



© Benoît Debuisser

Loi pour « une école de la confiance » :
**Quand 20 mois de mesures
sont censés faire politique éducative !**

Analyses et propositions du cape

Collectif
cape | collectif des
associations
partenaires de
l'école publique

Éditorial

Dans un contexte où le débat démocratique avec l'ensemble des acteurs concernés n'a pas eu lieu sur la transformation de la politique éducative du pays, le CAPE témoigne de ses analyses, rappelle ses positionnements et donne à lire ses propositions pour renforcer l'École de la République. Celles-ci, rédigées en six points, s'articulent autour de cinq idées forces :

1. Le CAPE exprime son désaccord avec une **conception « libérale »** qui semble largement mésestimer les ressorts de la panne de la démocratisation de la réussite que l'on constate depuis le milieu des années 1990, et qui organise un système en accord avec la philosophie classique et critiquable de « **l'égalité des chances** ».

2. Si la liberté de choix est l'un des maîtres-mots de la confiance dans le système scolaire évoquée par le ministre, nous craignons cependant que cette conviction n'amplifie la différenciation compétitive de « l'offre » scolaire, ainsi que le séparatisme social et culturel. **Vers une marchandisation accrue de l'éducation ?**

3. Si l'intention du ministre est de lutter contre la « baisse inexorable du niveau scolaire », il conviendrait sans doute de s'entendre sur ce qui baisse et pourquoi, et sur la vision que l'on se fait des exigences à venir

en termes de défis sociaux, culturels et environnementaux auxquels nous devons **préparer les générations futures pour une lecture complexe du monde.**

4. Les récentes condamnations à l'encontre « des pédagogies de la découverte » dont « l'inefficacité aurait été cent fois démontrée » s'apparentent à une sorte de liquidation assez simpliste de près d'un siècle de savoirs pratiques et théoriques nourris de la diversité des courants de l'éducation nouvelle. **Fin de la visée émancipatrice de l'acte éducatif ?**

5. Si l'on veut réellement reconstruire la confiance de tous les acteurs dans l'institution, il est essentiel de recréer, à toutes les échelles de territoire, de vraies dynamiques de débats, d'implication et de **co-construction mobilisant l'ensemble de la communauté éducative**, sans oublier les jeunes, les familles et les partenaires de l'École (associations et collectivités).

Comment envisager « une école de la confiance » sans poser clairement les finalités globales du système éducatif ?

Le projet de loi qui doit être débattu au Sénat en mai 2019 se concevait, de l'aveu même du ministre au Conseil supérieur de l'éducation d'octobre 2018, comme un véhicule législatif qui avait vocation à apporter au Code de l'éducation les modifications nécessaires pour appuyer un train de mesures largement engagé depuis plus de 20 mois par voie de circulaires et décrets. Contrairement aux dernières grandes lois d'orientation de 1989, 2005 et 2013, ce projet de loi ne pose finalement aucun élément clair sur les finalités globales du système éducatif au regard des enjeux du 21^{ème} siècle. De plus, **le débat démocratique avec l'ensemble des acteurs concernés n'a pas eu lieu sur la transformation de la politique éducative du pays.** Le débat parlementaire lui-même a été écourté par une procédure accélérée et certaines mesures phares du projet de loi ont été apportées par amendements.

1 . De l'égalité des chances à l'égalité des droits : pour une réelle démocratisation

Si le constat de la persistance des inégalités est incontestable aujourd'hui, les solutions proposées reposent sur la liberté d'agir et de choisir à tous les échelons du système (« liberté d'organisation pour les acteurs » et « liberté de choix pour les jeunes et les familles »). Cette **conception « libérale »** semble largement mésestimer les ressorts de la panne de la démocratisation de la réussite que l'on constate depuis le milieu des années 1990, et semble, de fait, prendre acte de la compétition accrue qui organise un système régi par la méritocratie et la sélection par l'échec, en accord avec la philosophie classique et critiquable de « **l'égalité des chances** ». Cette conception de l'égalité s'accompagne ainsi de mesures présentées comme compensations des inégalités sociales familiales, principalement au début de la scolarité et qui concernent la maîtrise de ce que la loi désigne comme les « savoirs fondamentaux : lire, écrire, compter et respecter autrui ». Les mesures emblématiques du **volet « justice sociale »** de la politique éducative du gouvernement témoignent potentiellement d'effets pervers :

