

Ce texte, base de la problématique des rencontres nationales des PEL de Brest des 15 et 16 novembre 2011 a été rédigé par Christelle Pouliquen (chargée d'études à Brest Métropole Océane). Il est le fruit d'un travail collectif, résultat des échanges entre les membres du conseil national d'orientation (CNO) des rencontres nationales des PEL, dont la liste figure à la fin du présent document.

Un projet d'éducation : pour quel développement territorial ? Quels temps, espaces et contenus éducatifs ?

L'Éducation des enfants ne relève pas, uniquement de la famille d'un côté et de l'école de l'autre. Les « autres » acteurs éducatifs¹, interviennent sur les différents temps de vie des enfants et des jeunes (*le « troisième temps »*), comme ceux du « temps social » en contraste avec le temps familial - celui de la sphère privée -, et du temps scolaire - celui de l'apprentissage de la sphère publique -. Ils ont progressivement été encouragés à prendre une place de plus en plus importante dans l'éducation.

Les projets Éducatifs Locaux (PEL) sont souvent le cadre local d'expression du partenariat entre l'ensemble des acteurs éducatifs d'un territoire. L'enjeu est de réduire les inégalités pour les enfants et les jeunes selon le territoire sur lequel ils résident, grâce à la coordination locale de tous les acteurs éducatifs pour la réussite des enfants et des jeunes. Dans ce contexte d'éducation partagée, temps, espaces et contenus éducatifs apparaissent comme interdépendants² dans l'éducation des enfants, des jeunes et tout au long de la vie. Un projet d'éducation pour le développement d'un territoire nécessite leur mise en cohérence. Il soulève alors un certain nombre de questions pour les acteurs éducatifs dans le cadre des PEL. Comment les PEL peuvent-ils assurer la cohérence entre les divers temps éducatifs ? Quel territoire « éducatif », « apprenant » est le plus pertinent pour un projet territorial d'éducation ? Comment un projet territorial d'éducation peut-il permettre un apprentissage et une transmission des savoirs cohérente dans la logique d'une mise en œuvre du socle commun de connaissance et de compétences à l'école ?

Tout d'abord, il faudrait se demander de quels moyens les PEL disposent pour assurer une cohérence entre les temps des enfants et des jeunes et ceux des adultes. Le débat sur les rythmes scolaires, avec les orientations de l'Etat, pourrait rendre plus complexe cette question au moment des rencontres nationales des PEL. Mais, les temps éducatifs ne se résument pas au temps scolaire, même si c'est autour de celui-ci que restent souvent centrés les autres temps éducatifs. Il serait par ailleurs dommage de nier cette actualité compte-tenu justement de tous les enjeux qui la sous-tendent.

L'échelle territoriale d'un PEL devrait ensuite faire l'objet de questions car les espaces éducatifs et les temps sont imbriqués et assurer la cohérence des temps implique d'assurer la cohérence des espaces, donc du territoire « éducatif », « apprenant ». Quel territoire est le plus pertinent localement, une commune, une communauté de communes, un bassin économique ou un pays³ pour arriver à une « cité éducative » ?

Enfin, les collectivités territoriales, les associations éducatives, l'école et les familles ne devraient pas réduire la question éducative à une simple question d'organisation d'espaces/temps concurrents ou complémentaires ayant pour objectif d'éduquer et où l'école reste centrale. Elles

¹ Les mouvements d'éducation populaire, les collectivités, les associations, les médias, les pairs,...

² L'éducation peut se définir comme « l'ensemble des influences d'origines et de natures diverses qui s'exercent volontairement ou non sur l'individu ou que l'individu exerce sur son environnement et qui, en se conjuguant, contribuent au développement de sa personne » Jean Gal

³ Pays au sens de la catégorie administrative désignant un territoire présentant une « cohésion géographique, économique culturelle ou sociale à l'échelle d'un bassin de vie ou d'emploi » Loi d'orientation pour l'aménagement et de développement du territoire (Loi Pasqua) 1995.

devraient se poser la question des rôles et des fonctions de chacun. Elles devraient s'interroger sur leur complémentarité, sur la diversité des conceptions éducatives, sur leur capacité à « défragmenter » l'acte éducatif. Elles devraient se demander si elles sont prêtes à relever le défi de la réussite scolaire et au-delà, celui de l'intégration sociale et de l'éducation des futures générations. Elles devraient se poser la question des contenus éducatifs. D'autant plus dans le cadre de la mise en œuvre du « socle commun de connaissance et de compétences ».

