au sein de cet éco-système.

Dans cette même logique, le concept d'apprentissage par le service (« service learning ») prend une place centrale. Ce terme est connu, mais ici il a pris tout son sens. Le but premier n'est plus la note ou la performance académique, mais l'impact social positif. Les savoirs deviennent des outils pour comprendre, agir et transformer la communauté. Cette approche développe chez l'élève un sentiment d'utilité, d'appartenance et de citoyenneté active, bien plus puissant que ce que peut générer une simple activité scolaire traditionnelle.

Un autre aspect majeur concerne la question de l'évaluation. À aucun moment, l'évaluation n'est perçue comme une obsession, ni comme une procédure normative centrée sur le classement. Et cela conforte profondément la conviction que noter, c'est réduire l'élève à un chiffre, c'est enfermer la complexité d'un être humain dans une valeur numérique. C'est également affaiblir - voire détruire - la motivation intrinsèque. La note alimente la comparaison, la hiérarchie, la reproduction des inégalités. La compétition remplace la coopération, la peur remplace le désir, et l'école perd sa mission fondamentale : former des apprenants pour la vie.

Enfin, l'intégration du troisième âge dans la dynamique d'apprentissages est remarquée comme une idée très innovante. Observée notamment au Centre Martinet Solidari, cette démarche rejoint la philosophie du « toutes et tous capables », postulat du GFEN cher aux pédagogues novateurs. Les personnes plus âgées peuvent ainsi être sollicitées et interviewées par des plus jeunes, pour transmettre leur histoire et leur expérience. Dans la crèche visitée à Alzira, une convention avec une association de personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer est signée et permet à ces personnes de venir rencontrer les petits, manger avec eux et danser sur des musiques de leur époque. Ce qui fait du bien et améliore le bien-être des malades et crée un espace où les générations se rencontrent, s'enrichissent mutuellement et donnent un sens nouveau à la solidarité. Le travail se déploie sur un paradigme horizontal tant entre les pairs qu'entre les générations : chacun, chacune, quel que soit son âge, peut apprendre et faire apprendre. Cette ouverture intergénérationnelle élargit la vision éducative et réaffirme que l'apprentissage est un processus collectif, continu et humain. Là encore, c'est le choix de l'hétérogénéité et de la rencontre, qui est affirmé et assumé.

Sur un tout autre sujet, surprise ! Apparemment, la question de l'Intelligence Artificielle et la présence des téléphones portables dans l'établissement ne constituent pas des questions, encore moins des obsessions, comme c'est le cas en France. Il n'y a pas d'exemple de travail avec l'IA dans les visites réalisées ; les téléphones portables sont posés à l'entrée par les élèves et repris à la sortie tranquillement, au collège de La Mina.

La qualité des relations au cœur de la culture éducative

Pour construire une véritable culture éducative, la qualité relationnelle avec les enfants-élèves et avec les familles est ce qu'il y a de plus important dans l'éco-système éducatif. Elle n'est pas toujours mise en évidence ou explicitée, mais elle existe dans chaque geste, parole, regard, comportement, observés lors des rencontres. Quand le lien se base sur le respect mutuel et l'empathie, cela ne peut que donner un apprenant épanoui qui sait mettre à profit son apprentissage, aussi bien pour lui que pour son entourage. Dans les expériences vécues à Barcelone, Castellon et Valencia, la coopération entre élèves et l'implication dans des projets communs sont constamment valorisées, ainsi que la participation des-parents dans les décisions, pour mieux installer la confiance et un certain bien-être. Un fil rouge traverse donc les organisations visitées. Avec ce message constant : *prenez soin des humains, donnez-leur ce qu'il faut de chaleur aux moments où ils en ont besoin, très peu suffit*. Avec ce réconfort, l'être humain vulnérable peut retrouver la force d'affronter le monde et y prendre une place à sa mesure. Ce principe n'entraîne pas de récompense. Plus important, il ouvre à apprendre : apprendre à vivre avec les autres, apprendre ce que le reste de l'humanité lui lègue (l'histoire, les langues, la culture, etc.). Quelques exemples :

L'ONG Martinet Solidari apprend à des immigrants adultes de 34 nationalités à parler espagnol et catalan, pour qu'ils puissent vivre au quotidien – faire les courses, se déplacer, interagir avec les gens du quartier lors de fêtes, travailler... Les intervenants le font avec patience et respect. Ils donnent aussi des cours en toutes matières à des adultes et des aînés. Certains d'entre eux avouent avec simplicité venir apprendre les mathématiques du primaire parce qu'ils s'étaient arrêtés là autrefois et qu'ils sont curieux. D'autres viennent entretenir leurs neurones, sur les conseils de médecins. D'autres apprécient seulement de ne pas rester seuls chez eux.

L' **Institut-école La Mina**, pour rejoindre la population gitane du quartier (90% de ses élèves) travaille la confiance des familles et des jeunes. Le personnel de l'école est accessible, parle aux parents, trouve le temps. Toutes les occasions de faire des fêtes ou événements impliquant le quartier sont bonnes : ateliers de peinture, entraînement à des rencontres de football, marathon ouvert organisé par les élèves, etc. La confiance acquise, le regard des familles gitanes sur l'éducation change : « *Avant ils pensaient que l'école était faite pour les futurs médecins ou avocats. Ils s'en excluaient – 'mes enfants peuvent s'absenter, de toute façon ils ne deviendront pas médecin'. Maintenant, ils se rendent compte combien l'école 'sert'* »

Au **centre Rosa Sensat**, le poète et enseignant Ramon Pessola sait partir des propositions des enfants plutôt qu'imposer celles du programme scolaire. Se laisser interpeler par les interpellations et émois d'autrui est une posture qui rééquilibre le rapport de force adulte/enfant. À égalité d'humanité, l'élève retrouve la confiance en l'adulte et finalement se laisse guider vers des chemins nouveaux, pour lequel l'adulte est compétent, mais lui pas toujours.