- Il en est ainsi de **l'obligation d'instruction à trois ans** inscrite dans la nouvelle loi dont le CNAL a précisément dénoncé les financements publics qui vont bénéficier au privé sous contrat, ainsi que l'impact sur les finances des collectivités locales qui sera imparfaitement compensé par l'État.
- De manière plus transversale, il faut également mentionner les dispositions adoptées dans le projet de loi au titre de **l'École inclusive**, par transposition de la concertation sur l'accueil du handicap en milieu ordinaire qui restreignent la notion d'inclusion au seul registre de l'accueil du handicap.

Nos positions

Les organisations membres du CAPE sont convaincues depuis toujours que notre pays a besoin d'une École juste et efficace, d'une École attentive à toutes et à tous, d'une École ouverte sur son environnement, d'une École coopérant avec les autres acteurs éducatifs, les associations complémentaires de l'enseignement public. Les mouvements pédagogiques rassemblés au sein du CAPE situent depuis toujours leurs projets au cœur des **enjeux de cohésion sociale et territoriale, de démocratie et d'équité**. Nous agissons donc pour que l'École, mais plus largement l'ensemble des espaces éducatifs, soient ces terrains fertiles de confiance, de vie collective, de pouvoir d'agir et de penser favorisant, par des pratiques émancipatrices, la construction d'une identité citoyenne.

Nos mouvements fondent leur action éducative sur le principe de la confiance en l'Autre. C'est cette confiance, posée comme principe de base, qui permet à chacun d'oser, d'entreprendre, d'expérimenter, de se risquer dans des situations nouvelles car c'est dans les pratiques du quotidien, dans des situations d'enseignement et d'apprentissage, que s'expérimente l'exercice éprouvé d'une citoyenneté agie.

Réussir cela suppose pour le CAPE de **réaffirmer deux convictions essentielles** pour une pleine égalité de droits au service de la réussite de toute entreprise d'apprentissage : **tous les êtres humains sont éducatifs et l'École doit permettre aux élèves d'exprimer et de développer toutes leurs potentialités**.

Nos propositions

Si l'avancée inscrite dans la loi au bénéfice des publics en situation de handicap est à saluer, il est d'importance de ne pas limiter l'approche inclusive à l'accueil du handicap. Dans une approche éducative globale, l'inclusion questionne les conditions d'accueil de tous les enfants dans le système éducatif, quels que soient leurs besoins éducatifs (handicap, problématiques familiales ou sociales, etc.). Une approche éducative personnalisée et différenciée, inscrite dans une dynamique collective, nécessite une évolution des projets d'établissements et des pratiques, ce qui suppose un accompagnement et une formation continue.

Il est donc indispensable de reconnaître et de faciliter l'apport des autres professionnels du champ éducatif et médico-social (à parité et sans substitution ou externalisation). C'est un enjeu central des futurs Pôles Inclusifs d'Accompagnements Localisés (PIAL).

Nous avons des compétences multiples, et nous sommes disponibles localement et nationalement (accompagnement et formation).

2 . Libéralisme, concurrences accrues : vers la marchandisation de l'École ?

La **liberté de choix** est l'un des maîtres-mots de la confiance dans le système scolaire évoquée par le ministre. Nous observons cependant que la conviction libérale des vertus du marché semble inspirer cette logique d'action. Pour autant, le projet de loi prévoit une série de dispositifs de régulation par les normes d'action et la mesure de la performance. S'il est légitime de s'intéresser aux résultats de l'École en termes d'apprentissages concrets des élèves, la recherche internationale a depuis longtemps documenté les effets pervers du management par la performance : concurrence accrue entre unités d'enseignement, désinvestissement professionnel, accroissement des inégalités, etc.

