

*Réussir la transformation progressiste de l'École*

## **Numéro spécial**

Restitution des travaux de la journée du 19 octobre 2005

# **Rôle des collectivités territoriales et des élus en matière d'éducation nationale**

# Sommaire

## **Introduction**

Eléments pour une réflexion sur le rôle des collectivités territoriales et des élus en matière d'éducation nationale.....	4
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

## **Contributions préalables**

Martine Antoine – Contribution au Conseil National sur le Projet Communiste pour l'école.....	9
Claire Britten.....	13
Danielle Bené - Plan de cohésion sociale Borloo – Dispositif de réussite éducative.....	17
Annick Davisse - L'air du temps contre la transformation progressiste de l'école.....	21
Alain Girard – La sécurisation des parcours.....	24
Eric Plee.....	27
Fédération du Val de Marne - Collectivités locales et École : l'exemple de la rentrée 2005.....	29

## **Interventions**

Rapport introductif de José Tovar .....	32
Jean-Michel Brun.....	36
Joël Chenet.....	37
Christian Foiret.....	39
Mireille Pasquel .....	40
Claire Pontais.....	41

## **Compte rendu**

José Tovar – Compte rendu des discussions.....	44
------------------------------------------------	----

# **Contributions préalables**

# Éléments pour une réflexion sur le rôle des collectivités territoriales et des élus en matière d'éducation nationale

Note de José Tovar - Le 26 09 005

*Le travail engagé depuis plusieurs années ayant abouti au projet communiste "pour une école de la justice, de l'égalité et de la réussite de tous" devait nécessairement entraîner une réflexion sur le rôle des collectivités territoriales en matière éducative. Comment en effet ignorer cette dimension du problème scolaire à l'heure de la décentralisation et alors que les collectivités financent le système éducatif national pour une valeur atteignant près d'un cinquième de l'investissement total de la nation dans ce domaine, soit près d'un quart du budget de l'état consacré à l'éducation, comme le montre le document joint ? Tout projet de transformation du système éducatif qui ne prendrait pas en compte cette dimension du problème manquerait de crédibilité.*

I - Remarque préalable : Cette question n'est pas nouvelle, les lois de décentralisation de 1983 /85 ( lois Defferre ) et de 2003/2004 ( loi Raffarin ) n'ont fait que poser avec plus d'acuité encore des problèmes que les élus locaux connaissent bien: les écoles primaires et maternelles ont en effet toujours été propriété des communes qui en assurent la construction et l'entretien, financent l'essentiel des fournitures scolaires, le recrutement et la rémunération des personnels ATSEM<sup>1</sup> ainsi que le logement des instituteurs, l'état n'ayant à sa charge que la formation, le recrutement et la rémunération des personnels enseignants.

Il faut aussi noter que les collectivités locales ont la maîtrise de la carte scolaire, du calendrier scolaire ( des textes législatifs encadrent cependant les procédures) et ont une totale liberté d'initiative pour mettre en place des études surveillées ou dirigées, des garderies ou centres de loisirs le soir, le matin, impulser des activités pendant le temps de cantine. Elles ont donc ainsi ( est-ce bien mesuré par tous ? ) si l'on y ajoute les activités sportives ou/et culturelles, les classes transplantées... une réelle influence sur le contenu et les pratiques. Il faut en outre souligner que les lois de décentralisation de 83 permettent aux collectivités territoriales de recruter des enseignants. Certaines ont par le passé financé des enseignements spécialisés ( Paris; Lyon;... ).

Il serait donc intéressant de commencer par un bilan critique de cette situation dans ses développements historiques et contextuels<sup>2</sup>, notamment du point de vue qui nous intéresse ici, c'est à dire de la réalité des inégalités scolaires dont ont été ( et continuent d'être )<sup>3</sup> victimes les jeunes, ainsi que sur les politiques mises en œuvre par les élus communistes pour y remédier. Il y aurait là, sans aucun doute, une source de réflexions très utiles pour le sujet qui nous occupe aujourd'hui.

II – ( Nous n'abordons pas ici la question de l'enseignement supérieur, qui pose des problèmes tout à fait spécifiques ).

Les lois de décentralisation ont attribué des compétences nouvelles aux collectivités territoriales dans le second degré. Elles concernaient, jusqu'au 13 août 2004 ( date du vote de la loi Raffarin ) pour l'essentiel des questions matérielles ( construction et entretien des établissements, budget de fonctionnement, transports

<sup>1</sup> ATSEM : Agents Techniques Spécialisés des Ecoles Maternelles.

<sup>2</sup> On sait, par exemple, que les anciens CEG, devenus ensuite des CES, qui n'étaient que la prolongation dans le second degré des écoles primaires dans les villes qui ne possédaient pas de lycées dans leur environnement géographique ( et dans lesquels enseignaient des instituteurs volontaires devenus ensuite des PEGC ) étaient également à la charge des municipalités, leur nationalisation datant pour l'essentiel des années 1970 .

<sup>3</sup> Voir de ce point de vue les études récentes menées par le SNUIPP-FSU concernant les sommes consacrées par élève par les municipalités qui montrent des écarts allant de 1 à 12, selon les ressources et les choix politiques des élus locaux.

scolaires ) et de plus, pour les régions, des champs de responsabilité directement ou indirectement liées à l'emploi ( carte des formations, formation continue et apprentissage), thèmes à haute sensibilité politique. Mais en principe, les collectivités territoriales n'ont aucune compétence propre en matière éducative , les programmes et méthodes d'enseignement, la formation le recrutement et la gestion des personnels enseignants continuant de relever des compétences de l'état tant pour le premier degré ( écoles maternelles et élémentaires ) que pour le second degré ( collèges; lycées ).

Ces compétences attribuées par les lois de décentralisation ont été mises en œuvre tant bien que mal par les élus. Depuis près de 25 ans, des expériences existent donc, très diverses, allant de la réhabilitation d'un parc immobilier passablement dégradé au soutien plus ou moins déguisé à l'enseignement privé ( sous contrat ) – notamment professionnel - en passant par diverses initiatives à caractère pédagogique et culturel . Il conviendrait, là aussi, de dresser un bilan objectif de cette diversité et de l'activité de nos élus... souvent plus marqués par leur parcours scolaire personnel et des influences syndicales locales que par une réflexion politique collective souvent inexistante

La réalité est beaucoup plus complexe en effet que le simple énoncé des termes de la « responsabilité partagée » définie par la loi : Il y a d'abord l'obligation faite aux élus de trouver des compromis viables avec les services de l'état pour toute décision de leur compétence impliquant une affectation de personnels de l'état ( carte scolaire... ) qui entraîne donc nécessairement un regard et des interventions sur la politique éducative locale. Quoi qu'il en soit, rien n'interdit – au contraire, la loi les y incite - aux collectivités territoriales de proposer des actions à caractère éducatif, sportif et culturel aux élèves et enseignants des établissements que par ailleurs ils financent. Or on sait que « qui paie veut au moins participer aux décisions », et la tentation est naturelle de chercher à faire au mieux dans l'intérêt des populations qui vous ont élu... même s'il faut, pour ce faire, s'immiscer dans des domaines ne relevant pas strictement des compétences de la collectivité, y compris entraînant des conséquences conflictuelles du point de vue des obligations statutaires et des garanties professionnelles des personnels de l'état, avec les risques politiques que cela comporte ( Pb des CEL en Seine Saint Denis par exemple ).

Nous nous trouvons de fait devant une multiplicité de situations différentes d'un département à l'autre, d'une région à l'autre, voire d'un établissement à l'autre. Bien entendu, les critères essentiels de différenciation sont liés d'une part aux capacités financières des collectivités concernées et d'autre part aux conceptions dont elles sont porteuses, consciemment ou pas, en matière éducative. On trouve de ce point de vue le pire et le meilleur, sans que cela recouvre nécessairement des clivages politiques, mais quoi qu'il en soit, et avec les meilleures intentions du monde, chacun contribue ainsi, à sa place et à sa manière, à détruire l'unicité du service public d'éducation nationale en accentuant les inégalités de traitement entre élèves sur le territoire national.

Le problème posé par le transfert des personnels TOS du second degré, imposé par la loi de décentralisation du gouvernement Raffarin et celui - différé devant l'importance de la mobilisation des personnels mais dont on sait que le projet de transfert est maintenu - des assistantes sociales scolaires, des infirmières scolaires et des CIO, voire des CPE, ne fait pas qu'ajouter à la charge financière des collectivités territoriales. Il est essentiel si on l'envisage sous l'angle de la cohérence des stratégies éducatives mises en œuvre par les établissements scolaires et, de ce point de vue, doit constituer un élément supplémentaire dans la réflexion des élus. Il pose en effet encore plus brutalement la question centrale de la nature même de la politique éducative menée par la collectivité territoriale, de sa cohérence, mais aussi de l'unicité du service public d'éducation nationale<sup>4</sup>. Et cette situation est encore plus spectaculairement aggravée par les éléments

<sup>4</sup> De ce point de vue, l'argument invoqué par les présidents socialistes des régions et des départements qui refusent le transfert de ces personnels sous des prétextes purement financiers ne saurait suffire.

De même, on ne peut que s'interroger, de ce point de vue, sur l'obstination du ministre Fillon, et aujourd'hui de son successeur, à organiser sa réforme autour d'un « socle de connaissances et de compétences » excluant notamment l'EPS et les enseignements artistiques de son champ.

de la loi Borloo dont le but essentiel est, à terme – au delà d'une simple tentative de redynamisation de l'apprentissage - de transférer aux collectivités locales la responsabilité du traitement de l'échec scolaire que le système éducatif national se révèle pour l'instant incapable de gérer.

Un aspect de plus en plus net de la politique menée par les gouvernements successifs semble reposer sur une conception simple (simpliste !) de l'éducation : dissocier véritablement **l'enseignement** ( la transmission des connaissances ) dont la responsabilité continuerait d'incomber à la nation ( à l'état ) avec un champ de contenus le plus restreint possible ( version Fillon: le "socle de connaissances indispensables" ), de **l'éducation** ( aux sens moral et culturel du terme ) et de la **formation professionnelle** dont la responsabilité incomberait au « partenaires locaux », donc aux collectivités territoriales, aux entreprises et aux familles. Cette problématique est redoutable car elle va tout à fait dans le sens que souhaitent, consciemment ou pas, la très grande majorité des personnels pour de multiples raisons.. Il n'est sans doute pas exagéré d'avancer l'idée que, de ce point de vue, le projet RaffarinL/Fillon/Borloo constitue bien un **palier décisif dans la voie d'une réorganisation en profondeur de l'ensemble du système éducatif national dans une perspective régionale**. D'où l'obstination du gouvernement Raffarin et du ministre Fillon à « passer en force » malgré l'importance de la mobilisation contre la décentralisation en 2003, ( même si celle ci n'a pas eu toute la lisibilité médiatique souhaitable du fait de la conjonction de cette bataille avec celle, au même moment, sur les retraites ) et sur la loi Fillon en 2005 malgré l'opposition unanime de tous les partenaires du système éducatif .

**III** – Il convient enfin de réfléchir à ce que les lois en vigueur ouvrent comme champs d'actions pouvant être considérés comme incombant aux collectivités territoriales et pouvant être mis en œuvre, soit de manière entièrement autonome par rapport aux services de l'éducation nationale, aux instances de l'état et à ses personnels, soit en collaboration avec les services de l'état sur une base partenariale. ( ce qui ne signifie nullement de notre part une approbation de cette situation qui relève du rapport des forces idéologiques et politiques du moment ). Je propose, dans l'immédiat, **d'explorer cinq pistes** :

( N. B.: la question de la formation professionnelle, de la compétence des régions, devrait faire l'objet d'une réflexion à part ).

**1 ) - L'aide sociale aux élèves** et/ou à leur famille: Les dispositifs mis en place par les collectivités territoriales pour compenser les inégalités sociales devant le fonctionnement de l'institution sont variés et inégalement répartis. Cela va des aides (directes ou indirectes ) au financement de la restauration scolaire, au financement des livres scolaires ( en lycée ) en passant par des bourses d'étude ou le financement gratuit d'ordinateurs portables ( Landes, collèges ). Il faudrait y ajouter, pour être complets, tous les recoupements inévitables avec les politiques d'aide sociale à l'enfance et à la jeunesse.

**2 ) – Aide aux devoirs** : sur cette question, la situation est très confuse. Les parents aisés assurent pour l'essentiel cette tâche pour leur progéniture, ou veillent à ce qu'elle soit assurée par des aides extérieures rémunérées. Pour les enfants des milieux populaires, c'est souvent rien, mais parfois pire : on sait, par exemple que des associations de caractère sectaire, ou religieuses fondamentalistes s'efforcent d'occuper ce créneau.

**3 ) – Soutien scolaire** : depuis la loi d'orientation de 1989 qui fixait l'objectif de 80% des élèves au niveau du Bac, des dispositifs divers sont censés avoir été mis en œuvre dans le système éducatif pour assurer une aide plus ou moins individualisée aux élèves en difficulté, passagère ou durable. Tous ont plus ou moins échoué devant le manque de moyens dégagés mais aussi de l'insuffisance de la réflexion sur les racines de l'échec scolaire, alors que dans le même temps le niveau des exigences ne cesse de croître tandis que la formation continue des enseignants est en nette régression, ne permettant pas de prendre cette question à bras le corps au sein de l'institution. D'où une inflation ces dernières années des officines marchandes offrant des services de soutien scolaire que la plupart des familles populaires sont dans l'incapacité de financer. Même problème que pour la question précédente en ce qui concerne le « travail » des associations sectaires.

Des enquêtes récentes tendent à montrer que ce qui différencie les élèves les plus en difficulté des autres

est qu' "ils ne disposent pas, dans leur entourage, de personnes susceptibles d'assurer un encadrement satisfaisant de leur travail scolaire" <sup>5</sup>. L' aide extra-scolaire est bien une question décisive pour la réussite scolaire des élèves issus de milieux populaires.

**4) – projet éducatifs locaux .** Ils sont un prétexte commode permettant de faire financer par les collectivités locales de multiples activités qui devraient relever de la responsabilité du système éducatif : aide aux devoirs, études, enseignements de soutien ou de rattrapage, enseignements complémentaires... tout en confiant aux élus la responsabilité de la conception et du pilotage de l'articulation entre projet de ville et projet d'école ou d'établissement. Se posent ainsi, sur le fond, tant le problème de la maîtrise des contenus enseignés, que celui des personnels qui en assurent la conduite (du double point de vue de leur rôle (spécificité de l'enseignant) que de leur « service » (cf les instituteurs parisiens qui ne font ni leur EPS, ni l'enseignement artistique, des "professeurs spéciaux" financés par la ville de Paris assumant cette tâche ). Il s'agit là d'un domaine où les inégalités de traitement d'une collectivité à l'autre sont spectaculaires.

**d) – Politique sportive et culturelle en direction des publics scolaires.**

C'est sans doute le domaine où l'intervention des collectivités est la plus clairement lisible, puisqu'elle consiste à mettre à disposition des publics scolaires des activités soit existantes par ailleurs ( dans le cadre des clubs sportifs ou des conservatoires municipaux par exemple ), soit conçues et organisées spécifiquement pour eux. Les moyens dont disposent les collectivités pour organiser ces activités étant ici souvent déterminants, du moins quand à l'ampleur des dispositifs mis en oeuvre.

N. B.: Une des difficultés de cette situation relève de la confusion permanente (entretenu ?) entre le rôle de l'école et le hors-école, entre ce qui relève de l'enseignement et ce qui relève de l'animation. Il me semble que les dangers de transfert de missions sont déjà largement en œuvre dans ces domaines, du moins pour ce qui concerne l'école élémentaire.

Le cas de l'EPS est assez révélateur. Il y a deux sortes d'intervenants dans l'école. D'un côté, les fédérations sportives, clubs ou associations qui considèrent l'école comme un marché et offrent des prestations supplémentaires à celle de l'enseignant. De l'autre, les collectivités qui investissent dans des éducateurs sportifs **qui se substituent à l'enseignant** (Les personnels territoriaux revendiquent d'ailleurs d'être reconnus comme des enseignants) sans que personne ne se demande si c'est efficace ou non.

L'augmentation des intervenants extérieurs ne s'est pas traduite ces dernières années par une augmentation de la quantité d'EPS dans les écoles. S'est-elle traduite par des meilleures acquisitions des élèves ? Pas sûr du tout. Ce serait à étudier.

