

LA COMMUNALE

La Lettre d'Information de l'Association Nationale des Directeurs et des Responsables des services de l'Éducation des Villes de France

Numéro 20

Juin 1999

ÉDITORIAL

Confronté à la nécessité d'opérer en son sein d'importantes évolutions, le système éducatif fait l'objet de débats et de critiques sur son efficacité, sur sa promptitude à se réformer, et sur la pertinence de son fonctionnement institutionnel au regard des objectifs qui lui sont fixés.

Ces évolutions ne se font pas sans soubresauts à l'intérieur de chacune des institutions qui le composent (au premier rang desquelles l'Éducation Nationale) et dans les relations entre les institutions: Les collectivités locales sont ainsi fortement interpellées alors que leur implication politique, technique et financière n'a jamais été aussi forte dans le domaine éducatif

On assiste, de ce fait, à un mouvement contradictoire alliant d'une part des sollicitations pressantes de l'Etat, à travers des dispositifs multiples de contractualisation et, d'autre part des critiques très vives (en particulier de la part des organisations d'enseignants et de parents) sur la nature et le niveau de leur implication, voire même sur leur capacité à remplir des objectifs républicains pour l'école.

On a la sensation d'une accélération très nette de ce phénomène au cours de l'année scolaire qui se termine et on est en droit de se poser la question des raisons de cette accélération et des stratégies qu'elle traduit.

Pour ce faire, il convient, plus que jamais, de se reposer la question **du sens de l'action municipale dans la sphère de l'Éducation, et de sa participation aux objectifs nationaux de réussite scolaire et d'intégration sociale.**

Tel est l'objectif que nous nous fixons pour **les rencontres annuelles de l'ANDEV, qui se dérouleront à BREST les 29, 30 septembre et 1er octobre 1999**, rencontres auxquelles nous vous convions chaleureusement.

Francis OUDOT

SOMMAIRE

Actualités éducatives

Sécurité des Établissements Scolaires : P 2 - Devenir des Caisses des Écoles : P 2-3

Les syndicats dans l'enseignement : P 3-4 - Création d'@venir écoles CFE-CGC : P 4

Le SNUipp et l'argent de l'école : P 4-5 - La FCPE et l'argent de l'école : P 5 - Les IEN et les CLE : P 6

Les communes mauvaises citoyennes : P 6 - Les équipements sportifs scolaires : P 6

Les enfants dans le paysage audiovisuel : P 7 - La responsabilité pénale des acteurs éducatifs : P 7-8

Réponses aux questions écrites des parlementaires - Commentaires

Le devenir des ARS : P 8-9 - Le Code de l'Éducation : P 9-10 - Le droit au logement des instituteurs : P 10-11

L'accompagnement d'un enfant accidenté : P 11-12 - L'habilitation CLSH des accueils du matin : P 12-13

Projet éducatif local

Rencontre Nationale des Acteurs de l'Éducation les 30, 31 mars à Tours : P 13-14

Contrats Éducatifs, les poupées gigognes : P 17 - Contrat Éducatif Local de la Ville de Nantes : P 17-20

Dossier

L'équipement des écoles en matière de NTIC : P 20-27

Comité de Rédaction : - Francis OUDOT (REIMS) - Jean-Michel GRENIER (DIJON)

- Marie-Christine PORTET SALOMON (PERPIGNAN) - Alain BOCQUET (NANTERRE)

- Jean-Marc BURBAN (NANTES) - Hervé BUREAU (SAINT-NAZAIRE)

Avec la collaboration de **l'Agence de Presse Éducation Formation - Composition** : Sandrine MICHEL

Imprimé en 400 ex - Atelier de Reprographie - Ville de Reims

Abonnements et renseignements : ANDEV - Hôtel de Ville - 51096 REIMS CEDEX

Tél. 03.26.77.76.24. - Fax 03.26.77.74.24. - Email : Oudot.francis@wanadoo.fr

Rencontre à l'Observatoire National de la Sécurité des Etablissements Scolaires

Le 1er avril, notre association était conviée à venir témoigner de l'appréciation portée par le terrain sur l'application des normes de 1994, concernant les aires et structures de jeux dans les écoles.

Outre votre serviteur, la commission avait invité :

- Mme OUVRARD de la Direction Générale de la Concurrence, de la Consommation et de la Répression des Fraudes (DGCCRF - Ministère des Finances), laquelle a participé à l'élaboration de ces normes,
- Mme TRACHTENBERG de la Fédération Française des Industries du Sport et des Loisirs (FIFAS), et
- M. GUILLARD concepteur d'un guide de suivi d'entretien des aires et structures de jeux, pour le compte de la Caisse Centrale des Activités Sociales (CCAS/CE d'EDF-GDF).

Le président de la commission a rendu compte des résultats d'une enquête conduite par la Fédération de l'Éducation Nationale (FEN), avec de nombreux partenaires, auprès des écoles en 1998^(*).

Le rôle de la commune, propriétaire de la quasi totalité des installations concernées, a été mis en exergue.

Depuis 1994, les deux tiers des installations présentes au plan national ont été soit supprimées soit neutralisées. Sur ce nombre, moins de la moitié a été remplacée à la date de l'enquête. En moyenne le remplacement est estimé à 80 000 francs par aire de jeux.

L'enquête met par ailleurs en lumière le déficit d'information des professionnels responsables de l'éducation et de la surveillance des enfants et le déficit d'appui sur les commissions de sécurité.

La DGCCRF a indiqué que le nombre d'accidents mortels signalés depuis la mise en application des nouvelles normes a fortement chuté. Elle rappelle la définition des aires de jeux qui sont des zones spécialement aménagées et équipées pour être utilisées par des enfants à des fins de jeu.

Les constructeurs ont indiqué un chiffre d'affaires en progression de 20 % en 1998 ; ils confirment l'effet « panique » qui a découlé de la mise en application des nouvelles normes, ayant entraîné « *une destruction excessive des équipements* » même si les retards accumulés étaient réels.

Ils ont souligné enfin que la maintenance et l'entretien des aires de jeux ont aussi un coût important et que beaucoup d'interrogations naissent de malentendus entre les audits, certains laboratoires jugeant conformes des équipements que d'autres estiment non conformes.

Le concepteur du carnet d'entretien présenté à la commission (coor-données disponibles) indique qu'il travaille à partir du CD-ROM réalisé par la DGCCRF qui donne des informations sur les équipements, l'aménagement, l'entretien et la maintenance, le droit et les procédures et les contrôles afférents aux aires et structures de jeux.

Au cours du débat qui a suivi, plusieurs points ont été évoqués sur lesquels l'ANDEV a pu apporter son éclairage (cf. la communale n°11 - Février 1999) ou son témoignage ; notamment sur le fait que des cours sans jeux étaient dangereuses ; que les jeux doivent être appréciés selon l'usage auquel ils sont destinés ; qu'en tout état de cause, la question de l'encadrement, de l'animation autour de ces jeux est centrale ; que la norme est nécessaire, mais doit être adaptée ; que la clarification est souhaitable, mais ne doit pas « tuer » l'activité.

La question des lits superposés a également été abordée.

A propos de la recherche d'une plus grande précision dans le partage des responsabilités, nous avons notre position concernant le statut de l'école, et de son directeur (Établissement Public d'Enseignement du 1er degré, et chef d'établissement).

(*) «Les aires de jeux en 1998» édité par AEDIC - FEN - 12/98 - 13, rue de la Rochefoucauld - 75009 PARIS - Téléphone : 01.44.53.73.93.

_____AB

Renouveau ou dissolution des Caisses des Écoles

Le rapport de l'IGAEN relatif aux sorties scolaires (Thierry BROSSARD - Marie-France CHOISNARD - 01/96) est décidément très riche de réflexions sur le fonctionnement général de l'école primaire et les rapports avec les collectivités.