Le **centre Xamfrat**, fonctionne avec quatre principes : la générosité, la confiance, l'engagement et la perméabilité. Ce dernier principe signifie que les entrées et sorties sont possibles, il n'y a pas d'exigence d'assiduité, afin de prendre en compte les aléas liés à la précarité de vie. Là encore, l'essentiel est d'accueillir et de maintenir les liens tissés. Ainsi, Andreas un ancien élève devenu enseignant, témoigne : il a exploré plusieurs instruments, violon, contrebasse, piano, trompette. Il a finalement opté pour la guitare électrique, « *meilleure du monde* ». La confiance des adultes dans ses tâtonnements lui a donné ce sentiment que ce centre est « une famille ». Sa motivation essentielle est celle du devoir de transmission. En même temps qu'il étudie au conservatoire, là encore grâce à l'appui inconditionnel du centre Xamfrat, il enseigne la musique avec bonheur dans le lieu où il a fait son apprentissage.



L'« **alberg** » (auberge) de **Fundesplai** est une émanation presque philosophique du centre : elle sait accueillir des personnes vulnérables, mal prises par la vie. L'Alberg héberge parfois des femmes victimes de violence.

Elle a déjà logé 1200 Ukrainiens en quête d'un logement durable. Sur ce fond « philosophique » où la qualité de la relation prime, Fundesplai propose l'« éducation sur le temps libre des enfants et adolescents » incluant des formations professionnelles. L'idée : donner une « 2^e chance de sortir de l'exclusion, de développer ses capacités et de se réinsérer dans le marché du travail ». Toujours ce « prendre soin » qui ouvre aux apprentissages. Ici le système éducatif n'est pas basé sur des programmes, des compétences acquises, des résultats et des évaluations qui déterminent la réussite ou l'échec de l'élève. On considère que l'élève se construit à travers les relations qui le marquent et le préparent à la vie active, car quand il apprend et ose poser des questions, reconnaître ses erreurs et prendre des risques intellectuels ce sont là des attitudes importantes pour apprendre.

La municipalité del Prat de Llobrega cherche à « accompagner les trajectoires personnelles d'apprentissage des élèves vulnérables ». Le responsable Education de la Ville donne un exemple. « L'été, deux personnes font le lien entre la famille, l'élève, le centre de vacances, en faisant un suivi: ça lui plaît ou non? Il ne suffit pas de l'y faire aller, mais que cet endroit lui soit utile pour sa propre vie et qu'il le ressente ». Qualité de relation, ici encore.

Le Réseau espagnol d' « apprentissage service » a pour principe qu' on apprend mieux tout en servant autrui concrètement. Par exemple, il met en relation des élèves du secondaire et le personnel d'un hôpital pour résoudre ensemble un problème de pénurie de sang de transfusion. Ici, des adultes font confiance à l'imagination et à la capacité d'organisation des jeunes pendant que ces jeunes-là apprennent concrètement à imaginer et à s'organiser.

Dans la structure petite enfance Tulell, la directrice au cours de la visite, prend dans ses bras un enfant d'un an et demi qui pleure sur un tapis, sans s'interrompre. Arrivés devant la salle de change des couches, la question se pose de ce qui arrive aux enfants du groupe qui restent en arrière : « On laisse les portes ouvertes et ils arrivent tous. D'ailleurs, dans les deux premiers mois de leur arrivée ici, nous ouvrons peu à peu chaque local pour qu'ils n'en aient pas peur et se sentent chez eux ». Qualité de relation qui dispose petits et adultes à tous les apprentissages, et d'abord à se comporter en être humain. Les enfants dans ce cadre, apprennent progressivement l'autonomie en ouvrant leur espace d'action. Le postulat ici encore est que la qualité relationnelle permet l'apprentissage, favorise la réussite et contribue à l'éclosion d'un être humain, vivant et agissant en symbiose avec son environnement.

