

LES CAHIERS DE LA **FONCTION PUBLIQUE**

INTERVIEW

ROLLON MOUCHEL-BLAISOT,
directeur général de l'Association
des maires de France
et des présidents d'intercommunalité



DOSSIER

RÉFORME TERRITORIALE : QUELS IMPACTS ?

FOCUS

32 FONCTIONS PUBLIQUES D'ÉTAT ET TERRITORIALE

42 ÉDUCATION NATIONALE
ET ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

52 FONCTION PUBLIQUE HOSPITALIÈRE ET SANTÉ

ÉDUCATION NATIONALE
ET ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR

Responsable de rubrique : **Christine Szymankiewicz**, inspectrice générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche

43 **RÉGIONS ET ACADÉMIES : NOUVELLES COMPÉTENCES ET ENJEUX STRATÉGIQUES**

Par **Alain Boissinot**, ancien recteur des académies de Bordeaux et Versailles, et ancien directeur général de l'enseignement scolaire

46 **OÙ EN EST LA DÉCENTRALISATION DE L'ÉDUCATION ?**

Par **Bernard Toulemonde**, inspecteur général honoraire et ancien recteur

48 **ÉDUCATION NATIONALE, ÉDUCATION TERRITORIALE : UNE ORIGINALITÉ FRANÇAISE**

Par **Thierry Vasse**, vice-président de l'Association nationale des directeurs de l'éducation des villes (ANDEV)

RÉGIONS ET ACADÉMIES : NOUVELLES COMPÉTENCES
ET ENJEUX STRATÉGIQUES

Par **Alain Boissinot**, ancien recteur des académies de Bordeaux et Versailles, et ancien directeur général de l'enseignement scolaire

“

Depuis une trentaine d'années, un trait essentiel s'impose, celui du renforcement de l'échelon académique, parallèlement à l'affirmation du rôle des régions

”

Pour qui observe l'évolution de l'administration de l'éducation nationale depuis une trentaine d'années, un trait essentiel s'impose : le renforcement de l'échelon académique, parallèlement à l'affirmation du rôle des régions. La période actuelle est assurément stratégique de ce point de vue.

DES ÉVOLUTIONS IMPORTANTES

Deux décrets récents méritent particulièrement l'attention.

L'organisation académique

Le décret du 5 janvier 2012 « relatif à l'organisation académique »¹ pose plusieurs principes décisifs. Alors que, pour des raisons historiques, le premier degré, lié à l'échelon départemental, relevait de compétences propres des inspecteurs d'académie, il unifie l'ensemble de l'enseignement scolaire au niveau rectoral, les inspecteurs d'académie devenant « directeurs académiques » et représentant le recteur dans leur département. Cette réorganisation confirme celle qu'avait connue en 1998 l'administration centrale, la direction des écoles y fusionnant alors avec la direction des lycées et collèges pour constituer une grande direction de l'enseignement scolaire. Simultanément, le décret de 2012 reconnaît la diversité des situations académiques, qui autorise des organisations différentes sous la responsabilité des recteurs. L'académie devient ainsi clairement le niveau déterminant de pilotage de l'éducation nationale ; elle est liée à l'administration centrale par une logique de contractualisation.

Les régions académiques

Le décret du 10 décembre 2015, créant les « régions académiques »², doit pour sa part être interprété à la lumière des dernières mesures de décentralisation et de l'émergence de grandes

régions. Il est d'autant plus significatif que le ministère de l'Éducation nationale a mis peu d'empressement à s'inscrire dans cette perspective, et a longtemps cherché à maintenir le *statu quo* et le découpage en trente académies. Il a fallu l'engagement du Premier ministre pour imposer la création des régions académiques, correspondant aux nouvelles régions et dotées d'un large champ de compétences propres. Si les anciennes académies sont pour le moment maintenues, ce transfert de compétences indique bien que désormais la région académique devient l'échelon de référence : il était en effet indispensable d'affirmer un niveau de partenariat cohérent avec les nouvelles régions. L'article 6 du décret énumère les domaines concernés, qui constituent des blocs stratégiques, et requièrent une coordination entre le recteur de région académique, la région et le préfet de région : la définition du schéma prévisionnel des formations de second degré, la formation professionnelle, l'apprentissage et l'orientation tout au long de la vie professionnelle, la lutte contre le décrochage scolaire, l'enseignement supérieur et la recherche, le numérique éducatif, les fonds européens et les contrats de plan.

La création récente de nombreux services inter-académiques, comme il était prévu par le décret, montre bien que les équilibres se déplacent désormais au niveau des nouvelles régions. Ainsi en Auvergne-Rhône-Alpes, la rectrice de région académique annonce dans un entretien récent à l'Agence Éducation-Formation (AEF)³ que des missions de coordination ont été confiées aux conseillers techniques des trois académies

FOCUS

(Lyon, Grenoble et Clermont) pour assurer l'harmonisation et la mutualisation, notamment dans les domaines « qui relèvent des compétences partagées avec la collectivité territoriale ». Le service pour les affaires régionales est garant de la cohérence d'une démarche qui concerne des domaines essentiels : formation professionnelle, orientation, lutte contre le décrochage, cohérence des parcours de bac-3 à bac+3, développement du numérique éducatif, etc.

DES ENJEUX PARTAGÉS

Du côté des régions comme du côté de l'éducation nationale, les acteurs ont eu à cœur d'investir pleinement les domaines de compétences définis par le décret de 2015. S'ils reposent sur des habitudes de travail anciennes, ils se caractérisent aussi par des élargissements et des insistances qui ne manqueront pas de modifier la physionomie du système. Prenons-en quelques exemples.

L'accent mis sur le numérique, tant par l'État que par les régions, rejoint et renforce les prérogatives régionales classiques en matière d'investissements, de premiers équipements et de maintenance. Mais le numérique n'est pas un outil comme les autres : il modifie les méthodes pédagogiques et les besoins en matière d'architecture scolaire. Par exemple, des pratiques comme celles de la « classe inversée » supposent que l'élève ait fait un effort préalable de recherche d'informations, avant de travailler en classe sur l'appropriation et la mise en œuvre de ce savoir : cela implique un développement considérable et une réorganisation, au sein des établissements scolaires, des actuels centres de documentation, en même temps qu'une redéfinition des salles de classe pour permettre, par exemple, le travail en groupe des élèves. Il y a donc bien là, non pas seulement un sujet d'intendance, mais un élément d'une politique scolaire.

Mais les sujets essentiels sont sans doute ceux qui concernent l'offre de formation elle-même ainsi que le développement de l'enseignement supérieur.