Ainsi, prenant appui sur le rapport FERRIER (Améliorer l'efficacité de l'école primaire - Jean FERRIER - IGAEN - 06/98), comme «contrefeu» du rapport de Claude PAIR (Rénovation du service public de l'Éducation Nationale - 02/98), Thierry BROSSARD utilise l'entrée de la gratuité des sorties scolaires et les risques de gestion de fait des coopératives scolaires pour préconiser la création d'un établissement public local d'enseignement primaire,

Thierry BROSSARD propose, en effet, de réactiver, en renouvelant leur statut, les caisses des écoles qui se trouveraient ainsi constituées en «super régies des écoles». Avantage ? Une structure juridiquement autonome au sein de laquelle siègent les IEN. Il indique ainsi :

«Le financement des sorties est assuré par les familles, directement ou par le biais d'associations, et pour une part très importante qu'il convient de souligner, par les collectivités locales. Outre la contribution des mairies... les communes... consacrent des sommes variables à cette activité scolaire mais souvent élevées... En contrepartie, les communes, comme le notent les IEN, imposent bien souvent un lieu de séjour à l'école après avoir passé un marché dont les termes ne vont pas toujours sans poser de questions. Ainsi, l'appel d'offre porte sur un lieu situé à une altitude définie, à la distance précise de tel lieu et prévoit souvent la description de l'accueil et le caractère du séjour ainsi que la possibilité de multi-activités. **C'est la commission communale qui accepte le projet pédagogique.**

Beaucoup de sorties sont ainsi entièrement organisées par les municipalités et l'Éducation Nationale perd alors en partie la maîtrise de leur contenu.... Un travail est souvent entrepris avec les villes pour intégrer la notion de projet mais le recours aux marchés compromet cette démarche.

Il est tout à fait évident que les communes doivent respecter le code des marchés publics. Force est pourtant de constater que les sorties sont devenues un «marché» avec leurs offres publicitaires...

Des associations locales se créent, quelquefois **téliguidées par les communes**, pour collecter de l'argent et servir de support aux subventions...

Même si le texte est sujet à interprétation, la loi impose la création dans chaque commune d'une caisse des écoles ; or beaucoup de communes n'en ont pas. Pourtant cet établissement public pourrait être le lieu d'examen et de convergence de toutes ces questions de validation et de financement des projets. **Un nouvel élan pourrait être donné à ces caisses dans le conseil desquels siègent... les inspecteurs de la circonscription.** L'Association des Maires de France se montre favorable à une révision de leur statut et à une redéfinition de leurs compétences».

Dans un autre sens, la Gazette des Communes s'interroge dans un article de Nadia CANONE (La Gazette 15/03/99) intitulé «Un établissement public local indissoluble» sur l'opportunité de conserver des caisses des écoles concluant à l'impossibilité de les dissoudre : «A ce jour, tout le monde s'accorde, le Ministère de l'Éducation Nationale, le Ministère de l'Intérieur, la Direction Générale des collectivités locales, les collectivités, la doctrine et les praticiens, pour dire que **les caisses des écoles existantes sont sorties de leur mission première et que rares sont celles qui fonctionnent correctement, que les textes sont obsolètes et inadéquats** et qu'il convient de régler le problème posé par la caisse des écoles. Il serait envisagé de le faire, d'une manière accessoire dans le cadre d'un projet en cours relatif aux régies».

Pour notre part, nous considérons qu'il serait fort dommage de régler à la fois la question de la gestion du service public complémentaire à l'enseignement du premier degré et celui du statut de l'établissement scolaire du 1er degré par une adaptation réglementaire (prise en catimini) du statut des caisses des écoles. Quant à savoir si la présence des IEN dans le conseil d'administration constitue une garantie nécessaire et suffisante de cohérence éducative de la régularité des opérations de gestion, et surtout de la qualité pédagogique des choix municipaux, nous vous laissons la souveraine appréciation.

FO

Le paysage syndical de l'enseignement français

Dans son numéro de mai 1999, consacré à la laïcité, le Monde de l'Éducation consacre (de façon significative ?) ses 20 premières pages au syndicalisme enseignant. Si les aspects historiques et sociologiques y sont bien présents, on y cherche, malheureusement sans succès, des éléments de réflexion sur l'organisation et le management du plus gros employeur de France (et l'un des plus grand du monde), les influences conjointes et contradictoires du centralisme institutionnel, du corporatisme statutaire et de l'individualisme des comportements professionnels dans le système éducatif.

Par contre, on nous y rappelle, et c'est bienvenu, les résultats officiels aux élections professionnelles (de 1996) dans l'enseignement primaire :

- SNUipp-FSU :	39,36 %
- SE-FEN :	32,14 %
- SGEN-CFDT :	10,59 %
- FO :	6,75 %
- SUD Education :	2,39 %
- CGT :	1,50 %

A propos de la Charte du XXI^e siècle

Le Syndicat des Enseignants indique que «les enseignants craignent de s'engager dans la Charte, notamment parce qu'ils ont besoin d'une clarification sur le lien qu'il risque d'y avoir entre la Charte et les Contrats Éducatifs Locaux. Si l'école doit être son propre recours, comme le dit le Ministre, avec qui nous sommes d'accord sur ce point, alors les mairies n'ont pas à y intervenir directement.

Si la volonté de Claude ALLÈGRE est de s'opposer à la municipalisation des écoles, alors, les intervenants extérieurs doivent être placés sous la responsabilité des enseignants. Or, les CEL prévoient la présence d'intervenants municipaux ou d'associations après 17 heures. Si on n'arrive pas à séparer clairement le temps scolaire du temps non-scolaire, cette ambiguïté constituera un frein pour les enseignants.

Nous ne sommes pas hostiles à ce que des mairies apportent des moyens humains, matériels ou financiers aux écoles, mais toujours sous la responsabilité des enseignants. De plus, nous devons veiller à une égalité entre les écoles : certaines municipalités ont les moyens d'intervenir, d'autres ne le veulent ou ne le peuvent pas».

Il est difficile d'être plus clair : les communes doivent payer et les enseignants décider !

Par ailleurs, jusqu'à preuve du contraire, l'État n'opère pas plus que les communes «l'égalité des moyens» entre les écoles du territoire national (la discrimination positive étant même à la base de la géographie éducative prioritaire). Par contre l'État et les collectivités locales partagent bien les objectifs d'égalité d'accès à l'école et d'égalité des chances pour les enfants...

_____FO

Création d'@venir CFE-CGC, un nouveau syndicat enseignant du premier degré

Le nouveau syndicat du premier degré, @venir écoles CFE-CGC, issu du syndicat national des écoles (SNE), compte entre 150 et 200 membres.

Il se déclare ouvert aux nouvelles technologies de l'information et de la communication et un partenariat fort avec les associations de parents d'élèves et les collectivités locales.

En accord sur le fond avec la réforme de Claude ALLÈGRE, le syndicat se souhaite «le regroupement des écoles en unités pédagogiques appelées «Établissements Public de Premier Degré», l'affectation de moyens humains à chaque établissement pour faire face aux problèmes de remplacement, et d'aide aux élèves en difficulté, la nomination à la tête des établissements de Directeurs, formés pendant un an avec un diplôme professionnel reconnu, et l'attribution aux établissements d'un budget de fonctionnement alimenté par les collectivités territoriales».

On ose espérer que le partenariat souhaité ne se réduise pas à une subvention de fonctionnement.

_____AEF/FO

Le SNUipp et l'argent de l'école

Quand, le SNUipp-FSU se penche sur l'argent de l'école, c'est pour mieux dénoncer l'insuffisance et l'inadéquation du mode de gestion des crédits municipaux :

Constatant que les écoles ont un «rapport difficile à l'argent», le syndicat rappelle le jugement du TI de Caen condamnant l'État à verser réparation à une famille à qui l'école avait demandé une contribution financière pour une activité en temps et dans les locaux scolaires, organisée par l'école avec une association :

Selon le SNUipp, ce jugement «pose d'une manière crue la question des ressources des écoles», allant jusqu'à dénoncer «l'insuffisance des moyens disponibles» accordés par les municipalités, à savoir :

«Première ressource, les crédits pédagogiques municipaux oscillent généralement entre 180 et 300 Frs par enfant et par an, avec des extrêmes allant de 0 à 600 Frs ! Et si quelques écoles font état de financements «à fonds ouverts», souvent dans les zones rurales, celles des villes sont le plus souvent dans la fourchette basse.