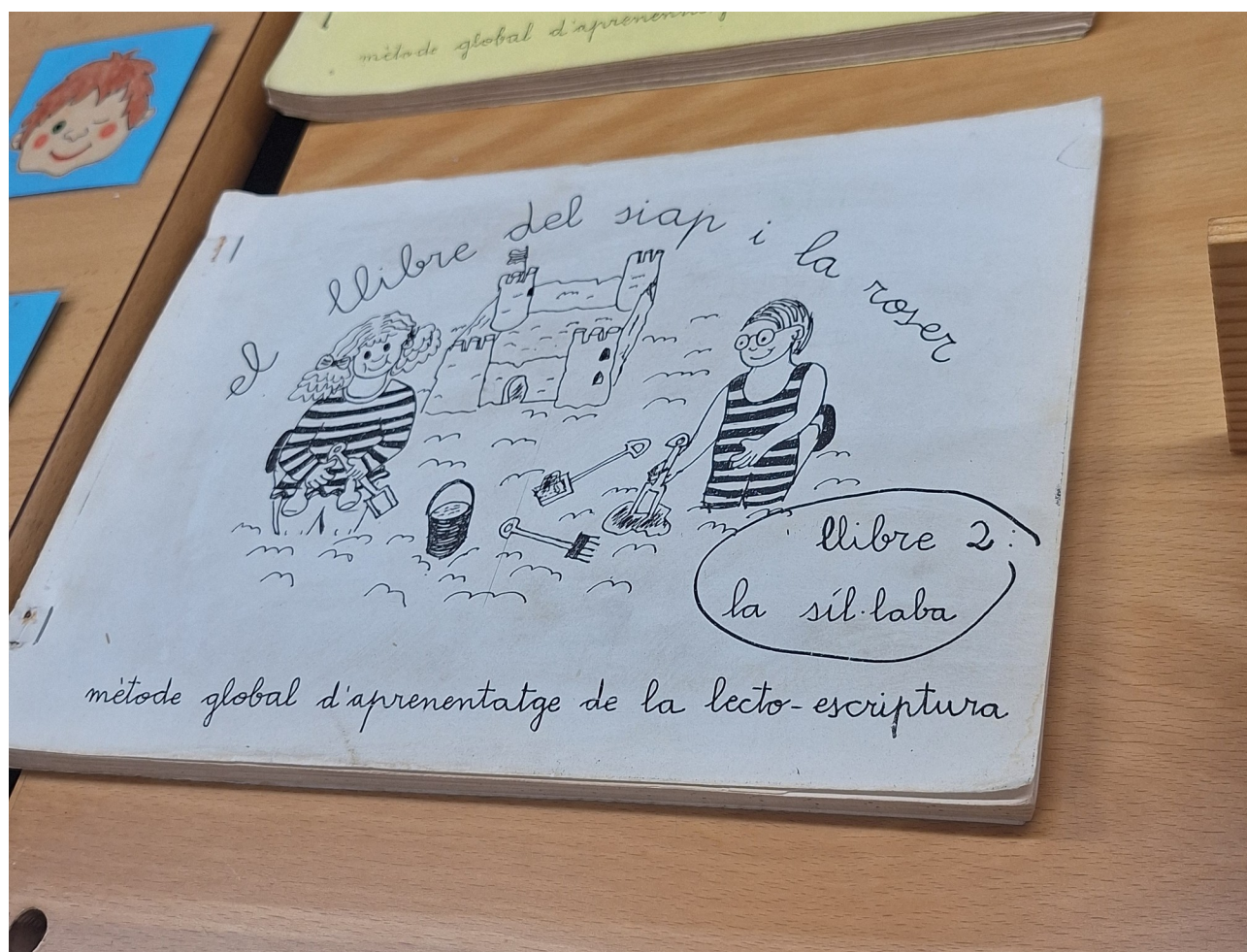
La cohésion sociale

En Espagne comme dans nos pays, la jeunesse semble peu préoccupée de la vie démocratique, se désinvestissant de nos formes traditionnelles de vie politiques représentatives qu'ils considèrent (à raison peut-être) désastreuses pour leur avenir.

Pour réagir à cette situation de désaffection et désinvestissement des politiques dans les questions sociales et éducatives dès la première enfance, les responsables des structures visitées en Catalogne et dans le Pays valencien semblent convenir d'un même postulat. Pour eux et elles, les attitudes anti-politiques se créent quand les adultes ne considèrent pas les enfants, les jeunes et les familles les plus défavorisées comme autant de sujets, interlocuteurs à part entière. Cette posture, quels que soient leur âge et leur statut social, leur évite d'être maintenus dans une situation de subordination et leur permet de travailler à leur propre émancipation.

Plusieurs projets impliquent ces publics dans des initiatives de renforcement de la cohésion sociale, où ils se sentent actifs et protagonistes. Ainsi l'apprentissage-service (civil learning), les contrats éducatifs, les soutiens à l'alphabétisation, l'éducation au long de la vie et les processus d'intégration/inclusion. L'éducation active offre aussi un éventail d'outils pour former des citoyens. Plusieurs exemples dans les écoles visitées: le « quoi de neuf », la prise de parole, l'assemblée, la production des journaux scolaires, les

conférences, la recherche, la créativité... Toutes ces pratiques visent à éduquer à la démocratie en vivant des moments de vie coopérative et de participation.



Cependant une série de problèmes sérieux et de contradictions se posent dans cette éducation au politique. Il existe des formes de privatisation, de fragmentation des services toujours moins publics. D'autre part, certains groupes humains tels que les gitans ou les migrants, sont marginalisés par le faible soutien des institutions publiques de l'État. C'est ainsi que les gitans, qui vivent en Espagne depuis des millénaires sont considérés comme des populations « étrangères » qui doivent participer à des actions d'intégration, exactement, comme les gitans en Italie ou en France ou les émigrés installés en France depuis plusieurs générations, surtout s'ils sont originaires de l'Afrique. Ces actions ne sont-elles pas des formes invisibles d'encouragement à l'exclusion et au racisme alors que ces peuples ont créé des formes d'enrichissement culturel de nos sociétés ?