La question de l'offre de formation

La définition de l'offre de formation, notamment professionnelle, a toujours été importante pour les régions, et les lois successives de décentralisation n'ont cessé de renforcer leur rôle en ce domaine, même si c'est, pour les enseignements initiaux, en concertation avec les autorités académiques. Il n'y a là rien de surprenant. Les régions sont particulièrement concernées par la professionnalisation, enjeu majeur pour le développement économique des territoires. D'autre part, les lycées professionnels, dont les formations nécessitent souvent des équipements

coûteux, pèsent particulièrement dans les budgets consacrés par les régions aux investissements scolaires. Les enseignements professionnels s'articulent naturellement avec les prérogatives croissantes confiées aux régions en matière d'orientation et d'insertion des jeunes (domaine dans lequel l'éducation nationale s'affaiblit au fur et à mesure qu'elle se résigne à une conception psychologisant du rôle des conseillers d'orientation).

C'est donc logiquement que de nombreuses initiatives ont été prises en ce domaine depuis 2015. Elles témoignent à la fois de la volonté des régions d'affirmer leur rôle et leurs compétences, et de celle des recteurs de région académique de situer clairement à ce niveau le travail sur l'offre de formation. Ainsi, quelques semaines après avoir pris ses fonctions en région Normandie, le nouveau recteur de région met en avant la création d'une DAFPIC (Délégation académique aux formations initiales et continues) commune aux académies de Caen et de Rouen pour « donner de la cohérence l'échelle régionale à la carte des formations professionnelles » et présente comme une priorité de « mettre en corrélation l'offre de formations régionale avec les besoins des milieux professionnels »⁴.

L'avenir des enseignements professionnels

La dynamique est telle qu'émerge avec insistance l'idée de confier complètement aux régions la responsabilité des enseignements professionnels initiaux, complémentaires de leurs responsabilités actuelles en matière de formation professionnelle continue, d'apprentissage et d'alternance. Ce projet peut s'appuyer sur le constat que les frontières entre enseignements initiaux et formation continue sont moins nettes que naguère. Comme l'a très bien écrit Jean-Marc Huart, actuellement chef de service à la direction générale des enseignements scolaires, « les évolutions récentes, encouragées depuis près de vingt ans par les transformations économiques profondes, tendent à décloisonner formation initiale et formation continue. En attachant des droits à des personnes et à des situations particulières – droit au retour en formation initiale, droit à la formation différée, droit à des heures de formation au cours de sa vie active, droit au conseil en évolution professionnelle – on acte le fait que la formation doit être adaptée à des parcours individuels. [...] L'individualisation de la formation permise notamment par les avancées institutionnelles, mais aussi sans doute par l'utilisation des ressources numériques dans la formation, illustre l'atténuation effective des frontières entre formation initiale et formation continue, et en tous cas elle rend enfin effective la « formation tout au long de la vie »⁵.

Des évolutions sont probables en ce domaine, même s'il convient d'en mesurer les implica-

tions et d'aller jusqu'au bout du raisonnement.

Donner aux régions la totale responsabilité des enseignements professionnels impliquerait à terme qu'on confie aussi à ces régions et/ou aux académies le recrutement et la gestion des enseignants qui y concourent, comme l'a bien expliqué récemment Jean-Louis Nembrini, vice-président de la région Nouvelle-Aquitaine, qui propose en ce domaine un plan d'action et d'expérimentations très cohérent⁶.

D'autre part, dans un pays où les enseignements professionnels ont toujours été dévalorisés, les traiter à part des autres voies de formation risquerait de renforcer cette dépréciation et de fragiliser les passerelles nécessaires entre les différentes voies. On romprait alors avec le modèle du lycée intégralement polyvalent, tel qu'il fonctionne par exemple en Île-de-France : la présidente de cette région s'en est récemment inquiétée.

Dès lors, ne faut-il pas considérer l'offre de formation comme un tout, avec des effets de vases communicants, notamment entre les voies de formation technologique et professionnelle ? Plutôt que de donner un statut à part au professionnel, n'est-ce pas la responsabilité de l'offre de formation dans son ensemble qu'il faudrait confier aux régions ? Les défenseurs de cette option rappellent qu'elle n'exclut nullement que les programmes, la définition des cursus et des diplômes, restent une prérogative nationale.

C'est visiblement cette perspective que suggèrent les propositions que viennent de présenter les régions de France⁷, en préconisant que soit aussi transférée aux régions « la carte des formations de l'enseignement général et technologique et du post-bac, afin de pouvoir construire de véritables schémas prévisionnels des formations facilitant l'articulation avec l'emploi et l'enseignement supérieur ». Toutefois ces hypothèses ne font visiblement pas l'unanimité, comme en témoigne l'entretien de Valérie Pécresse, présidente de la région Île-de-France, avec l'AEF⁸. Sensible à l'intérêt des lycées polyvalents, que nous avons évoqués ci-dessus, elle rappelle que « qui trop embrasse mal étreint » et considère que les lycées généraux sont « en dehors des sphères de compétence des régions ».

L'enseignement supérieur

Il est significatif que les propositions des régions de France corrélient les formations, non seulement avec l'emploi, mais aussi avec l'enseignement supérieur. Il y a là en effet pour elles un autre point de rencontre essentiel avec les régions académiques. Il faut ici prendre en compte à nouveau les évolutions en cours.

Dans le cadre de cette « société de la connaissance » que promeuvent les institutions européennes, l'élargissement de l'accès à l'ensei-

gnement supérieur est devenu un objectif important. Le début du XXI^e siècle voit s'opérer une forme de massification des formations supérieures, comme les années 60 puis 80 avaient vu un changement radical d'échelle du secondaire. Dès lors que des jeunes de plus en plus nombreux poursuivent leurs études après le baccalauréat, la question de l'articulation entre le lycée et le post-bac devient stratégique : c'est ce qui explique que l'on se réfère de plus en plus fréquemment à l'ambition de (re)construire des parcours structurés de bac-3 à bac+3, du lycée à la licence. Dans cette perspective, le bac+3 doit bien sûr comprendre, de façon aussi cohérente que possible, tous les types d'enseignements, qu'ils soient délivrés à l'université ou en lycée (classes préparatoires, sections de techniciens supérieurs).

Enfin, ce changement d'échelle de l'enseignement supérieur n'est pas compatible avec la logique jacobine traditionnelle : il nécessite des universités plus fortes, plus autonomes, plus réactives, capables de s'adapter à la diversité des situations. La loi dite « LRU » (relative aux Libertés et responsabilités des universités) est venue en 2007 répondre à ce besoin. Depuis la loi sur la recherche de 2006, les universités et autres établissements d'enseignement supérieurs sont fortement incités à se rapprocher dans le cadre de statuts et de projets fédérateurs, nés de rapprochements locaux ou fortement suggérés par le ministère. Les COMUE (communautés d'universités et d'établissements) sont la forme actuelle de ces regroupements.