A ces crédits pédagogiques, s'ajoutent souvent des aides en investissement qui viennent abonder les moyens de fonctionnement des écoles : photocopies, mise à disposition de cars, entrées de piscine ou crédits pour la bibliothèque... De 8 000 et 15 000 Frs, en moyenne, par école».

Il ajoute que «l'évolution des supports et des méthodes d'enseignement exige de nouveaux et plus importants financements : l'informatique, les intervenants extérieurs, les sorties et visites pédagogiques n'existaient pas à l'époque où ont été promulguées les lois qui régissent l'obligation de financement des écoles par les mairies. Des pans entiers du financement de l'activité pédagogique d'une classe ne sont pas prévus : qui doit payer l'abonnement Internet ? qui doit payer les ordinateurs ? les intervenants ? la classe de neige ? «La mairie» répondent le Ministère et l'Inspection Académique...»

Face au principe de gratuité de l'enseignement public «la question est donc posée de l'égalité des écoles. Il faut que le Ministère y réponde, lui qui dénonce, dans un récent rapport, «le coût manifestement trop élevé» de certaines sorties scolaires. Ce constat sévère sera-t-il suivi de volonté pour trouver des solutions aux écarts grandissant entre écoles riches et écoles pauvres ?»...

En synthèse, l'article souligne que «la gestion financière d'une école n'existe pas. Parce qu'elle n'a aucune autonomie financière, l'école est condamnée à utiliser des expédients pour gérer l'argent. La gestion directe par les mairies est la voie légale, mais elle est souvent lourde et peu adaptée. Pour autant, la transformation des établissements en établissement doté d'une autonomie financière (EPL) ne serait pas sans poser le risque d'une mise en concurrence des établissements». De là à conclure que si tout va mal, c'est parce que :

1. Les mairies ne donnent pas assez d'argent aux écoles.
2. De plus, elles gèrent mal (de façon lourde et peu adaptée) ces crédits.

Il n'y a qu'un pas que ni le SNUipp, ni nous-mêmes ne franchirons...

_____FO

La FCPE et l'argent de l'école

A l'occasion de son Congrès National, à Rodez le 22 mai, la FCPE, en présence de Claude ALLÈGRE, dénonce une atteinte de principe de gratuité de l'école : dans son «projet éducatif», exposé dans un numéro spécial de la revue des parents.

«La FCPE constate un recul significatif de la gratuité de l'école publique et une dérive insidieuse vers une école inégalitaire par l'argent, dus en particulier à l'insuffisance des financements publics pour prendre en compte les évolutions du système éducatif et de la société. La FCPE demande l'extension de la gratuité et les moyens budgétaires nécessaires aux nouvelles obligations du système éducatif en tout point du territoire».

En réponse, le Ministre dénonce les menaces que le libéralisme ambiant fait peser sur l'école de la République», souligne «la préoccupation du Gouvernement sur la question de la gratuité de l'école publique» et annonce une table ronde sur ce thème...

Mais est-il bien nécessaire de dépenser autant d'énergie pour accuser les communes de ne pas assez consacrer d'argent à leurs dépenses facultatives d'éducation, et regretter que l'État ne puisse imposer de dépenses obligatoires en ce domaine ?

Enfin, en crescendo, Georges DUPONT-LAHITTE, Président de la FCPE, s'est insurgé contre les accusations infamantes consistant à faire de la FCPE «l'alliée du Ministre contre les enseignants» et, pour preuve de «sa capacité à dialoguer avec tous», réclame la création d'un observatoire sur les atteintes «dont est victime l'école laïque de la part de certaines collectivités territoriales»...

Comme quoi, on a pas forcément la même conception du dialogue entre les partenaires éducatifs !

_____FO/AEF

Les IEN et les Comités Locaux d'Éducation

Le Ministère de l'Éducation Nationale a annoncé, au début 1999, la tenue d'une table ronde sur le personnel d'Inspection.

A cette occasion, le Syndicat des Inspecteurs de l'Éducation Nationale (SIEN-FEN) précise «à propos **des comités locaux d'éducation, qui sont chargés d'étudier la carte scolaire pour le premier degré**, que leur création, sous la responsabilité des Inspecteurs d'Académie, **nuit au bon fonctionnement des structures informelles de négociation que chaque Inspecteur avait mises en place avec les responsables locaux.**

Or, la fin du moratoire sur les services publics en milieux ruraux rend ce problème particulièrement aigu, puisque le maintien ou la fermeture d'une école de village a une valeur symbolique extrêmement forte pour les élus»

Qui aurait pu penser que les instances de concertation puissent nuire à la concertation ?

_____AEF/FO

Les communes mauvaises citoyennes

Les éditeurs scolaires, regroupés dans l'association «savoir lire», dénoncent l'insuffisance d'utilisation (et donc d'achat) des manuels d'instruction civique, renvoyant dos à dos les enseignants (pour leur pratique pédagogique) et les communes (pour l'insuffisance de crédits) :

«Pourquoi les livres d'éducation civique sont-ils rares en primaire ?

La première raison est d'ordre pédagogique. Parce qu'elle repose autant sur l'action et les comportements que sur les textes, l'éducation civique se prête moins qu'autrefois à l'utilisation d'un manuel. Débats, coupures de journaux et visites à la mairie semblent souvent plus utiles que le livre.

La deuxième raison est d'ordre économique. L'insuffisance des crédits oblige, en effet, les écoles à se passer d'ouvrages qu'elles ne jugent pas prioritaires.

Résultat : au rythme actuel, il faudrait 100 ans pour équiper tous les écoliers français d'un livre d'éducation civique^(*).

On comprend rapidement que le deuxième argument balaye aisément le premier et que de ce fait, les communes sont mauvaises citoyennes... Il fallait oser le dire !

(*) «Livre Echange» - La lettre de Savoir Lire aux Enseignants - 05/99 - Page 2.

FO

Les équipements sportifs scolaires insuffisants pour le SNEP-FSU

A l'occasion du lancement d'une campagne d'opinion, le Syndicat National d'Éducation Physique (SNEP-FSU) dénonce «la pénurie d'équipements sportifs dans l'enceinte des établissements scolaires (principalement du second degré), et leurs mauvaises qualités.

Les enseignants d'EPS souhaitent «une obligation de conventionnement entre les établissements scolaires et les collectivités pour garantir l'utilisation et la sécurité des installations municipales».

Le SNEP estime que «la décentralisation a créé d'importantes disparités entre communes et entre établissements demandant que la prochaine loi sur le sport affirme clairement la responsabilité des collectivités locales de rattachement dans la construction, le financement, la rénovation et le fonctionnement des installations sportives scolaires».

Concernant le second degré, on ne peut que se souvenir que la plupart des équipements scolaires ont été construits avant la décentralisation, et que la faiblesse et l'inégalité de répartition des moyens, pas plus que l'état souvent médiocre du patrimoine transféré, ne sont imputables aux collectivités territoriales (Départements-Régions), qui fournissent un effort financier sans précédent pour la rénovation des établissements.

FO

"Les enfants et les jeunes dans un paysage audiovisuel en "évolution" : Enquête Européenne

La télévision reste le média dominant chez les jeunes, y compris dans les pays qui sont depuis longtemps très équipés en informatique domestique : C'est ce que souligne une enquête menée par des chercheurs de onze pays européens auprès d'enfants âgés de 6 à 17 ans. La télévision, qui constitue au sein du foyer un lien fort entre générations et entre sexes, est l'objet de beaucoup plus de pratiques collectives que ne le sont les nouveaux écrans. Ces résultats amènent à reconsidérer les limites de la progression de l'ordinateur dans le cadre domestique.