En Espagne comme ailleurs, l'école publique manque de ressources et d'outils pour faire face à tous les vieux problèmes et aux nouvelles urgences. La réponse que la société civile peut mettre en place, c'est l'enracinement dans le quartier pour créer des alliances et de la solidarité. Les pactes territoriaux avec une forte intensité éducative, culturelle et politique, ont la possibilité de réagir s'il le faut aux situations de discrimination et de pauvreté matérielle et éducative. Mais le recours très intense à la participation des familles, des retraités, de stagiaires ou volontaires dans les structures visitées interroge. Il semble que les acteurs de ces projets oublient de dénoncer l'insuffisante participation de l'État à œuvrer à son développement.

Dans ce contexte, la démarche qui amène chacun·e à se sentir responsable du climat social et du développement de tous, selon la devise de don Milani « I care », je prends soin de...³est complexe.

³Don Lorenzo Milani, curé de Barbiana, un petit village dans les Apennins toscanes en Italie, a écrit avec ses élèves « Lettera a una professoressa » dont la traduction française de l'ouvrage "Les élèves de l'Ecole de Barbiana" fut préfacé par l'ancien Président du GFEN, Robert Gloton.

L'intention se perçoit de renforcer le sens de la communauté, en mettant en jeu les diverses compétences artistiques, conviviales, communicatives. En portant une attention particulière au « projet de vie » des sujets et à leur participation à des réseaux actifs concrets, pas seulement virtuels, ils et elles se sentent enraciné·e·s et « activistes » dans leurs participations. L'école a une responsabilité : celle de jouer un rôle moteur dans le quartier si elle poursuit sa mission de faire éducation et ne cède ni aux sirènes du néolibéralisme ni à la logique entrepreneuriale.

Des dérives libérales sont constatées, qui font de l'appel à la contribution des banques un moteur du développement du système éducatif, sans interroger leur légitimité à choisir les orientations politiques des acteurs éducatifs alors même que leur richesse provient justement de la spoliation de la collectivité. Au final, malgré ces paradoxes et ces risques de dérives, le dynamisme des équipes paraît porteur de transformations positives.

L'art et la culture, enjeux majeurs des pratiques observées

Presque toutes les structures visitées ont un volet de leurs projets tourné vers les pratiques artistiques et culturelles. Presque tous et toutes les responsables rencontrés, qu'ils ou elles soient cheffe d'établissement, élu municipal, directrice d'établissement culturel, responsable associatif, animateur, éducateur, se préoccupent de cette question. Ce n'est certainement pas « la cerise sur le gâteau » (comme on l'entend souvent) mais bien plutôt **un enjeu majeur pour de nombreuses questions sociétales** : la cohésion sociale, la prise en compte des publics vulnérables, la réussite de tous, la formation tout au long de la vie, le développement individuel et collectif.

Les arts et la culture contribuent à tisser des liens essentiels au fonctionnement de la société. Ils sont des vecteurs importants d'émancipation individuelle et d'accès à la citoyenneté, au cœur du social et des politiques publiques. Ils visent à **la démocratie culturelle**, dont les principes sont à prendre dans les notions de métissage, solidarité, multiculturalisme, affirmation de la part créative de l'individu, abolition des barrières entre professionnels et amateurs. Différentes formes d'expression artistique sont ainsi mobilisées pour retisser les liens entre les habitants et animer la vie sociale, aider des individus dans un parcours de soin ou d'insertion... Les rencontres et les visites programmées ont démontré le lien étroit qui unit **arts, culture et cohésion sociale**.

Quatre grands domaines des arts et de la culture se distinguent dans les lieux visités : A/les livres et les archives - B/la musique sous toutes ses formes - C/les arts plastiques - D/la culture au sens plus large.

A/les livres et les archives

Plusieurs structures visitées se consacrent au livre, à la littérature-jeunesse, à l'archivage de documents, d'objets, de traces, dans des buts d'acculturation, de mémoire et de transmission. Il s'agit :

- de la bibliothèque du centre Rosa Sensat, où la créativité poétique et la littérature-jeunesse sont au service de la pédagogie. L'association de maîtres Rosa Sensat a une activité de prêt de livres organisé pour les enseignants qui viennent chercher des mallettes de livres pour leurs classes. Ces livres sont classés par thèmes. Ainsi, le livre comme objet culturel pénètre dans les quartiers défavorisés. Cette bibliothèque est très fournie en livres de littérature-jeunesse, des grands classiques comme Munari ou Ponti aux livres-objets, qui se déplient et sont de véritables œuvres d'art.
- des archives du musée des mouvements de rénovation pédagogique valenciens, qui rassemblent une impressionnante collection d'ouvrages anciens, de matériel et de traces diverses des précurseurs de l'Éducation Nouvelle en Catalogne.

- de la fondation Ferrer i Guardia, qui développe également des archives pédagogiques et a le projet de recenser toutes les écoles relevant de la pédagogie moderne, avec une carte interactive en cours. Encore une fois, il s'agit de conserver des documents et de faire des recherches dans un but de transmission culturelle et de mémoire.

Ces lieux sont à la fois « des conservatoires, des observatoires et des laboratoires »⁴.

B/la musique sous toutes ses formes

Un autre domaine largement exploré par les intervenants rencontrés est la musique sous toutes ses formes, associée au théâtre et à la danse pour porter des spectacles ambitieux montrés aux familles et dans le quartier.