1. De nouvelles collaborations entre les divers acteurs éducatifs apparaissent.

En Europe et en Amérique du Nord, différentes politiques éducatives insistent sur la nécessité de favoriser les collaborations entre l'école et les autres acteurs sociaux. En France, de nouvelles configurations éducatives sont mises en place autour des établissements scolaires. Elles interpellent les établissements scolaires sur leur capacité à assurer la réussite scolaire de tous. La référence permanente à la dimension scolaire et la réduction des enjeux de l'éducation à la réussite scolaire restent pourtant problématiques. Elles sollicitent en tous cas, les familles, les collectivités territoriales, les associations éducatives. Cette nouvelle forme d'éducation est un véritable défi pour ces divers acteurs éducatifs.

1.1. L'école méritocratique détermine les destins sociaux et les reproduit.

Les valeurs de la République transmises à l'école, nécessitaient une coupure entre l'univers scolaire et l'univers familial. Cette rupture était délibérée, entre la famille d'une part et la société d'autre part car l'école républicaine est construite sur le déni des singularités. L'école devait être, et apparaît bien souvent toujours comme telle pour le public, comme le moyen de permettre à tous l'accès à tous les statuts sociaux dans la mesure où les diplômes qu'elle confère sont ouverts à tous et ne sont pas décernés selon l'origine sociale. Seulement l'école républicaine a montré ses limites dès la scolarisation massive⁴ des élèves après la seconde guerre mondiale. En 1964, Bourdieu et Passeron, constatent dans *Les héritiers, les étudiants et la culture* que les enfants des classes « dominantes » sont surreprésentés dans les universités et les grandes écoles par rapport aux enfants des classes « dominées ». Ils montrent que la raison n'en est pas fondamentalement économique, mais que des déterminismes socioculturels empêchent la majorité des enfants des classes dominées de se hisser au niveau des classes dominantes favorisées par une sorte de connivence de langage et de valeurs avec le système scolaire. Selon les auteurs, l'école reproduit les inégalités parce qu'elle traite également tous les enfants alors qu'ils sont différents selon leur origine sociale. « *Pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu des enseignements transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales : autrement dit, en traitant tous les enseignés, si inégaux soient-ils en fait, comme des égaux en droit et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités sociales devant la culture.* »⁵

1.2. La famille bien que tenue à sa place doit aider le système scolaire à résoudre ses difficultés.

En effet, paradoxalement, parallèlement à la mise à distance de la famille, l'école, à travers les enseignants, a toujours eu des attentes vis-à-vis des parents. Elle attend d'eux qu'ils prolongent dans

⁴ Nous préférons le concept de scolarisation massive à celui de « démocratisation » de l'école qui a montré ses limites.

⁵ Pierre Bourdieu, *L'école conservatrice, les inégalités devant l'école et la culture*, Revue Française de sociologie, VII, 3, 1966, pp. 325-347.

la sphère privée le travail d'enseignement, à travers les devoirs par exemple mais pas uniquement. Ces attentes à l'égard des familles entérinent les inégalités sociales « *en faisant effectuer le travail dans des contextes matériels, sociologiques et psychologiques très hétérogènes* » selon Philippe Meirieu⁶. Depuis une dizaine d'années, les attentes quant à la place que doivent occuper les familles ont changé. Elles doivent devenir partenaires. Cet extrait du bulletin officiel illustre la place concédée aux familles dès l'école maternelle, par l'institution scolaire, même si implicitement les compétences des familles en matière d'éducation ici sont déniées. « *Les enseignants partagent avec les parents l'éducation des enfants qui leur sont confiés. Cette situation impose confiance et information réciproques. Il est important que l'école explique, fasse comprendre et justifie ses choix, qu'elle donne à voir et à comprendre ses façons de faire. Elle doit prendre le temps d'écouter chaque famille et lui rendre compte fidèlement des progrès ou des problèmes passagers rencontrés par son enfant. La qualité de cette relation est le socle de la nécessaire co-éducation qu'école et famille ne doivent cesser de construire.* »⁷ Les programmes de réussite éducative (PRE) en sont une autre illustration, un parcours d'accompagnement individuel nécessite la signature d'un contrat avec les parents. Localement, les attentes en direction des parents ne se limitent pas à l'institution scolaire, elles sont également fortement exprimées par l'ensemble des acteurs du « temps éducatif social », collectivités territoriales, mouvements d'éducation populaire, associations éducatives, à travers la mise en place et la valorisation des actions parents/enfants, des actions d'accompagnement à la scolarité avec présence des parents, etc.