La revue «Réseaux» publie dans son numéro de février 1999 les résultats d'une étude comparative menée en 1997 autour d'un questionnaire commun présenté à des enfants européens. L'Angleterre, la France, l'Allemagne, l'Italie, les Pays-Bas, l'Espagne, le Danemark, la Suède, la Finlande, la Suisse et la Belgique flamande sont les partenaires de cette recherche. L'équipe française est dirigée par Dominique Pasquier, sociologue, membre du Centre d'Études des Mouvements Sociaux (CNRS/EHSS).

L'ensemble des résultats montrent que la télévision reste le média dominant, à la fois en termes d'équipement, de fréquence des pratiques et de durée d'utilisation. Les dynamiques familiales demeurent très fortes autour de la télévision, favorisant les relations entre sexes et générations, alors que les relations avec l'ordinateur restent plus complexes et varient beaucoup selon les pays, les milieux et les sexes.

Les chercheurs ont noté que les filles «sous-utilisent tous les médias nouveaux, comme l'ordinateur et les consoles». Leur «sphère médiatique s'articule davantage à des pratiques fondées sur le lien (téléphone, télévision) et l'émotionnel (musique, lecture)». Ils supposent toutefois que le développement des usages diversifiés de l'ordinateur avec Internet «pourrait leur offrir des espaces d'usage de l'ordinateur mieux appropriés que les jeux auxquels elles s'intéressent nettement moins que les garçons».

L'équipement des foyers en ordinateurs varie beaucoup selon l'origine sociale et selon les pays. Les Pays-Bas, le Danemark et la Suède ont un taux d'équipement beaucoup plus élevé que les autres. Dans les autres pays, il est «fortement corrélé à une origine sociale élevée». Le parc domestique informatique français est un des plus bas en Europe, avec celui de la Grande Bretagne, mais c'est surtout l'un des plus anciens, avec très peu de CD Rom et de modems.

Les équipements dans la chambre des enfants varient eux aussi selon les pays : Ils concernent deux enfants sur trois en Grande Bretagne et au Danemark, contre un sur trois ou moins en France. «La présence de la télévision dans la chambre est liée au sexe masculin dans tous les pays, et elle est partout plus fréquente chez les enfants les plus âgés». Dans la majorité des pays, la présence d'une télévision dans la chambre de l'enfant est plus fréquente chez les milieux défavorisés. Les parents de ces familles entretiennent une relation beaucoup plus distante à l'informatique que les parents des familles défavorisées, risquant ainsi d'être «disqualifiés» dans la «régulation parentale des média domestiques».

AEF

Responsabilité des acteurs éducatifs

A la suite de l'accident de La Calade (cf. La Communale n° 18), et sous la pression des organisations syndicales, la Ministre Déléguée à l'Enseignement Scolaire rédigeait une circulaire (le 18 septembre 1997 modifiée le 21 novembre 1997), qui cherchait à clarifier les modalités d'organisation et de contrôle des sorties scolaires.

Il s'agissait d'abord et surtout d'une réaction sur la mise en cause de la responsabilité pénale des enseignants (et en premier lieu du Directeur d'école), ladite responsabilité pénale n'étant pas couverte par la loi protectrice du 5 avril 1937.

Un an après, le rapport de l'IGAEN⁽¹⁾, faisant le bilan d'un an de ces nouvelles instructions, souligne la nécessité, conformément à la demande des enseignants «de bien délimiter les responsabilités respectives de tous les acteurs des sorties : écoles, Inspection, Collectivités Locales, organisateurs du transport...».

Le rapport, qui appelle de ces souhaits une clarification de la responsabilité en «repensant le statut des Directeurs d'écoles et de l'établissement scolaire primaire», a été rattrapé par l'actualité avec la condamnation, début mars 1999, de la Directrice d'école de Calvi, reconnue coupable par le Tribunal Correctionnel à la suite d'un accident dans la cour, un élève s'étant fracturé le fémur sur un toboggan non conforme. A la suite de ce jugement, le SNUipp a réclamé notamment «un travail interministériel entre le Ministère de l'Éducation Nationale et celui de la Justice», appuyé en cela par la FCPE qui souhaite que «la responsabilité des enseignants soit clairement reconnue»⁽²⁾.

Plus récemment encore, la mise en cause de la responsabilité pour homicide involontaire d'un enseignant d'Epinay-sur-Seine, dont un élève est décédé après une chute par une fenêtre de l'école, montre bien que la question ne relève pas de la frontière entre le temps ou l'espace scolaire et le reste du monde, mais de l'extension à l'ensemble de la sphère publique (nationale et locale) d'un processus de mise en cause de la responsabilité pénale des personnes (élus et fonctionnaires) chargées d'une responsabilité publique.

La sphère éducative, relativement préservée en France jusqu'ici de la «jurisdécision», de la responsabilité et de l'indemnisation, se trouve exposée à l'intervention du juge pénal.

Ainsi, l'ancienne Directrice de l'école de Calvi était poursuivie pour «maladresse, imprudence, inattention, négligence, manquement à une obligation de sécurité imposée par la loi ou les règlements en laissant des élèves utiliser des équipements ludiques ne répondant pas aux normes de sécurité»⁽³⁾.

Dans ce cas d'espèce, la commune, responsable du fonctionnement et de l'entretien de l'école, ne semble pas avoir été mise en cause, ce qui constitue probablement l'une des motivations de la réaction des syndicats d'enseignants considérant le jugement «injuste et démesuré» et exigeant «la mise en conformité des locaux scolaires»...

Le 17 février 1999, la Ministre Déléguée à l'Enseignement Scolaire s'interrogeait, à l'occasion de la publication du rapport sur les sorties scolaires, sur les moyens à mettre en oeuvre pour exonérer les enseignants du «banc d'infamie» de la juridiction pénale, proposant que la mise en cause de la responsabilité (personnelle !) des enseignants «pour des faits involontaires» relève plutôt du Tribunal Administratif.

Le 11 mars 1999, un communiqué de Ségolène ROYAL annonce la constitution d'un groupe de travail, composé du Ministère de l'Éducation Nationale, des organisations syndicales d'enseignants, des fédérations de parents d'élèves et du Ministère de la Justice, en vue de propositions pour une réforme législative (une nouvelle fois les communes, directement concernées, ne sont pas associées !).

On comprend bien l'objectif de la Ministre de «sécuriser les enseignants face aux tribunaux» de «clarifier et de simplifier» le régime (et le partage) des responsabilités et les textes qui le régissent...

Mais, on ne peut toucher à ce régime sans toucher, de façon conjointe, le régime des responsabilités applicable aux élus et aux fonctionnaires locaux oeuvrant dans le domaine éducatif !

Enfin, après la réforme avortée des Maîtres-Directeurs, c'est le juge qui dessine par sa jurisprudence le profil du statut du Directeur d'école, à travers le régime de responsabilité qui lui incombe.

(1) Cf. page 9.

(2) Communiqués AEF des 6 janvier 1999 et 2 mars 1999.

(3) La Lettre de l'Éducation - N° 263 - 15 mars 1999.

FO

Le devenir des expérimentations de nouveaux rythmes scolaires

Monsieur Jean Charroppin attire l'attention de Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie sur la déception exprimée par de nombreux parents d'élèves et des enseignants qui s'étaient impliqués dans l'expérimentation de nouveaux rythmes scolaires.

En effet, la mise en place de «la semaine Guy Drut» avait soulevé d'importants espoirs et d'indéniables réussites pédagogiques. Or, la disparition de ces dispositions par les contrats éducatifs locaux, prévus par circulaire ministérielle, équivalait de fait à un retour à la journée «traditionnelle». Il lui demande donc de bien vouloir lui préciser la position adoptée sur ce point et, notamment, s'il est prévu de mettre fin à toute forme d'aménagement des rythmes scolaires pourtant attendu par les familles et de nombreux enseignants.