C'est pourquoi, quand dans le dernier rapport du Comité d'Action Publique 2022 il est proposé **la publication transparente de l'évaluation de la performance des établissements scolaires**, nous sommes inquiets. Si on peut comprendre le souci légitime des familles de bénéficier du meilleur « service » (notamment celles les mieux dotées culturellement et socialement), il ne faudrait pas qu'une telle publicité serve juste à consolider un marché concurrentiel de « l'offre » scolaire, facilitant une forme d'étude comparative pour certaines familles à l'appui de leurs stratégies d'évitement. Ce problème est d'autant plus criant que les enjeux de mixité et de capacité à lutter contre la reproduction des inégalités

sociales d'origine ne sont pas la préoccupation dominante d'une telle évaluation.

Il est alors également à craindre que la pression compétitive touchant actuellement **le lycée** ne touche **le collège**, qui lui aussi risque d'être pris dans cette logique d'attractivité sélective socialement, amplifiée notamment par le rétablissement des options rares que la réforme de 2016 avait supprimées. Or, on sait que ces options sont les vecteurs d'un entre-soi social plus que d'une réelle mixité, et il y a fort à parier que les familles anticiperont les logiques sélectives du lycée (à l'œuvre dès la seconde) dans la construction en amont de parcours Avenir à haute plus-value culturelle.

On retrouverait là les logiques de **quasi marché concurrentiel de la scolarité**. On peut légitimement craindre que les dispositions actuelles accélèrent (ou en tout cas ne freinent pas) les stratégies familiales et les logiques ségréguatives qui segmentent déjà profondément le système scolaire (bien au-delà du clivage public-privé).

Dans cette même logique, la création d'EPLÉI (Établissements Publics Locaux d'Enseignement International) prévue par le projet de loi est l'exemple d'une mesure qui risque de dégrader encore plus la situation de ségrégation et d'absence de mixité que l'on peut rencontrer dans les grandes agglomérations.



Nos positions

Pour le CAPE, il s'agit pour l'École de la République de renouer avec ses ambitions fondatrices : **passer d'une École centrée sur la fabrique des « meilleurs » à une École qui donne à tous les enfants et les jeunes les moyens de se préparer à faire les choix personnels, professionnels et citoyens qui jalonnent toute vie humaine.** Il s'agit d'élever le plancher pour tous avant de se préoccuper d'élever le plafond pour quelques-uns. C'est pourquoi nous sommes convaincus que l'organisation du système éducatif doit défendre un service public qui lutte contre les inégalités et non pas favoriser des concurrences internes à l'enseignement public qui redoublent les concurrences ségrégantes qui peuvent déjà exister avec l'enseignement privé.

Nos propositions

Cette ambition de lutte contre les inégalités, les ségrégations et la marchandisation doit être partagée par l'ensemble des acteurs éducatifs d'un territoire, notamment dans le cadre des Projets Éducatifs de Territoire (PEdT). La place des associations partenaires de l'École doit y être réaffirmée.

3 . « Baisse inexorable du niveau scolaire » : quels enjeux cachés ?

Contrairement aux annonces initiales du ministre qui prétendait ne pas vouloir bouleverser ce qui avait été fait avant lui, une refonte profonde des programmes et des contenus culturels de l'École est actuellement à l'œuvre. On pourrait même y voir un retour de balancier dans l'affrontement de visions qui s'opposent pour faire vivre l'ambition républicaine de l'école publique et qui ont depuis toujours porté sur les trois dimensions de la formation tout au long de la vie : celle du citoyen, celle de la personne et celle du travailleur. La portée émancipatrice, démocratique ou égalitaire des politiques publiques d'éducation a ainsi été la concrétisation d'équilibres trouvés entre ces dimensions parfois en tension.