Nouvelles ambitions pour les universités, nouveau fonctionnement institutionnel : ces évolutions font plus que jamais de l'enseignement supérieur un enjeu pour les territoires, et notamment les régions qui interviennent fortement dans les investissements universitaires. Simultanément, les régions académiques apparaissent comme un cadre mieux adapté à l'accompagnement des politiques universitaires que les anciennes académies, souvent trop petites. Comme le prévoit le décret du 10 décembre 2015, les recteurs, dans les régions comprenant plusieurs académies, mutualisent au niveau de la région les compétences en matière de suivi de l'enseignement supérieur. Parallèlement, les régions manifestent leur volonté de peser sur l'organisation des COMUE et renforcent leur implication financière en matière d'enseignement supérieur et de recherche. Parmi bien des exemples, la région Bourgogne Franche-Comté présente à l'AEF⁹ sa volonté d'accompagner la structuration de la COMUE en mettant en place « des instances de gouvernance partenariale solides » et promeut une « conférence régionale de l'enseignement supérieur » associant tous les acteurs. De son côté Alain Rousset, président de Nouvelle-Aquitaine, juge que la carte des Comue est trop complexe et souhaite une conférence régionale unique de l'enseignement supérieur et de la

recherche, après avoir défendu l'idée d'une seule COMUE à l'échelle de la grande région. Contre-épreuve intéressante : alors que la fusion des régions Bretagne et Pays de la Loire a été écartée, le monde universitaire n'en a pas moins adopté une échelle « grande-régionale » en créant une COMUE intitulée « Université Bretagne-Loire ».

À LA RECHERCHE DE NOUVEAUX ÉQUILIBRES

Tous ces sujets, qui correspondent à des domaines stratégiques pour la politique éducative, montrent bien que la relation entre régions et grandes académies est devenue un enjeu essentiel. D'ores et déjà, les acteurs ont su s'en saisir et développer des coopérations de plus en plus étroites. Pour autant, on n'est sans doute pas parvenu à un équilibre définitif, et l'on peut s'interroger sur la suite des évolutions.

Nous avons vu que certains envisagent l'hypothèse de nouveaux transferts vers les régions en matière de pilotage de l'offre de formation. Cela renvoie à des choix qui ne sont pas anodins : faut-il soustraire les seuls enseignements professionnels au champ de responsabilité des autorités académiques, alors même qu'ils préparent désormais environ 30 % des bacheliers dans des établissements souvent polyvalents, et les faire gérer par un service régional ? Faut-il plutôt, tout en transférant aux régions l'ensemble de l'offre de formation, donner un statut régional aux instances académiques, comme l'envisageait Jean-Pierre Raffarin, alors Premier ministre ? De toute façon, la nature des relations entre le recteur de région académique, son ministre de tutelle, et le président de région est appelée à évoluer.

D'autre part, l'affirmation du rôle de grandes régions académiques suppose que s'affirment, simultanément, des échelons de proximité sans lesquels on risquerait de retrouver, au niveau rectoral, les inconvénients d'une centralisation aujourd'hui excessive au profit du ministère. Il faudra que les recteurs des régions académiques définissent, en fonction des spécificités des territoires, ces niveaux de pilotage et d'accompagnement : anciennes académies, bassins de formation, réseaux d'établissements, etc. Ces échelons de proximité devront bien sûr tenir compte des évolutions de la politique territoriale, du rôle donné aux départements ou aux diverses formes d'intercommunalité. C'est à ce niveau que devra s'organiser le pilotage de la scolarité obligatoire, avec la perspective de voir s'affirmer des « établissements du socle commun » assurant la cohérence souhaitable entre écoles et collèges, tout au long de la scolarité obligatoire. C'est également dans ce cadre que doit être traitée la question, toujours pendante, du statut des écoles.

Une évidence apparaît en tout cas : la dynamique actuelle voit s'affirmer, autour des régions et des académies, la recherche d'un nouveau point d'équilibre, déconcentré, pour le pilotage de l'Éducation nationale. Par-delà les ajustements techniques et le renforcement en cours des coopérations, elle nécessitera sans doute de nouvelles réformes institutionnelles.



¹ D. n° 2012-16, 5 janv. 2012, relatif à l'organisation académique.

² D. n° 2015-1616, 10 déc. 2015, créant les régions académiques.

³ Entretien à l'Agence Éducation-Formation (AEF), 30 janv. 2017.

⁴ D. Rolland, Agence Éducation-Formation (AEF), 24 févr. 2017.

⁵ J.-M. Huart, « Apprendre tout au long de la vie », *Administration & Éducation*, n° 152, 2016.

⁶ Entretien à l'Agence Éducation-Formation (AEF), 3 févr. 2017.

⁷ Régions de France, 8 propositions pour conforter et poursuivre la régionalisation de notre pays, 8 févr. 2017.

⁸ Entretien à l'Agence Éducation-Formation (AEF), 28 févr. 2017.

⁹ Ibid.

OÙ EN EST LA DÉCENTRALISATION DE L'ÉDUCATION ?

Par **Bernard Toulemonde**, inspecteur général honoraire et ancien recteur

L'Éducation nationale est une administration qui a longtemps conservé les traits que Napoléon I^{er} lui a imprimés lors de sa création au début du XIX^e siècle. Avec une place éminente de l'État, de la centralisation et de l'uniformité ; son organisation locale continue à emprunter aux institutions de l'époque : les rectorats et les académies, créés en 1808. Derrière cette façade apparemment immuable, de profonds mouvements sont pourtant en cours.

Ces bouleversements ont atteint d'abord l'enseignement supérieur : par étapes successives depuis 1968, les universités ont gagné en autonomie, elles se sont diversifiées, elles participent aujourd'hui à la mondialisation et cherchent à briller au sein des palmarès internationaux. Plus tardivement, ils gagnent l'enseignement scolaire. Depuis le début des années 1980, un lent mouvement de transfert des pouvoirs centraux vers les acteurs locaux se produit. Celui-ci conjugue trois dimensions : une décentralisation au profit des collectivités territoriales, une déconcentration au profit des autorités académiques et des marges d'autonomie données aux établissements scolaires eux-mêmes. Si ce mouvement a eu peu d'incidences sur l'enseignement primaire dont la gestion des écoles reste sans changement notable (elles relèvent des communes pour leur gestion matérielle, de l'État pour leur gestion pédagogique et n'ont pas le statut d'établissement public), en revanche il modifie profondément la situation des collèges et des lycées et des services académiques, que nous allons analyser ici.