Il y a, sur cette question, une réflexion à avoir sur ce qu'apportent les collectivités *en plus* de l'Etat? Les jeunes enseignants et en particulier les jeunes enseignantes sont plus sportives que leurs aînées et sont tout à fait capables de faire de la bonne EPS, à condition qu'on ne confonde pas l'EPS avec les centres aérés, les clubs ou l'UCPA !

L'EPS est souvent conçue comme une découverte des activités physiques et sportives, et pas comme centrée sur des acquisitions motrices. L'un n'exclut pas l'autre à condition qu'on s'attache aux apprentissages... combien d'élèves sortent de l'école sans savoir nager (alors qu'ils vont à la piscine plusieurs cycles), combien de petites filles ne savent pas jouer un match de sport collectifs aux règles simples (encore moins arbitrer), sous prétexte *qu'elles n'aiment pas ça* ? combien d'enfants sortent de l'école sans savoir faire du vélo ? etc.

La remarque vaut pour les enseignements artistiques, avec notamment le phénomène des "Artistes en résidence" qui conduisent de véritables projets artistiques dans certains établissements scolaires.

Nous avons besoin d'une réflexion sur les acquisitions qui relèvent explicitement de l'école et voir si les enseignant-es sont oui ou non capables de les enseigner. S'ils ne sont pas capables, il faut le dire et proposer des solutions nouvelles (enseignants spécialisés ?...). S'ils en sont capables, pourquoi *doubler* l'enseignement (cela coûte très cher) ?

Cela pose évidemment le problème de la formation initiale et continue des enseignants (mais cela est valable pour **toutes** les disciplines scolaires).

Cette réflexion vaut pour toutes les disciplines menacées par le « socle de connaissances » et qui pourraient être délégués à des « privés » ou associations comme mission de service public (cf le projet de la Ligue de

<sup>5</sup> Rapport ministériel cité par J. P. Terrail in "L'Ecole en France", La dispute; sept. 2005

l'enseignement) : l'EPS, les Arts et la techno qui pourrait être confiée à des « professionnels » (sous prétexte que l'école n'est pas capable d'intégrer les valeurs de l'entreprise).

A travers cette liste non exhaustive de questions, on voit bien que le problème posé est double: c'est fondamentalement, celui de **l'unicité du service public** d'éducation nationale tant du point de vue des **contenus d'enseignement** que de celui de **l'inégalité territoriale** de l'offre, c'est à dire de l'inégalité de traitement entre les citoyens. Comment utiliser au mieux les ressources locales pour enrichir l'offre éducative commune sans favoriser l'éclatement du service public en unités plus ou moins importantes étroitement dépendantes des ressources et des orientations politiques des collectivités territoriales ? comment empêcher qu'un chevauchement de compétences ne contribue à la mise à mal des garanties statutaires des personnels de l'état ? comment aider à recentrer les responsabilités de chacun des partenaires de l'éducation sur ses missions telles que définies par la loi ? ou bien faut – il changer la loi ?

Ce débat ne peut plus être différé. Il doit s'inscrire dans la continuité des orientations que nous formulons dans notre projet d'école, donnant un début de réponse sur le contenu de notre proposition de créer des observatoire des inégalités" par exemple...



## **Martine Antoine – Contribution au Conseil National sur le Projet Communiste pour l'école**

---

*CN du 14 janvier*

Ayant en charge pour mon mandat de maire adjointe une délégation sur ces questions, je regrette d'autant plus vivement de ne pouvoir participer à ce CN et déplore encore plus qu'il se tienne dans une journée de semaine. Situation très favorable comme chacun sait pour faire participer la majorité de ses membres qui exerce « à côté » une activité professionnelle !

Mais ça n'a pas l'air d'émouvoir grand monde !

Je ne voudrais pas en tirer des conclusions hâtives sur ce que je ressens comme une régression de notre fonctionnement démocratique, mais quand même ...

Je me permets par conséquent de livrer par écrit mes remarques et réflexions à partir du texte que nous propose le secteur.

Il me paraît extrêmement positif que le CN se penche sur cette question fondamentale comme il l'a fait il y a plusieurs mois sur les questions de santé et de protection sociale.

Ce sont deux aspects essentiels du projet de société que la droite entend complètement réorganiser sur un modèle libéral en levant tous les obstacles qui subsistent pour entrer dans les « cordes » de l'AGCS. L'« offre » de formation, d'éducation comme l'« offre de santé » sont un immense marché qui va pouvoir s'ouvrir avec la directive Bolkenstein et avec la constitution si d'aventure, elle était adoptée.

Un exemple est donné aujourd'hui à la marge de l'éducatif et du social avec la redéfinition du rôle et des fonctions du FASILD (Fonds d'Action Sociale pour les migrants) qui, entre autre action, assume le financement des associations qui interviennent dans la formation et l'alphabetisation des migrants.

Cet organisme (public) vient de lancer un appel d'offre aux « prestataires de formation » pour assurer ces missions. Jusqu'alors ces « prestataires » étaient des associations, souvent locales, par définition à but non lucratif, engagées dans le tissu local et social. A partir de cette année, ce sont les prestataires les mieux disants, y compris privés, y compris européens, qui recueilleront ce marché. D'évidence les associations locales ne seront pas de taille à pouvoir résister à cette offre privée et très lucrative.

Cela peut paraître éloignée de l'objet de ce CN mais il me semble nécessaire de faire des parallèles comme ceux là pour montrer la logique et la cohérence du projet libéral.

Je trouve le document présenté par Bernard Calabuig fort intéressant parce qu'il nous oblige à resituer globalement l'enjeu éducation comme enjeu de société majeur et la mission de l'Etat garant de cet enjeu.

Cependant trois points me paraissent faire défaut en particulier si notre objectif est que ce CN nous serve de point d'appui pour développer des initiatives, impulser des débats, rencontres, actions dans la période où va se discuter le projet de loi Fillon :

- 1) L'articulation entre l'Etat garante de l'unicité et les collectivités territoriales.
- 2) Le rapport institution-parents au-delà des délégués
- 3) La place de l'élève dès son arrivée dans le système scolaire

Une remarque générale qui concerne ces trois points est que ce document me semble trop centré « enseignants ». Je le ressens quelque peu en contradiction avec l'affirmation qui avait été la nôtre il a quelque temps à propos du rôle et de la place de l'école « si l'école ne peut pas tout, elle ne peut pas rien ».

Cette affirmation sous entend d'une part que l'école ne peut être tenue pour seule responsable devenir des élèves, réussite ou échec. Le sujet est malgré tout complexe et ne peut se réduire, comme le texte le souligne au concept « d'handicap social ». On ne peut demander à l'école de corriger le fossé qui existe et se creuse, je le vois bien dans une ville très mixte comme Fontenay sous Bois, entre les enfants dès leur arrivée en primaire en fonction de la situation sociale des parents. Mais il faut toujours considérer que l'école a pour mission d'amener l'ensemble des élèves à un niveau de savoir que ce document aide à mieux considérer. Il est par conséquent juste d'affirmer comme nous l'avons fait, que « l'Ecole ne peut pas rien » Cela oblige quand même à se repencher sur son fonctionnement, ses objectifs et de s'interroger en quoi et pourquoi elle est trop souvent « excluante » pourquoi est-elle devenue pour trop d'enfants, l'école de la reproduction des inégalités sociales comme le met en avant Téraïl.

**Première remarque :**

***Si nous sommes toujours d'accord avec cette affirmation, cela implique à mon sens de considérer davantage l'école dans son environnement social et institutionnel, notamment son rapport avec les collectivités locales.***

L'expérience dans le champ de l'élémentaire existe depuis un siècle par exemple, ça peut donner matière à évaluation et confrontation. Elle existe depuis 1985 pour les collèges, ensuite les lycées et qu'on le veuille ou non, la place des collectivités de fait dans la gestion et l'organisation du système va en grandissant.

Le document n'aborde que trop rapidement cette question.

C'est pourtant une activité majeure pour les collectivités, elles y consacrent un budget qui devient colossal et se trouvent confrontées à des questionnements auxquels on ne peut pas se soustraire. Si l'idée de l'observatoire et d'une péréquation me paraît positive, intéressante, cela ne résout pas l'ensemble des problèmes posés :

1 / pour ce que se soit gratuit, il faut que quelqu'un paie ! qui ? comment ? quelle marge de manœuvre ? « simple banquier » comme de plus en plus l'Etat considère les collectivités ou partenaires ? Il est nécessaire d'aborder cette question.

Peut il y avoir un Etat garant de l'unicité du système scolaire, de son contenu, de son fonctionnement sur l'ensemble du territoire avec des collectivités territoriales en charge de responsabilités et les assumant avec des objectifs négociés, partagés avec l'Etat ?

J'ai envie de répondre oui, sans ignorer les risques ni même la réalité. Mais il me semble que c'est l'approche communiste partagée avec les élus, dans la cohérence de notre projet qui vise à redonner le pouvoir aux citoyens.

2 / Autre dimension plus terre à terre qui n'est pas abordée dans le texte et qui pourtant fait partie du quotidien des collectivités dans leurs rapports avec les parents et l'institution scolaire, c'est la gestion l'organisation du temps péri-scolaire.

La question est brûlante en maternelle et alimente le débat, je dirai plutôt le piège, dans lequel nombre de parents et d'enseignants tombent jusqu'à la Défenseure des droits de l'enfant : la maternelle n'est pas bonne pour les petits !

Pour justifier de cela, les inspections ont établi un relevé des conditions de scolarisation, en fait d'activités périscolaires pour l'essentiel : conditions d'accueil et de restauration, et de l'investissement municipal : locaux pour la sieste, nombre d'ASTEM...

On peut vite arriver à la conclusion que les conditions n'étant pas optimum pour les chers petits, il vaut mieux qu'ils ne soient pas accueillis à l'école.

Ce n'est sûrement pas le hasard si ce pseudo débat arrive en même temps que la réforme des prestations de la CAF pour garde d'enfants et qui va généraliser une prestation unique quel que soit le mode d'accueil jusqu'à 4 ans puis 5 ans, incluant les structures privées, les services à la personne

(tient voilà Bolkenstein qui revient...) La tentation peut être grande pour les communes de s'engouffrer dans ce piège et de limiter leur investissement en maternelle.

Je pense que sur ce point de la maternelle, le texte devrait davantage mettre en valeur la question de la place originale : la maternelle c'est l'école. Sa suppression ou transformation pénalisera tous les enfants des catégories modestes et influera de manière encore plus forte sur les inégalités à acquérir les savoirs.

3 / L'action générale d'une collectivité directement dans la gestion d'une école, d'un collège, d'un lycée (locaux, crédits pédagogiques, informatisation, équipements sportifs...) peut elle participer à corriger les inégalités, peut elle contribuer à « mettre à niveau » l'ensemble des élèves et faciliter ainsi les conditions d'acquisitions des savoirs ?

4 / L'action d'une collectivité hors de la gestion strictement scolaire, politique culturelle, sportive, sociale...peut elle aussi jouer un rôle de ce point de vue ?

Je ne crois pas qu'on puisse faire l'impasse sur ces aspects au risque de dichotomie entre le fondement de nos politiques locales et le contenu de notre apport politique dans le débat général.

Une journée de formation se tient le 2 février au CIDEF sur ces questions, à mon sens il faudra aborder ces questionnements dans leurs contradictions. Si nous ne le faisons pas, cela risque de faire perdre du sens et de l'intérêt à la proposition de création d'un fonds national de lutte contre les inégalités.

#### **Deuxième remarque :**

##### ***La place des parents.***

***On ne peut pas considérer cette question seulement sous l'angle des leur représentation au sein des structures de concertation*** (qui ne concertent rien en réalité).

Je considère personnellement aujourd'hui, que l'institution Education Nationale est l'institution la plus fermée à la place et à la parole des « usagers » parents et élèves. Et je parle d'expérience en comparant au monde de la santé.

C'est encore le plus souvent « touche pas à mes savoirs », les conseils d'école parlent de tout et surtout de ce qui concerne la gestion municipale et surtout pas de projet pédagogique, de contenu des enseignements. Et pourquoi donc ?

Des associations de parents d'élèves parlent de co-éducation. Je n'aime pas bien ce terme considérant que sont les parents d'abord qui éduquent leurs enfants mais je le préfère à rien du tout et le texte en l'état n'est pas du tout satisfaisant de ce point de vue.

On ne peut pas dans notre démarche politique parler de co-élaboration avec les citoyens et considérer qu'une fois la porte de l'école franchie on passe du stade actif de citoyen au stade passif de parents.

Là encore il faut s'interroger sur les raisons qui font que les délégués de parents d'élèves, même dans les quartiers populaires, même en ZEP sont le plus souvent des parents soit militants (de moins en moins malheureusement) politiques, syndicaux...soit de professions de catégories moyennes ou supérieures et parmi lesquels ...beaucoup d'enseignants.

Pour que les citoyens s'approprient la question de l'école, il y a nécessité d'une vraie confrontation citoyenne sur le sujet, parents avec enseignants. Je pense qu'il est de notre responsabilité politique de la proposer et d'y travailler en particulier dans les ZEP.

#### **Dernière remarque :**

##### ***La place des enfants : absente !***

##### ***Faut-il attendre d'être au lycée pour avoir droit à la parole ?***

Nous venons de fêter le 15<sup>ème</sup> anniversaire de la signature de la convention internationale des droits de l'enfant. Serions nous en dehors de la bataille nécessaire pour que cette convention devienne

réalité, y compris chez nous ? Y compris sur cette question fondamentale du droit à la parole ?

A partir de quand commence l'apprentissage à la citoyenneté ?

A partir de quand l'enfant peut-il être écouté, entendu ?

J'ai participé le 20 novembre dernier à plusieurs débats que nous avons initiés dans ma ville avec des enfants, la richesse et le sérieux des propos tenus sur la souffrance, la pauvreté, la relation avec les adultes, la violence... méritent que nous ne prenions pas cette question à la légère.

Je trouve de ce point de vue que les grandes associations d'éducation populaire portent ces questions de façon très positive. L'association En jeux (ex Pionniers), les Francas par exemple.

Il ne peut y avoir d'un côté les enfants pour qui nous devons être garants de droits, y compris celui de la parole et de l'autre des élèves dont la parole serait mise entre guillemets pendant le temps de l'école.

Cette question est d'autant plus importante aujourd'hui face aux multiples questions qui se posent à l'intérieur même d'une école par les enfants, confrontés aux inégalités, au racisme, au sexisme, à la souffrance, à l'incertitude liée à la précarité des parents...

S'il n'y a pas des lieux où la parole a le droit de s'exprimer, si l'école n'est pas ce lieu là, d'une part les réactions de violence se développeront parce que c'est aussi une manière de « dire », d'autre part le fossé entre enfants ne fera que se creuser parce que les enfants des milieux plus favorisés utilisent de fait ce droit à la parole, comme leurs parents jusque dans l'institution scolaire.

Cette question vaut aussi pour le collège où les élèves font souvent durement l'apprentissage de la fonction de délégué, tiraillé entre les profs et les autres élèves, à qui, dans la réalité on reconnaît à peine ou pas du tout le droit de s'exprimer en conseil de classe. Suffit-il de décréter l'élection de délégués ? Que fait l'E.N pour préparer les délégués à cette fonction ? Comment la respecte-t-elle ? Cela fait partie de l'apprentissage à la citoyenneté, des axes que nous devrions soutenir.

Ces réflexions n'enlèvent en rien de l'intérêt du document, elles me semblent devoir être ajoutées pour que le débat et les initiatives que nous voulons lancer ne soient pas reçus, compris comme affaire de spécialistes, d'enseignants parlant aux enseignants !

## Claire Britten

---

En 2003, 83% des enfants de cadres supérieurs ont obtenu le baccalauréat contre 45% des enfants d'ouvriers non qualifiés. Identifié depuis 1964, cet écart de réussite scolaire entre catégories sociales ne se modifie pas.

Les trois récentes lois dite de décentralisation, d'orientation pour l'avenir de l'école et de cohésion sociale constatent les inégalités sociales et leur retentissement sur la réussite scolaire sans reconsidérer la réalité du droit à l'éducation pour tous.