Si on observe les contenus des nouveaux programmes mais aussi les propos médiatiques, notamment ceux de la nouvelle présidente du Conseil supérieur des programmes (CSP) fustigeant l'interdisciplinarité, la logique des cycles ou l'approche par compétences, il

semble que l'inspiration des transformations actuelles relève davantage d'une approche traditionnelle (voire « conservatrice ») réinstaurant la prévalence des cloisonnements disciplinaires, la centration sur les « savoirs fondamentaux » et promouvant **une approche cumulative, patrimoniale voire identitaire** des savoirs scolaires. La dimension citoyenne semble par ailleurs rabattue sur la seule connaissance des institutions et emblèmes républicains, dans une vision très datée de l'instruction civique.

Si l'intention du ministre est de lutter contre la « baisse inexorable du niveau scolaire », il conviendrait sans doute de s'entendre sur ce qui baisse et pourquoi (niveau moyen ou niveau des plus faibles ? Culture émancipatrice ou maîtrise des savoirs opératoires ?...), et sur la vision que l'on se fait des exigences à venir en termes de défis sociaux, culturels et environnementaux auxquels nous devons préparer les générations futures pour une lecture complexe du monde.

Nos positions

Le CAPE réaffirme ici le principe d'éducabilité de tous, tout au long de la vie, et le droit à la formation permanente pour lutter contre les inégalités. Il s'agit, pour nous, de prendre en compte toutes les familles, quels que soient leurs milieux et origines sociales et culturelles, pour les réconcilier avec une École juste, ses pratiques, ses symboles et, *in fine*, ses acteurs. Ce faisant, il s'agit de promouvoir des logiques de démocratie implicative et continue. Enfin, développer une éducation démocratique et à la démocratie appelle à **renforcer les pratiques donnant une place effective aux enfants et aux adolescents dans les choix qui les concernent.**

L'accès à une citoyenneté active et à une autonomie solidaire et responsable nécessite d'en faire l'expérience concrète dans tous les temps et espaces éducatifs, dès le plus jeune âge.

Nos propositions

Le **socle commun de connaissances, de compétences et de culture** doit rester la référence à partir de laquelle l'École et, plus largement, l'ensemble des membres de la communauté éducative doivent construire une Éducation globale ouverte sur le monde. C'est, pour les associations complémentaires et mouvement pédagogiques, une exigence minimale pour tous qui ne saurait être réduite aux seuls « savoirs fondamentaux ».



4 . User du scientisme contre la coopération et les pédagogies actives : pourquoi ?

L'articulation entre les recherches en éducation et les pratiques éducatives, notamment en termes d'innovation, est une ambition ancienne visant à mieux comprendre et mesurer les effets et l'efficacité des pratiques, et à éventuellement les infléchir (idéalement dans une logique d'aller-retour de type recherche-action-formation) pour mieux faire concorder le réel constaté et l'ambition proclamée. Les expressions politiques du ministère, du Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale (CSEN), qui prétendent fonder leurs références politiques sur le pragmatisme scientifique, abordent cette ambition sous trois angles principaux : l'évaluation à portée normative ; la prescription de méthodes d'enseignement « certifiées scientifiquement » ; et enfin la modélisation/normalisation de la formation, notamment initiale.

Cet usage de l'expertise bride en amont toute liberté d'appropriation et va à l'encontre de l'ambition affichée par le ministre de recréer de la confiance dans l'institution. En témoigne la position extrêmement dominante des neurosciences associée au sein du CSEN à d'autres approches disciplinaires choisies pour leur compatibilité, mais peu représentatives des controverses scientifiques au sein de chacune d'elles. Le CSEN ne publie pas de travaux, et ne se soumet donc, pour l'instant, ni à un débat démocra-

tique, ni au jeu habituel de la validation par les pairs, garante de la qualité des travaux scientifiques, contrairement aux logiques de travail du Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO).