1.3. Les associations éducatives sont invitées à jouer un rôle dans la politique nationale d'Éducation aux côtés de l'État.

Historiquement, les associations assuraient leur fonction éducative hors de l'école. Les objectifs et les fonctions des associations éducatives étaient clairs et délimités sur le « temps éducatif social » entre le temps scolaire et le temps familial. Les associations éducatives en se structurant répondent à une demande sociale forte, demande notamment des familles en matière de réussite et d'intégration sociale. Les attentes de ces dernières s'agissant d'aide aux devoirs en sont une illustration éloquent. Simultanément aux collectivités, les associations ont été « associées » à la réussite scolaire des enfants. Elles signent avec l'État des conventions d'objectifs « *Qu'il s'agisse du développement de l'accompagnement éducatif, de l'organisation de classes de découvertes, de centres de loisirs et de vacances, de la production de ressources pédagogiques pour les enseignants, de l'éducation à la santé et à la solidarité, de l'accueil des enfants en situation de handicap, de la formation des délégués élèves, du sport scolaire, les actions associatives financées par l'État concourent à l'acquisition des savoirs et à l'égalité des chances.* ». Sans parler d'« association », l'État évoque la complémentarité des missions éducatives de l'État et l'engagement des associations aux côtés des élèves et des enseignants. Les associations sont par ailleurs dans un contexte budgétaire où elles voient les subventions diminuer. La signature de telles conventions a l'intérêt de leur assurer une relative sécurité juridique et financière. Au niveau local, les associations éducatives sont souvent les premiers partenaires des collectivités avec qui elles signent également des conventions d'objectifs. Les acteurs associatifs deviennent ainsi des « professionnels de l'éducation ». Un tel concept traduit divers enjeux.

1.4. Les collectivités territoriales en droit et de fait sont de plus en plus partenaires de l'État en matière d'Éducation.

⁶ www.Meirieu.com

⁷ Bulletin Officiel, Ministère de l'éducation, Hors série n°1 du 14 février 2002, l'école maternelle, p.16.

Même si depuis 1833, les communes participent à l'école en supportant la charge des locaux de l'école obligatoire de garçons⁸ et les départements la charge de l'école normale d'instituteurs⁹, l'école de Jules Ferry¹⁰ reconnaît la suprématie de l'Etat en matière d'éducation nationale. C'est le phénomène de scolarisation massive qui oblige à s'interroger sur une autre conception des rôles de l'État et des collectivités territoriales.¹¹ Progressivement les lois de décentralisation vont renforcer le rôle des collectivités territoriales dans le champ éducatif¹² mais l'État reste l'acteur prédominant. Ce « partenariat » dominé par l'État émane de la constitution « *l'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État.* »¹³. Dans ce cadre, « *l'éducation est un service public de l'État sous réserve des compétences attribuées aux collectivités territoriales.* »¹⁴ Ces compétences autorisent les collectivités territoriales à élargir leur domaine d'intervention éducative à la fois dans le domaine scolaire et dans le domaine périscolaire. Elles permettent aux collectivités de proposer divers services publics « *destinés à faciliter la scolarité et l'éducation des élèves* », action sociale scolaire, restauration scolaire, transports scolaires, activités éducatives particulières. (Les « élèves » ont remplacé les enfants). Elles relèvent à la fois du temps scolaire jusque dans le domaine pédagogique (activités culturelles, sportives, langues régionales, etc.) et du temps périscolaire. Mais le scolaire reste central. « *Le temps, l'espace et le contenu scolaires deviennent à ce point centraux qu'ils sont la référence permanente et pratiquement unique de l'éducation. On présente ainsi le temps éducatif comme un ensemble concentrique, où le temps scolaire placé au centre exerce une force centripète sur le temps périscolaire situé à sa périphérie immédiate, le temps extrascolaire en deuxième couronne, le temps familial, situé à l'extérieur, présentant d'ailleurs des tendances centrifuges au point qu'il est quelquefois oublié, voire même considéré comme pervers* »¹⁵. En 2004, le rôle des collectivités territoriales est expressément reconsidéré, les collectivités territoriales deviennent associées. « *L'éducation est un service public national dont l'organisation et le fonctionnement sont assurés par l'État sous réserve des compétences attribuées par le présent code aux collectivités territoriales pour les associer au développement de ce service public.* »¹⁶ L'association des collectivités au service public de l'Éducation répond au souci de l'État de réduire ses charges financières. Cependant, cette avancée juridique convient aux collectivités territoriales désireuses d'intervenir au-delà des textes initiaux de décentralisation pour conduire localement des politiques éducatives. Cette volonté assez généralisée participe à la mise en place des Projets Éducatifs Locaux (PEL).