UNE PRISE EN CHARGE CROISSANTE DES COLLÈGES ET DES LYCÉES PAR LES COLLECTIVITÉS TERRITORIALES

La méfiance à l'égard des pouvoirs locaux est un héritage de l'histoire française, et en particulier de la période courte mais douloureuse de la loi Falloux (1850-1854) où les « forces sociales » des départements (notables, évêques et préfets) ont tenté de domestiquer l'enseignement public. Cette méfiance instinctive laisse peu à peu la place à des relations nouvelles, pas

toujours aisées, entre les parties prenantes à la gestion de l'éducation, en somme à un mariage sinon d'amour du moins de raison entre les acteurs.

De l'acte I à l'acte III de la décentralisation

La décentralisation de l'éducation a vécu, pour l'essentiel, trois étapes, connues de nos jours sous les termes d'acte I (1982-1986), acte II (2003-2004) et acte III (2012-2014). L'acte I a consisté à transférer aux régions et aux départements les lycées et les collèges, dans l'état où ils se trouvaient, et à leur confier les dépenses afférentes aux bâtiments et au fonctionnement matériel ainsi que la planification des investissements. Beaucoup de collectivités se plaignaient alors d'être cantonnées « à la plomberie et au chauffage », mais des visionnaires, tels Edgar Faure, alors président du conseil régional de Franche-Comté, prévoyaient d'entrer un jour dans les établissements « fut-ce par les chaudières » !

Ce qui fut fait par la loi Raffarin en 2004 avec l'acte II, après une longue grève dans l'éducation : les collectivités ont désormais la responsabilité de trois missions de service public assurées au sein des établissements (l'accueil, l'entretien général et technique, la restauration et l'hébergement) et, pour faire bonne mesure, celle des personnels exerçant ces missions (les « techniciens, ouvriers et de service », les « TOS », soit 100 000 agents) qui leur sont transférés également.

Enfin, en 2012-2014, les régions, qui font l'objet d'une révision de leur périmètre, accroissent leurs compétences, notamment en matière

d'orientation et d'enseignement professionnels (la carte des enseignements professionnels), tandis que le numérique scolaire est transféré aux collectivités tant en matière d'équipements (où elles intervenaient déjà largement) que de maintenance.

Une intervention étendue dans le domaine matériel

Sur le plan matériel, les collectivités ont été conduites à s'immiscer de plus en plus étroitement dans le fonctionnement des établissements scolaires, non sans susciter parfois des frictions.

Tout d'abord, devenues les autorités organisatrices des services d'accueil, d'entretien et d'hébergement, ce sont elles qui définissent l'organisation générale de ces services, leur mode de gestion (en régie, par l'établissement, par délégation du service public), les mutualisations éventuelles, la tarification (hébergement), etc. Or, pour des raisons liées aux économies budgétaires, les collectivités ont tendance à rationaliser le fonctionnement de ces services et à imposer aux établissements des normes de fonctionnement (ex. : restauration), à les obliger à mutualiser (ex. : commandes), voire à passer directement certains marchés d'entretien (ex. : chauffage) et de fournitures (électricité, gaz, etc.). Les établissements se trouvent donc désormais de plus en plus encadrés sur le plan du fonctionnement matériel. Une évolution de même nature a lieu sur le plan financier où le budget, alimenté pour l'essentiel par la collectivité, fait l'objet de contrôles accrus (calcul de la dotation de fonctionnement, consommation des crédits, montant du fonds de roulement).

Ensuite, la gestion des ex-TOS devenus agents territoriaux est complexe du fait de la double hiérarchie dont ils sont l'objet : hiérarchie « administrative » de la collectivité qui les recrute et les gère ; hiérarchie « fonctionnelle » du chef d'établissement, assisté de son adjoint gestionnaire, qui organise et contrôle leur travail. L'articulation de ces deux autorités est un sujet de discussion et parfois de friction et, en tout cas, le chef d'établissement est soumis aux règles d'emploi fixées par les collectivités.

Une frontière qui n'est plus infranchissable : la pédagogie

Les collectivités ont pris l'habitude de fournir aux établissements et aux élèves des services non obligatoires. C'est ainsi que l'on assiste à de multiples initiatives dont certaines possèdent un caractère social (ex. : les manuels scolaires des lycéens), d'autres un caractère culturel et sportif (ex. : collège au cinéma). Mais peu à peu, ces initiatives ont pris la forme d'un soutien à la pédagogie (voyages linguistiques, échanges scolaires), surtout dans le vaste domaine des nouvelles technologies (ENT¹, tableaux interactifs, ordinateurs, etc.), avant même que la loi ne leur donne compétence : or, l'enjeu en la matière est un enjeu pédagogique. Dans certains cas, des collectivités ont même franchi le pas, avec la complicité des autorités académiques, pour offrir des services pédagogiques (ex. : apprentissage des langues vivantes). La frontière est donc devenue poreuse entre ce qui serait matériel, domaine des collectivités, et ce qui serait pédagogique, du domaine de l'éducation.

À tel point que des responsables de collectivités, de plus en plus nombreux, ont affirmé leur vocation à assumer des responsabilités éducatives conjointement avec l'État : « Nous ne sommes pas que des fournisseurs de beaux collèges et de repas, nous sommes aussi co-éducateurs », disait en 2013 le président du conseil général du Nord, Patrick Kanner, selon une formule dont se sont emparés ses collègues. D'autant que, compte tenu des sommes que les collectivités consacrent à l'éducation (25% de la dépense intérieure d'éducation), celles-ci s'inquiètent des mauvais résultats de leurs élèves, enquêtent parfois sur ces phénomènes (département Yonne, région Picardie) et, en tout cas, aspirent à des améliorations, par exemple en appelant à signer des « conventions territoriales d'innovation pédagogique » (Assemblée des départements de France en 2013) ou à provoquer une « mutation générationnelle » des lycées professionnels (François Bonneau, président de la région Centre-Val-de-Loire en 2014).

Le co-pilotage des établissements

Le sentiment de participer à l'éducation des jeunes, avec les autorités académiques et les établissements, conduit les collectivités à adopter une double démarche destinée à sou-

tenir l'action des établissements, en liaison plus ou moins étroite avec les autorités académiques :

- d'une part établir un « projet éducatif » soit propre à la collectivité (le projet éducatif global dans le Nord, le projet éducatif régional en Picardie, etc.), soit co-signé avec les autorités académiques sous la forme d'un « accord-cadre » fixant les objectifs éducatifs à atteindre dans le département ou la région (en Île-de-France, en Seine-Saint-Denis, dans le Cher, etc.)
- d'autre part élaborer et signer un « contrat tripartite » réunissant la collectivité, l'autorité académique et l'établissement scolaire. Jusqu'en 2013, à côté des méthodes hiérarchiques traditionnelles où les autorités académiques donnent des instructions et les collectivités fixent des objectifs aux chefs d'établissement (C.éduc., art. L. 421-23, II), se sont développées, avec plus ou moins de bonheur, des méthodes contractuelles, plus modernes : ainsi, depuis 2004, la collectivité signe une convention avec chaque établissement pour préciser les modalités d'exécution de ses compétences matérielles et, de son côté, depuis 2005 l'autorité académique signe un « contrat d'objectif » à caractère pédagogique avec chaque établissement, fondé sur son projet. La loi Peillon a autorisé la participation des collectivités aux objectifs pédagogiques, par la signature éventuelle du contrat d'objectifs, devenu un « contrat tripartite » (C.éduc., art. L. 421-4). On s'oriente donc vers une « convergence » entre les trois acteurs, où les deux autorités pourvoies de moyens s'accordent avec l'établissement sur les objectifs à atteindre et sur les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir. Une innovation porteuse d'avenir, qui s'engage çà et là !