Les récentes condamnations formulées par S. Dehaene qui dénonce « les pédagogies de la découverte » dont « l'inefficacité a été cent fois démontrée » (sic) s'apparentent à une sorte de liquidation assez simpliste de près d'un siècle de savoirs pratiques et théoriques nourris de la diversité des courants de l'éducation nouvelle. On peut alors légitimement craindre que l'acte éducatif ne consiste plus qu'en l'application de protocoles standards qu'il s'agirait de généraliser par la prescription, véhiculée soit par des livrets d'accompagnement (par exemple le « guide orange » sur l'apprentissage de la lecture), soit par des protocoles d'expérimentation comme celui d'Agir pour l'École, qui a fait l'objet de nombreuses critiques, et que nous avons dénoncé.

Il n'en reste pas moins que le principal risque évoqué dans ce pilotage injonctif et descendant du changement est celui de la déprofessionnalisation du métier d'enseignant, réduit au seul rôle d'exécutant.

Nos positions

Pour le CAPE, la pédagogie s'adosse à des connaissances scientifiques : psychologie sociale et cognitive, sociologie, sciences de l'éducation, histoire du système éducatif et neurosciences. Elle suppose une éthique et une déontologie du métier dans la relation à l'autre qui « apprend » et une évaluation continue pour renouveler jour après jour son efficacité. Enfin, elle suppose une vision politique pour ancrer le projet d'apprentissage de tous dans un projet de société démocratique et équitable. Conduire un tel projet suppose de réaffirmer les principes de l'accompagnement éducatif de la scolarité et de la lutte contre les inégalités sociales et culturelles dans et hors l'École. **Les contributions de l'éducation non formelle aux parcours d'apprentissages sont incontournables et doivent être reconnues.**

Par ailleurs, nous sommes convaincus de l'importance du croisement des cultures professionnelles de tous les éducateurs, y compris hors de l'institution scolaire. La liberté pédagogique suppose une réelle formation continuée et la promotion du travail en équipe interdisciplinaire et pluriprofessionnelle. Il faut alors repenser l'alliance entre recherches (pluralité des approches et disciplines) et pratiques, dans une formation-action faisant de

l'éducateur un chercheur-concepteur-acteur qui accompagne l'enfant, le jeune dans la construction de son parcours d'apprentissage. S'exerce alors une responsabilité partagée mobilisant la diversité et la complémentarité des compétences des différents métiers de l'éducation, du sport et de la culture.

Pour l'enseignant, être expert dans une discipline, être capable même de présenter parfaitement des connaissances ne saurait garantir que la connaissance passe du « maître » à l'élève. Les enseignants doivent maîtriser de nombreuses compétences relevant des didactiques, de la psychologie, de la pédagogie, de la sociologie, etc., pour concevoir et conduire les situations d'enseignement/apprentissage et rendre le savoir accessible à tous. Médiateur entre l'ignorance qui enferme et les savoirs qui libèrent, l'éducateur (parent, enseignant, animateur...) se doit de créer les conditions de la réussite, celles qui feront naître l'envie d'apprendre, celles qui permettront à chaque enfant, chaque jeune, de s'engager dans son propre projet d'apprentissage. Ainsi la pédagogie est-elle un savoir-faire indispensable pour engager les enfants et les jeunes qui sont confiés à l'école, aux espaces éducatifs des temps péri et extra scolaires, vers le savoir.

Nos propositions

- Préserver, à tous les échelons du territoire, des espaces de croisement des savoirs scientifiques, des savoirs professionnels et citoyens.
- Encourager et soutenir des dynamiques collectives et individuelles d'expérimentation et d'innovation reconnaissant les professionnels comme concepteurs de leurs pratiques. L'évaluation devient alors un élément moteur au service du projet.
- Contribuer à l'émergence d'une culture partagée : ouvrir la formation initiale et continue des enseignants aux réflexions et méthodes provenant des mouvements pédagogiques et des associations complémentaires, des parents, des élus et des acteurs territoriaux, formations élaborées à partir de sujets définis en commun.
- Dans le cadre des formations continues obligatoires, intégrer des propositions émanant des mouvements pédagogiques (stages de formation, universités d'été, colloques, séminaires, débats, etc.) sous la forme d'un crédit temps formation individualisé mobilisable dans le cadre d'un projet de formation individualisé.

5 . De l' ESPE à l'INSPE : quelles finalités ?