L'Éducation des enfants n'est donc plus, uniquement l'affaire de la famille d'un côté et de l'école de l'autre. Le changement de politique de l'Etat en matière d'éducation nationale et la place laissée à l'ensemble des acteurs éducatifs résultent probablement du constat de l'échec de l'égalité des chances à laquelle les français restent très attachés. Dans ce contexte d'encouragements à l'éducation partagée, les acteurs des projets éducatifs locaux (PEL) désireux d'élaborer un véritable projet territorial d'éducation doivent assurer une cohérence entre temps, espaces et contenus éducatifs.

⁸ Loi Guizot

⁹ Loi Falloux 1850

¹⁰ 1881 : Gratuité de l'enseignement primaire, 1882 : Obligation scolaire

¹¹ Jean-Louis Gousseau, *Les collectivités territoriales et l'éducation, élus locaux, établissements d'enseignement et territoires*, coll. Action locale, éditions du Moniteur, Paris, 2006.

¹² 22 juillet 1983 – Répartition des compétences entre les communes, les départements et les régions dans le domaine de l'enseignement

¹³ Constitution du 4 octobre 1958

¹⁴ Code de l'éducation - 2000

¹⁵ Francis Oudot, *Le temps des villes le temps de l'éducation*, Dossier, p. 15. La communale, Lettre d'information de l'association nationale des directeurs et des responsables des services de l'Éducation des villes de France, 2001.

¹⁶ Loi n°2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales

2. L'articulation des temps, espaces et contenus éducatifs pour un projet territorial d'éducation.

2.1. Comment les PEL peuvent-ils assurer une cohérence entre les temps des enfants et jeunes et celui des adultes ?

2.1.1. Sortir d'une référence permanente au temps scolaire

Les temps éducatifs ne se réduisent pas aux temps scolaires. Le temps scolaire doit-il être la référence permanente ? Les PEL doivent-ils s'affranchir des temps scolaires ? Est-ce réaliste ? Est-ce souhaitable ? Comment les PEL peuvent-ils croiser tous les temps et se détacher du regard scolaro-centré ? La notion des temps d'apprentissage ne serait-elle pas plus adaptée que temps scolaire et temps péri-scolaire ?

2.1.2. Gérer la diminution du temps scolaire

Le temps consacré par les enfants aux activités sportives, culturelles, en associations, le temps passé en accueil collectif, le temps passé à la maison, devant la télévision, à surfer sur internet, dépend de multiples facteurs dont l'appartenance socioprofessionnelle des parents, leur activité professionnelle, leurs styles éducatifs¹⁷, etc. La gestion du temps qui n'est pas scolaire, laissée aux ressources des familles (ressources ne s'entend pas uniquement en termes financiers, mais aussi sociaux, culturels, etc.) accroît les inégalités. Or, le temps scolaire n'a pas cessé de diminuer¹⁸, les inégalités, déjà reproduites à l'école, sont donc susceptibles de s'amplifier aussi sur le temps hors école. Les PEL auront-ils les moyens de compenser l'accroissement des inégalités lié à la diminution du temps scolaire ? Devront-ils concentrer leurs efforts sur des méthodes pédagogiques innovantes ? Les orientations de l'Etat sur la réforme du rythme scolaire pourront être abordées autour de cette question.