Depuis 22 ans, à travers musique, danse, théâtre, poésie et radio, XAMFRA donne des « occasions d'accès universel aux pratiques artistiques et culturelles ». « Avec la musique on peut parler sans parler ». Ce centre social qui utilise les arts comme outil d'intégration, fait le pari de l'ambition pour toutes et tous. Xamfra, l'art ensemble (en convivència) comme « espace sûr pour tester, risquer, partager, pleurer ».

La maison de la musique de Pobla Llarga compte 10 % de la ville comme membres (450 pour un village de 5000 habitants). L'école de musique est un modèle d'intégration : un homme de 60 ans y joue d'un instrument à côté d'un adolescent de 14 ans, un menuisier à côté d'un étudiant... Elle ne forme pas que des musiciens, mais des personnes avec des valeurs qu'elles garderont toute leur vie, de coopération, égalité, intégration.

C/les arts plastiques

Un troisième domaine recouvre les arts plastiques, les arts visuels, peinture de fresques et créations up-cycling.

L'**Institut École La Mina** a pour ambition de redonner, par l'art, la fierté et le goût d'apprendre en utilisant la peinture et la musique pour rallier les jeunes de ce quartier pauvre de Barcelone avec un enjeu : arrêter le décrochage scolaire, porter une attention particulière aux problématiques sociales, développer des stratégies d'attentes positives et gagner la confiance des familles. Quant à l'association **RE-CREACAS, à Castellon**, ses objectifs sont de réutiliser des matériaux pour faire de l'art et sensibiliser à un monde durable. On crée toutes sortes d'œuvres avec des matériaux récupérés : on ne transforme pas l'objet, on le détourne de sa fonction première pour en faire un objet d'art. A la **crèche Tulell d'Alzira**, tout le mobilier est en bois, les jeux et accessoires sont faits de bois ou de métal (pas un jouet en plastique de couleurs vives). Des décorations intérieures, des mobiles, réalisés avec des éléments naturels, deviennent de vrais objets d'art, que les enfants (et les parents) côtoient au quotidien, dans une ambiance de sobriété, simplicité et douceur.



D/La culture au sens plus large

L'aspect social de l'art et de la culture se retrouve dans les politiques publiques et les objectifs des fondations. Les collectivités locales font de la culture l'un

⁴Goigoux, R. et Cèbe, S. (2011). Le vocabulaire et son enseignement. Récupéré sur le site Eduscol <https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/rolandgoigoux111208c201582pdf-76224.pdf>

des axes majeurs de leur intervention. C'est le cas du centre **Martinet Solidari**, « Tout par la culture » pour relier les gens du quartier, qui propose des activités sociales, des rencontres et échanges entre des personnes et des cultures différentes, pour favoriser le développement personnel par des activités culturelles et communautaires.

C'est également l'un des axes du projet de **la ville de Prat de Llobregat** : lever les barrières symboliques qui bloquent l'accès à la culture des populations paupérisées ou marginalisées de la banlieue de Barcelone. La ville maille centres culturels ou artistiques, associations éducatives, établissements scolaires et centres d'éducation non formels (centre de ressources, formation continue) autour d'initiatives en théâtre, danse, musique, arts visuels.

Des observations et des analyses en résonance avec des enjeux éducatifs internationaux

Les observations effectuées au cours de ce voyage ont amené les membres du groupe à réfléchir à ce qui pourrait être partagé au sein de Convergence(s). C'est pourquoi, en complément de la partie 1 (document distinct) et des analyses contenues dans ce document, cette dernière partie tente de problématiser quelques enjeux et défis éducatifs qui émergent, en s'attachant à mesurer comment cela résonne avec les réalités de nos pays respectifs.

L'accès à l'éducation, droit inaliénable pour tous

Pour Convergence(s), le droit à l'éducation est un droit inaliénable pour tous les enfants. Aucun ne doit en être privé en raison de son origine sociale, de son genre, de son handicap, de sa situation administrative ou du contexte dans lequel il grandit. L'éducation est une condition essentielle de leur développement, de leur protection et de leur émancipation, et constitue un pilier fondamental de l'égalité des chances. Garantir ce droit exige des politiques publiques ambitieuses, un service public d'éducation fort et inclusif, ainsi qu'une lutte déterminée contre toutes les formes d'exclusion et de marchandisation. Défendre l'éducation de tous les enfants, c'est refuser que certains soient relégués ou oubliés, et affirmer le choix d'une société solidaire, juste et respectueuse des droits humains. L'éducation ne peut être réduite à un bien de consommation



soumis aux logiques de rentabilité et de concurrence. Elle constitue un bien commun, vecteur d'émancipation individuelle et collective, de pensée critique et de cohésion sociale.

Tout au long du séjour, et les articles de ce rapport le démontrent, la volonté de continuité et de liens entre les différents temps, les différents espaces et les différents acteurs éducatifs a été régulièrement évoquée comme un objectif majeur. Cela résulte d'un choix politique et de démarches volontaristes pour créer et maintenir ces liens et d'une conception de l'éducation globale comme vecteur d'égalité sociale. En effet, toutes les réalités éducatives visitées se sont concentrées sur un principe commun d'apprentissage distribué et connecté, visant une nouvelle écologie de l'apprentissage et la construction d'un écosystème éducatif et social local, qui réunit écoles, associations, municipalités, fondations.