Un autre levier du pragmatisme scientifique actuel est celui de la formation initiale comme vecteur principal de transformation du métier et des pratiques des enseignants. La justification, telle qu'elle transparait dans les débats parlementaires autour du projet de loi « pour une école de la confiance » en est triple :

- L'Éducation nationale, en tant qu'employeuse, doit être la première prescriptrice, par le biais d'un référentiel de compétences et de contenus beaucoup plus précis ;
- L'adossement des contenus à la recherche doit être beaucoup plus uniforme (et sous la houlette du CSEN), et moins dépendant des contextes locaux des universités accueillant les ESPE ;
- La priorité de la formation des enseignants doit être « la maîtrise des savoirs fondamentaux et l'apprentissage de leur transmission ». Le diagnostic des limites des actuelles ESPE mériterait d'être approfondi et partagé comme a pu y contribuer le CAPE via le co-

mité de suivi de la formation des enseignants qui n'existe plus dans les faits, afin de servir de base aux propositions à venir :

- Pression sur les contenus et le planning liée au placement du concours en M1 ;
- Difficulté d'articuler la dimension théorique et la dimension professionnalisante. Nous sommes davantage dans un modèle successif que dans un modèle de véritable alternance ;
- Insuffisance d'un réel accompagnement à l'entrée dans le métier, alors même que les jeunes titulaires prennent leur premier poste dans les contextes les plus exigeants ;
- Diversification sociale insuffisante des profils des enseignants pour compenser les effets de la mastérisation sur l'accessibilité du métier aux étudiants issus des milieux populaires.

On ne peut que saluer l'ambition de **renforcer la diversité et l'assise sociale du vivier de recrutement des futurs enseignants**. Mais cer-

taines questions subsistent notamment liées aux moyens engagés, à une contractualisation accrue et aux remplacements des professeurs par des assistants d'éducation (AED). Par ailleurs, l'ambition initiale du second «E» des ESPE traduisait l'ambition de développer un tronc commun à l'ensemble des métiers au sein de l'institution scolaire mais également au-delà, vers les métiers de l'animation ou d'encadrement de l'éducation, de la culture et des sports dans les collectivités et les associations notamment.

Il s'agit de créer les conditions facilitant les partenariats que les acteurs de l'École auront bénéficié à développer tout au long de leur carrière avec l'ensemble de la communauté éducative. Si la priorité des INSPE est la formation à la transmission des savoirs fondamentaux, les activités hors du temps scolaire risquent de n'être évoquées que dans une logique de sous-traitance, voire d'externalisation ou de suppléance des apprentis-

sages scolaires. Il en est ainsi dans le dispositif « devoirs faits ». De la même manière, le « plan mercredi » qui vise à élever la qualité des temps périscolaires en les articulant plus étroitement aux apprentissages scolaires, appréhendé comme un dispositif de plus dans une histoire déjà dense (CTL, CLAS, Contrat enfance-jeunesse...) connaît un succès mitigé dans l'immédiat. Enfin, de nouvelles annonces autour des après-midis libérés pour le sport soulèvent autant de questions sur les risques d'externalisation et la prise en compte des temps de l'enfant.

Nos positions

Pour le CAPE, l'éducation, appréhendée comme **construction de l'avenir commun** de notre société, est l'affaire de tous. L'action éducative s'inscrit dans un territoire de vie. Une politique éducative contribue au développement social, culturel, économique, environnemental d'un territoire. Excellente matrice pour penser le développement du territoire, elle intéresse donc une multiplicité d'acteurs : acteurs éducatifs et acteurs locaux au sens large. Dans ce contexte, la formation initiale et continue des professionnels de l'éducation, considérant leurs besoins, doit favoriser les espaces de rencontres et de croisement. Articulant situation de terrain et sessions théoriques, la formation continuée fondée sur une véritable alternance, répond à la nécessité permanente d'interrogation des pratiques professionnelles en lien avec les apports issus de la recherche.

Une politique éducative ambitieuse doit considérer la complémentarité des acteurs au service d'un projet concerté et cohérent prenant en compte les besoins des enfants et des jeunes.