2.1.3. Défragmenter les temps éducatifs

Le temps fragmentait les espaces éducatifs. Ainsi le temps scolaire était celui de l'école et de la classe, le temps familial celui de la maison, le troisième temps celui du domaine du temps libre. Les frontières entre ces espaces éducatifs aujourd'hui sont moins clairement définies qu'auparavant, les activités animées par les associations pendant les pauses méridiennes, ou bien encore la participation des parents au temps d'accompagnement scolaire dans une salle d'un centre social par exemple illustrent le « décloisonnement » entre les différents espaces éducatifs. Pour autant le rôle, la responsabilité éducative des différents acteurs selon qu'ils appartiennent à l'un ou l'autre des espaces sont-ils « brouillés » ? Il semble que les « actes » éducatifs selon le temps et l'espace sur lesquels ils sont produits sont fragmentés, en fonction de la responsabilité de chaque acteur éducatif. Ce cloisonnement des "actes" éducatifs n'est-il pas en opposition à une éducation partagée ? Les PEL apportent-ils les conditions pour une responsabilité éducative partagée ?

2.1.4. Respecter les rythmes et les besoins fondamentaux des enfants

Le temps des enfants est organisé à partir de celui des adultes. Le temps scolaire est organisé sur l'année, la semaine et la journée en fonction d'enjeux économiques (loisirs, vacances, tourisme,

¹⁷ Jean Kellerhals et Cléopâtre Montandon, *Les stratégies éducatives des familles, Milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*, Delachaux et Niestlé, 1991.

¹⁸ En 1884, la durée annuelle de présence en classe était de 1338 heures sur 223 jours de classe. En 1922 elle est passée à 1260 heures sur 210 jours, puis en 1938 à 1128 heures sur 188 jours, en 1966 1080 heures sur 180 jours, en 2007 850 heures sur 140 jours. (A titre comparatif en Finlande l'année se déroule sur 118 jours, (équivalent à 1938 en France, 190 jours en Grande-Bretagne, 200 en Italie et 210 au Japon.)

« Ainsi en un peu plus d'un siècle la durée obligatoire annuelle de présence en classe des élèves est passée de 1338 heures à environ 850 heures » Claude Lelièvre, *Temps scolaire arrêtons la catastrophe*, 7 juin 2007, blog de Claude Lelièvre.

travail) qui ne tiennent pas compte des besoins ni des capacités des enfants et des jeunes. C'est le cas pour le temps scolaire mais aussi pour le temps libre des enfants. Les structures d'accueil et d'animation pouvant prendre en charge l'éducation de l'enfant pendant son temps libre ne sont pas ouvertes sur tout le temps libre de l'enfant parce que celui-ci correspond bien souvent au temps vaqué des adultes (le soir, le dimanche, le samedi, les jours fériés). Les temps fondamentaux des enfants, les temps du corps, du repas, du sommeil du repos, du développement psychomoteur ne sont pas pris en compte pour l'organisation de leur temps. La généralisation à la semaine des quatre jours en est une illustration¹⁹». Les PEL peuvent-ils assurer une cohérence entre les besoins fondamentaux des enfants, les temps sociaux et les temps des acteurs éducatifs ?

Assurer la cohérence entre temps des enfants et jeunes et celui des adultes nécessite de se poser la question de l'échelle territoriale du projet éducatif local.

2.2. Comment les PEL peuvent-ils « border » un territoire pertinent pour un projet d'éducation ?

2.2.1. Décloisonner les espaces éducatifs...

En fonction de l'acteur éducatif qui se trouve devant lui, un espace éducatif aura consciemment pour l'enfant ou le jeune, une fonction éducative différente. L'usage d'une piscine (équipement municipal) illustre le problème de la segmentation éducative d'un même espace. Lorsque l'élève s'y rend avec sa classe c'est dans le cadre de la discipline scolaire sport – natation, quand il y va dans le cadre de son activité de loisir c'est peut-être pour la compétition et lorsqu'il s'y rend avec ses copains, pendant les vacances c'est dans un cadre ludique. **Les missions éducatives de l'enseignant, du professeur de natation et du surveillant de baignade diffèrent dans cet espace. L'acte éducatif de chacun est d'ailleurs bien souvent identifié par l'enfant, l'élève selon le cas. Cet espace fait l'objet de règles différentes également.** Le problème de la « responsabilité » est bien souvent la cause de cette réglementation différente d'un même espace selon l'acteur éducatif. Au final, qu'apprend l'enfant, le jeune dans cet espace ? Il apprend à nager, il apprend à sauver quelqu'un de la noyade, il apprend le dépassement de soi, il apprend l'autonomie, etc. Comment les PEL prennent-ils en compte les usages diversifiés d'un même espace ? Comment permettent-ils d'assurer une cohérence dans l'usage de ces espaces ?