Lutter contre la marchandisation

Les entités privées rencontrées (associations, fondations à but non lucratif), se joignent aux institutions publiques en développant une alliance stratégique visant à la création d'un écosystème éducatif et social. Ce modèle

repose sur le principe de co-gouvernance et vise à dépasser la logique concurrentielle pour relever le défi de la marchandisation et éviter que l'école ne devienne une structure entrepreneuriale gérée par un « manager » poursuivant des objectifs principalement quantitatifs. La gestion pédagogique doit rester fermement entre les mains de l'école !

Le rôle stratégique du secteur tertiaire

Les organisations privées visitées soutiennent l'éducation. Elles ne sont pas orientées vers le profit, mais agissent comme des agents de développement social et pédagogique, accompagnant et renforçant les institutions éducatives publiques. Les Fondations Bofill et Ferrer i Guardia s'occupent de la recherche et du conseil, en produisant des connaissances et en favorisant la création de réseaux entre les différents acteurs sociaux. Leur action contribue à influencer les politiques publiques pour l'équité, en se positionnant comme partenaires stratégiques dans le renforcement du système public. Des associations comme Martinet Solidari utilisent l'éducation comme instrument d'émancipation et de prise de conscience politique pour les jeunes et les adultes dans des contextes périphériques (Besòs i Maresme, La Mina). Ces initiatives, ainsi que le soutien fourni par des centres tels que Xamfrà, garantissent l'accès aux opportunités éducatives parascolaires, artistiques et sociales, en ciblant et en soutenant les besoins des élèves les plus vulnérables. Dans de nombreux pays, le secteur tertiaire pallie les carences de la politique de l'État qui imprime une forte direction vers la privatisation. Il est alors nécessaire de lutter pour que la régie des initiatives sociales, éducatives, culturelles, soit gérée par le secteur public.

La lutte contre la marchandisation dans la pratique éducative

La lutte contre la marchandisation se manifeste dans les méthodologies et les choix organisationnels des écoles, visant à maintenir l'éducation comme un droit universel, non comme un bien exclusif. L'ouverture de l'École (Intersections) : le principe d'Apprentissage Distribué est la clé pour dépasser l'encapsulation de l'école et sa dépendance aux seules ressources internes. L'intégration de l'art, de la musique, du théâtre et du sport dans les parcours est gérée en co-conception avec le territoire. Ce système garantit que l'éducation culturelle n'est pas un coût supplémentaire pour les familles, mais un élément intrinsèque du curriculum.

Bénévolat et ressources humaines communautaires : l'engagement civique est un élément crucial pour résister à la marchandisation. Le CEIP Víctor Oroval en est un exemple, mobilisant 60 ou 70 volontaires (anciens élèves, personnes du territoire) pour faciliter les activités interactives. Ce recours à la solidarité (l'un des sept principes de l'apprentissage dialogique) comme ressource montre comment la communauté elle-même prend en charge le processus éducatif, évitant l'externalisation commerciale des services.

Planification Stratégique Communicative : en résumé, l'ensemble du modèle est basé sur le Projet-Action qui implique des enseignants, des familles et des agents externes dans des espaces de réflexion et de planification (« Projet Coexistence » de La Mina). Ce processus vise à établir une offre de formation cohérente qui soit enracinée dans la communauté et réponde aux « besoins de son propre peuple » (apprentissage dialogique), en se détachant des logiques concurrentielles ou purement économiques. L'écosystème éducatif visité démontre que le dépassement du défi public/privé et la lutte contre la marchandisation passent par l'affirmation d'un co-gouvernement éthique et social, où l'objectif est l'émancipation culturelle et sociale de toute la communauté.

L'interculturalité : favoriser la construction d'un « écosystème d'humanisation »

Parler d'interculturalité, c'est parler de diversités culturelles, de compréhension mutuelle, de vivre ensemble dans des contextes plurilingues, de coopération et de réciprocité. Ce sont de puissants leviers d'ouverture régulièrement observés lors de nombreuses rencontres au cours de ce voyage, avec la

coexistence historique de cultures et de langues diverses (catalan, castillan, gitans), l'intégration de nouvelles populations venues d'Asie, d'Afrique, d'Amérique du Sud qui bouleversent les codes culturels et nécessitent des compromis, des réajustements, de la relativisation et de véritables efforts de compréhension mutuelle.

La mobilité constitue aujourd'hui une expérience privilégiée pour comprendre ce que signifie véritablement l'interculturalité. Elle révèle la relativité de nos propres normes et ouvre la possibilité d'accueillir la logique de l'autre sans la dévaluer. Une dynamique pour « grandir en humanité » qui suppose un travail constant de décentrement et de rencontre de l'altérité. L'interculturalité se vit alors comme une véritable démarche éducative qui favorise la construction d'un « écosystème d'humanisation ». Les évidences des uns ne sont pas forcément celles des autres, les références et les situations sociales non plus, l'éducation encore moins, les formatages également.

Le groupe Erasmus de Convergence(s) est un exemple en actes de ces postulats, par sa composition linguistique et culturelle plurielle (tunisien-français/ béninois-français/ italien-français-espagnol/ québécois-français/ arabe libanais-français-anglais) elle-même intégrée dans un contexte d'observation linguistiquement et culturellement pluriel (catalan-castillan). Ce contexte a constitué un laboratoire d'expertises, d'expériences en plurilinguisme et de transculturalité incroyablement riche, réactif, en dialogue et questionnement culturel éducatif permanent, en compréhension mutuelle avec l'ensemble et avec les partenaires.