UNE RÉGIONALISATION EN MARCHÉ

Notre pays vit une véritable révolution administrative. Voilà deux siècles qu'il est fondé sur le département, créé par la Constituante, organisé par Napoléon I^{er} autour du préfet, et il ne fait aujourd'hui que survivre, après une mort annoncée, coincé entre les métropoles et communautés de communes d'un côté, et une régionalisation en marche de l'autre côté.

La montée en puissance de la région est impressionnante : créée sous la forme d'un établissement public en 1972, elle devient collectivité territoriale dix ans plus tard et se trouve dotée, au fur et à mesure des actes de la décentralisation, de compétences considérables, tandis que parallèlement l'administration d'État se structure elle aussi à ce niveau.

Des compétences stratégiques

Les régions ont été dotées de multiples compétences : certaines sont de gestion – tels les lycées – mais progressivement s'y sont ajoutées

des compétences stratégiques sur le volet aménagement du territoire, économie, emploi et formation. C'est ainsi que les régions, outre le schéma prévisionnel des formations des lycées et des collèges, élaborent désormais un vaste Programme régional de développement de la formation et de l'orientation professionnelles (PRDFOP), ont compétence sur l'apprentissage et arrêtent la carte des enseignements professionnels des lycées ; elles interviennent désormais officiellement dans les domaines de l'enseignement supérieur et de la recherche, où, outre l'organisation des établissements para-médicaux et d'éducateurs, elles élaborent également un schéma prévisionnel de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.

Il est probable que ce mouvement va se poursuivre, avec un éventuel acte IV, à venir après les élections de 2017. Dans cette perspective, les régions de France revendiquent en effet la totalité de l'orientation (y compris l'orientation scolaire qui leur échappe encore), le transfert des lycées professionnels et agricoles, la carte de l'ensemble des formations des lycées et la présidence de leur conseil d'administration, enfin, une participation « à la gouvernance des universités ». De quoi devenir des acteurs déterminants de l'éducation !

Région et recteur : des associés

L'administration d'État s'est alignée progressivement sur le découpage des régions et, avec un mouvement important de déconcentration, s'est structurée à ce niveau à partir de 1964. C'est ainsi qu'au cours des années 2007-2010 a émergé un véritable préfet de région, qui est devenu le responsable de l'application des politiques publiques, entouré de l'essentiel des services de l'État, et qui a acquis autorité sur les préfets de départements.

Quant à l'administration académique, supradépartementale depuis sa création en 1808, elle a été là aussi harmonisée avec les circonscriptions régionales et renforcée par un double mouvement, d'une part de vagues successives de déconcentration et, d'autre part, de concentration des pouvoirs transférés sur le seul recteur, assisté désormais de Directeurs académiques des services de l'éducation nationale (DASEN), substitués aux anciens Inspecteurs d'académie Directeurs de services départementaux de l'éducation nationale (IA-DSDEN) : ces derniers sont les adjoints du recteur (avec le secrétaire général de l'académie) et agissent par délégation de celui-ci (D. n° 2012-16, 5 janv. 2012).

Avec la révision de la carte des régions, les préfetures de région et les services régionaux de l'État se sont modelées sur le nouveau découpage. Pour sa part, l'administration académique a choisi de désigner, dans chaque nouvelle région, un recteur de région académique, désigné parmi les recteurs d'académie, appelé

FOCUS

recteur de région académique : une sorte de super-recteur doté d'une série de pouvoirs propres correspondant aux principales compétences de la collectivité régionale dans le champ de l'éducation (D. n° 2015-1616, 10 déc. 2015)².

En effet compte tenu des compétences acquises par les régions, le recteur est devenu « unijambiste » : il ne peut pratiquement rien faire sans son partenaire, le président de région, tant pour l'élaboration des orientations de la politique éducative régionale que pour la gestion des établissements. Ainsi, peu à peu, se dessine un trio – président de région-préfet de région-recteur d'académie – qui, en fait, a en charge, collectivement, le devenir éducatif des jeunes de la région.

Comment faire fonctionner harmonieusement ce trio, par-delà les sensibilités politiques, les personnalités des uns et des autres, de façon à ce que les associés ne se transforment pas trop souvent en rivaux ? Il faut sans doute aller vers une institutionnalisation de leurs relations au travers soit d'une « conférence », soit, comme il a été suggéré en 2004 à l'occasion de l'acte II, d'un établissement public ou d'une agence qui rassemblerait les trois responsables et les représentants des différents acteurs.

On mesure là le chemin parcouru par le système éducatif : autrefois totalement indépendant des pouvoirs locaux, il est de nos jours étroitement inséré dans le concert des acteurs appartenant aux différentes administrations et aux collectivités locales. Une « réforme » à bas bruit, qui se déroule sans heurts majeurs...



¹ Un espace numérique de travail (ENT) désigne un ensemble intégré de services numériques choisis et mis à disposition de tous les acteurs de la communauté éducative d'une ou plusieurs écoles ou d'un ou plusieurs établissements scolaires dans un cadre de confiance défini par un schéma directeur des ENT et par ses annexes.

² Voir Focus Éducation nationale, CFP, n° 363, févr. 2016, p. 61 et s.

ÉDUCATION NATIONALE, ÉDUCATION TERRITORIALE : UNE ORIGINALITÉ FRANÇAISE

Par **Thierry Vasse**, vice-président de l'Association nationale des directeurs de l'éducation des villes (ANDEV)

Traiter du lien ou des relations actuelles entre l'éducation nationale et les collectivités territoriales amène, en premier lieu, à considérer les évolutions importantes de ce partenariat obligé et nécessaire à travers l'histoire de l'éducation et du système éducatif. Si l'approche des années Guizot et Ferry « à la commune le matériel, à l'État le spirituel ! » est désormais révolue, il est opportun de rappeler en quoi les compétences partagées entre l'État et les collectivités locales, supposent des clarifications et ajustements permanents, inhérents aux incontournables et nombreuses évolutions structurelles, conjoncturelles et politiques de chacune des institutions.