2.2.2. ...et faciliter les parcours individuels

Dans un contexte où les individus sont invités à construire leur parcours (formation tout au long de la vie) quelle est la bonne échelle pour que le territoire devienne un lieu de facilitation des parcours individuels ? Les PEL pourraient-ils construire des lieux, institutionnalisés ou pas, pour une éducation tout au long de la vie pour le partage éducatif entre toutes générations ?

2.2.3. Organiser les déplacements

La question de l'échelle territoriale des PEL implique de s'interroger sur les déplacements des enfants et des jeunes. Se déplacer est au cœur de l'éducation. Derrière les déplacements il y a les notions d'autonomie de responsabilité, de civilité, d'écologie, de sécurité, réglementation, mais aussi de fatigue, de santé, etc. Se déplacer c'est être et savoir être. C'est le cœur d'un apprentissage de la mobilité. Les déplacements dans l'espace, sur le territoire sont souvent pris en compte dans les

¹⁹ Depuis 1991, les écoles avaient la possibilité de choisir une organisation sur quatre jours, 20% des écoles avaient choisi cette option. A partir d'un rapport de l'INSERM de 2001¹⁹ sur l'aménagement des temps scolaires et l'influence des différentes formes d'emplois du temps sur les performances des enfants, l'organisation sur quatre jours ne s'étendait plus. Le rapport soulignait « *On peut toutefois, retenir par rapport à l'enjeu spécifique de la semaine de quatre jours qu'aucun résultat ne plaide en faveur d'une telle organisation du temps scolaire.* » A la rentrée 2008 la semaine des quatre jours est généralisée.

PEL. À travers cette thématique il est pertinent de se poser la question de la bonne échelle territoriale d'un PEL : une commune, une communauté de communes ou un pays? Cette thématique peut être l'occasion de réfléchir au lien entre le rural et l'urbain.

2.2.4. Intégrer la sphère économique

La bonne échelle territoriale d'un PEL peut être également posée par rapport à la question économique. Le bassin économique serait-il l'échelle territoriale pertinente d'une cité éducative ? Au niveau national, le lien entre l'éducation nationale et la sphère économique n'est plus à démontrer. L'État a montré combien l'économie était prioritaire par rapport aux rythmes des enfants « *Les injonctions des chronobiologistes en ce domaine se heurtent à des impératifs et à des groupes de pression qui laissent l'enfant en marge de l'organisation des temps éducatifs, en premier lieu du temps scolaire.* ²⁰ » C'est le cas pour l'année, la semaine et la journée. D'autre part, plus l'élève avance en âge, plus le lien entre l'établissement scolaire, le collège ou le lycée et le bassin économique est important. Il l'est en matière d'orientations professionnelles, liées aux besoins en main d'œuvre, il l'est aussi en matière de stages par exemple. De son côté le monde de l'entreprise reproche parfois à l'école, à l'université entre autres, de ne pas être répondre à ses besoins, de ne pas former les futurs professionnels. Autour de la sphère économique, ne se pose pas uniquement la question de savoir si le bassin économique devrait servir de référence territoriale pour une cité éducative, se pose surtout la question du lien entre éducation et économie. Quelle place doit occuper la sphère économique dans l'éducation. Comment est-elle prise en compte par les PEL ?