Un des éléments remarquables dans l'élaboration de ce programme est la très grande cohérence et en même temps la pluralité dans la variété des espaces éducatifs observés. Dans chaque structure, invariablement, les mêmes constats : l'engagement durable des personnels quels que soient leur appartenance catégorielle, l'inscription et l'influence de l'Histoire dans les comportements individuels et collectifs, la place des traditions rendues compatibles avec l'ouverture au monde contemporain, la générosité et l'empathie développée dans les relations humaines et affectives. Le groupe, par son adhésion à ces valeurs, a pu se positionner comme acteur dans une posture d'observation-dialogue. Les échanges se sont déroulés en réciprocité avec des communautés éducatives investies, des militantes et des militants d'une éducation inclusive de qualité pour tous et toutes.



Empruntons ici la métaphore à Edgar Morin dans « Graines de sagacité » : *« Je suis comme un arbre dont le vent emporte les graines qui retombent parfois dans des déserts, ou, quelquefois, germeront très loin d'ici... Dans un monde de guerre, de haine et de péril écologique, où la scolarisation est de plus en plus menacée, il est crucial que les graines d'espoir de cet humanisme émancipateur s'envolent, s'éparpillent et prennent racine dans nos esprits ».*

Vers une nouvelle écologie de l'apprentissage : la construction d'un écosystème éducatif et social local

Regard depuis l'Italie

L'expérience des centres éducatifs visités en Espagne démontre la possibilité de dépasser la conception de l'école comme entité isolée. Le principe fondamental émergent, la co-gouvernance, est la pierre angulaire pour construire un écosystème éducatif et social local intégré, où école, associations, municipalités et familles opèrent dans une logique de co-responsabilité et de co-conception. Sur cette même logique naissent en Italie les Pactes Territoriaux et les expériences d'École Ouverte, qui représentent les premiers pas dans cette direction. Le défi qu'il faut affronter est celui de transformer l'école d'un lieu fermé sur lui-même à un lieu ouvert au territoire environnant, au quartier, à la ville ; agent dans un écosystème éducatif qui implique des familles, citoyens, citoyennes, organismes du secteur tertiaire, toute la communauté. Cette transformation peut être réalisée par la formalisation des démarches de co-conception de l'offre éducative et la gestion intégrée des espaces et des temps. Une démarche qui croise le capital culturel du territoire et les exigences curriculaires, définissant ensemble l'intégration des horaires scolaires avec ceux extra-scolaires. Cela garantit que la co-gouvernance est opérationnelle et s'étend à la gestion des ressources structurelles.

Regard depuis la France

Les fonctionnements observés en Espagne renvoient à la situation de cloisonnement qui se vit en France entre les sphères éducatives scolaires, périscolaires et extrascolaires. Malgré les dispositifs de liens existants - notamment dans les quartiers prioritaires - comme les PRE (Programme de Réussite Éducative), malgré la rédaction devenue quasi systématique des PEDT (Projet Éducatif de Territoire), malgré les injonctions à la coéducation, force est de constater que l'école fonctionne d'un côté et les acteurs de l'éducation populaire de l'autre. En 2010 (il y a 25 ans déjà !), l'appel de Bobigny⁵ lancé par des collectivités territoriales « Villes éducatrices » et suivi par de nombreux mouvements pédagogiques, avait donné l'espoir d'un nouvel élan. Il a été suivi en 2013 par la réforme dite « des rythmes scolaires » en école primaire, qui aurait pu être une belle occasion d'un rapprochement concret entre les acteurs éducatifs. Malheureusement, c'est le plus souvent le contraire qui s'est produit, faute de conditions suffisamment favorables pour vaincre un lourd passé de défiance réciproque. Nous-mêmes, acteurs et actrices de l'Éducation Nouvelle, fonctionnons de manière trop cloisonnée entre les spécialistes de la pédagogie scolaire et ceux de la pédagogie dite du « temps libre ». Construire autour des enfants et des jeunes une véritable communauté d'apprentissage de la petite enfance à l'adolescence, composée de tous les adultes qui proposent à l'enfant des occasions d'apprendre est un véritable défi. Comment cheminer vers une réelle considération pour l'ensemble des activités proposées à un jeune ou choisies par lui, à l'école, au collège, au lycée ou dans le quartier, au cours de l'année ou pendant l'été ? Ces activités, lorsqu'elles sont de qualité, avec des encadrant·es formé·es, et réellement prises en compte comme complémentaires par l'ensemble des adultes co-éducateurs, deviennent des outils de lutte contre les inégalités éducatives et contre le décrochage scolaire, ce qui représente un véritable changement de paradigme. Ce changement doit passer par la formation : il s'agit d'accentuer la nécessité d'une formation première et continue décloisonnée des professionnel·les de l'éducation afin que les partenariats et le travail en équipes éducatives de tous les horizons se mettent réellement en place. Les propositions énoncées par la Convention citoyenne sur les temps de l'enfant⁶ (novembre 2025) vont dans le sens de ce changement, mais se heurtent à de multiples obstacles : pourrions-nous œuvrer ensemble pour avancer dans cette direction ?