“

Force est de constater que depuis les années 1980, l'État a engagé une opération de décentralisation des compétences qui renforce le poids des collectivités territoriales

”

Parallèlement, l'approche partenariale, indispensable au monde éducatif d'aujourd'hui, mérite d'être réinterrogée et amplifiée dans une logique d'ancrage territorial, moins descendante, au plus près de la réalité des terrains d'exercice d'une éducation désormais partagée, tout en préservant les compétences et missions de chacun. En ce sens, la récente réforme des rythmes scolaires (ou éducatifs suivant la coloration que l'on souhaite lui apporter) est un formidable révélateur des difficultés et tensions, mais aussi de leviers de progrès relatifs à cette logique de compétence partagée.

Il convient donc de préciser en quoi, le regard lucide des institutions de l'État et de la fonction publique territoriale sur les évolutions et analyses en cours doit permettre d'aller plus loin, pour une gouvernance et une mise en œuvre réellement cohérentes, complémentaires et respectueuses des prérogatives de chacun, au service de l'épanouissement et de la réussite scolaire des enfants/élèves qui nous sont confiés.

UNE COOPÉRATION HISTORIQUE EN CONSTANTE ÉVOLUTION QUI REPOSITIONNE LES COLLECTIVITÉS LOCALES

Originalité française, lorsqu'il est question des acteurs du système éducatif, il est régulièrement rappelé que l'éducation est un service public national, dont l'organisation et le fonctionnement sont assurés par l'État, sous réserve des compétences attribuées aux collectivités territoriales pour les associer au développement de ce service public.

Pour ce qui concerne les communes, échelon le plus directement concerné par l'ANDEV, la loi Jules Ferry de 1881 institue le fait que l'école primaire est communale, et que la commune gère donc la construction, l'entretien et l'équipement des établissements scolaires. Il est

également question d'autres compétences traditionnelles concernant l'inscription des élèves, le contrôle et le respect de l'instruction ainsi que la sécurité aux abords de l'école. Le Code des communes et Code de l'éducation précisent par ailleurs que la commune gère les personnels non enseignants, en particulier les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles, ainsi que l'organisation de la restauration scolaire.

Force est de constater que depuis les années 1980, l'État a engagé une opération de décentralisation des compétences qui renforce le poids des collectivités territoriales. Les communes, départements et régions participent au fonctionnement global de l'éducation nationale. Il est clair que depuis des décennies, la thématique « commune et éducation » ne se limite pas à la seule construction et à l'entretien des écoles. Pour autant, la vision pour le moins dépassée : « À l'État le développement des intelligences, aux communes la construction et l'entretien des écoles ! », reste parfois d'actualité, là où les corporatismes et craintes d'une municipalisation de l'école sont encore de mise.

L'appel de Bobigny de novembre 2011¹ a explicitement conforté cette idée d'un XXI^e siècle qui devient celui de la combinaison de l'éducation formelle, informelle et non formelle. La proposition 10 de ce texte, approuvée par l'ensemble des signataires (y compris les principaux syndicats d'enseignants) conforte l'école républicaine comme base du système éducatif, mais « qui ne peut pas tout faire et tout compenser, l'éducation et l'accès aux connaissances se jouant aussi en dehors du temps strictement scolaire ».

Bien conscientes de cet enjeu de continuité et de complémentarité des politiques éducatives, nombre de collectivités ont engagé une réflexion de fond concernant la montée en puissance de leurs services concernés par l'éducation des enfants et jeunes de la cité. Dans un contexte de recherche de sens et de lisibilité, les municipalités bénéficient aujourd'hui de l'atout de la proximité et sont en contact permanent avec les parents d'élèves et directeurs d'écoles. Les inspecteurs de circonscriptions éducation nationale sont devenus les interlocuteurs privilégiés des directeurs de l'éducation des collectivités et tentent, autant que faire se peut, malgré des emplois du temps très contraints, de partager et de construire ensemble des réponses appropriées aux problématiques de terrain. Le volontarisme politique local, la mise en œuvre de moyens forts dépassant les seules compétences obligatoires, permet désormais une visibilité réelle, en rupture totale avec l'héritage historique de « l'État seul éducateur » issu du discours de Jules Ferry à la chambre le 26 juin 1879.

Une approche qui reconnaît à l'Éducation nationale, aux enseignants, un rôle essentiel de

transmission. Une approche qui donne toute sa place aux familles comme acteurs premiers de l'éducation de leurs enfants. Et une approche qui s'ouvre à la ville, aux territoires, prenant appui sur toutes les ressources qui localement se mobilisent pour ensemble, transmettre, partager, construire, pour et avec les enfants et les jeunes, des approches éducatives originales, contextualisées. Une approche qui s'appuie sur les valeurs de la République et les fait vivre auprès de tous.

Fortes de ces évolutions, les expériences de projets éducatifs locaux se sont développées depuis plusieurs années, avec une grande diversité dans de nombreuses villes et territoires, s'adaptant aux contextes et environnements. Nombreuses initiatives locales ont pris appui sur la démarche des Projets éducatifs locaux (PEL) pour généraliser et légitimer un cadre de référence partagé pour des politiques éducatives ambitieuses.

Au final, après un siècle de centralisation étatique, chacun des acteurs a bien perçu combien progressivement, le centre de gravité de l'école s'est déplacé vers les collectivités territoriales et les acteurs locaux de l'éducation nationale, DAA-SEN², IEN³, et responsables d'établissements scolaires. Et c'est bien à cet enjeu de réflexion collective et territorialisée qu'il convient de répondre désormais, afin de faire vivre pleinement et avec tous, des politiques éducatives locales fortes, à la hauteur des défis d'aujourd'hui.

INTENTION PARTENARIALE OU INJONCTION DESCENDANTE ?

La démarche partenariale relative aux projets éducatifs de territoires, aujourd'hui validée par les institutions, vise à permettre l'instauration d'un climat de travail serein, par une coordination, une hiérarchisation, des actions à conforter ou à mettre en œuvre dans le cadre d'un plan d'actions partagé entre l'éducation nationale, les collectivités locales et les acteurs éducatifs. Il s'agit le plus souvent, d'accompagner les évolutions de l'école et ainsi renforcer la qualité de l'accueil comme la complémentarité des actions à engager avant et après le temps scolaire.