Nos propositions

- Dans le cadre du changement de statut et de projet de l'École supérieure de l'éducation nationale (ESEN), densifier la place des acteurs associatifs dans l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF).
 - Les compétences et les contributions des organisations du CAPE sont mobilisables dans les maquettes de Masters MEEF (laïcité, numérique, éducation à la sexualité, EEDD, etc.).
 - Réfléchir à des passerelles dans les parcours de formation des éducateurs, notamment dans le cadre des dispositifs de pré-recrutement en L2.
 - Proposer des situations d'alternance qui permettent de découvrir des dynamiques éducatives et de contextualiser l'exercice du métier.
- Considérant l'importance de développer une culture partagée et des pratiques partenariales au service de la globalité et de la continuité éducative auprès des acteurs des services déconcentrés (personnels de direction, corps d'inspection, etc.), renforcer la contribution des organisations du CAPE dans la formation des personnels de direction.
 - Accueil de stagiaires en M1 dans les organisations du CAPE.
- Dans le cadre de la création des INSPE, soutenir la culture du champ éducatif des futurs enseignants est l'un des leviers essentiels à l'appui des partenariats territoriaux qu'ils seront amenés à mobiliser :
 - Relancer le comité national de suivi de la formation des enseignants.
 - Promouvoir la validation des acquis comme outil d'une certaine diversification du profil des étudiants et des voies d'accès à la formation (acquis issus de l'expérience ou de formations initiales).



6 . À toutes les échelles de territoire : quelle place pour une gouvernance partenariale et démocratique ?

Une dernière dimension présente dans la loi semble ménager, au nom de l'efficacité et de la rapidité, des évolutions très sensibles de la gouvernance locale des politiques éducatives. Il nous faudra veiller à ce qu'elles se fassent en priorité avec le souci de l'aménagement du territoire et donc de l'accessibilité des services publics, ainsi que du renforcement des logiques partenariales et démocratiques. De même, l'intégration des services déconcentrés Jeunesse et Sport au sein de « pôles éducatifs » sous l'autorité des DASEN et recteurs est une hypothèse de réorganisation qu'il faudra observer dans ses conséquences concrètes. Ces interlocuteurs locaux en charge de la vie associative, de la jeunesse, de l'éducation populaire ou des sports risquent de voir évoluer profondément leurs prérogatives et organisations.

Par ailleurs, la possibilité de créer des établissements locaux des savoirs fondamentaux regroupant un collège et ses écoles de rattachement, est sans doute une des mesures les plus notables de ce projet de loi, alors même qu'elle a été introduite par un amendement en commission, et n'a donc fait l'objet d'aucune concertation ni d'aucune étude d'impact. Plusieurs idées semblent défendables dans ce projet d'EPSF : l'opportunité d'une structuration juridique du premier degré pouvant faciliter le portage de projets partenariaux ; la nécessité d'approfondir le lien école-collège autour de l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ; l'ambition d'atténuer le choc du passage pour les élèves et leurs familles qui passent d'un interlocuteur quasi unique à une multiplicité d'interlocuteurs.

Néanmoins certains risques méritent d'être soulignés :

- Le nom de ces établissements laisserait entendre que l'ambition de la scolarité obligatoire se résume à la maîtrise des savoirs fondamentaux « lire, écrire, compter, respecter autrui ». On serait alors très loin de l'ambition culturelle et émancipatrice large du socle commun ;
- Si le regroupement administratif peut permettre de générer des économies d'échelle et faciliter des mutualisations de moyens, il peut, à l'inverse, stimuler des regroupements physiques qui font craindre des fermetures de classes et des problèmes d'accessibilité, notamment en zone rurale ;
- Les relations très fortes entre les communes et leurs écoles primaires risquent d'être perturbées, voire distendues, dans le cadre d'un tel rattachement et dans un contexte d'évolution de l'organisation territoriale déterminé par la loi NOTRe ;
- Les projets pédagogiques (classes de découvertes, projets artistiques...) en primaire sont en général organisés dans un lien direct

entre les enseignants, les IEN et la collectivité de rattachement. À l'inverse, en collège, ils sont gérés directement par l' EPLE (Établissement public local d'enseignement) dans le cadre de son budget propre, limitant la souplesse et l'autonomie pour les acteurs et la diversité des partenariats ;

- La crainte d'un recul de la représentation des élus parents d'élèves dans les conseils d'établissement.