Au contraire de la loi d'orientation de 1989, qui assignait à l'école la triple mission d'enseigner savoirs, savoir-être et savoir-faire, ces nouveaux textes bornent désormais l'école à la transmission d'un socle commun pour tous : français, mathématiques, une langue vivante et technologies de l'information et de la communication.

En termes d'affichage, le collège unique est préservé. Toutefois, il proposera des pédagogies différentes : les élèves en situation de réussite recevront de l'école les enseignements disciplinaires complémentaires leur permettant d'intégrer des études supérieures ; pour les autres, il reviendra aux familles, et aux collectivités locales, de « parfaire la construction de la personnalité de l'enfant. »

Cette situation place l'élu à l'éducation au cœur des politiques sectorielles

L'éducation doit être au cœur des préoccupations de l'action de la collectivité territoriale à partir de ses compétences :

- de la politique d'aménagement urbain et de construction :
  - Ainsi les bâtiments scolaires doivent créer un climat propice à l'apprentissage : locaux, casiers, salle des professeurs, salle pour recevoir les familles, local des parents d'élèves, bibliothèque d'école ou CDI, le restaurant scolaire
  - Les équipements sportifs de proximité doivent avoir des équipements et des vestiaires adaptés, des panneaux d'affichage informant sur la vie des clubs
  - Les établissements scolaires doivent être conçus avec des normes de haute Qualité Environnementale, respectueuses de l'environnement et des principes de consultation des usagers, d'information des riverains, d'économie d'énergie.
  - Les équipements scolaires doivent être conçus pour pouvoir être ouverts le soir et durant les vacances pour des cours pour adultes, pour des rencontres avec les familles, pour des activités d'éducation populaire
  - Des pistes cyclables mènent à l'établissement scolaire équipé d'abris pour les vélos
  - Le tri sélectif sera mis en place dans les établissements scolaires et les membres de la communauté éducative informés de l'évolution de leur collecte
- de la politique de sécurité :
  - Sécurité des abords de l'établissement
  - Sécurité du bâtiment, des équipements sportifs
- de la politique de santé :
  - La collectivité territoriale mène des campagnes de prévention dans les domaines de l'hygiène bucco-dentaire, de l'alimentation, de la prévention des risques et de l'éducation à la sexualité en lien avec les partenaires locaux

- de la démocratie participative
  - Tous les membres de la communauté éducative sont consultés sur toutes les questions de l'éducation, une grande attention est apportée aux élèves et aux délégués. L'école ne doit pas être un lieu dans lequel la démocratie est absente, au contraire c'est un lieu d'apprentissage de la démocratie. Les élus jouent un grand rôle dans cet apprentissage
  - Accueil des nouveaux enseignants afin de leur présenter l'environnement territorial, les politiques de la collectivité, les conditions de vie des familles, réunion annuelle de présentation des budgets et des projets, écoute et construction collectives des projets autour des établissements
- de la politique sportive :
  - L'élu favorise les partenariats entre les clubs sportifs et les établissements scolaires parce que le sport participe de l'éducation, de la vie collective
- de la politique de la jeunesse :
  - Parce que tous les jeunes sont scolarisés, les services jeunesse sont des partenaires privilégiés des équipements scolaires, ils peuvent y tenir des permanences pour informer les élèves des activités proposées sur la commune et pour être à l'écoute de leurs attentes
- de l'élu au personnel :
  - Pour la formation du personnel d'entretien, membres de la communauté éducative, ils doivent être formés non seulement dans leur spécialité, mais aussi dans leur place d'adulte attentif et respectueux
  - Pour l'accueil des stagiaires dans la collectivité territoriale, qui constitue pour beaucoup d'élèves la première rencontre avec le service public et ses valeurs
- de l'élu aux affaires économiques :
  - Là aussi pour l'accueil des stagiaires dans des entreprises performantes et permettant d'ouvrir des horizons aux élèves
  - Réflexion sur une politique tarifaire pour la restauration scolaire et les activités périscolaires
  - Travailler d'autres filières d'achats pour la restauration scolaire, achats éthiques, mutualisation des moyens entre collectivités
- de l'élu aux affaires culturelles :
  - pour veiller au lien constant entre les bibliothèques et les établissements scolaires, favoriser les rencontres avec des écrivains, des conteurs... Pourquoi ne pas faire une partie des achats de livres, de CD Rom et de DVD en consultant les enseignants et les documentalistes sur les thèmes traités pendant l'année scolaire, et leur faire parvenir mensuellement la liste des achats
  - Lien constant, permanent et durable entre les établissements scolaires et les équipements culturels, les conservatoires, permettre aux élèves d'accéder au meilleur de la vie culturelle en multipliant les occasions de rencontres et d'échange avec les artistes, les métiers de la culture.
- de l'élu à la communication
  - L'école doit être valorisée pour chacune de ses actions, pour la diversité des parcours des membres de la communauté éducative, pour que les familles sachent que l'éducation

est une préoccupation de la collectivité dans son ensemble

- de l' élu chargé de la coopération décentralisée
  - L'école doit pouvoir être informée et associée aux jumelages traditionnels, à la coopération décentralisée ou à des toutes les actions de solidarité internationale menées par la collectivité

Cette proximité de l'école avec la collectivité favorise la pérennité des actions menées, elle permet aux communes moins « riches financièrement », d'apporter par la diversité des approches une richesse d'ouvertures et d'opportunités des partenariats suivis.

### ***Revivifier les classes vertes, les classes de neige***

Si les classes transplantées ont été victimes des difficultés financières de nombreuses communes, elles constituent un point d'appui extraordinaire pour « le vivre ensemble » d'une classe, pour les apprentissages et pour l'ouverture d'esprit des élèves. De nouvelles formes sont à explorer basées sur des partenariats entre collectivités différentes, les échanges, la mutualisation de moyens.

### ***Favoriser les rencontres entre générations***

L'école doit accueillir des professionnels dans leur diversité, des anciens pour témoigner de l'histoire, de la mémoire de ce qui constitue notre nation (rencontre avec des témoins de l'histoire, des acteurs engagés), mais aussi des témoins de l'histoire locale, du quartier, de la résidence de personnes âgées.

Les collectivités locales apportant un soutien logistique aux fêtes des établissements, elles sont à même de les enrichir par leur savoirs faire dans les activités culturelles, sportives, environnementales.

### ***Favoriser la rencontre entre les chercheurs de l'éducation***

Favoriser la rencontre entre les chercheurs de l'éducation et les communautés éducatives, pour confronter les visions de l'éducation, comme appui pour se donner les moyens de combattre l'échec scolaire et le déterminisme social, la question de la mixité sociale.

### ***Les dispositifs contrats éducatifs locaux***

Les dispositifs contrats éducatifs locaux et autres dispositifs comme leviers des partenariats respectueux et constructifs, pourquoi pas entre collectivités territoriales. Veiller à ce que les enseignants soient tête de réseau. Faire de ses espaces contraints des espaces d'exigences communes face à l'Etat et à son rôle.

Dans ces dispositifs, les collectivités interviennent à partir de leurs dispositifs afin de les mettre en partage, mais ils n'ont aucune obligation de financer d'autres partenaires. Dans les co-financements, leur part et leur action sont déterminées par eux-mêmes.

Il en va de même pour les équipes de réussite éducatives, dispositifs qui pallient « la grande précarité, les conditions de logement inacceptables (...) par un accompagnement des enfants et adolescents qui ne bénéficient pas d'un environnement social, familial et culturel favorable à leur développement harmonieux. ». En réduisant les causes de la difficulté scolaire à la situation de « fragilité » de certains enfants, en renvoyant aux collectivités locales le traitement de cette fragilité, ce programme dédouane l'école de sa responsabilité éducative et rend possible une réduction des moyens d'aide actuellement proposés par l'école (Réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficulté scolaire, Service social en faveur des élèves...).

Par les dotations financières importantes qu'apportent ces dispositifs, ils peuvent servir de point d'appui pour un travail partenarial de diagnostic local des besoins, d'élaboration et de mise en œuvre d'actions collectives de nature à favoriser la réussite scolaire de tous les élèves.

Concernant le traitement individuel et/ou familial de la difficulté scolaire, les collectivités locales ont le devoir de veiller au respect des rôles respectifs des acteurs de la prévention sanitaire et sociale, de protection de l'enfance et de réussite éducative. Conformément à l'article 226-13 du Code pénal relatif au secret professionnel, elles excluront tout échange d'informations nominatives ou identifiantes sur les situations individuelles ou familiales.

La participation des collectivités territoriales à ce dispositif appelle la vigilance sur les moyens du service public de l'Education nationale, de même que sur la réelle participation des parents aux projets proposés pour leurs enfants. En effet, leur intervention auprès des familles est toujours sous tendue par l'idée que les parents ont des compétences, qu'il faut les aider à identifier et développer auprès de leurs enfants. Une charte éthique pourra être élaborée.

### ***Les liens avec les services de l'Etat***

Travail étroit et exigeant avec les services de l'Etat : éducation nationale, mais aussi services vétérinaires pour la restauration scolaire, direction du travail pour les stages en entreprise, direction de la culture, de la jeunesse et des sports.



## **Danielle Bené - Plan de cohésion sociale Borloo – Dispositif de réussite éducative**

---

Contribution de Danielle Bené, conseillère municipale à Sevran, à la réflexion

Dans le cadre du plan de cohésion sociale du ministre Borloo, le dispositif du programme de réussite éducative est mis en place en cette rentrée scolaire. Il doit financer 750 projets sur 5 ans avec priorité aux enfants des zones urbaines sensibles. 1 469 millions d'euros y seront consacrés d'ici 2009. Trois dispositifs sont prévus dans ce programme : les équipes de réussite éducative, les internats de réussite éducative, le partenariat avec les grandes écoles et les universités.

Nous sommes essentiellement interpellés par les *équipes de réussite éducative*, devons-nous entrer dans le système ?

Je ne ferai pas un inventaire des mesures proposées par le dispositif, je voudrais simplement essayer d'analyser la signification politique d'une telle entreprise. Il s'agit d'abord de regarder ce qui existe plus ou moins aujourd'hui dans le système éducatif public et en partenariat avec lui s'agissant de la prise en compte des difficultés scolaires des élèves et comment cela fonctionne.

**Dans l'école**, pour les élèves en difficulté scolaire :

- 4) AIS (adaptation et intégration scolaire) : classes de CLIS (classes d'intégration scolaire) et d'adaptation avec enseignant spécialisé, RASED (réseau d'aide spécialisé) : psychologue scolaire et rééducateurs,

**Dans le collège**, pour les élèves en difficulté scolaire :

- 1) SEGPA : au collège,
- 2) Co-psy,
- 3) Classes ou ateliers relais pour des élèves en rupture scolaire (enseignants spécialisés, PJJ ?),

**Au niveau de la circonscription éducation nationale :**

- CCPE : (pour tout élève rencontrant des difficultés importantes scolaires, comportementales) : IEN, conseiller pédagogique, médecin scolaire, psychologue scolaire, médecin psychiatre de l'inter secteur, assistante sociale, enseignant de l'élève, parent d'élève, secrétaire de la CCPE, .... La famille et l'enfant se voient alors proposées des stratégies correspondant à leurs besoins (remédiation scolaire, suivi au CMP ou au CMPP, ...),
- Le médecin scolaire, les assistantes sociales, les infirmières scolaires en relation avec les écoles de la commune,
- Les CMP et CMPP,

**Plus largement :**

Les IMP, IME, ... qui sont des établissements spécialisés menant des projets thérapeutiques, éducatifs, scolaires.

### **Au niveau de la municipalité :**

Le CLAS (contrat local d'accompagnement scolaire),

Les PMI,

Les activités culturelles, sportives en partenariat avec l'éducation nationale,

### **En dehors de l'école pour les enfants rencontrant des difficultés lourdes :**

Avec les services du conseil général :

- ASE : éducateurs spécialisés, psychologues, médecin, assistantes sociales,
- Services sociaux territoriaux,
- Les clubs de prévention,

S'ajoutent à ces structures tous les dispositifs existants : CEL (contrat éducatif local), CLAS (contrat local d'accompagnement scolaire), contrat temps libre, contrat enfance, veille éducative, ateliers santé / ville, ... pour lesquels à ce jour aucune évaluation n'a été pilotée.

L'école ne peut résoudre tout toute seule, elle a des partenaires identifiés, relevant de services publics répartis sur l'ensemble du territoire. Elle signale également à la justice, à la police tout fait indiquant qu'un jeune est en danger. Des réunions pluripartenariales ont régulièrement lieu pour étudier le cas d'un enfant et trouver des stratégies de suivi.

### **REMARQUES**

Les difficultés liées aux apprentissages, les problèmes de santé, la précarité liée à l'environnement familial et social sont d'ores et déjà pointés par les personnels et structures sus-citées.

Ce qui est à noter, c'est que les **postes** de psychologues, d'infirmiers scolaires, de médecins scolaires, d'enseignants spécialisés sont **insuffisants en nombre** et que le **nombre de personnels** existants ne couvrent pas tous les postes.

Ce qui est à noter, c'est que le volet concernant l'aide aux difficultés des élèves dans l'éducation nationale n'est pas en voix de développement.

Ce qui est à noter, c'est qu'aucune évaluation de l'existant n'a été effectuée.

Ce qui est à noter, c'est que la loi Fillon sur l'école ne relance pas la politique des ZEP et REP (éducation prioritaire) et ne lance aucun message fort de réussite pour tous.

Qu'est-ce qui est proposé, qu'est-ce qu'une *équipe de réussite éducative* et dans quoi s'inscrit-elle ?

C'est une équipe pluridisciplinaire réunissant des professionnels de différentes spécialités (enseignants, éducateurs, animateurs, travailleurs sociaux, psychologues, pédopsychiatre, rééducateurs, intervenants sportifs et culturels..), des associations,

certaines pouvant être agréées, équipe qui doit intervenir auprès d'enfants scolarisés à l'école et au collège et signalés par les enseignants.

Ce partenariat est inscrit au sein d'une structure juridique présidée par le maire de la commune. Les dotations et subventions sont attribuées sur la base d'un projet global. *Le programme a pour objet un soutien personnalisé et un accompagnement adapté à chaque situation familiale, inscrit dans la durée.*

Comment le dispositif Borloo va-t-il trouver les personnels qui manquent déjà fortement aujourd'hui dans les structures en place ?

Pourquoi territorialiser des dispositifs qui sont actuellement à caractère et moyens nationaux ?

Ce qui se met en place avec la loi Borloo est fondé sur deux idées essentielles :

- Dans le cadre de la décentralisation, c'est le désengagement de l'Etat qui **externalisant le traitement de la difficulté scolaire**, aboutit à moins de service public, à territorialiser la prise en compte des familles les plus précaires,
- C'est **l'organisation du contrôle social des familles** par le biais de l'école en demandant aux enseignants de fournir des listes d'élèves de manière à ce que les familles soient connues au-delà des structures ayant pour mission de leur venir en aide.

La notion de difficultés des élèves est remplacée par celle d'enfants en difficulté sous le vocable *d'enfants et d'adolescents qui présentent des signes de fragilité*, ce qui permet de stigmatiser une partie de la population scolaire et de renvoyer l'échec, la difficulté, la fragilité à chaque élève, à chaque famille. Interroger la difficulté du point de vue des individus qui la vivent comme inhérente à eux-mêmes et dont ils assument seuls la responsabilité ne permet pas de remettre en cause les modes de transmission des savoirs. L'individu n'apprend pas seul, il est un être social.

Il n'y a plus la volonté de lutter contre l'échec scolaire mais seulement la possibilité de gérer l'échec scolaire.

L'école a dans ses missions de repérer et signaler des élèves rencontrant des difficultés, mais elle n'a plus à les traiter, ces difficultés étant prises en compte hors temps scolaire par des professionnels, mais aussi par le milieu associatif voire le privé. Ce n'est plus l'école républicaine qui a pour mission la réussite de tous, ce n'est plus l'école de tous pour tous, ce n'est alors plus un véritable service public, c'est une école qui stigmatise, qui transfère une partie de ses missions à l'extérieur du service public. L'Etat n'est plus garant de l'équité de traitement de tous les élèves du service public, il se décharge sur les collectivités territoriales et fait de la politique éducative une politique territoriale dont on sait qu'elle est porteuse de nouvelles inégalités.