Aussi louable que soit cette intention de co-construction des réponses à apporter aux enjeux actuels du système éducatif, il est nécessaire de rappeler qu'elle est régulièrement mise à mal par des changements, parfois très rapides et majeurs, qui brisent la logique de continuité. Alors que la cinquième république a connu trente-deux ministres de l'Éducation nationale sur une durée de cinquante-six années, il est aisé de comprendre que la collaboration entre l'État et les collectivités n'a pas été un long fleuve tranquille, voire qu'elle ait été source de réelles

tensions. Rien que depuis l'année 2000, neuf ministres se sont succédés jusqu'à aujourd'hui. Autant de ministres que de réformes ou ajustements/changements/retours en arrière qui ont eu un impact considérable sur les collectivités territoriales.

Pour n'en citer que quelques-unes que les directeurs de services adhérents de l'ANDEV ont bien connues, rappelons-nous la difficile mise en place du SMA, Service minimum d'accueil, à gérer par les communes lors des situations de grève des enseignants. Un texte sorti durant l'été pour mise en œuvre à la rentrée de septembre, perturbant assez largement les congés de certains fonctionnaires territoriaux...

Suppression du samedi scolaire, avec délais beaucoup trop courts pour reconstruire le nouveau calendrier sur quatre jours et réorganiser le travail des services et agents municipaux, tout en permettant la concertation sur les nouveaux dispositifs prévus (stages de remise à niveau, accompagnement éducatif, etc.).

Dispositif MTA (moins de trois ans), parfois présenté pour éviter une fermeture de classe, avec injonction de recrutement d'éducateurs de jeunes enfants à la charge des communes, avec ou sans financements CAF selon les départements et montages des projets.

Accueil des enfants en situation de handicap, numérique à l'école, éducation au développement durable, sécurité routière, etc., et désormais sécurisation des enceintes scolaires, lutte contre la radicalisation. Autant de sujets d'importance intégrant progressivement le système éducatif dans un monde en mouvement, mais dont il incombe aux collectivités d'en assurer la mise en œuvre politique, organisationnelle, financière et technique, suite aux décisions prises par l'État.

Et bien entendu plus récemment, la tornade, cette réforme des rythmes scolaires initiée par l'État, pour laquelle nombre de collectivités se sont senties bien seules quant à la gouvernance et au pilotage de changements majeurs modifiant totalement la relation aux partenaires, les organisations internes, les équilibres budgétaires, etc.

Même si les municipalités, élus et services, font souvent preuve d'une remarquable capacité d'adaptation et de proactivité pour trouver des solutions aux problématiques soulevées, la difficulté réside le plus souvent dans le manque de concertation en amont. Si les réponses peuvent effectivement advenir du terrain, les textes normatifs et par trop descendants ont peu de chance de faire émerger l'efficacité attendue. Le fonctionnement injonctif crée un malaise, génère des réactions de défiance (même si les intentions peuvent être partagées), d'autant plus dans un contexte de baisse des dotations

en direction des collectivités, alors que les budgets consacrés à l'éducation sont les plus conséquents au niveau local. L'attente est forte et légitime d'une logique permettant à tous ceux qui contribuent à la dépense d'éducation de décider ensemble. Quid d'une approche réellement partagée par le dialogue et la concertation concernant les questions d'éducation, avant la mise en application des textes et décrets ?

Quant à la question de la gouvernance ou d'une réelle gouvernance partagée, la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires a conforté une fois de plus pour les communes, le sentiment d'être livrées à elles-mêmes et d'avancer dans le brouillard. Les relations majoritairement très tendues avec les enseignants, directeurs d'écoles et familles, quant au choix des organisations des temps scolaires et périscolaires, ont laissé des traces. Le manque d'appui et de régulations par les cadres de l'éducation nationale, autorité de tutelle, a été fortement remarqué.

Le fonctionnement actuel des réunions de conseils d'écoles illustre également cette forme de malaise quant à la gouvernance des questions d'éducation. Alors que les directeurs d'écoles sont présidents et responsables des ordres du jour, que penser de ces réunions durant lesquelles, le plus souvent, plus de la moitié du temps (voire 90% parfois) est consacré à traiter des sujets ne concernant que la ville, en présence des parents d'élèves élus ? Comme le précise le rapport d'information sénatorial du 24 juin 2015, intitulé *Les conseils d'écoles : pour une relation de confiance dans un cadre renouvelé*, nombre d'élus ne se sentent pas considérés comme des partenaires à part entière de l'école et rappellent être mis en difficulté de manière récurrente.

Pour autant, bien des territoires ont pu dépasser certains clivages et corporatismes pour avancer de manière fort qualitative, en s'appropriant les évolutions attendues dans une logique réellement partenariale, concertée et pluri-professionnelle. Là où il existait une antériorité du partenariat local, selon un mode de gouvernance partagée souvent formalisé par les projets éducatifs locaux, chacun des acteurs a intégré que le « faire ensemble » et le « s'ajuster ensemble », soit l'intelligence collective, étaient gages de réussite. Il s'agit donc bien d'affirmer que la territorialisation de l'action éducative est un gage de prise en compte de la diversité des contextes et de lutte contre les inégalités, la proximité étant irremplaçable, même à l'heure d'internet.

S'APPUYER SUR LES RÉUSSITES POUR FAIRE ÉMERGER DE NOUVELLES CONFIGURATIONS ÉDUCATIVES

Plusieurs évaluations, relatives à la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires et aux PEDT⁴, confirment que les villes sont en attente d'une réelle démarche commune et partagée, mais aussi de productions d'outils permettant de consolider le travail engagé avec les différents acteurs locaux (Éducation nationale, parents, acteurs associatifs). Lors de sa récente audition au Sénat, l'ANDEV a réaffirmé le fait de privilégier les expérimentations locales plutôt que de poursuivre une approche basée sur un modèle de fonctionnement unique.

Les territoires disposent désormais d'un cadre législatif et de financements, de l'accompagnement des services de l'État et de la CNAF qui permettent d'envisager un véritable travail collectif local, au service de la résorption de

l'échec scolaire et de la réduction des inégalités d'accès aux activités culturelles, citoyennes, sportives, scientifiques, etc.

La prise en compte des réalités sociales et des contextes locaux renforce les dynamiques de continuité éducative entre les projets d'écoles et ceux des temps périscolaires et des structures des temps de loisirs. Alors même que les projets éducatifs des collectivités entrent fortement en résonance avec le socle commun, et que chacun s'accorde à dire qu'il convient désormais de construire des parcours éducatifs cohérents, faisant sens pour les enfants et leurs familles, les expériences réussies valorisées dans le cadre des rencontres éducatives nationales méritent d'être analysées et amplifiées.

À cet effet, une simplification des dispositifs, procédures et homogénéité des taux d'encadrement au niveau national permettrait davantage de réactivité et d'efficacité dans les collectivités. Parallèlement, une harmonisation, en amont, des cadres réglementaires entre les différents services de l'État et la CNAF permettrait de simplifier le travail de terrain. Aujourd'hui, le nombre d'interlocuteurs différents (Éducation nationale, DRJCS⁵, CAF, MSA⁶) proposant chacun leurs outils et cadres ne facilite pas les mises en œuvre, voire démobilitise les acteurs locaux lorsque les réponses apportées se contredisent.