Réponse - Les dispositifs d'aménagement des rythmes scolaires mis en place en 1996 ne seront pas reconduits au terme des contrats qui les définissent. L'évaluation dont ils ont fait l'objet par le comité d'évaluation et de suivi des aménagements des rythmes de l'enfant (CESARE) a fait apparaître que l'objectif d'élargissement de l'accès aux activités culturelles et sportives était atteint sur les sites concernés ; le rapport mentionne que, d'une façon générale, ces aménagements génèrent des effets positifs sur le bien-être des enfants, sur leur rapport à l'école et sur leur intégration sociale. Toutefois, il note que les aménagements ne semblent pas avoir d'impact sur les performances scolaires et qu'une mise en cohérence des temps et des activités scolaires et périscolaires dans le cadre d'un projet éducatif global permettrait une meilleure efficacité des dispositifs qui, par ailleurs, se sont révélés très coûteux.

En ce qui concerne le temps scolaire, la «Charte pour bâtir l'école du XXIème siècle» a pour objet de promouvoir une rénovation de l'école primaire intégrant de nouveaux rythmes de travail. D'autre part, elle précise que «l'acte éducatif doit être présent tout au long de la journée scolaire même dans les exercices aux apparences plus ludiques». C'est ainsi qu'elle met l'accent sur les activités sportives, culturelles et artistiques qui, pour être accessibles à tous, doivent être menées à l'école, par les maîtres, ou sous leur responsabilité, par les aides-éducateurs ou des intervenants extérieurs. En ce qui concerne le temps périscolaire, les Ministères de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, de la Culture et de la Communication, de la Ville ont tenu à mettre en place conjointement le contrat éducatif local, dont les objectifs et les conditions de mise en oeuvre sont déterminés par la circulaire interministérielle n° 98-144 du 9 juillet 1998. Ce contrat a vocation à fixer l'organisation des activités périscolaires et extra-scolaires sur l'ensemble du territoire, en relation avec les projets des écoles et des collèges, sous la responsabilité de ces quatre Ministères. Cette circulaire précise également les moyens et les financements qu'ils pourront offrir à l'ensemble des communes et, en particulier, aux communes défavorisées. D'autre part, il est précisé que «le contrat éducatif local a vocation à intégrer les contrats d'aménagement de rythmes de vie des enfants et des jeunes (ARVEJ) dans des conditions et à un rythme définis par le groupe départemental de pilotage». Il est donc tout à fait possible, pour les 200 sites pilotes créés en 1996, de s'intégrer aux contrats éducatifs locaux dans le nouveau cadre réglementaire défini par la circulaire.

Question n°22932 - J.O.A.N. du 01/03/99

Commentaires - Comme le souligne l'honorable parlementaire, le Ministre de l'Éducation Nationale annonçait la disparition programmée des aménagements de la «semaine Guy Drut» comportant des après-midi ou partie de journées libérées et consacrées à des activités culturelles, sportives et éducatives animées par des partenaires de l'école dans le cadre du dispositif ARS.

Cependant, comme pour la semaine de 4 jours condamnée par le Ministère depuis de nombreuses années et qui continue à être appliquée dans de nombreux établissements scolaires, les écoles entrées dans le dispositif ARS continuent, pour nombre d'entre elles, de fonctionner selon le même mode d'organisation et le retour en arrière risque d'être particulièrement difficile.

La poursuite des opérations ARS par intégration au contrat éducatif local permet à l'État par une gymnastique intellectuelle particulièrement périlleuse d'honorer son engagement tri-annuel pour les communes qui ont signé un contrat avec le Ministère des Sports, mais de nombreuses incertitudes pèsent sur la continuité tant sur l'organisation que le financement des activités.

Il semblerait que, confrontées à l'opposition du Ministère de l'Éducation Nationale et à la tiédeur du Ministère de la Jeunesse et des Sports, les communes, désireuses de poursuivre cette expérimentation avec leurs écoles, devront en assurer la charge financière seules. Compte tenu du coût que cela représente, nombre d'entre elles seront donc confrontées à la nécessité de «sortir en douceur» de cette expérience qui pourtant présente de nombreux intérêts :

Ainsi, Monsieur Jean-Paul DELEVOYE, Président de l'Association des Maires de France multiplie les initiatives et les déclarations pour défendre le bilan établi par le CESARE sur l'aménagement des rythmes de l'enfant, prônant ainsi la continuité à ce mode d'organisation et des évaluations des interventions éducatives au profit de l'enfant.

FO

Le Code de l'Éducation

Monsieur Léonce DEPRez s'inquiète de l'état d'avancement du projet de loi relatif au Code de l'Éducation déposé sur le bureau de l'Assemblée Nationale le 30 juillet 1997.

Réponse - Le projet de Code de l'Éducation s'inscrit dans le programme général de codification des textes législatifs et réglementaires que le Gouvernement a entrepris de mener à bien et dont il a confié la responsabilité à la Commission Supérieure de Codification.

Le projet de loi relatif à la partie législative du Code de l'Éducation, adopté par le Conseil des Ministres le 30 juillet, après avis du Conseil d'État, et déposé sur le bureau de l'Assemblée Nationale, a été examiné et adopté par la Commission des Affaires Culturelles, Familiales et Sociales le 27 mai 1998.

Le Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie souhaite que, selon les possibilités du calendrier parlementaire, ce projet de loi vienne rapidement en discussion devant l'Assemblée Nationale. La publication du Code de l'Éducation permettra, en effet, d'opérer une simplification et une clarification significatives du droit de l'éducation et constituera un document de référence pour les étudiants, les élèves et leurs parents ainsi qu'un instrument de travail pour les chefs d'établissement, les enseignants et tous les autres personnels ayant en charge le service public de l'éducation.

Question n° 24502 - J.O.A.N. du 15 mars 1999

Commentaires - Comme nous l'avons déjà indiqué dans les précédents numéros de La Communale, il semble urgent de ne pas se presser dans l'élaboration du projet de loi relatif au Code de l'Éducation.

Il y a sans doute de nombreuses raisons à cette lenteur programmée en particulier et des interrogations sur l'opportunité de présenter devant l'Assemblée Nationale un projet de loi susceptible de donner lieu à un débat sur le système éducatif français.

Par ailleurs, parmi les éminents spécialistes qui ont travaillé à cette mission d'élaboration d'un projet de Code de l'Éducation, certains affirment que le rapprochement dans un document unique des textes législatifs souvent très anciens et des textes réglementaires souvent extrêmement abondants n'est pas sans être riche d'enseignement sur la «dérive jacobine» du fonctionnement de notre système éducatif.

Nous conservons donc, pour notre part, comme outil de travail et de référence le Recueil des Lois et des Règlements de l'Éducation en 21 tomes, édité par le Centre de Documentation National Pédagogique... Bon courage !

FO

Le droit au logement des instituteurs et des finances locales

Le Gouvernement répond, le 18 février 1999, à une question écrite que le Sénateur Jacques MAHÉAS a posé le 21 août 1997 sur le coût pour les communes du droit au logement des instituteurs résultant d'une part du différentiel entre la dotation spéciale instituteurs (DSI) versée par l'État et les charges locatives des logements d'instituteurs, et d'autre part du complément communal à l'indemnité représentative de logement des instituteurs non logés (IRL).

Réponse - La dotation spéciale instituteurs (DSI), instaurée par la loi n° 82-213 du 2 mars 1982, est prélevée sur les recettes de l'État et évolue comme la dotation globale de fonctionnement dont l'indexation est fixée par l'article L. 1613-1 du code général des collectivités territoriales (CGCT). Elle a pour objet de compenser forfaitairement les charges qui résultent pour les communes du droit au logement des instituteurs. Le comité des finances locales détermine le montant unitaire de la DSI, à partir du montant global de la dotation fixé en loi de finances et du nombre d'avants droit, conformément aux dispositions de l'article L. 2334-36 du CGCT.

Un dispositif d'indexation de la DSI ou de l'indemnité en tenant lieu, en fonction des circonstances locales d'évolution des loyers, aurait engendré des inégalités et aurait remis en cause le principe de compensation forfaitaire de la dotation. C'est la raison pour laquelle une telle procédure n'a pas été retenue par le législateur. Par ailleurs, en application de l'article 2 du décret du 2 mai 1983, le taux de base de l'indemnité représentative du logement est fixé par le préfet, dès connaissance du montant unitaire national, et après avis des conseils municipaux et du conseil départemental de l'éducation nationale (CDEN). Il est à noter que, dans la majorité des cas, les préfets suivent les avis des CDEN et arrêtent des taux de base qui, après addition des principales majorations, permettent d'égaliser l'IRL avec le montant de la dotation unitaire, afin que la charge demeure la plus faible possible pour les communes.