2.2.5. S'accorder sur l'espace de gouvernance

A travers les questions de la bonne échelle territoriale se pose la question de la gouvernance de l'éducation. Les territoires institutionnalisés sont au cœur d'enjeux et de conflits ? Comment chaque acteur peut-il préserver son autonomie dans un projet territorial ? Comment chacun peut-il impulser une dynamique propre dans un projet territorial partagé ? Quel est l'espace de chacun et pour chacun dans un territoire d'éducation partagée ? Le territoire local est-il le niveau pertinent d'une politique éducative ? Faut-il une réglementation territoriale dans un cadre juridique national ? C'était l'une des propositions des dernières rencontres nationales des PEL de Brest. Cependant, une loi, *a priori*, ne diminuerait pas les écarts de moyens, ressources, dont disposent les communes et ceux qu'elles déploient pour leur politique éducative. Si, le conseil territorial de l'Education Nationale a pour mission, de « formuler toutes recommandations destinées à favoriser, en particulier, l'égalité des usagers devant le service public de l'éducation. » il n'a pas **la mission de « garantir » cette égalité** et rien ne semble la garantir. Comment éviter l'accroissement des inégalités entre les territoires selon les moyens qu'ils auront, qu'ils mettront dans leur Projet Éducatif Local. Comment garantir la continuité territoriale de la République ?

Temps, espaces et contenus éducatifs étant interdépendants, lorsque les PEL assurent une cohérence spatio-temporelle de l'action éducative, ils devraient naturellement assurer une cohérence entre les divers savoirs transmis. Cependant la mise en œuvre du socle commun de compétences et de connaissances pose de nouvelles questions sur les contenus transmis par les différents acteurs éducatifs.

²⁰ Francis Oudot, op.cit.

2.3. Comment un projet territorial d'éducation peut-il permettre une transmission des savoirs cohérente dans le cadre actuel de la mise en œuvre du socle commun de compétences et de connaissance à l'école²¹ ?

2.3.1. Appréhender l'enfant dans sa globalité et...

Le « socle commun de connaissances et de compétences » présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Introduit dans la loi en 2005, il constitue l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. Un livret personnel de compétences permet de suivre la progression de l'élève. À compter de 2011, la maîtrise des sept compétences du socle est nécessaire pour obtenir le diplôme national du brevet (D.N.B.) » Avec sa mise en œuvre à l'école, l'enfant est appréhendé dans sa globalité et non plus uniquement comme un élève. Son application implique d'une part, que les compétences ne s'acquièrent pas uniquement à l'école et d'autre part pas toutes, au même moment du développement de chacun. Les sept piliers du socle commun doivent-ils être les piliers d'une politique d'éducation locale ? Des acteurs associatifs pourront-ils certifier l'acquisition de compétences ? Est-ce que le livret de chacun sera mis à disposition de tout acteur éducatif ? Est-ce que l'acquisition de toutes les compétences du socle commun signifie la réussite de l'enfant ? L'Éducation n'est-elle pas un processus tout au long de la vie ? Comment ce processus s'articule-t-il avec le socle commun ? Comment les PEL vont-ils se saisir du socle commun de compétences et de connaissance ?

2.3.2.... tout au long de la vie, l'accompagner dans la construction de son parcours

De plus, dans ce cadre où l'individu tout au long de sa vie est censé être acteur de son parcours, sera-t-il rendu responsable de ses échecs ? Les parents auront-ils les moyens d'accompagner les enfants dans ce cadre nouveau ? Et l'ensemble des acteurs éducatifs ? Comment le socle commun va-t-il s'articuler avec la demande des parents, entre autres, de diplôme, de métier et de qualification ?

2.3.3. Former tous les acteurs éducatifs

Dans le cadre où le socle commun de connaissances et compétences est mis en œuvre, quel sera le rôle des divers acteurs éducatifs ? Accompagner ? Transmettre les savoirs ? Est-ce qu'ils devront maîtriser la transdisciplinarité ? Est-ce leur complémentarité qui sera mise en exergue ? Si l'acteur éducatif institutionnel, enseignant, animateur devient un accompagnateur, s'il doit individualiser son intervention, comment assurer l'égalité de traitement de tous les bénéficiaires du service public ? « Avant d'enseigner quoi que ce soit à qui que ce soit, au moins faut-il le connaître. Qui se présente, aujourd'hui, à l'école, au collège, au lycée, à l'université ? »²². Cette question est valable pour n'importe quel acteur éducatif. Quel enfant, quel jeune se présente devant un animateur ? De quel apprentissage a-t-il besoin ? Sous quelle forme ? Les PEL peuvent-ils être le cadre de la formation, de (l'information) des acteurs éducatifs, des enseignants, des animateurs « professionnels » de l'éducation et aussi des parents ?