Au-delà des 5 années prévues, qui paiera ? Aucune assurance de financement pérenne n'est annoncée ce qui laisse penser que les collectivités territoriales seront mises à

contribution.

C'est bien un système qui se met en place, visant à réduire les missions du service public, à désengager l'Etat, à poursuivre dans la décentralisation, celle-ci étant une étape avant la privatisation.

Trois éléments d'un même puzzle :

Le dispositif de réussite éducative en stigmatisant une population scolaire (enfants en « *situation de fragilité* ») et en établissant des listes nominales permet de s'introduire dans les familles précaires pour les contrôler.

La publication de l'INSERM relative au « trouble des conduites » préconise un dépistage médical systématique et un repérage dès la crèche et l'école maternelle. Elle avance des thérapies individuelles de type comportemental et le recours aux psychotropes. Il y a glissement de la notion de souffrance vers celle de trouble, de la notion de diversité vers celle de médicalisation, sous l'influence du modèle anglo-saxon. C'est un biais pour s'introduire aussi dans les familles précarisées afin de les contrôler.

Le rapport Bénisti enlevant aux travailleurs sociaux le secret professionnel aurait permis s'il était mis en oeuvre de stigmatiser les familles.

Nous sommes là loin de la lutte pour l'égalité, pour la dignité. C'est bien dans la construction d'une société inégalitaire, hiérarchisée que la droite libérale inscrit ces projets.

Certes, le dispositif Borloo conditionne des financements pour des actions qui sont souvent déjà engagées par les collectivités territoriales en partenariat avec l'Education Nationale, mais il territorialise et met sous la responsabilité des maires le repérage, la prise en charge, l'organisation des familles rencontrant de grandes difficultés.

Il est donc de mon point de vue inutile de se précipiter mais il y a urgence à recenser tout ce qui est en place (notamment dans le cadre de la politique de la ville) pour établir un diagnostic, définir des indicateurs permettant l'évaluation pour mieux envisager l'avenir.

## **Annick Davisse - L'air du temps contre la transformation progressiste de l'école**

---

Depuis 25 ans, ont fleuri, à propos de l'école, des concepts qui font souvent écran aussi bien au diagnostic de ce qui fait la crise du système qu'à la possibilité d'imaginer les axes de sa transformation. Il ne s'agit pas ici d'une manie langagière puriste, mais de l'idée simple que les mots sont des valises, et qu'ils construisent, à l'insu souvent de leurs utilisateurs, des principes d'action. Sauf à penser comme cela m'a été dit un jour par une élue que « les principes c'est ce que demandent les gens », il peut donc être utile de nous dire de quelles orientations les concepts « à la mode » peuvent être porteurs.

Pourquoi aborder ce problème dans le cadre d'une réflexion sur le rôle des collectivités territoriales ? Est-ce à dire que les élus seraient plus perméables aux concepts flous ? Non.

Mais, au contact quotidien des « usagers », ils et elles sont incontestablement d'une part plus exposés à l'expression spontanée de demandes s'inscrivant dans cet « air du temps » (les idées à la mode, les gadgets médiatiques), d'autre part plus pressés par l'injonction de « faire quelque chose » (cf. le lancinant « qu'est-ce que vous faites pour nous ? »).

Ainsi cinq concepts porteurs de malentendus (il y en a bien d'autres) sont souvent utilisés dans le travail des collectivités : « l'égalité des chances », « l'enfant au centre », la « citoyenneté » à l'école, le lien « école/entreprise », et « les rythmes scolaires ».

### ***L'égalité des chances, joli masque du renoncement à combattre les inégalités ?***

Dans l'histoire du collège unique, promouvoir l'égalité des chances a consisté à agir sur les structures et les flux : mettre les élèves ensemble, supprimer les filières officielles ; ce n'était pas rien, et cela a produit – dans un temps très court, (15 ans) - la remarquable massification de l'enseignement secondaire que l'on connaît. Mais aujourd'hui en rester à ce slogan revient précisément à ne pas diagnostiquer les facteurs de blocage de la démocratisation : « sous le même toit », les élèves, dans leur diversité d'aujourd'hui, sont face à des contenus, des modalités d'enseignement, et surtout un sens implicites des scolarités qui restent marqués par la logique historique de tri. Contredisant la proclamation égalitaire, les inégalités créent, particulièrement à l'adolescence, et plus particulièrement encore parmi les garçons des milieux populaires, davantage de déception voire de rage.

En ce sens se réclamer de l'égalité des chances obscurcit la perception des conditions d'une nouvelle étape de la démocratisation et le fait que la lutte contre les inégalités, si elle nécessite plus de moyens, appelle aussi des transformations d'envergure.

Que faire et comment dire ?

Nous proposons que le concept clé reste « la lutte contre les inégalités sociales à l'école » (cf. si l'école ne peut pas tout elle ne peut pas rien). Evitons même celui de « réussite pour tous » (forgé pas les ministres des années 80), tant est ambigu le critère de réussite : au pire chacun sa pente, au mieux le modèle d'excellence des années 50.

### ***L'enfant au centre, les savoirs à la porte ?***

La vulgarisation est encore pire que l'original, car la loi de 89, dans son exposé des motifs, met « l'élève » au centre (et non « l'enfant »). Reste que s'est développée autour de cette loi la polémique contre les savoirs au nom de « l'excès d'encyclopédisme » ou pire d'une nécessaire « mort des disciplines ». Cette approche hante depuis 15 ans tous les débats, de l'agression

d'Allègre contre le second degré à celle de Thélot sur le socle commun. Elle est souvent sous tendue par l'idée qu'il suffirait pour démocratiser, d'étendre aux collèges le modèle de l'école élémentaire, comme si celle-ci n'était pas aussi en crise (cf. ses 20% de redoublants et la persistance des inégalités révélées par les évaluations CE2/6è).

Que faire et comment dire ?

Oui, l'activité réelle des élèves, et les conditions de la mise en activité réelle de tous, dans les apprentissages appellent bien la prise en compte des élèves réels d'aujourd'hui. Ce travail doit conduire à de profondes transformations des modes et contenus d'enseignement (pas dans le sens de « baisser le niveau », mais d'en élucider tous les implicites culturels, les « pré - requis »).

Toutefois :

c'est tout aussi nécessaire en primaire (et en maternelle) qu'en collège et lycée)

cela ne suppose pas moins de savoirs disciplinaires mais des savoirs mieux articulés aux pratiques scolaires (place de l'épistémologie, de l'histoire des sciences par exemple, du théâtre etc. ...)

cela ne se fera jamais contre les enseignants, mais avec eux, à partir des butées qu'elles et ils rencontrent dans leur pratique professionnelle. En ce sens, les remplacements imposés nous éloignent du développement –bien plus coûteux il est vrai – d'un nouveau type de travail enseignant par l'invention de nouvelles exigences de concertation, qui seul pourrait vraiment ouvrir la voie d'une prise en charge plus collective et concertée des classes.

### ***Apprendre « la citoyenneté », selon quel modèle ?***

Il serait méchant de dire qu'à l'école plus on parle de citoyenneté moins on la met en pratique ... mais quand même, à quoi servent par exemple les stages de délégués élèves si c'est pour que rien ne change dans le fonctionnement des conseils de classe ou que l'on dise à un-e délégué-e qu'il doit être « un modèle pour ses camarades ». Un modèle de quoi ? On voit apparaître ce malentendu, clef de beaucoup d'échecs, qui suppose que l'on est plus souvent à l'école « pour écouter » que « pour apprendre ». La sagesse devient alors un préalable (« socialiser d'abord » comme disent si souvent les journalistes comme si ce n'était pas apprendre qui socialise). Il faut relier cette question aux débats sur le sécuritaire version « sauvageons », « troubles des conduites » (cf. la double page de l'huma du 11/10) etc.

Que faire et comment dire ?

Des débats comme celui en cours entre la FSU et la ligue de l'enseignement mériteraient d'être connus, car la Ligue, ou les francas, et les CEMEA sont souvent considérés par les collectivités comme les prestataires naturels d'actions « citoyenneté », sans que le débat .... citoyen ne soit engagé sur le modèle proposé, la place réelle des élèves des milieux populaires dans les conseils mis en place, les traces historiques de la domination de classe ... en classe etc. S'agit-il de promouvoir le modèle de promotion des notables actuels ?

Sur le fond, même en politique, il serait intéressant de revenir sur la raison de la réapparition du concept de « citoyenneté » et la disparition de celui de « démocratie », dont on peut comprendre l'usure, mais avec qui, en fait, disparaît le « démos ». Question de la place du peuple en effet ? L'ambiguïté est sans doute aussi sous tendue par la confusion entre la nécessaire place nouvelle du « sujet » (à l'école comme dans la vie) et la redoutable promotion de « l'individu ».

### ***L'introuvable « lien école/entreprises », pression de l'emploi contre le travail ?***

Cette question est difficile, les essais pour débattre des rapports travail/école n'ont pas été fructueux

(journée d'étude de 2001, atelier des états généraux de la culture par exemple). Reste que tout raccourci pour lier école/emploi s'avère instrumental : d'une part il va toujours dans le sens d'une plus grande ingérence du patronat, d'autre part et surtout, il tend à aggraver la perte de sens des apprentissages.

Que faire et comment dire ?

Il faut absolument ouvrir ces débats sur les rapports travail/école, place et image du monde du travail dans l'école, moteur et sens du travail scolaire.

En dénonçant la démagogie récurrente autour de « la revalorisation de la voie professionnelle », nous avons à mettre à plat la situation des fin de troisième : dans le département, ça coince sérieusement, et en plus dans des secteurs porteurs d'emploi, comme le BTP ou le sanitaire et social, l'électronique etc. Si les collectivités territoriales peuvent jouer un rôle dans ce domaine, ce ne sera pas en finançant « une meilleure information » comme le suggèrent depuis 15 ans les prescriptions ministérielles, mais en contribuant à des façons nouvelles de connaître le monde du travail, qui ne sauraient bien sûr se résumer à sa vision patronale.

### ***Les « rythmes scolaires », cheval de Troie du « moins d'école » ?***

Rappelons nous le battage des années 80 autour de la fatigue des élèves, constatons que cela a abouti, à Paris et ailleurs, à une situation bloquée sur l'épuisante semaine de quatre jours, cherchons l'erreur ! N'est-ce pas un exemple de concept instrumentalisé pour traduire une demande socialement marquée par le mode de vie des couches moyennes urbaines (les week ends) ? Comparons les résultats internationaux aujourd'hui connus et les heures et pages de média dépensés pour les éloges des systèmes anglais ou allemands : que de bruit pour des systèmes aussi en crise (sinon plus) que le nôtre !

Que faire et comment dire ? Prendre au sérieux la question de l'alternance fonctionnelle entre les enseignements et dans les formes d'enseignement c'est par exemple davantage d'éducation physique, de musique, de théâtre, d'arts plastiques, de sorties sérieusement exploitées etc. Mais tout cela étant de l'enseignement, et non du supplément d'âme ou de l'éveil, il faut que ce soit le système éducatif qui en assure l'égalité d'existence (et non les revenus, trop inégaux, des collectivités ou les compétences, autres, de leurs intervenants) ; vaste programme, notamment en formation/recrutement d'enseignants.

## **Alain Girard – La sécurisation des parcours**

---

*Intervention d'Alain GIRARD, Conseiller Régional Île de France aux états généraux des formations, le 17/10/2005 à la Mutualité*

Mesdames, Messieurs

Le choix de ce thème souligne la volonté du Conseil Régional d'Île de France d'être au carrefour des synergies en rassemblant tous les acteurs de la formation professionnelle pour travailler avec eux, à la construction de nouvelles réponses sociales et sociétales pour une « formation tout au long de la vie », participant à la sécurisation des parcours.

Certains y verront un thème désormais récurrent.

En fait, c'est un immense chantier du droit social, avec en perspective de nouveaux droits à la formation professionnelle et la redynamisation de l'emploi dans notre Région. C'est le sens de l'engagement du Conseil Régional dans cette journée.

L'ambition est énorme, mettre en place à l'échelle du pays et des Régions, une assurance emploi-formation, un système qui sécurise l'emploi, la formation et les revenus des salariés est en contradiction flagrante avec les politiques dictées par le marché de délocalisations ou de fragilisation sociale.

Pourquoi l'évolution des technologies et les mobilités professionnelles qui s'en suivent devraient appeler nécessairement comme réponse à plus de précarité, à fragiliser les salariés, à admettre la sécurité de l'emploi comme une exigence dépassée, à admettre une formation accordée principalement à l'élite de l'entreprise, ou utilisée comme remède social pour calmer la douleur d'une suppression d'emploi ?

La formation tout au long de la vie doit être conçue comme une nécessité de l'émancipation humaine et une anticipation face aux enjeux économiques, démographiques, aux mutations technologiques qui débouchent sur de nouveaux métiers.

C'est un travail déjà engagé par des organisations syndicales et politiques et que pour notre part nous voulons rejoindre à partir de ces États Généraux des formations en travaillant à ce que pourrait être un nouveau système social assurant sécurité d'activité et de revenu pour tous les salariés.

Cette conception réaffirme notre engagement pour sécuriser l'ensemble des besoins sociaux des franciliens sans quoi ces objectifs ne pourront être atteints.

Je voudrais insister sur 3 points ;

### **Premier point**

Je ne crois pas qu'une formation tout au long de la vie puisse être réussie massivement et pour tous à l'échelle de toute la société, si, à l'échelle de cette même société la scolarité initiale obligatoire n'est pas réussie ; 13 000 jeunes Franciliens sortent chaque année sans qualification. Cela souligne la responsabilité publique de l'Etat.

Le prochain PRDF ( plan régional de développement des formations ) devra traiter de cette question.

Il y a effectivement un discours qui prône des sorties massives et rapides du système scolaire en laissant croire que plus tard on pourra se former à l'entreprise, en faisant jouer à la VAE le rôle qui



n'est pas le sien.

La formation initiale des jeunes doit rester une priorité nationale qui ne s'accommode pas de restrictions budgétaires, mais pour laquelle il faut au contraire trouver de nouveaux financements.

Je crois, par contre, pour faire face aux défis technologiques, à la nécessité de plus en plus forte d'une culture générale pour tous, acquise dans le temps de la scolarité initiale obligatoire et pas seulement réduite aux savoirs fondamentaux fussent-ils essentiels.

Un des objectifs que nous assignons à la complémentarité des voies de formation, sous statut scolaire ou dans l'apprentissage est bien de permettre l'accès pour tous à la même « culture commune » pour que tous maîtrisent avenir et parcours professionnel.

### **Deuxième point**

Des droits à la formation existent, le CIF, le DIF, la VAE, ils représentent incontestablement des avancées, cependant devant l'immense chantier social, économique, culturel qui s'ouvre à nous, nous ne pouvons en rester là.

Des droits nouveaux et garanties nouvelles pour l'accès à la formation professionnelle doivent profiter aux salariés, la gestion paritaire de la taxe professionnelle apporte des possibilités incontestables, mais c'est une réponse insuffisante.

Il faut regarder les choses en amont, dans l'entreprise, au niveau des plans de formation, leur élaboration doit être aussi paritaire que la gestion de la collecte de la taxe par l'OPCA de la branche professionnelle ou le Fongecif.

L'entreprise est un des lieux qui permettra de réduire les inégalités flagrantes qui font qu'aujourd'hui ce sont les moins qualifiés qui ont le moins accès aux dispositifs de la formation professionnelle et parmi eux les femmes qui sont les plus touchées par cette discrimination.

### **Troisième point**

Sur les Régions et la formation professionnelle beaucoup de choses sont dites, certaines inexactes.

L'institution Régionale, n'a pas en charge toute la formation professionnelle continue.

Les Régions n'ont pas la responsabilité de la gestion de la formation professionnelle des entreprises, elles ont en charge une partie des financements des missions d'insertion des jeunes, des stages de formation pour le retour à l'emploi et pour plus de 28 000 personnes salariées une formation complémentaire de professionnalisation.

La région Ile de France a établi dans ce cadre des partenariats avec les missions locales, des GRETA, le CNAM, l'AFPA, des OPCA et OPACIF et des organismes de formations.

Mais une Région est complètement concernée par l'activité économique et sociale des territoires qui la compose.

Elle a par ses choix, ses interventions avec l'Etat et les autres collectivités sur les infrastructures une co-responsabilité de développement.