⁵[Appel de Bobigny – Groupe français d'éducation nouvelle](#)

⁶[Accueil | Convention Citoyenne sur le temps de l'enfant](#)

La dynamique de la formation pluri-actorielle

La question de la formation apparaît comme nodale. S'il s'agit de considérer la formation au niveau institutionnel, c'est-à-dire la formation initiale puis continue du corps enseignant, peu d'éléments permettent de l'analyser, car les observations « in situ » ne la mettent pas véritablement en évidence et les échanges n'abordent pas directement cette question. La formation initiale et continue des enseignants au niveau institutionnel en Catalogne n'est donc pas réellement traitée.



En revanche, la formation par les pairs, tant des enseignants que des apprenants, apparaît comme un incontournable dans les écoles ainsi que dans les associations périscolaires et socioculturelles visitées. Cette réalité renvoie à l'inscription de l'école dans un écosystème socio-éducatif inclusif, dans un contexte de forte mobilité enseignante, et à l'enjeu des regards croisés

pour nourrir de véritables dynamiques de formation.

Si le concept de formation est entendu au sens large, en synergie avec l'idée d'écosystème, il désigne l'ensemble des processus par lesquels une personne, quels que soient son origine, son ethnie, sa catégorie socioprofessionnelle, sa langue familiale, sa confession religieuse, son genre ou son âge, développe des compétences, des attitudes et des valeurs tout au long de sa vie. Cette formation se joue dans des contextes variés incluant l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'éducation informelle, au sein des sphères de socialisation que sont la famille et les réseaux amicaux. Autrement dit, il s'agit d'un apprentissage tout au long de la vie et dans tous les lieux, à vocation inclusive.

Une fois ce postulat admis, la question de la professionnalisation des divers co-éducateurs et co-éducatrices dans les situations non formelles, appelle toutefois discussion. Les deux écoles visitées, La Mina et Victor Oroval, font intervenir un grand nombre de personnes ressources extérieures bénévoles, souvent anciennes élèves, anciens enseignants ou parents. Ainsi, l'école Víctor Oroval accueille de nombreux volontaires chaque semaine pour animer des ateliers d'entraînement destinés à renforcer les compétences développées avec les enseignants dits tuteurs, responsables du groupe-classe, ou avec les enseignants spécialisés dans une discipline ou une activité. Selon la direction, une trentaine de volontaires supplémentaires seraient encore nécessaires pour que le fonctionnement devienne optimal.



Dès lors, plusieurs questions demeurent : dans quel cadre ces volontaires sont-ils formés ? Quelle synergie ou quelle coordination existe-t-il avec les enseignants en poste ?

De la même manière, les animatrices de la bibliothèque Rosa Sensat ne sont pas considérées comme pleinement légitimes pour former les enseignants à la littérature de jeunesse ; mais comment apprennent-elles, elles-mêmes, à

préparer des malles d'ouvrages centrées sur des thématiques ? Un certain nombre d'associations culturelles sont également visitées — intégration linguistique, musique, arts créatifs — sans que la question de la formation des intervenants ne soit jamais réellement abordée. Comment cette notion de formation des professionnels s'articule-t-elle avec celle d'apprentissage tout au long de la vie ?

Grâce aux retours d'expériences et aux pratiques inspirantes observés dans le système éducatif catalan, la nécessité d'innover dans les espaces d'enseignement-apprentissage à partir de retours réflexifs partagés apparaît nettement. Le fil fédérateur des visites réalisées, de la crèche à l'université, est bien celui d'un écosystème éducatif fondé sur l'apprentissage tout au long de la vie, désormais désigné par le sigle ATLV. Selon Youssef Ben Naid (2024), les principes directeurs de l'ATLV reposent sur l'inclusion, la flexibilité, la personnalisation, la reconnaissance et la validation des acquis, l'interdisciplinarité, la transversalité, la centralité de l'apprenant, l'approche holistique, les partenariats et les collaborations, ainsi que le développement durable et la responsabilité écologique. Le séjour Erasmus permet très clairement d'observer l'adéquation entre ces principes et leur mise en œuvre dans des actions concrètes. L'enseignement-apprentissage observé dépasse la seule dimension individuelle pour s'inscrire dans un cadre collectif associant pairs, familles, communauté et relations intergénérationnelles.

Pourquoi retenir le sigle ATLV ? Certes, l'expression pourrait être remplacée par « éducation tout au long de la vie » ou « formation tout au long de la vie ». Mais le terme « apprentissage » est celui retenu par l'UNESCO. Véritable levier de transformation, l'ATLV suppose une mutation culturelle majeure, engageant des individus qui se reconnaissent comme apprenants tout au long de leur existence, au sein de sociétés aspirant à devenir des sociétés apprenantes.

Les écoles et les associations visitées partagent une vision globale et holistique capable de soutenir durablement le développement du capital humain. Dans cette perspective, le décroisement entre les différentes instances devient une réalité qui promeut le faire ensemble et transforme l'enseignement-apprentissage en une formation pouvant se définir comme une « paideia », au sens de grandir ensemble et en humanité grâce à l'importance des valeurs partagées.

Trois points en suspens

Ce panorama montre la richesse des observations effectuées. Pourtant, certains points demeurent encore à approfondir :

- les visites n'incluent pas d'associations sportives, ce qui est regrettable dans la mesure où le sport et l'activité physique participent pleinement du développement culturel ;
- il n'est pas question de l'utilisation de l'intelligence artificielle, alors même qu'elle apparaît comme un outil éducatif incontournable dont les usages restent à penser ;
- enfin, il aurait été précieux de connaître et de comprendre les critères de recrutement du corps enseignant et associatif.