²¹ Ce socle s'inscrit plus largement dans une dimension européenne. Cf. *Recommandation du parlement européen et du conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Après présentation des motifs, le parlement européen et le conseil de l'union européenne recommandent que les États membres « veillent à ce que l'éducation et la formation initiales offrent aux jeunes les moyens de développer les compétences clés de sorte à être préparés pour la vie adulte et à constituer un socle pour de futurs apprentissages et pour le monde du travail (...) ».* Ces compétences clés au nombre de 8 sont les suivantes : 1. Communication dans la langue maternelle, 2. Communication dans une langue étrangère, 3. Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies, 4. Culture numérique, 5. Apprendre à apprendre, 6. Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques, 7. Esprit d'entreprise et 8. Sensibilité culturelle. COM(2005) 548 final, Bruxelles le 10/11/2005.

²² Michel Serres, Petite Poucette, Académie Française, Séance solennelle, Les nouveaux défis de l'éducation, Mardi 1er mars 2011.

2.3.4. Intervenir dans des espaces/temps inexplorés

Enfin, en abordant les questions autour des temps, des espaces et des contenus éducatifs, il serait approprié de ne pas faire l'impasse sur la notion d'espaces virtuels. Les acteurs éducatifs doivent intégrer la rupture des espaces / temps « traditionnels » qu'entraînent les usages des nouvelles technologies de communication. Ceux-ci posent à la fois la question des rythmes fondamentaux des enfants, celle du territoire apprenant, celle des contenus, etc. L'éducation est au cœur de l'usage des nouvelles technologies. Le rôle des acteurs éducatifs est d'apprendre aux enfants, aux jeunes, l'autonomie, les dangers, les possibilités d'acquisition de connaissance, les usages techniques des TIC, etc. c'est-à-dire tout ce qui relève du savoir, savoir-faire, être et savoir être dans cet espace sans frontières et sans « borne » temporelle. Comment les PEL peuvent-ils intervenir sur les questions que posent les espaces virtuels ?

Ainsi, construire un projet territorial d'éducation pour favoriser le développement social, économique, durable du territoire nécessite d'assurer une cohérence entre temps, espaces et contenus éducatifs. Leur articulation soulève de nombreuses questions. Elles amènent certaines contradictions, en particulier dès que les acteurs éducatifs d'un territoire auront le souci de l'égalité de traitement de tous les bénéficiaires de la politique éducative. Ces interrogations, les paradoxes qu'elles soulèvent seront au cœur des échanges lors des rencontres nationales des projets éducatifs locaux de novembre 2011 à Brest.

Membres du Conseil National d'Orientation :

BENOIT Anne-Sophie, Présidente de l'Association nationale des directeurs de l'éducation des villes

BRON Paul, Réseau français des villes éducatrices

CAZAILLON Jean-Luc, Directeur général adjoint des CEMEA

CHARTIER Pierre, Association nationale des directeurs de l'éducation des villes

COROND Maurice, Membre du Conseil scientifique des Francas

DARGELOS Sophie, Chargée de mission auprès de la délégation générale des Francas

DESPREZ Alice, Directrice du service Education à la Ville de Brest

DURAND Pierre, Membre du Comité directeur des Francas

FOURNEL Yves, Président du Réseau français des villes éducatrices

GOEPFERT Yves, DGESIP Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche

GUERIN Jean-Claude, Inspecteur général honoraire, Ministère de l'éducation nationale

JAQUEMAIN Didier, Délégué général adjoint à la Fédération nationale des Francas

LOUIS Christophe, Délégué national des Francas, chargé de la région Bretagne

MONNOYER Paul, Chef de projet, Responsable de la mission PEL, Ville de Brest

PALMA Joao, Directeur de l'association Projet ID2

POULIQUEN Christelle, Sociologue, chargée d'études, Ville de Brest

RICHEZ Jean-Claude, Chargé d'études et de recherche à l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire

RONDEL Yves, Inspecteur de l'éducation nationale

SAWICKI Marc, Adjoint au maire de la Ville de Brest

TIERCELIN Arnaud, Directeur du secteur Education de la Ligue de l'enseignement