Il en est ainsi des opérations qui figurent dans le Contrat de Plan et pour les pôles de compétitivités ou celles que préconisera le futur SDRIF.

Les Régions doivent pouvoir jouer un autre rôle ; elles doivent connaître et contrôler démocratiquement les financements publics et les flux financiers consacrés à la formation sur leurs territoires, les objectifs chiffrés des conventions engagées, les dispositifs existants de la formation professionnelle, les programmes d'équipements...etc...

De ce point de vue, le fonds régional d'investissements pour l'emploi et la formation (le FRIDEF) abondé par les entreprises, les OPCA, les ASSEDIC, l'Etat, les fonds Européens, le Conseil Régional .....devrait rejoindre un fonds national décentralisé qui aurait la charge de parvenir à une mutualisation d'objectifs et de moyens.

Une cohérence nationale est indispensable, c'est pourquoi, dans le même temps je veux insister sur la coopération entre Régions par la mise en place de systèmes de péréquation.

J'ai le sentiment que le développement de « la formation tout au long de la vie » est une nécessité partagée par tous .

Cependant il reste à mettre cette nécessité en relation avec un nouveau système qui sécurise l'emploi et la formation, son financement appelle un rééquilibrage des richesses, à de nouvelles cotisations des entreprises et une contribution des pouvoirs publics à hauteur des enjeux.

Nous sommes placés devant de grandes responsabilités.

Partir de la réalité et des potentialités pour construire et répondre à une forte demande sociale largement exprimée.

## Eric Plee

---

Elu à Aubervilliers ( 93 ).

Plan Borloo: contrats de réussite éducative: vitrine de la politique gouvernementale ou réduction des inégalités.

Les dispositions Borloo marquent une évolution voire une rupture par rapport aux dispositifs contractuels mis en oeuvre, notamment par les contrats de ville. Si le principe de la contractualisation entre l'Etat (ministère de la ville et désormais ministère de la cohésion sociale) et les collectivités locales (communes) est réaffirmé, avec les dérives constatées qu'il induit, il semble nécessaire de souligner cette constante et deux éléments qui tendent à modifier en profondeur la nature des politiques gouvernementales.

Comme dans la politique de la ville, la contractualisation est un moyen permettant de mettre à la disposition des jeunes des savoir faire développés par les collectivités territoriales.

Indépendamment du fait que ces dernières sont très inégalement armées pour relever ces défis (compte tenu de leurs objectifs politiques et des moyens dont elles disposent), l'éducation nationale se trouve exonérée de nombre de ses missions: la tentative de décentralisation des conseillers d'orientation psychologues, l'absence de réelle réflexion institutionnelle autour de la nécessaire redynamisation de la médecine scolaire, des réseaux d'aide, illustrent cette volonté de reléguer au local des missions qui relèvent de la collectivité nationale. Loin de combler les inégalités, ces politiques font peser des charges nouvelles sur les collectivités territoriales qui de fait sont plus lourdes là où les difficultés sociales sont plus fortes. De ce point de vue, le plan Borloo s'inscrit dans la logique des dispositifs mis en oeuvre depuis plus de vingt ans.

En revanche, si les contrats de ville ou de territoire étaient destinés à financer des actions, avec les limites inhérentes à ce type de fonctionnement, (saupoudrage, subventions à des associations...ce qui confère parfois à ces politiques une image de clientélisme), l'originalité du plan Borloo consiste à identifier un public de "jeunes en situation de fragilité sociale" afin de les engager dans une prise en charge par des équipes pluridisciplinaires. La professionnalisation de la démarche constitue plutôt une avancée par rapport aux dispositifs précédents. Par contre, la philosophie qui guide ce plan est des plus contestables. Cibler un certain nombre d'enfants ou de jeunes en fonction de critères établis par l'éducation nationale (sur la base des signalements effectués à l'inspection d'académie) pour les engager dans le processus avec des professionnels qui n'ont pas tous les mêmes principes déontologiques, constitue un risque accru de stigmatisation de la population désignée. En outre, on imagine aisément que tel intervenant, tenu par sa déontologie, refuse, à juste titre, de communiquer ou de recevoir des informations à caractère confidentiel sur les enfants ou jeunes dont il aurait la charge. Aussi, convient il de préciser pour mesurer le champ d'intervention que prévoit le dispositif, qu'il concernerait un nombre extrêmement faible de jeunes. Ainsi, pour une ville dont la population scolarisée est de 15 000 élèves, et dont les indicateurs en terme de réussite aux examens, passage en seconde générale... sont en général quinze à vingt pour cent inférieurs aux moyennes nationales, ce sont 150 jeunes qui seraient concernés. Quid des autres jeunes en situation de fragilité sociale? Force est de constater que priorité est donnée non aux causes des difficultés (problèmes d'apprentissage, difficultés sociales...), mais à leurs effets qu'il conviendrait de rendre moins visibles.

La deuxième évolution majeure tient à la complexité des structures que les collectivités locales sont amenées à mettre en place. Bien au delà du fonctionnement de la politique de la ville dont la lisibilité interpelle le béotien (non rompu à 15 ans de militantisme dans une fédération de parents ou à 10 ans de conseil d'administration dans son lycée), le plan Borloo bat tous les records. Le dispositif étant par essence transversal, et le maire en étant le maître d'oeuvre, c'est une structure à

caractère paramunicipal qui sert de réceptacle à celui-ci. Il faut en effet pouvoir recevoir les financements du ministère de la cohésion sociale, (à titre d'exemple, 400 000 euros par an sur une durée de cinq années pour 150 jeunes), salarier les personnels chargés de sa mise en oeuvre (personnels administratifs, professionnels), et financer les actions menées par convention avec d'autres structures. Bien souvent, conformément à la loi, les villes ont opté pour leur caisse des écoles, parfois pour leur C.C.A.S. (caisse communale d'action sociale), dans une moindre mesure pour un G.I.P. (groupement d'intérêt public). Chacune de ces structures a ses propres finalités et modalités de fonctionnement, avec les conséquences qui en résultent: nécessité de créer des instances ad hoc type comité de pilotage, comité de suivi...En somme, de véritables usines à gaz sont ainsi constituées laissant la porte ouverte aux rivalités entre responsables des différents secteurs concernés, qu'ils soient élus ou administratifs. Au delà du risque réel que l'efficacité du dispositif soit fortement diluée dans les méandres de la technostructure ainsi créée, l'enjeu démocratique de la maîtrise du dispositif par les intéressés, notamment les parents, les professionnels, l'éducation nationale... est très sérieusement posé.

Malgré des financements non négligeables, et qui amènent effectivement les responsables politiques locaux à s'interroger sur l'opportunité de s'engager dans le processus, on ne peut qu'être inquiet de la dérive idéologique gouvernementale dont le plan Borloo n'est qu'une illustration. S'il s'agit de soulager les instincts de ceux qui pensent qu'il suffit de désigner à la vindicte générale quelques fauteurs de trouble et démonter qu'un peu de volontarisme suffit à les remettre dans le droit chemin, l'opération peut être médiatiquement et politiquement porteuse. S'il s'agit en revanche de réduire les inégalités, condition sine qua non pour relever les défis qui nous attendent, en terme de besoins de formation, de besoins en terme de droits nouveaux pour permettre l'intervention de chacun dans la vie publique, c'est sur d'autres terrains que la réflexion doit continuer à être menée.

# Fédération du Val de Marne - Collectivités locales et École : l'exemple de la rentrée 2005

---

## Contribution du secrétariat du collectif école de la fédération du Val-de-Marne à l'atelier du 20/10/2005

[exposé des motifs : Suite à la réunion du secrétariat du collectif fédéral École du Val-de-Marne du 07/10/05, voici une petite note qui résume notre discussion. Elle peut servir de contribution à la journée du 19/10/05 qui se tiendra au CN sur le thème des collectivités locales et de l'École. Il ne s'agit pas ici de dire qui a tort ou raison, mais de poser le problème à partir de points de vue hétérogènes et d'envisager une façon de faire ressortir les arêtes des positions réciproques, dans l'espoir qu'ensuite émerge une perspective pour les dépasser]

Les animateurs du collectif École se trouvent de façon récurrente en position ambiguë (voire en position de gêneurs) par rapport aux collectivités qui sont gérées par les communistes, à commencer par les villes et le département. L'exemple de la rentrée 2005 est significatif.

Dans les collectivités au sein desquelles les élus communistes occupent les premières responsabilités, il est fréquent que le journal de la collectivité daté de septembre, qui, comme c'est logique, contient un article sur la rentrée, titre « une bonne rentrée » ou un titre avoisinant.

Or, l'analyse de la rentrée par les camarades de notre collectif et plus largement par les enseignants, les parents d'élèves, les lycéens, est bien différente.

Bien évidemment, on ne parle pas de la même chose.

Côté enseignants, les critères d'appréciation portent sur le nombre d'élèves dans les classes, la réduction des postes de médecins scolaires, infirmiers, RASED, le fonctionnement des établissements scolaires, l'« ambiance », les orientations ministérielles, etc. Du côté des parents la qualité de l'accueil, l'orientation des élèves, etc. Et du côté de notre collectif ou des militants communistes plus particulièrement investis sur la question de l'École, existent de grandes inquiétudes sur la question de l'orientation des jeunes sans affectation scolaire (+ de 700 selon le dispositif « SOS rentrée 94 »), sur l'application en cours de la loi Fillon par de Robien, l'impact des contrats Borloo et leur désastreux concepts ... et en premier lieu la situation d'échec massif d'une partie importante des jeunes de notre département et particulièrement ceux des communes populaires.

Côté collectivités, il est légitime que l'on valorise les efforts budgétaires consentis dans les constructions d'établissements et dans les aides aux familles pour la scolarité des élèves. De plus, face à des gouvernements de droite qui ont décidé de mettre en échec tous les mouvements pour installer le fatalisme et la résignation, ce qui se traduit par des batailles sur lesquelles on a du mal à gagner (notamment sur l'obtention de moyens et de l'implantation de structures étatiques ou para dans la ville telles que des logements, des commissariats, des moyens de transports, etc.), on comprend que là où les élus sont maîtres d'œuvre et font des efforts, ils veulent montrer qu'une gestion communiste est un atout pour la population, qu'elle y gagne concrètement et symboliquement quelque chose.

Mais la plupart de nos concitoyens font-ils vraiment la différence sur les compétences des différentes institutions ?

Quand on titre « une bonne rentrée » ou un titre avoisinant, comment les lecteurs lisent-ils ça ?

Ensuite et surtout, c'est significatif d'un problème : la gestion de nos collectivités se limite-t-elle, sur la question de l'École, au sens où l'on gèrerait autrement nos collectivités ? (A bien y réfléchir, il faudrait quand même comparer avec des villes gérées par d'autres pour voir si à situation comparable on saisit les effets de politiques différentes en ce domaine. Si les communistes ont inventé des outils de gestion différents comme les quotients familiaux, les partenariats en matière sportive et culturelle, etc., aujourd'hui, ils se sont généralisés. Donc, c'est quoi aujourd'hui, une politique scolaire communiste sur une ville ou un département ?) De plus, il y a de grandes disparités entre les moyens dont disposent nos villes, comme des choix qui, à moyens comparables, ne sont pas toujours les mêmes.

Mais le problème va au-delà aujourd'hui avec les transferts de charge qui mettent nos collectivités en difficulté financière : les élèves et les parents risquent de se trouver au milieu d'une partie de ping-pong. Par exemple la question des personnels TOS dans le second degré, transférés alors qu'il en manque (poste non pourvus) dans les collèges est déjà sur le tapis. Non seulement l'État transfère les postes pourvus, mais il transfère la responsabilité aussi des postes non pourvus ! Quelle réponse concrète la collectivité va-t-elle

donner au cas par cas pour pouvoir aux besoins des établissements publics locaux d'enseignements (EPLE). Ne risque-t-on pas localement de passer par une possible externalisation de certains services pour pallier plus vite aux manques car les collectivités ne vont certainement pas pouvoir absorber rapidement ces manques?

Le risque est grand que les parents se tourne vers la collectivité territoriale

Et face au désengagement de l'État, c'est difficile, politiquement et électoralement de se contenter de dire qu'on est impuissant ou qu'on refuse de le faire, alors que dans d'autres collectivités pro-décentralisation, les maires qui ont les moyens se substituent à l'État. Dire cette tendance à la substitution ne relève pas de jugements de valeurs rapides : quand on est élu, nos concitoyens se moquent souvent de savoir d'où vient l'argent du moment qu'il y en a pour faire fonctionner l'École et il est plus facile d'interpeller le maire ou le conseiller général plutôt qu'un ministre. Pour autant, les études du début des années 2000 ont montré que ce jeu-là a créé de nouvelles inégalités territoriales malgré soi : quand des décisions sont prises par des instances différentes, forcément, il s'agit de décisions qui risquent d'être différentes, donc avec des effets différents ; les enfants ne sont pas mis dans des conditions d'études équivalentes. En ce qui concerne notre collectif val-de-marnais, pouvons-nous nous contenter de ce que nombre d'élèves fréquentent des écoles dans des villes dirigées par des élus communistes qui font des efforts budgétaires très conséquents, dans des collèges où le département investit avec volontarisme et dans des lycées entretenus par une région riche ? Le souci de l'égalité et du partage des richesses nous conduit à ne pas nous satisfaire que c'est mieux ici qu'ailleurs. Car alors on rentrerait dans les logiques de concurrence entre territoires.

Par exemple, après le mouvement de 2003, qui protestait notamment contre la décentralisation des médecins scolaires, des psychologues scolaires, etc., cette rentrée 2005 se traduit notamment par le fait que nos villes se trouvent interpellées par les effets des lois Borloo et Fillon, afin de dégager par exemple du temps de psychologues pour traiter des cas d'élèves dits « en difficulté ».

Se précipiter sur ces propositions reviendrait de fait à accepter :

- 4) que l'École ne se donne pas les moyens de régler les problèmes scolaires,
- 5) de cautionner l'idée que les difficultés scolaires soient toujours niées sur le plan des apprentissages, qui sont du ressort de l'École, pour être désignées sur un ton compatissant et fataliste. Certes, il existe certes une corrélation statistique entre élèves en échec et milieu social d'origine. Mais c'est parce que l'École se débarrasse sur les familles d'une part de la transmission de ce qui est nécessaire pour réussir une scolarité. (D'ailleurs, nombre de nos journaux de villes utilisent la formule « égalité des chances », sans savoir qu'elle a été inventé par la droite gaullienne pour faire de l'École un lieu de compétition... nous lui préférons égalité dans l'appropriation des savoir ou égalité de réussite)

C'est au travers de choix comme celui-là, aussi « petit » soit-il, que se mettent en place les logiques de décentralisation..

Que l'on considère ou pas qu'une collectivité ait à se substituer à un tel désengagement de l'État, ou qu'elle doive (ou pas) aller au-delà de ses compétences, quel sens politique donne-t-on à voir de ce qui est fait ?

Le risque serait de l'enfermement sur des logiques de territoire, du genre « on fait pour le mieux chez nous ». Alors qu'on peut aussi réaliser des choses :

\* en déplorant que l'engagement de la collectivité soit à la hauteur mais pas celui de l'État — on aurait alors pu avoir comme titre « une rentrée ambivalente » ou « une fausse bonne rentrée » ou « la collectivité s'engage, mais que fait l'Etat ? » (cf. le titre de l'humano hebdo à propos de midi Pyrénées : « la région accélère, le gouvernement freine »)

\* en considérant ce qu'on réalise non pas de façon « particulariste » comme une action seulement pour ses propres administrés, mais « dans une posture universaliste » qui montre l'exemple de ce que l'État pourrait faire (à l'appui des propositions du projet communiste pour l'École notamment) et qu'on fasse grandir des batailles pour qu'il le prenne en charge par la suite.

\* en ayant des exigences vis-à-vis des institutions que l'on finance, par exemple les universités qui appliquent en général l'esprit inégalitaire des nouvelles réformes des diplômes (préparant la future réforme des conventions collectives jusqu'ici négociées à bac +2 et +4, bientôt à °3 et +5)... autre exemple, sur les projets d'école qui parfois visent à enseigner de moins en moins et à faire à faire à la place des activités ludiques que d'autres structures peuvent assumer alors que l'école est la seule à pouvoir transmettre les savoirs scolaires.