Enfin, l'importance de la coéducation et de la communauté éducative telle que le Code de l'éducation la définit depuis 2013 est la grande absente de la loi « Pour une école de la confiance », alors même qu'elle se donne pour objet de retisser les liens de confiance réciproque, notamment avec les familles. Même si cet aspect de la loi de 2013 n'a pas été abrogé, on est donc très loin de l'ambition d'une reconnaissance accrue de la communauté éducative, telle qu'elle est promue notamment autour des Projets éducatifs de territoire (PEdT).

Nos positions

Pour le CAPE, c'est la dynamique collective engagée à travers les projets éducatifs territoriaux qui fait levier aujourd'hui dans les territoires pour soutenir l'émergence et la mise en vie de projets concertés et cohérents. Ancrés dans le territoire, ils permettent de faire émerger une conception partagée de l'éducation et de travailler sur le fond à définir et mettre en œuvre l'accès à des pratiques culturelles, artistiques, sportives et citoyennes diversifiées et de qualité. Ils permettent enfin d'articuler projet d'école, projet d'établissement et projets des temps péri et extrascolaires pour tous les enfants et adolescents. Ils s'attachent à faire lien entre les projets des différents espaces éducatifs, ceux de l'École, des structures (accueil de loisirs, école de musique, club sportif, accueil petite enfance...). C'est ainsi que la définition d'un projet éducatif territorial favorise l'inscription des écoles et des établissements scolaires dans un projet coopératif porté par une dynamique solidaire.

Il s'agit de promouvoir et concrétiser un projet éducatif fédérateur : un continuum éducatif concernant tous les élèves de la

maternelle à la troisième, attentif à chaque enfant et adolescent, dans tous les temps de sa journée et tous les moments de ses apprentissages. Un bénéfice important, et parfois sous-estimé, de la réforme de 2013 des temps éducatifs est la mise en œuvre par la quasi-totalité des communes, disposant d'une école publique, d'une réponse au caractère global de la question éducative via l'élaboration d'un projet éducatif à destination des enfants. Elles se sont dotées d'une stratégie éducative contribuant au bien-être des enfants et des adolescents et à leur émancipation.

Ainsi, nombre de projets éducatifs territoriaux ne se contentent plus d'une réponse à une demande sociale de garde de la part des familles. Ils intègrent une reconnaissance de l'importance des temps périscolaires et de leur nécessaire articulation dans les parcours éducatifs des enfants. Pour autant, ils restent d'ambition variable, il s'agit donc aujourd'hui de concevoir et mettre en vie des démarches au service d'un saut qualitatif.

Nos propositions

- Relancer de manière volontariste les Projets éducatifs de territoires en les situant comme LE cadre d'interlocution globale avec les collectivités sur l'ensemble des temps scolaires, péri et extrascolaires.
- Poursuivre le travail sur les cadres d'emploi des animateurs, l'identification des besoins de formation et de qualification et la mise en œuvre de plans de formation initiale et continue.
- Considérer les Groupes d'Appui Départementaux comme l'un des lieux privilégiés de suivi, de co-construction et d'évaluation et y renforcer la participation des mouvements d'éducation populaire et des associations complémentaires.
- Considérer le CAPE comme l'un des interlocuteurs privilégiés sur les questions éducatives. Créer un espace d'interlocution adapté à un dialogue régulier.



© Benoît Debuissier

Collectif Cape

avril 2019

Contact :

Jean-Luc Cazailon, président : Jean.luc.cazailon@cemea.asso.fr / 06.89.52.53.16

<https://collectif-cape.fr>