En ce qui concerne la région parisienne, les taux de base appliqués au titre des années 1994, 1995 et 1996 sont situés au même niveau que les taux unitaires de la DSI fixés pour ces années à l'exception de Paris et du département des Yvelines pour lesquels les taux dépassent respectivement de 8 % et de 5 % le taux unitaire annuel.

Enfin, la loi n° 90-587 du 4 juillet 1990 a prévu l'intégration progressive des instituteurs dans le corps des professeurs des écoles. Ainsi, depuis 1991 le montant de la DSI est diminué chaque année proportionnellement au nombre d'instituteurs intégrés dans le corps des professeurs des écoles. Ce processus d'intégration devrait s'achever dans des délais plus brefs que ceux initialement prévus dans la mesure où les intégrations annuelles s'accroissent à compter de la rentrée scolaire 1998 et passent de 14 000 à plus de 20 000 par an, rendant possible l'extinction du corps des instituteurs, au profit de celui des professeurs des écoles, dans les prochaines années.

En conséquence, la dotation spéciale instituteurs continue de remplir la mission qui lui a été fixée par la loi n° 82-213 du 2 mars 1982 et compte tenu des raisons précitées, le Gouvernement n'envisage pas de modifier la législation en vigueur en ce qui concerne la compensation du droit au logement des instituteurs.

Commentaires - Il est vrai, comme l'a souligné dans sa question l'honorable Sénateur, que les communes continuent, à travers ces mécanismes, à prendre en charge pour le compte de l'État une partie du coût du droit au logement des instituteurs, toutes les communes n'étant pas à égalité de traitement devant cette charge.

Il est vrai également, comme le Ministre le souligne, que le droit au logement des instituteurs est en voie d'extinction avec leur intégration progressive dans le corps des professeurs des écoles (qui semble effectivement devoir être plus rapide que prévu).

Il n'en reste pas moins que se pose, dans chaque ville, la question du devenir de ces logements^(*) (en particulier ceux situés dans les enceintes scolaires), la demande de logement des enseignants restant encore forte dans certains endroits, particulièrement dans les grandes villes.

FO

L'accompagnement d'un enfant accidenté ou malade

Monsieur Dominique PAILLÉ attire l'attention de Madame la Ministre déléguée chargée de l'Enseignement Scolaire sur la responsabilité d'un enseignant ou directeur d'école en cas de maladie ou d'accident d'un enfant, en l'absence au sein de l'établissement d'une infirmerie. Selon la circulaire du 20 novembre 1963, il appartient à l'enseignant ou au directeur d'école de confier aussi rapidement que possible l'enfant à un médecin. Dans ce cadre, peut-il conduire lui-même l'enfant chez le médecin le plus proche ou celui que la famille aura désigné, si celui-ci le lui a expressément demandé car refusant de se déplacer ? Il lui demande de lui préciser l'étendue de sa responsabilité.

Réponse - Lors de l'inscription des élèves, les parents remplissent un document autorisant l'école à prendre les mesures utiles pour une intervention chirurgicale ou une hospitalisation.

En cas d'accident ou d'affection grave, les enseignants et le directeur d'école ont non seulement le droit, mais aussi le devoir de porter secours, le plus rapidement possible, aux enfants qui leur sont confiés et, le cas échéant, d'appeler les services d'urgence.

Toute abstention de leur part pourrait entraîner la mise en jeu de leur responsabilité pénale pour «non-assistance à personne en danger», en application des dispositions de l'article 223-6, alinéa 2 du nouveau code pénal. C'est pourquoi les circulaires du 20 novembre 1963 et du 22 juillet 1993 indiquent notamment la conduite à suivre en précisant qu'il appartient aux enseignants de demander l'intervention d'urgence des services compétents (SAMU, pompiers, police secours...).

Dans l'hypothèse évoquée dans la question, aucune responsabilité ne saurait être mise à la charge d'un instituteur ou un directeur d'école qui, après avoir sollicité l'intervention du médecin le plus proche ou celui désigné par la famille et décrit exactement l'état de la victime, serait amené à conduire celle-ci chez ledit médecin. Toutefois, et en raison de l'effectif des personnels présents dans une école, ils n'ont l'obligation d'accompagner un enfant qu'un cas d'urgence, et pour autant que leur absence n'est pas susceptible de créer un risque pour les autres élèves. Dans ce cas, il est conseillé de s'en rapporter aux services municipaux.

Commentaires - Réponse embarrassée et embarrassante montrant, une fois de plus, toute l'ambiguïté du régime de responsabilité des enseignants et des directeurs d'écoles.

Petite précision terminologique d'abord : ce n'est pas à «l'inscription» (réalisée à la Mairie ou dans l'école), mais à l'admission de l'élève dans l'école que les parents sont sollicités pour remplir un document autorisant (ou pas) l'école (le Directeur, le Maître ?) à prendre les mesures utiles pour une intervention médicale et chirurgicale.

On note, une fois de plus, que se pose la question de la protection accordée aux enseignants en matière de responsabilité⁽¹⁾.

En effet, si la protection accordée en matière de responsabilité civile aux enseignants par l'article 2 de la loi vieille du 5 avril 1937 (par substitution de l'État), elle ne s'applique pas à leur responsabilité pénale résultant de l'application, en particulier de l'article L 121-3 du code pénal, pondéré par la loi du 13 mars 1996⁽²⁾.

On sent bien que face aux craintes des enseignants et confrontée à la pression syndicale, la Ministre déléguée cherche à protéger et sécuriser professeurs d'écoles et directeurs. Elle a notamment évoqué, lors d'une conférence de presse le 17 février 1999, la nécessité de «revoir la loi du 5 avril 1937 sur la mise en cause des enseignants pour des faits involontaires⁽³⁾».

Elle demande même que la responsabilité des enseignants pour faits involontaires⁽³⁾ ne relève plus de la juridiction pénale, mais de celle de la juridiction administrative «évitant ainsi aux enseignants le banc d'infamie»⁽³⁾.

Comme nous l'avons dit, cette limitation de la responsabilité pénale des fonctionnaires pour «faits non intentionnels» (accordée par la loi du 13 mai 1996) serait un précédent dont on peut penser qu'il s'étende aux autres fonctionnaires, notamment ceux qui oeuvrent, dans les communes, dans le domaine de l'Éducation, et plus généralement aux élus et aux fonctionnaires locaux.

Enfin, une dernière réflexion sur le texte de la réponse à la question écrite ci-dessus, en particulier sur l'étrange et non moins caractéristique conclusion, qu'on peut résumer ainsi : **en cas d'urgence et d'impossibilité d'agir en toute sécurité pour les autres élèves, «il est conseillé de s'en rapporter aux services municipaux».**

Une telle phrase n'est pas sans poser de nombreuses questions tant au plan du fondement que des conséquences en matière de responsabilité des communes !!!

Elle est de matière, en outre, à aiguïser la susceptibilité des Inspecteurs de l'Éducation Nationale en ce domaine.

De plus, on ne trouve trace dans cette réponse ni des ATSEM, ni des aides-éducateurs, ni des autres intervenants municipaux (emplois-jeunes, éducateurs sportifs, animateurs...) présents dans l'école.

(*) Cf. La Communale n° 10 «Quel avenir pour les logements d'instituteurs ?».

(1) Voir notamment «École et responsabilité des communes dans l'ARS» - Jean-Michel GRENIER. La lettre du Cadre Territorial Dossier d'Experts.

(2) Le rapport de l'IGAEN sur la circulaire relative aux sorties scolaires n° 99/0005 de janvier 1999 évoque également cette question.

(3) Cf. page 6.