\* en luttant contre la dégradation de l'accueil des deux ans en en maternelle (dont le taux dans le Val de Marne, s'est effondré, passant, en quinze ans de plus d'un enfant sur trois à un sur cinq aujourd'hui), les places perdues en maternelle n'ont pas été recrées ailleurs, il y a donc beaucoup plus d'enfants qui ne sont accueillis nulle part et que l'on sait que dans les familles « défavorisées », la maternelle dès deux ans est un outil pour compenser les inégalités scolaires futures. Cela suppose évidemment, une fois encore, un effort des villes pour anticiper la construction d'écoles...

On l'aura compris, cette note ne vise pas à désigner qui à raison ou tort, mais à comprendre les différentes logiques entre lesquelles chacun des militants est tiraillé.

# Interventions

**Rôle des collectivités territoriales et des élus  
en matière d'éducation nationale.**

**1 – Comment se pose le problème ?**

**a ) quel est le problème ?**

Impossible d'envisager sérieusement une réforme du système éducatif visant à favoriser la lutte multiforme contre les inégalités à l'école et pour la réussite scolaire de tous les jeunes sans se poser la question du rôle effectif que jouent les collectivités territoriales de ce point de vue, à partir des compétences – anciennes et nouvelles - que leur confère la loi .

**b ) - L' état des lieux:**

- **l'école maternelle et élémentaire** ( depuis l'origine ): fortes inégalités d'investissements ( cf l'enquête du SNUIPP ) mais qui, si l'on excepte le problème de la mise en concurrence défavorable de l'enseignement public avec le privé confessionnel dans certaines régions, ne semblent pas historiquement avoir ému grand monde ( consensus national historique sur cette question ).

- **les collèges et les lycées publics: depuis 1985**, dévolution de la responsabilité de l'immobilier et des budgets de fonctionnement aux départements et régions vécue positivement par tous.

Ainsi, depuis plus d'un siècle pour ce qui concerne l'école élémentaire, depuis 1985 pour les collèges et les lycées, les collectivités interviennent dans le fonctionnement réel du système éducatif national. Des initiatives, des compétences se sont développés notamment au niveau des élus, dont les effets sur les pratiques pédagogiques et les contenus d'enseignement mériteraient d' être évalués, sans que ni les parents, ni les personnels de l'éducation nationale, ni les collectivités territoriales ne contestent le partage de responsabilités qui s'est ainsi instauré entre l'état et les collectivités. Mis à part un début des difficultés réelles apparu dans certains départements avec la politique des Contrats Educatifs Locaux qui mettaient les maires en position de donneurs d'ordres aux enseignants, personnels de l'état, c'est là une réalité incontournable.

De fait, la place des collectivités dans la gestion et l'organisation du système n'a cessé de croître ces dernières décennies, pour l'essentiel dans le second degré. Celles ci y consacrent un budget souvent très important et se trouvent confrontées à des questionnements auxquels elles ne peuvent se soustraire. Les risques de confusion entre le rôle de l'école et la responsabilité professionnelle de ses personnels ( service public national ) d'une part, et du hors école – voire du péri-scolaire – d'autre part ne sont pas nouveaux, comme le montre, depuis longtemps le recrutement par certaines villes d'enseignants en EPS ou en arts plastiques appelés à enseigner en toute responsabilité dans les écoles primaires de Paris, Lyon ou Marseille ( à la grande satisfaction des instituteurs ainsi déchargés d'une partie de leurs missions... ). A un autre niveau, c'est l'organisation et le financement par des collectivités d'actions culturelles "mises à disposition" des enseignants, avec intervenants spécialistes à l'appui. Comme le souligne une contribution que nous avons reçue, nous avons un besoin urgent d'une réflexion sur ce qui, *du point de vue de l'acquisition des savoirs et compétences* relève explicitement de l'école et sur ce que peuvent apporter les collectivités *en plus* ( et non à la place ) de l'état et de ses personnels.



### c ) – 2004 – 2005: le tournant ?

1 ) - **La loi de décentralisation du 13 août 2004** transfère aux départements et régions la responsabilité du recrutement et de la gestion des personnels TOS et de certains personnels administratifs. L'action syndicale ayant provisoirement réussi à empêcher le transfert des personnels de santé ( infirmières scolaires), sociaux ( assistantes sociales ), et CIO. ( mais ce n'est sans doute que partie remise ), il ne s'agit là que d'une étape dans le transfert progressif des charges de l'état vers les collectivités et dans le remodelage global du système éducatif vers une régionalisation ouvrant la porte à un risque réel d'externalisation de missions vers le privé, voire même à des privatisations de service.( entretien des locaux, restauration...

2 ) – **La loi Fillon** : définissant le "socle commun de connaissances" , elle proposera aux élèves des parcours scolaires différenciés: ceux en situation de réussite recevront de l'école les enseignements complémentaires leur permettant d'accéder à des études supérieures; pour les autres, il reviendra aux familles et aux collectivités locales d'assurer les dispositifs nécessaires à la "construction de la personnalité de l'enfant" et à son insertion professionnelle.

3 ) – **la loi Borloo et le plan dit de "cohésion sociale"** visent, à travers le programme de réussite éducative et en particulier le dispositif piloté par les "équipes de réussite éducative" à permettre la prise en charge de l'échec scolaire hors de l'école, les élèves en situation de difficulté d'apprentissage étant considérés comme des "*enfants et adolescents qui présentent des signes de fragilité*"( sociale, culturelle, affective, etc...). Dans cette optique, l'école a pour mission de repérer et signaler les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage, mais elle n'a plus à les traiter, ces difficultés étant prises en compte hors temps scolaire par des équipes pluridisciplinaires de professionnels issus du milieu associatif local ( ou privé ), financés par les collectivités en dehors du temps scolaire dans le cadre d'une structure juridique nouvelle présidée par le maire de la commune.

Ainsi l'état se décharge d'une part essentielle de ses missions d'éducation et de formation sur les collectivités territoriales. Il n'est plus le garant de l'égalité de traitement de tous les élèves par le service public et fait de la politique éducative une politique de plus en plus territorialisée, porteuse de nouvelles inégalités. Du coup, on peut craindre que les moyens existant encore aujourd'hui d'aide aux élèves en difficulté dans le cadre du service public d'état ( AIS; RASED; CMPP; SEGPA... ) soient appelés à restreindre leur champ d'action, voire à disparaître au bénéfice de ces nouveaux dispositifs. Notons de ce point de vue que la loi Fillon, ne propose aucune relance du dispositif ZEP qui fait l'objet par ailleurs d'une attaque en règle sur le plan médiatique à partir d'un rapport très critique ( et contestable ) de l'Inspection Générale de l'Education Nationale. C'est bien un système nouveau qui se met en place sous nos yeux, visant à réduire au maximum les missions du service public national , à désengager l'état tant dans ses missions que du point de vue des financements.

## II ) Le cadre contextuel de notre réflexion:

- D'abord, bien entendu, pour les militants communistes, le projet communiste global, en cours d'élaboration, dont le principe de cohérence se donne comme objectif de **redonner le pouvoir aux citoyens**. Précisons, pour ce qui nous concerne ici que l'exercice

effectif, et non formel, de ce pouvoir implique naturellement des conditions d'ordre institutionnel, mais aussi, et j'ai envie de dire surtout, l'intervention - individuelle et collective - *dans et sur* les rapports sociaux, ce qui implique la **capacité de réflexion instruite et motivée**, **d'élaboration** et **de mise en œuvre** d'éventuelles propositions alternatives aux politiques élaborées par les "experts" ( qu'ils soient élus ou non ). C'est au fond cela que nous nommons *citoyenneté*. D'où notre ambition d'une culture commune de haut niveau pour tous comme objectif fondamental de l'école. D'où aussi notre conviction qu'aucun changement social durable en ce sens ne saurait intervenir sans les transformations fondamentales du système éducatif que nous proposons, ( et inversement ).

- En second lieu, l'existence depuis le printemps dernier de notre "**projet communiste pour une école de l'égalité, de la justice et de la réussite** ( scolaire ) de tous", auquel il faut ajouter la **proposition de loi** déposée par les parlementaires communistes en opposition au projet Fillon au printemps dernier: Les propositions que nous faisons , sur bien des points en effet, apportent des pistes de réponse aux questions que nous nous posons aujourd'hui<sup>6</sup>. Si on prend, par exemple, la question décisive du traitement de l'échec scolaire lourd: externalisé vers les collectivités territoriales( loi Borloo ) ou réellement et prioritairement à l'interne du système éducatif ( c'est notre proposition ) ? Nous disons que l'école ne peut pas répondre à tout, mais qu'elle peut beaucoup, ce qui implique nécessairement des réponses moins sommaires. Il est grand temps d'aller plus avant dans cette réflexion...

Pour la clarté de nos travaux, je propose que nous laissions de côté aujourd'hui la question de la **formation professionnelle – initiale et continue** – relevant de la responsabilité des régions, sachant qu'il s'agit d'une question lourde qui mérite une réflexion spécifique et que nous nous proposons d'engager très prochainement.

Je propose également que nous laissions de côté aujourd'hui la question des **politiques sociales** menées par les collectivités **en faveur des jeunes et des familles** ( à l'exception bien sûr de ce qui relève spécifiquement du scolaire ): elles ont naturellement des incidences importantes sur les conditions de la scolarité des jeunes, mais il s'agit, là encore, d'une question spécifique qui risque, si nous la traitons dans le cadre de ce groupe de travail, de nous mener à une dispersion dommageable pour la rigueur de nos travaux.

### III ) – Quelles propositions ?

Je me garderai bien de formuler, ici et maintenant, quelque (pro)position que ce soit, qui n'aurait pour effet que de figer le débat nécessaire. Je me contenterai de poser quelques questionnements, ou pistes de réflexion:

1 – Dans le cadre d'une démocratie véritablement citoyenne, peut on concevoir un état garant de l'unicité du système éducatif, de ses contenus d'enseignement, et de son fonctionnement sur l'ensemble du territoire national avec des collectivités territoriales en charge de responsabilités de mise en oeuvre et les assumant sur la base d' objectifs partagés, négociés avec l'état ? ( c'est toute la question des conditions et des limites de la décentralisation ).

Question subsidiaire: quels modes de financements pour les collectivités qui

---

<sup>6</sup> Rappelons qu'il ne s'agit pas de positions à prendre ou à laisser, mais de *la contribution communiste à un débat nécessaire* visant à élaborer, avec tous nos partenaires potentiels et, avant tout, les premiers intéressés ( jeunes, personnels du système éducatif, parents, chercheurs... ), des propositions unitaires et opératoires dans la perspective d'une véritable alternative politique.

n'auraient pas les moyens pour la mise en œuvre des politiques ainsi définies ?

2 – Quelles actions spécifiques des collectivités pour contribuer à ce que tous les élèves accèdent aux savoirs ? à quelles conditions ?

Question subsidiaire: Les contenus des interventions et la formation des intervenants à l'initiative des collectivités doivent ils être laissés à la seule appréciation de la collectivité ou relever d'une responsabilité partagée à partir de règles définies nationalement ?

3 – L'organisation et la gestion du temps péri-scolaire doivent elles être laissées à la seule discrétion des collectivités et associations locales ou relever d'une responsabilité partagée état-collectivités ?

4 – Et si vous le permettez, une question qui s'adresse plus spécifiquement aux élus et qui touche à la conception même du rôle de l'élu communiste aujourd'hui: quelles initiatives peuvent ils prendre, quelles démarches peuvent ils mettre en œuvre pour éviter de tomber dans les pièges de l'accompagnement de la politique régressive du gouvernement, mettre en évidence et faire monter l'exigence *par les intéressés eux mêmes* des transformations nécessaires et des mesures à prendre pour leur mise en œuvre?

Paris, le 19 10 05

## Jean-Michel Brun

---

Attention aux faux débats sur la « décentralisation »,

- 6) d'une part parce que l'Etat n'est pas en soi une garantie absolue d'égalité de traitement des élèves sur tout le territoire national (Cf. le 93, les sous dotations en personnel TOS dans l'Académie de Versailles...), pas plus qu'une garantie de réponses progressistes comme on le constate tous les jours, sur bien des questions,
- 7) d'autre part parce que la décentralisation ne se résume pas en France à la loi du 13 août 2004, « responsabilités et libertés locales » qui organise l'actuelle vague de transferts. La simple question de la qualité du bâti des collèges et lycées depuis le milieu des années 80 ou le contraste flagrant entre les conditions de travail (au sens le plus large : formation, respect et dignité au travail, management, médecine préventive, hygiène et sécurité...) dans la Fonction publique territoriale et pour les personnels TOS sont deux exemples assez parlants (par ex, le CG 91 estime consacrer, toutes proportions gardées, 35 fois plus de moyens en GRH à ses agents que le Rectorat aux agents TOS !).

En revanche, je suis tout à fait d'accord avec l'idée pointée à nouveau par José en introduction, que nous vivons un tournant – qui ne concerne pas que l'école, loin s'en faut -, visant à renoncer à l'ambition de la société et de l'Etat pour l'école et à la question même de la responsabilité publique pour y satisfaire.

Dans ce cadre, la simple défense du statu quo ne peut constituer une réponse, pas plus sur le transfert des TOS que sur les autres aspects du système éducatif. Il y a à travailler de nouvelles réponses de service public, et dans ce cadre une nouvelle cohérence entre les interventions de l'Etat et celles des collectivités.

Et pour cela, on ne peut faire abstraction du contexte : avec la loi du 13 août 2004, on est ni plus ni moins que dans la mise en œuvre des orientations de l'Accord Général sur le Commerce des Services, à savoir la livraison au « marché » des « services éducatifs ». L'offensive est menée à la fois pan par pan et globalement :

- 1) c'est assez flagrant sur les missions transférées aux Départements et Régions concernant l'entretien ou la restauration dans les collèges et lycées : il s'agit de pousser ces collectivités à recourir -bon gré, mal gré-, aux entreprises privées pour assurer ces missions. On sait bien que les grandes sociétés de restauration collective ou de nettoyage lorgnent sur ce « marché », avec les conditions de travail et de salaire qu'on y connaît.
- 2) C'est aussi patent pour le secteur du soutien scolaire, que ce soit à domicile (Acadomia et autres officines) ou en ligne.
- 3) Ou encore dans le champ de la formation professionnelle, avec tout le discours sur : « Nous les entreprises et les entrepreneurs, nous savons mieux que les enseignants à quoi il faut former les jeunes : il faut donc nous confier leur formation et au moins prendre en compte nos exigences ».

Mais c'est aussi dans le domaine de l'orientation (par ex, l'entreprise « l'Etudiant » démarche les collectivités et les établissements pour des actions d'informations sur les métiers, les cursus,... à la place des CIO), dans le domaine de la surveillance (par ex, la presse et les syndicats avaient révélé l'an passé que le lycée de Blois avait fait appel à une boîte de vigiles pour compenser son manque de pions),...

Il y a à travailler une nouvelle articulation, une nouvelle cohérence des interventions des collectivités et de l'Etat dans le cadre d'une réévaluation de la responsabilité publique en matière d'éducation : on ne peut ni le faire sans les intéressés eux-mêmes, ni faire abstraction de cette détermination à tout soumettre au marché. En se bornant à opposer Etat et collectivités, on se tromperait de combat.

Quelques remarques qui ne reprennent pas mon intervention du 19 mais qui s'inscrivent dans son prolongement en tenant compte des débats.

De mon point de vue, si l'on veut être compris, il ne faut pas dresser un bilan de la décentralisation comme si les questions n'existaient que depuis la loi Raffarin. Dès les lois de 1981/82 les collectivités territoriales ont eu à faire face à des charges supplémentaires mal ou pas compensées. A l'époque les élus communistes insistaient sur le poids des charges entraînées par les transferts des bâtiments : la vétusté des locaux, mises aux normes, réhabilitations, les constructions nouvelles... et c'était une réalité incontestable. Comme il est incontestable aujourd'hui que le parc s'est, grâce aux efforts accomplis, amélioré. Les conditions d'accueil sont bien meilleures même s'il reste des points difficiles, des constructions à faire. De mon point de vue, il est tout aussi incontestable que pour répondre aux demandes des enseignants, du personnel, des familles les collectivités territoriales sont allées au delà des contraintes nées de la loi. Les bilans des élus prennent – à juste titre – appui sur ces efforts.