Au moment même où se dessinent les perspectives pour l'école de demain, il apparaît incontournable de poursuivre les efforts de formation des professionnels de l'éducation. Sans nul doute, du côté des collectivités locales, la réforme des rythmes a eu pour effet très bénéfique d'engager un vaste programme de formation et de montée en compétences des agents territoriaux encadrant des temps périscolaires. Du volet formation dépend bien entendu le travail qualitatif proposé au quotidien dans les écoles sur les temps périscolaires, et l'on ne peut que se satisfaire de la dynamique enclenchée en ce sens.

Que chacune des institutions amplifie ses moyens mis à disposition pour les plans de formation est plus que souhaitable, mais il est aussi à considérer que le temps est venu désormais de généraliser les expériences de formations pluri-professionnelles initiées ici ou là. Le temps de l'école dépasse largement le temps strictement scolaire aujourd'hui, et il est dorénavant fondamental de travailler les moments de transitions, de passations, règles de vie et postures professionnelles de l'ensemble des acteurs éducatifs concernés, pour un projet global d'accueil cohérent et faisant sens. C'est le même enfant qui du matin au soir traverse les espaces et un nombre important d'acteurs qui ne peuvent s'ignorer.

Plusieurs expériences de formations pluri-catégorielles ont démontré qu'elles constituaient

de véritables leviers de progrès, par l'émergence d'une connaissance mutuelle, reconnaissance et culture commune au service d'un projet partagé, chacun dans son domaine de compétences. C'est dans ce cadre qu'émergent l'intelligence et la cohérence des réponses, le génie co-éducatif, et cette approche concerne tout autant les personnels d'encadrement que les agents de terrain.

Il est fort légitime de penser qu'en partenariat avec le CNFPT (Centre national de la fonction publique territoriale), les ESPE (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation), puissent assurer cette mission. Effectivement, le « é » final d'ESPE prendrait peut-être tout son sens à travers cette approche.

Il est fort complexe de restreindre cette importante question du lien entre l'éducation nationale et les collectivités à ces quelques lignes, tant il y aurait encore à dire, à illustrer, à proposer, à espérer...

L'enjeu est bien désormais de fédérer les énergies et de mobiliser les acteurs de terrain autour de projets communs, dans une logique de complémentarité respectueuse des prérogatives et contraintes de chacun. Il convient de réaffirmer le rôle central de l'État comme concepteur d'une politique éducative nationale mais aussi comme co-animateur de politiques éducatives territoriales. Les collectivités, maîtres d'œuvre des politiques éducatives qu'elles doivent articuler avec celles pilotées par l'État, doivent pouvoir être davantage consultées pour pouvoir exprimer leurs avis et besoins, afin de renforcer la cohérence d'un service public d'éducation déconcentré et décentralisé, et dont la gouvernance doit être précisée. Il s'agit de bien cerner les compétences, obligations et marges de chacun pour identifier les leviers d'efficacité.

Cette logique d'éducation globale et concertée pose les bases d'une école publique comme lieu qui rassemble et qui ne peut désormais se passer du « travailler ensemble » pour répondre aux défis auxquels la nation doit faire face. Si l'école ne parvient pas à combattre totalement les inégalités, alors combattons-les ensemble, chacun à sa place, dans le cadre d'un partenariat bien pensé. Il ne s'agit en aucun cas de prendre la place des enseignants, mais bien de permettre d'aider les professeurs à mieux exercer leur métier. Faire que la pluralité d'acteurs et intervenants locaux, aux compétences multiples, favorisent l'enrichissement de l'environnement, comme cela est déjà le cas par exemple, pour ce qui concerne le handicap à l'école, la protection de l'enfance, les espaces passerelles, etc.

L'école publique est le seul espace de socialisation total de longue durée et ne peut plus rester seule, les solutions ne pouvant émerger que collectivement et en contexte, suivant les spécificités locales. Alors que les modifications profondes du système éducatif interrogent et

bousculent les pratiques et modes de faire des uns et des autres, les acteurs devront s'adapter ensemble aux nouvelles situations à venir, « le bouger » des uns entraînant nécessairement « le bouger » des autres.

Faire ensemble en s'appuyant sur l'expertise des uns et des autres, se respecter, s'exiger mutuellement, permettre à l'autre de trouver sa place dans une logique réellement partenariale, autant de défis qui ne pourront être relevés qu'à la condition que les acteurs bénéficient du temps suffisant et nécessaire pour se rencontrer, au plan national comme au plan local.



Pour agir au quotidien ou préparer le concours : un ouvrage de référence !

- À jour de la circulaire n° 2015-139 du 10 août 2015.
- L'ouvrage présente les points juridiques essentiels et les principales responsabilités du CPE sous forme de fiches.



Collection : Les Indispensables
Auteurs : Jean-Paul Delahaye, Christophe Barbier, Fabienne Durand, Nora Machuré, Jean-Pierre Vêran
Broché - 250 pages
Format : 16 x 24 cm
ISBN : 978-2-7013-1875-2
Référence : 121 DGB 256
Date de parution : **janvier 2016**
Prix public unitaire TTC (TVA : 5,5 %) : **42,00 €**

NOUS CONTACTER

Notre service Relation Client est à votre écoute et répond à vos demandes :

0 820 35 35 35 Service 0,20 € / min. * prix appel

relationclient@berger-levrault.fr

Du lundi au jeudi de 8h à 12h30 et de 13h à 18h le vendredi jusqu'à 17h30.

Berger Levrault
L'AVENIR EST AUX VALEURS SÛRES

¹ Une conférence de presse s'est tenue le mercredi 2 novembre 2011 à l'hôtel de ville de Paris pour présenter le texte de l'Appel de Bobigny et ses textes complémentaires. Pour la première fois, les principaux acteurs de l'éducation (parents d'élèves, enseignants, associations de l'éducation populaire, mouvements pédagogiques, élus locaux) présentent ensemble les axes d'un projet national pour l'enfance et la jeunesse. Ils lancent un appel à la Nation et aux candidats républicains à l'élection présidentielle pour faire de l'éducation la priorité des politiques publiques autour de 5 objectifs prioritaires définis en commun (www.rfve.fr/assets/appel_de_bobigny_et_textes_complementaires.pdf).

² Directeur académique des services de l'Éducation nationale.

³ Inspecteur de l'Éducation nationale.

⁴ Projets éducatifs territoriaux (PEDT).

⁵ Direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale.

⁶ Mutualité sociale agricole.