FO

L'habilitation CLSH des accueils périscolaires du matin

Le Sénateur Serge MATHIEU interroge le Gouvernement sur les modalités d'habilitation CLSH des accueils du matin dans les écoles, habilitation nécessaire à la prise en compte du coût de fonctionnement de ces services par la caisse d'allocations familiales, en particulier dans le département du Rhône.

Réponse - Les centres de loisirs sans hébergement (CLSH) mettent à la disposition des enfants et des parents des structures d'accueil éducatif qui répondent à la demande sociale des familles. Ces centres se sont multipliés et diversifiés ces dernières années.

Aussi, il semble utile à Madame la Ministre de rappeler la définition de ces structures : «Les centres de loisirs sans hébergement sont des entités éducatives habilitées pour accueillir de manière habituelle et collective des mineurs à l'occasion des loisirs, à l'exclusion des cours et des apprentissages particuliers» (arrêté du 20 mars 1984).

Pour être habilités par le Préfet sur proposition du Directeur Départemental de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs, les CLSH doivent répondre aux exigences suivantes : premièrement, avoir défini un projet éducatif présentant les objectifs éducatifs visés, les modalités générales de fonctionnement du centre et les activités réalisables qui pourraient être proposées aux enfants ; deuxièmement, être dotés d'une équipe d'animation qualifiée composée d'animateurs placés sous l'autorité d'un Directeur ; troisièmement, posséder un effectif d'inscrits minimum de huit enfants et au maximum de 300 enfants. L'autorité préfectorale dispose donc d'une marge d'appréciation au regard de la réalisation de ces conditions.

Par rapport aux structures qui ne pratiquent que des accueils de courte durée (matin et soir), les Directions Départementales de la Jeunesse et des Sports estiment, à juste titre, qu'elles ne présentent pas une continuité d'action qui permette la réalisation d'un projet pédagogique, même si, par ailleurs, elles remplissent un rôle social évident. Le Ministère de la Jeunesse et des Sports, sensible à la nécessaire qualité de l'accueil des enfants dans les structures pré et post-scolaires, soutient cette exigence de ses services. Il n'ignore pas, cependant, que pour ces structures, des aides financières susceptibles d'être accordées par les caisses d'allocations familiales ou les collectivités locales sont le plus souvent subordonnées à cette habilitation. Il souhaite donc que les associations ou les collectivités locales organisatrices de ces accueils de courte durée se rapprochent des caisses d'allocations familiales ou des autres partenaires potentiels afin d'envisager d'autres modalités de soutien financier.

En ce qui concerne plus particulièrement le département du Rhône et après contact entre la Direction Régionale et Départementale de la Jeunesse et des Sports de Lyon et la caisse d'allocations familiales de Lyon, les dispositions suivantes sont envisageables : d'une part, pour les communes signataires d'un contrat enfance ou d'un contrat temps libre à venir, le montant des prestations de service versées dans le cadre du CLSH pourrait être compensé par la subvention globale versée dans le cadre de ce contrat par la caisse d'allocations familiales. Une liste précise des communes engagées dans un contrat enfance doit être prochainement établie en concertation entre la Direction Régionale et Départementale de la Jeunesse et des Sports de Lyon, et la CAF ; d'autre part, pour les communes engagées dans une démarche de contrat éducatif local, les CLSH non habilités inscrits expressément dans le projet territorial feront l'objet d'un nouvel examen, a priori favorable à une nouvelle habilitation dans la mesure où il y a un réel parcours éducatif et une continuité d'action auprès des enfants accueillis.

Commentaires - Même si les préoccupations principales de l'honorable parlementaire portaient sur les voies de financement, à travers les contrats enfance, des services d'accueil organisés par les communes, la question de fond reste à savoir si le temps d'accueil du matin constitue du temps éducatif ou s'il ne doit n'être considéré que comme un simple «temps d'attente» précédant l'école.

Dans de nombreuses communes, en particulier dans la région parisienne, où l'accueil du matin est lié à l'importance du temps de transport des parents, ce temps constitue un réel temps éducatif permettant la transition entre la famille et l'école. Il est donc en lui-même l'expression d'une continuité de l'action éducative auprès de l'enfant, particulièrement importante chez les plus petits (à l'école maternelle).

L'existence d'un projet éducatif déterminant les objectifs et modalités d'organisation (en particulier sur la qualification des intervenants - dont les ATSEM) s'impose, de facto tant pour des questions de cohérence éducative auprès de l'enfant que de responsabilité de la commune organisatrice.

Si, de surcroît, il répond au très contraignant (notamment pour les taux d'encadrement) cahier des charges Jeunesse et Sports pour les CLSH, c'est encore mieux !

Par ailleurs, on se réjouit de lire que les financements de la caisse d'allocations familiales pourraient intervenir sur ce service d'accueil du matin dans le cadre **du contrat enfance ou temps libre à venir** et que, par ailleurs, le contrat éducatif local constitue une voie d'habilitation «a priori favorable» des CLSH qui auraient pu en bénéficier.

_____FO

Documentation

Les Cahiers de l'Éducation

Cette revue bimestrielle, destinée principalement aux Chefs d'établissements, propose une approche juridico-pratique de l'actualité éducative.

Le Numéro 0 est paru en octobre 1998.

Le comité de rédaction est composé principalement de spécialistes de l'Éducation Nationale.

Cette publication prend le relais de l'excellente «revue du droit scolaire» aujourd'hui disparue. Elle est éditée chez Berger-Levrault.

Abonnement annuel : 320 francs.

Téléphone : 03.83.23.28.28.

RENCONTRE NATIONALE DES ACTEURS DE L'ÉDUCATION - 30 ET 31 MARS A TOURS

Journées de Tours, nouvel effet d'annonce ou prise de conscience partagée ?

«L'éducation dans la ville, une responsabilité partagée», tel était l'intitulé du programme des rencontres organisées par le Ministère Délégué à la Ville les 30 et 31 mars à Tours.

D'emblée, il est frappant de constater que pas moins de 5 Ministres Mesdames BUFFET, ROYAL, TRAUTMANN, Messieurs ALLEGRE et BARTOLONE, se sont déplacés pour évoquer la problématique de l'éducation comme «responsabilité partagée».

A côté de cette représentation de l'État, il est à noter, selon des degrés différents, la participation des collectivités locales, du milieu associatif, des parents d'élèves et de plusieurs «chercheurs du système éducatif» comme Philippe MEIRIEU, Directeur de l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP).

En revanche, on peut souligner l'absence de représentant au niveau des CAF, ce qui est symptomatique au regard de leur implication pour la petite enfance.

Les deux journées étaient structurées autour des interventions ministérielles, des tables rondes et de différents ateliers.

L'ANDEV, en plus de l'animation d'un stand, a pu intervenir comme personne ressources dans deux ateliers, le projet éducatif local avec Marie-Christine PORTET SALOMON et la carte scolaire avec Francis OUDOT.

L'essentiel des intervenants se sont attachés à décrire des constats, portant sur les relations partenariales, sur l'attitude des jeunes vis-à-vis du monde des adultes et à développer un leitmotiv, le projet éducatif local.

Ainsi, il a été rappelé le rôle des collectivités locales dans le système éducatif français en soulignant qu'il serait juste que celui-ci soit reconnu. «Les villes ne sont pas que des tiroirs caisses et n'ont pas nécessairement l'intention de municipaliser les écoles» Hubert CHARDONNET, Maire-Adjoint de Rennes.

Si l'Éducation Nationale ne peut être donnée pour unique responsable des difficultés éducatives, il n'en est pas moins vrai, «qu'elle doit apprendre à coopérer et ne plus travailler en solitaire» comme l'a dit Madame ROYAL.

Le rôle des familles a également été évoqué par plusieurs orateurs, la représentante des PEEP a ainsi exigé que les parents soient mieux et plus acceptés par les enseignants comme partenaires. J. BAC du FAS a mis en garde contre le regard moralisateur que les institutions portaient sur les familles, il faut leur «donner confiance, les rassurer sur leurs compétences».