Je ne dis pas cela pour minimiser ce qui se passe aujourd'hui, mais au contraire mais pour en dégager les aspects politiques nouveaux et mieux apprécier ce qui est nouveau dans les transferts de compétences et de personnels imposés par la loi Raffarin.

Au delà de la décentralisation des TOS, des charges financières qui vont s'ajouter, il me semble que nous devrions mieux analyser les changements profonds entraînés par la nouvelle loi organique de finance. On va discuter de missions, d'objectifs, de réalisation des objectifs... c'est vrai pour le budget national de l'éducation ce le sera aussi pour les budgets des collectivités territoriales. Il ne suffira plus aux parents, élus, enseignants de contester tel ou tel chiffre... il leur faudra aussi engager le débat sur les questions d'orientation politique de chaque collectivité. C'est déjà le cas mais les choses seront plus marquées. Au delà il faudra faire un effort de créativité tant au niveau politique que syndical car cette nouvelle présentation cache des éléments qui étaient donnés les années précédentes, elle en donne de nouveaux mais surtout il faudra intervenir sur les points qui ne sont pas dans ce budget ( exemple : le taux de scolarisation des 2 ans, les options langue offertes à tous ) mais plus il faudra se donner des moyens d'avoir notre propre analyse nos chiffres pour contester.

Quels risques à la décentralisation ?

Il y a les plus immédiatement perceptibles.

Bien sûr coût considérable pour les collectivités territoriales qui vont, dans un premier temps devoir gérer des milliers de personnels, puis recruter pour combler les manques ; répondre aux attentes... la note risque d'être salée.

Menaces d'externalisation dans des domaines que nous connaissons déjà : restauration, nettoyage... mais on perçoit des recours autres : associations pour le soutien aux devoirs, les enfants en situation d'échec, des initiatives culturelles, sportives... et je ne parle pas là des mesures Borloo mais de ce qui se pratique déjà

C'est dans ce cadre que se pose pour moi la question essentielle : va-t-on s'engager plus encore dans une logique individuelle en matière d'enseignement ou combattre pour imposer un retour à des logiques collectives ce qui m'apparaît le fondement du service public. C'est cette question qui est au cœur de l'articulation local/national. Il ne s'agit pas de revendiquer un retour à un ministère qui piloterait tout de Paris, et imposerait une unification sur tout le territoire. Cela n'a jamais été le cas et ce n'est pas la garantie d'une véritable égalité de traitement de tous les élèves ( exemple dans le premier degré). Evitons aussi les faux débats. Une collectivité territoriale fait partie du service public, a un statut. Ce n'est pas une entreprise privée même si les fonctionnements diffèrent de ceux que nous connaissons dans l'Education Nationale.

Il s'agit au contraire, à partir des inégalités qui se sont construites dans le premier degré depuis la création de l'école obligatoire, dans le second depuis les lois de décentralisation, de mieux penser les articulations, les mécanismes compensatoires, les lieux d'analyse et de débat pour conjuguer ces deux étages d'un même service public.

Le danger qui me paraît le plus grand est celui d'un service public d'éducation segmenté additionnant

les directives nationales ( programmes, horaires) mais dont les éléments décidés au niveau local différencie les situations d'une collectivité à l'autre. Ce n'est pas un phantasme, il suffit de voir ce qui se passe depuis les lois de décentralisation de 1982, dans la formation professionnelle ou dans d'autres secteurs : la prise en charge des personnes âgées ou les PMI. L'identité d'étiquette ne signifie pas une égalité, une équité sur tout le territoire. De ce point de vue l'utilisation de la formule « les collectivités devront compenser les manques ou les absences nationales » s'inscrivent dans ce que je pressens comme une dérive. De ce point de vue il n'est pour moi pas anodin que le SNUIPP dans sa publication à tous les personnels concernant l'université d'automne 2005 ( Fenêtre sur Cours n]276) consacre une place importante aux collectivités territoriales et au risque sur l'unicité du système éducatif. Car le risque se situe bien à ce niveau : qu'au inégalités territoriales déjà perceptibles s'ajoutent des inégalités sur les contenus même au gré des différents partenariats, contrats ou autres formules. C'est le fondement républicain du service public qui serait mis à mal.

L'école unique, identique, donnant les mêmes chances à tous est un leurre. L'école a toujours eu – dans ses stratifications et/ou ses fonctionnements – un rôle de sélection sociale. Mais l'enjeu est aujourd'hui majeur pour la société à laquelle nous aspirons. Le retour à une centralisation absolue est de mon point de vue irréaliste et insatisfaisante si nous voulons construire une démocratie non formelle dans le système éducatif. L'enjeu est plutôt d'innover en pensant des modes de fonctionnement convergents, contrôlés, débattus collectivement afin que national et local se conjuguent pour construire une Education Nationale qui ouvre des possibilités d'accès identiques à tous, corrige les inégalités actuelles... se donne les moyens d'assurer réellement une culture scolaire commune pour tous. A partir du projet, il y a beaucoup de travail pour penser le futur certes mais aussi les premières mesures pour commencer à avancer.

Joël CHENET

## Christian Foiret

---

Fédération du Loiret.

- 4) Je constate le marasme dans lequel sont les élus quant à cette question de l'ERE. Ils ont **besoin de repères**. D'autres aussi en ont besoin : enseignants, syndicalistes, agents des collectivités confrontés au dossier. C'est bien qu'on fasse le point aujourd'hui. Je viens quant à moi pour vérifier des hypothèses et construire des éléments d'animation du débat.
  
- 5) Quel **fond idéologique** dans le dossier des lois « Fillon, Borloo » ?
  - a. La centration sur l'individu et sa famille. Il s'agit de repérer la difficulté scolaire et de la sortir de l'école. Ce serait l'individu qui est responsable de son propre échec avec sa famille. Le système est dédouané, ce n'est pas la peine de le remettre en cause, ni d'interroger ses pratiques, ni de revendiquer des moyens supplémentaires. Je rapproche en passant cette posture de celle de la loi de 89 (Jospin) qui centrait le système sur l'enfant, c'est-à-dire sur l'individu. Tout cela est redoutable au plan idéologique ; il induit un type de société. C'est une visée de type fasciste des choses. On sait bien ici qu'on apprend dans le social, ensemble. Des mouvements pédagogiques, des recherches, et des pédagogues l'ont montré. Cette posture centré sur l'individu va à l'encontre des besoins des jeunes en formation.
  - b. On pérennise l'idée d'échec scolaire. Je rappelle que cette notion d'échec scolaire a été une pure invention de la bourgeoisie dans la fin des années 60 comme réponse à l'aspiration à la massification des études longues. C'est l'époque où le parti s'est battu avec d'autres contre les théories des « dons », puis des « handicaps socioculturels ». Aujourd'hui, il y a une nouvelle mouture de l'idéologie : c'est celle des « fragiles ». (programme 15 de la loi Borloo : « accompagner les enfants en fragilité »).
  - c. Ils veulent rendre les acteurs militants de la ségrégation. Le ministre note en septembre que les enseignants de maternelle « savent dès la première année de maternelle quels sont les élèves qui décrocheront sûrement ».
  - d. L'alignement sur les USA. Le programme 15 de la loi Borloo révèle aussi la posture idéologique : « En Grande-Bretagne, les programmes "City Challenge " et "Educative Action Zones" ont été menés avec succès. Aux Etats-Unis, le "Perry Preschool Program" fonctionne depuis 1962 ; son impact positif sur le bien-être des bénéficiaires et sur la réduction des inégalités est avéré, comme son rendement largement positif pour le budget de l'Etat (économies en matière d'aide sociale et éducative) ».
  - e. Une connexion avec les politiques sécuritaires. Les programmes de « cellules de veilles éducatives » par exemple peuvent être des lieux de repérage des jeunes en difficultés et en délinquance. La police y participe ; il y a des luttes des acteurs éducatifs qui en même temps voient leurs outils de travail se dégrader. Et il faut bien dire que le rapport de l'INSERM, paru récemment, tombe à pic, puisqu'il médicalise la difficulté scolaire en préconisant de la repérer et de la traiter tôt.
  
- 6) **Une mystification sur les moyens**. Les moyens annoncés n'ont rien de nouveaux puisqu'ils reprennent ceux de la politique de la ville. Politique de la ville qui comme celle des ZEP est en train de disparaître. Et il n'est pas sûr qu'au total, il y ait le compte !!! de toute façon on est encore dans le cadre d'une politique contractuelle sur des missions de service public national. Ce qui vient avec le fiasco des crédits de politique de la ville ; de monter ses limites.

## Mireille Pasquel

---

Allier - Militante FCPE et communiste

### Sortir des contradictions

Les élus (communistes comme les autres) gèrent, proposent, aménagent, l'existant

Ils écoutent, entendent les besoins avec le souci d'y répondre (La volonté politique de satisfaire les populations peut en négatif donner l'image de clientélisme, d'électoratisme)

Les militants communistes sont porteurs d'une volonté de rupture avec cette société de plus en plus insupportable pour les familles modestes. La visée de construire un autre avenir ne se conçoit pas dans des aménagements locaux à la marge.

Les exigences pour l'Education Nationale de qualité et d'égalité prennent aujourd'hui plus difficilement appui sur les bons exemples d'avancées locales obtenues avec les collectivités qui le peuvent et qui le veulent (puisque cette mairie communiste organise le soutien scolaire, est ce possible de l'obtenir nationalement partout)

Cette question est abordée avec notre proposition de fonds de péréquation, mais cela reste un débat entre initiés

Pour sortir de ces contradictions je pense que les rencontres entre élus, militants, syndicalistes, parents sur le thème des transformations progressistes pour l'école sont essentielles et que le « réseau » est un lieu bien pensé (même si sur le terrain, le temps et la volonté de mettre ensemble les questions de l'école sur la table sont très variables)

Je crois que nous devons améliorer notre capacité collective à aborder des questions complexes avec de personnes porteuses d'éclairages et d'avis différents

Sur l'école nous avons des outils communistes très intéressants qu'il nous sortir du livresque :

\_ la proposition de loi par le groupe CRC du 30 mars 2005 (texte et exposé des motifs)

\_ le projet communiste pour l'école

Et dans ce projet je pense qu'il nous travailler et donner corps aux « observatoires des inégalités » pour :

- repérer et analyser à différents partenaires, les inégalités scolaires, sociales, géographiques
- montrer que les besoins sont importants et collectifs
- populariser et exiger ensemble des réponses d'avenir valables pour tous

C'est aussi cela transformer l'école de façon progressiste

Ces observatoires seraient aussi des « laboratoires » de démocratie dont nous avons tous besoin sans oublier la culture « en plein champs »



# Claire Pontais

---

## Ce que je retire de la réunion au plan général :

Il est nécessaire d'avoir une analyse politique pour montrer la cohérence des différentes réformes liées à l'éducation : mise en œuvre de l'AGCS (incitation à pousser les collectivités locales à privatiser), les lois Fillon-Borloo restructurent l'école (l'individualisation comme solution miracle, culpabilisation des familles, des enseignants) sur la base de la casse des services publics et des dispositifs qui permettent de résister (cf Y.Baunay sur la formation professionnelle).

Jusqu'ici l'école semblait protégée, nous constatons aujourd'hui que le remodelage de la société passe aussi par l'école.

Quels rôles des collectivités territoriales en matière d'éducation ?

Comme toujours, le choix politique fondamental est entre accompagnement ou transformation du système libéral (cf intervention de D.Rome). Les élus sont obligés de faire des choix qui résultent de contradictions entre les propositions libérales (dispositifs ministériels) et les stratégies qui peuvent intégrer des logiques de transformation. Chaque choix est le résultat d'un compromis, il n'y a pas de solutions toutes faites ; suivant le contexte, le rapport de force, les élus (et militants) sont souvent sur le fil du rasoir entre accompagnement et transformation.

Quelles sont les stratégies porteuses de transformation, quelles sont celles qui participent à l'éclatement du système national d'éducation ? Entre la collectivité territoriale qui « entre » dans les propositions Borloo et celle qui les refuse, il n'y a pas une réponse morale (c'est bien ou mal), il y a d'abord la nécessité d'identifier ce qu'on fait et pourquoi on le fait, avec la population. Pour cela, nous avons besoin d'outils d'analyse : travailler la cohérence des différentes réformes de la Droite, comparer avec celles du PS, avoir en tête que les organismes représentatifs sont très souvent « classes moyennes », etc.

Sur l'objectif « de transformation de l'école », plusieurs interventions ont montré que les grandes idées ou slogans du type « *réduire les inégalités, la réussite de tous* » ne sont pas suffisants pour « *avoir des actes en accord avec nos idées* » et éviter de « *trouver des solutions techniques sans poser les problèmes politiques* ». Les choix faits ne sont pas toujours référés à un but explicite, « visible ». Par exemple, un élu du val de Marne a dit « *on achète des ordinateurs, mais on ne se pose jamais la question du pour quoi faire* », un autre « *on valorise que l'on fait, c'est normal, mais malgré nos efforts, il y a toujours de l'échec scolaire* », et l'élue municipale « *on a besoin de bilans sur l'efficacité des dispositifs qu'on met en place* ».

Pistes de travail :

- 7) se servir du projet communiste pour transformer l'école comme d'un outil (de formation, pour animer des débats)
- 8) mettre en place des observatoires des inégalités, notamment dans les endroits que nous co-dirigeons. Cette idée n'est pas nouvelle, il faudrait essayer de voir ce qui fait obstacle à sa mise en œuvre.
- 9) faire des bilans des choix opérés localement : qu'apporte le projet mené par la collectivité territoriale (de plus, de différent) par rapport à ce qui existait avant ? en quoi cela réduit-il efficacement, concrètement les inégalités ?

## Sur le thème de la complémentarité école –hors école (Etat- collectivité territoriale) :

Le temps de l'école représente 10% de la vie d'un enfant, le temps de loisirs 33% (14% de TV, 19% de loisirs<sup>7</sup>). Un enfant d'école primaire a 150 jours d'école sur 365. Le temps scolaire depuis la création de l'école ne cesse de baisser. On peut donc dire que le **temps hors scolaire**, suivant la politique locale menée, est la variable qui renforce ou limite l'action de l'école, qu'il est déterminant dans la réussite des élèves et le renforcement ou rattrapage des inégalités.

Cela suppose de travailler les questions suivantes :

---

<sup>7</sup> Autre temps, autre école – 2005 (chapitre sur l'évolution historique du temps scolaire)

### **- la notion de réussite : de quelle réussite parle-t-on ?**

Il est important de parler de réussite *scolaire* quand on parle de l'école et de réussite *globale, sociale* quand on parle du hors école. Sinon, le risque est toujours d'être dans la compensation, le hors-école étant le moyen de « rattraper » de ce qui ne se fait pas à l'école.

Les gens des milieux favorisés savent bien que dans un club sportif ou au club d'échecs on n'apprend pas la même chose qu'à l'école et que les deux sont importants. Il y a donc une réelle complémentarité à travailler. Mais ce n'est pas si simple, on sait qu'un élève en difficulté a besoin de *plus de temps* pour apprendre (y compris pour apprendre *autrement*) et le temps de l'école n'étant pas élastique, il est peut-être nécessaire pour ces enfants là de continuer l'école après l'école. (La baisse du temps scolaire, le discours sur les rythmes trop fatiguant ne sont-ils pas à des évidences à combattre ?)

Les parents de milieux défavorisés demandent d'ailleurs plus de « soutien scolaire » après l'école que de sport ou d'arts... Demande qui correspond à un besoin mais qui peut être très démagogique si c'est une « simple » répétition de l'école après l'école.

### **- de quelle démocratisation parle-t-on ?**

De manière un peu caricaturale, il y a deux conceptions de la démocratisation de l'école. D'un côté, une école centrée sur l'acquisition de savoirs dans des disciplines dites fondamentales, avec à la périphérie une ouverture culturelle sous forme d'éveil et de découverte. De l'autre une école guidée par le rattrapage des inégalités sociales et scolaires qui tente de faire acquérir des savoirs fondamentaux dans toutes les disciplines en confrontant les élèves à la culture.

Ces deux conceptions engendrent des définitions totalement différentes de la complémentarité entre école et hors-école. Par exemple, les parents des classes moyennes sont très friands d'une « ouverture culturelle » mais on sait que celle-ci, aussi intéressante et plaisante qu'elle soit, ne permet pas aux enfants des milieux populaires de stabiliser des apprentissages qui relèvent explicitement de l'école.

### **- de quelle complémentarité parle-t-on ?**

- « l'école n'assure pas, donc la collectivité comble un manque ». La complémentarité est alors une simple compensation qui devient rapidement une substitution : c'est souvent le cas de l'EPS, des Arts. Les intervenants font à la place de l'enseignant-e qui du coup, ne se sent plus dans l'obligation de faire. Cela ne se traduit pas obligatoirement par *un plus* pour les élèves. Des bilans locaux sont nécessaires.

- la complémentarité parce que « l'école ne peut pas tout ! », il faut alors une répartition des rôles entre Etat, collectivités, associations. C'est la position de ceux qui rêvent veulent une décentralisation avec le moins d'Etat possible, mais aussi celle de la Ligue de l'enseignement ou des fédérations sportives qui voient dans cette politique un moyen d'assurer leur développement. Dans le contexte créé par Fillon avec le « socle commun de connaissances » on peut craindre une école à la japonaise : une école le matin pour tous et une « autre » école l'après midi pour ceux qui peuvent payer ... Nos voisins allemands ont expérimenté ce modèle qui renforce les inégalités.

### **- quels apprentissages relèvent explicitement de l'école ?**

Il y a aujourd'hui une dilution du rôle de l'école, au prétexte que qu'elle n'est pas le seul lieu d'éducation. Les parents, les élus ont besoin de repères pour identifier ce qui relève explicitement de l'école en terme de savoirs fondamentaux et en terme d'expériences. Pour certaines disciplines c'est évident, pour d'autres beaucoup moins. Les programmes d'aujourd'hui sont parfois un peu flous ou permettent certaines dérives. En EPS par exemple, les projets de programme de 2000 citaient 3 fois l'équitation et pas une seule fois la natation ! Travailler sur les acquisitions des élèves permettrait non seulement de dire ce qui relève de l'école mais aussi de mieux définir l'aide que la collectivité doit apporter. Dire que le savoir nager, le savoir courir longtemps, le savoir danser en rythme relève de l'école a des conséquences en matière d'installations, de formation des enseignants. Dire que chaque élève doit vivre un stage dans une activité de pleine nature a des conséquences financières. Idem en Langues Vivantes, si tout élève a droit à un stage à l'étranger dans sa scolarité, cela ne peut relever du bon vouloir local.

Pour le hors-scolaire, sans « normer » ce que les élèves devraient faire en dehors de l'école, les projets éducatifs locaux pourraient donner des repères aux familles. Ex : un jeune a droit hors école à 3 activités qui gratuites au choix (sport, arts, astronomie, échecs...). Avec la recommandation d'en faire une dans la durée (pour ne pas « consommer et uniquement zapper »).

Travailler ces questions dans les observatoires des inégalités permettraient de mieux distinguer les rôles entre Etat et collectivités territoriales et mieux définir les stratégies pour transformer l'école.

# Compte-Rendu

## **José Tovar – Compte rendu des discussions**

---

*Le 19 octobre dernier s'est tenue à l'invitation du secrétariat national du « réseau école » une demi-journée d'étude sur les fonctions aujourd'hui dévolues, aux collectivités territoriales dans le fonctionnement du service public d'éducation nationale. Plus de 70 participants, parmi lesquels des militants associatifs et syndicalistes, et de très nombreux élus – conseillers municipaux, conseillers généraux ou régionaux, avec ou sans mandat exécutif- ont réfléchi, à partir de leur propre expérience, sur les implications découlant de l'adoption en août 2004 de la nouvelle loi de décentralisation et, au printemps 2005, de la loi Fillon ( portant, entre autres mesures régressives définition du « socle commun de connaissances » ) ainsi que de la loi Borloo avec le plan dit de « cohésion sociale ».*

Plusieurs points ont rapidement fait l'accord des participants :

a ) Toute problématique de transformation de l'école aujourd'hui est obligée – c'est une condition de crédibilité - de s'interroger sur le rôle des collectivités, qui partagent d'importantes responsabilités avec l'état dans la conduite du système : financement de l'immobilier et du fonctionnement ( y compris pédagogique ) des établissements ; financement de nombreuses actions « complémentaires » à caractère social, pédagogique, culturel... parfois à la limites des compétences dévolues par la loi.

b ) Ce faisant, nous ne remettons aucunement en cause le principe de décentralisation. Ainsi, par exemple, la loi de 1985 a eu des effets très positifs pour la remise en état – qui n'est d'ailleurs toujours pas partout achevée – du patrimoine immobilier scolaire du second degré, permettant aux élèves de suivre leur scolarité dans des locaux décents. Mais nous remettons en cause la « décentralisation Raffarin » consistant pour l'essentiel en un transfert de charges et de responsabilités de gestion destiné à faciliter l'externalisation de certaines des missions traditionnelles du service public assurées par des personnels de l'état vers le secteur marchand, conformément aux orientations tracées au niveau de l'AGCS. ( ex. des TOS unanimement dénoncé ).

Pour autant, il apparaît nécessaire, afin de ne pas fausser l'analyse, de ne pas magnifier le passé : la gestion centralisée au niveau de l'état n'a jamais été gage d'égalité et de justice ; Les lycées de centre ville avaient de bien meilleures conditions de travail que les lycées de la banlieue et une enquête récente du SNUIPP a bien montré les différences d'investissement par élève d'une commune à l'autre dans le premier degré, en fonction des possibilités financières de chacune, mais aussi de choix idéologiques locaux.

Enfin, la prise en charge de certaines missions au niveau des collectivités ne signifie pas nécessairement privatisation : Les administrations locales, départementales et régionales relèvent, elles aussi, du service public et si les pressions politico-financières à ce niveau sont souvent plus visibles qu'au plan national, la plus grande proximité peut aussi permettre des mobilisations plus efficaces auprès des pouvoirs publics locaux .

La véritable question est donc pour les militants progressistes de bien déterminer ce qui est du ressort de la responsabilité publique nationale d'une part, et ce que le local peut apporter en plus et /ou en mieux d'autre part, en évitant –autant que faire se peut - de tomber dans les pièges de la contractualisation de ce qui relève des missions générales de l'état ( car un contrat, ça se négocie entre partenaires égaux, et ça peut aussi s'annuler ). C'est toute la notion des « complémentarités

positives » en même temps que celle des spécificités de l'école ( notamment par rapport aux activités péri-scolaires ) qui est à réfléchir.

c ) Il est de fait que telle ou telle décision adoptée par une collectivité, si elle n'est pas rapidement mise en œuvre par les autres de même niveau sur le territoire national peut engendrer un accroissement des inégalités entre les jeunes au plan national. La solution à ce problème bien réel n'est pas dans le refus de toute initiative par les collectivités qui le peuvent, mais au contraire dans la nécessité de mener des batailles collectives pour que les mesures positives adoptées ici puissent être adoptées partout. Ainsi, plus de la moitié des régions financent aujourd'hui les manuels scolaires pour les lycéens, d'autres ne le souhaitent pas ou ne le peuvent pas : il s'agit pourtant là d'une mesure tendant à instaurer une véritable gratuité des études, à généraliser (même si les modalités de mise en œuvre de ce principe sont diverses et parfois discutables ), quitte à développer des coopérations inter-régions et/ou à imposer la création d'un fonds national de lutte contre les inégalités – en particulier géographiques - comme le préconise notre projet communiste « Pour une école de l'égalité, de la justice et de la réussite pour tous » afin que le financement soit partout rendu possible.

Il est donc essentiel de ne pas se laisser enfermer dans les logiques de casse du service public impulsées par le gouvernement, de réinventer des outils pour penser les contradictions nouvelles, de ne pas « faire du local » chacun dans son coin, mais de décliner sur le plan local avec la participation active des citoyens des orientations politiques définies nationalement par les forces de progrès. C'est tout le sens de notre réflexion aujourd'hui, qui ne fait que commencer pour ce qui concerne le système éducatif.

Trois points principaux ont émergé de cette discussion :

### **1 - concernant l'analyse des dispositions nouvelles mises en œuvre par ces lois :**

L'adoption des lois Fillon et Borloo marque sans doute une rupture qualitative par rapport au passé. La définition du « socle commun de connaissances » relevant de la responsabilité de l'état et faisant l'objet d'une sanction par un diplôme à l'issue de la scolarité obligatoire ( le Brevet des collèges ) laisse présager le transfert d'autres enseignements aux collectivités ( le cas de l'EPS, des Enseignements artistiques et de la technologie est le plus évident pour l'instant, mais rien ne dit que la droite s'en arrêtera là ), ou à des associations ( le projet de la Ligue de l'Enseignement se place d'ores et déjà comme prestataire de services éducatifs dans ce créneau espéré, mêlant allégrement enseignements scolaires et dispositifs éducatifs de caractère péri-scolaires ). Le transfert du traitement de l'échec scolaire à des « équipes de réussite éducative », dispositifs prévus par le plan Borloo dit de « cohésion sociale », placés hors de l'école, sous la responsabilité du maire, développant des stratégies individualisées de remédiation et privilégiant l'extension de l'apprentissage comme mode de prise en charge des élèves en difficulté vient accentuer la crédibilité de cette perspective.

Tous ces dispositifs sont fondés sur une individualisation à outrance du diagnostic d'échec scolaire renvoyé à des causes extérieures à l'école ( l'enfant, ses origines sociales, sa famille ), et à un traitement tout aussi individualisé ( des équipes pluri-disciplinaires de professionnels issus du milieu associatif local en liaison avec la politique de la ville ), alors que toutes les recherches montrent que les apprentissages sont le fruit de relations sociales collectives. Ainsi se met en place progressivement un système éducatif global régionalisé.

Cette démarche entre en convergence avec d'autres aspects de la politique gouvernementale mise en place par ailleurs ( privatisations... ). La prise en compte dans nos analyses et nos propositions de la dimension idéologique de casse des politiques publiques collectives à tous les niveaux de l'organisation sociale héritée de la Libération est donc essentielle. Il s'agit bien d'un changement de nature de la politique de l'état en matière éducative contribuant au projet plus vaste de remodelage idéologique et structurel de la société par la jeunesse et par l'école, qui oblige aujourd'hui les élus progressistes à repenser leur rôle.

## **2 –concernant les actions mises en œuvre par les collectivités :**

Comme le soulignait un intervenant, « les collectivités mettent en œuvre plus ou moins consciemment des dispositifs qui nourrissent la politique du gouvernement, conçue pour détruire pièce par pièce le service public national d'éducation », appréciation que l'on peut illustrer par un exemple particulièrement spectaculaire : le développement à marches forcées de l'apprentissage conformément au plan Borloo :

L'histoire de ce pays a une originalité : c'est d'avoir mis en système la formation professionnelle ( y compris la formation continue avec les GRETA ) et l'éducation autour du service public, c'est à dire avec une conception fortement développée de l'intérêt général, tant pour les jeunes que pour l'économie nationale, avec des logiques propres. Or les lois de décentralisation de 1985 ont fait que les régions ont hérité de ce système, malmené par la politique de sous investissement de l'état dans les lycées professionnels, la dévalorisation du travail manuel dans les classes populaires et le recours systématique à l'orientation vers la voie professionnelle et, complémentaiement, vers l'apprentissage comme recours en cas d'échec scolaire. Compte tenu de la situation de l'emploi et de la volonté gouvernementale de désengager le service public de cette responsabilité au bénéfice de l'apprentissage patronal, la question posée aujourd'hui est donc de savoir si la décentralisation peut être un outil pour renforcer le service public et lui faire franchir une nouvelle étape de modernisation, ou bien si elle sera un outil pour le détruire et transférer toujours plus de formation professionnelle vers des centres privés, agréés par le patronat qui y maîtrise mieux des contenus de formation plus adaptés à ses besoins immédiats d' « employabilité » et de flexibilité des travailleurs.

Le service public a en effet l' « inconvénient » de mieux résister aux logiques patronales, en mettant par exemple l'accent sur la culture générale dans la formation professionnelle, permettant par là même les adaptations et reconversions ultérieures éventuellement nécessaires. Or la plupart des régions, en s'engouffrant aujourd'hui dans la politique consistant à favoriser l'apprentissage patronal - nécessairement au détriment de l'enseignement initial de service public, car les budgets ne sont pas extensibles à l'infini - vont dans un sens qui favorise objectivement les projets du gouvernement et du patronat.

D'autres situations pourraient être analysées de la même manière, concernant certains dispositifs de Contrats Educatifs Locaux par exemple. Dans chaque cas, il semble nécessaire de procéder à un examen attentif des problèmes afin de ne pas tomber dans le piège de positionnements qui, à partir de positions généreuses censées apporter des réponses concrètes et immédiates à des problèmes réels, vont dans le sens d'un accompagnement de la politique néo-libérale du gouvernement.

### 3 ) - Concernant le rôle des élus progressistes dans ce contexte :

a ) plusieurs camarades ont souligné que les élus agissent dans le cadre de la loi qui, quoi qu'on pense par ailleurs de son contenu, s'impose à tous. Ainsi, pour ce qui concerne la prise en charge des personnels TOS par les collectivités à partir de janvier 2006, il paraît évident que ce transfert ne pourra être mis en échec que si les TOS eux mêmes le refusent.

Pour autant, les élus progressistes peuvent être des forces de résistance - par exemple, à la tentation de sous traiter l'entretien des établissements ou la restauration scolaire à des entreprises privées – pour empêcher que ne s'enkystent les politiques de la droite et pour trouver des solutions alternatives sur nombre de questions posées.

b ) Au delà des positions de principe, la confrontation au réel est incontournable : les attentes de ceux qui vous ont élu, mais aussi les rapports de forces réels, tant par rapport au gouvernement qu'au sein même des majorités de gestion des collectivités posent des problèmes difficiles au quotidien car il s'agit le plus souvent de « gérer l'urgence ». Mais cela ne saurait exonérer personne d'un retour sur les questions fondamentales qui, selon les réponses qu'on y apporte, font la différence entre les élus de progrès et les autres :

- quelle place pour le service public et qu'est-ce qu'une politique publique et globale d'éducation ?
- quelles complémentarités état/collectivités et quelle place pour l'associatif dans le système éducatif
- Peut-on concevoir un état garant de l'unicité du système éducatif, de ses contenus d'enseignement, de la formation des personnels qui concourent à la mise en œuvre de ses missions et de son mode de fonctionnement sur l'ensemble du territoire national avec des collectivités territoriales en charge de responsabilité de mise en œuvre et les assumant sur la base d'objectifs partagés, librement négociés avec l'état ?
- Plus largement, Comment faire pour être des pôles de résistance à cette politique de casse du service public ? Comment, dans l'exercice même des responsabilités d'élu, travailler au rassemblement le plus large pour une véritable alternative politique, quelle contre offensive on contribue à organiser avec les premiers intéressés eux mêmes ( parents, enseignants et autres personnels, élèves... ) ouvrant des perspectives crédibles pour la mise en œuvre des propositions novatrices dont nous sommes porteurs ?

A l'inverse de toute stratégie de délégation de pouvoir, seule l'élaboration collective permanente des solutions envisagées avec les acteurs de terrain permet d'apporter à ces questions des réponses constructives et non piégées sur le plus long terme.

Ces questionnements sont naturellement à croiser avec ceux provenant des autres domaines qui font l'activité des élus au quotidien : politique sociale d'aide aux plus défavorisés, de la ville, du logement, de la santé, ... mais concernant les problèmes spécifiques au système éducatif, le Parti Communiste est aujourd'hui porteur d'orientations et d'un certain nombre de propositions concrètes à travers son « projet communiste pour une école de l'égalité, de la justice et de la réussite scolaire de tous » ainsi que la proposition de loi déposée au printemps dernier par les parlementaires

communistes et associés en alternative au projet Fillon , propositions que nous soumettons à la réflexion critique de tous.

Car il s'agit bien ici, dans notre esprit, de la contribution communiste à un débat nécessaire visant à élaborer, avec tous nos partenaires potentiels et avant tout les premiers intéressés ( jeunes, parents, personnels de l'école, syndicalistes, associations... ) des propositions unitaires et opératoires dans le cadre d'une véritable alternative politique.