Enfin, l'attitude des jeunes vis-à-vis de la société a été également soulignée dans de nombreuses interventions, soit pour s'attarder sur leur comportement, soit pour s'intéresser à celui des institutions à leur égard.

Ainsi, Philippe MEIRIEU remarque la montée en puissance des communautés, «les règles du groupe, de la bande, deviennent supérieures à celles de la société». Selon lui, «il faut un nouveau projet politique porteur de sens pour permettre au pacte républicain de vivre». La solution esquissée réside dans «la définition de nouveaux espaces de socialisation, de médiation entre les jeunes et les adultes».

Claude BARTOLONE a asséné quelques idées fortes comme le fait que «tous les partenaires devaient repenser leurs pratiques, qu'il fallait faire participer les habitants à la vie de leur quartier et de leur ville et qu'avoir peur des jeunes consistait à tourner le dos à son avenir».

Face à ces différents constats, le projet éducatif local a constamment été désigné comme devant être l'outil permettant de trouver des solutions aux constats évoqués plus haut.

La méthodologie, esquissée dans les différents propos, a mis en exergue plusieurs conditions nécessaires et indispensables à réunir pour son élaboration :

- Un diagnostic commun aux partenaires (collectivités locales, tissu associatif, familles, Éducation Nationale, DRAC, DDJS, ...).

- Une identification et un respect des compétences des uns et des autres.

- Une définition commune d'un projet et des objectifs différents mais complémentaires.

- Une planification qui donne du temps pour la mise en oeuvre et qui autorise des ajustements.

- Un suivi commun aux différents partenaires qui permet un contrôle en total transparence.

- Une véritable évaluation quantitative et qualitative.

Malgré les propos ministériels, on peut continuer à s'interroger sur le contenu et le rôle de ce projet éducatif local.

En effet, sa définition n'a pas le même sens selon les interlocuteurs, pour les uns il est à relier au contrat éducatif local, pour d'autres il est le volet éducatif des futurs contrats de ville ou un nouveau support permettant de décliner les dispositifs existants (ARVEJ, ARS, etc).

Aussi, cette différence sémantique doit nous interroger sur le degré d'implication des Ministères concernés.

Les premiers contacts locaux peuvent déjà nous indiquer la frilosité des DRAC à s'engager et la poursuite de la sempiternelle lutte pour le leadership entre l'Éducation Nationale et Jeunesse et Sports.

Comme l'a souligné Claude BARTOLONE en conclusion des deux journées, «désormais au plan local, c'est à vous de jouer».

Or, malheureusement, nous savons tous que les règles sont à géométrie variable selon les interlocuteurs que nous rencontrons !

Aussi, nous avons tout intérêt à obtenir de nos élus la définition d'un contenu politique avant de s'engager dans une négociation partenariale.

_____HB

L'évolution des missions des responsables des services Éducation : de la gestion des moyens à la stratégie éducative.

Nos fonctions, ces dernières années, ont bien changé : Ainsi, à Perpignan, la Direction de l'Action Éducative et de l'Enfance a été créée en 1994 dans le but de regrouper les services ayant trait chacun à un secteur de l'enfance : inscriptions scolaires, fonctionnement des locaux, fournitures, travaux, gestion des personnels, restauration, péri et extra scolaire..., et passer d'une logique de gestion, de support logistique, fournisseur de moyens à celle d'une véritable stratégie éducative locale et à des dispositifs ayant plus à voir avec la «co-éducation», s'intéressant à l'enfant et non plus seulement au cadre matériel dans lequel il évolue. Cette évolution est sensible dans la quasi-totalité des villes.

L'évolution des services Éducation et l'implication des villes dans les projets éducatifs et les dispositifs mis en place par l'État.

Les évolutions du champ de l'éducation et de l'implication des collectivités locales en ce domaine ont été très importantes ces dernières années, et les services éducation sont au coeur d'un contexte en pleine mutation et leur organisation doit s'adapter en conséquence :

Les enjeux éducatifs pour les villes sont très importants, notamment dans les petites et moyennes villes, où des services éducation à part entière se sont structurés avec une forte demande d'échanges d'expériences et de contacts.

Nous avons pu l'observer au sein de l'ANDEV, dont les adhérents sont passés en cinq ans d'une cinquantaine à plus de 300 et la nécessité d'une structuration en réseaux régionaux afin de pouvoir répondre à ces besoins.

Les dispositifs mis en place à Perpignan du cadre réglementaire au cadre contractuel.

Notre objectif peut se formuler de la manière suivante : favoriser l'environnement matériel et éducatif de l'enfant avec un accompagnement cohérent :

Par les moyens traditionnels : locaux, matériels, mobiliers et surtout définir les missions et les complémentarités des personnels non enseignants.

Et initier un fort partenariat institutionnel et associatif autour de l'aménagement des rythmes de vie et une prise en compte globale de l'enfant.

Cette politique volontariste s'inscrit dans le cadre général du Contrat Ville et des démarches contractuelles spécifiques au domaine éducatif avec, là aussi, changements dans les méthodes passant du cadre réglementaire habituel à un cadre incitatif sur une base contractuelle : Contrat Local d'Accompagnement Scolaire (CLAS), Contrat d'Aménagement du Temps de l'Enfant (CATE), l'Aménagement des Rythmes de Vie de l'Enfant et du Jeune (ARVEJ), Projet d'Aide à la Réussite et à l'Insertion (PARI), Aménagement des Rythmes Scolaires (ARS), Projet Local d'Education Artistique (PLEA).

C'est surtout avec ces deux derniers dispositifs que nous avons commencé, dans le cadre de groupes de pilotage, à construire **le Projet Éducatif Local Perpignanais**.

Nous avons créé aussi, comme l'a nommé Francine LABADIE, un lieu symbolique où se déroulent des centres de loisirs, des après-midi éducatives dans le cadre des aménagements des rythmes scolaires, des classes en externat (culture, sciences, nouvelles technologies, environnement, patrimoine)... Il s'agit d'un lieu privilégié d'expérimentations pédagogiques et éducatives que l'on nomme maintenant «Classe Ville» (sur une propriété de 3 hectares proche du centre que la ville a eu l'opportunité d'acquérir à la Caisse d'Allocations Familiales).

La Direction de l'Action Éducative et de l'Enfance s'est trouvée naturellement coordonnateur et animateur des actions et des groupes de pilotage interinstitutionnels et groupes de suivi sur le terrain.

Un travail d'articulation de ces dispositifs avait été entrepris et le «Contrat Éducatif Local» a été assez bien perçu comme facteur facilitateur de résolution des problèmes rencontrés.

Ce type de démarche met en exergue une première priorité sur laquelle s'accordent les partenaires institutionnels et surtout ceux de terrain, à savoir la nécessité d'avoir du temps de rencontre, de concertation indispensable pour apprendre à travailler ensemble, mieux se comprendre et construire des projets en commun.

Quatre autres types d'enjeu ont été pointés.

1) Dépasser les logiques et tensions institutionnelles

Par l'acquisition d'une culture et de méthodes d'actions communes (formation interinstitutionnelle, pratiques locales partagées) sans aller vers le plus petit dénominateur commun mais en recherchant une cohérence éducative dont l'enfant tire profit.

Des temps de rencontre, de concertation sont indispensables pour apprendre à travailler ensemble et construire des projets communs.

Ils permettent de s'investir dans la recherche de complémentarité des objectifs, de mise en commun des moyens et fédération des actions.

Cela nécessite de sortir d'une pure répartition de crédits et du simple contrôle de leur utilisation. Cette démarche collective permet de réaliser, au-delà d'un simple bilan technique, une véritable évaluation des dispositifs et des actions afin de les intégrer dans **le Projet Éducatif Local**.

2) Projet global, appel à projet

L'appel à projet et la remontée systématique de propositions permettent de faire émerger des axes prioritaires, en s'inscrivant dans une certaine cohérence.

Cette méthode de sollicitation des initiatives maintient au second plan, l'idée de stratégie globale, privilégiant la juxtaposition des actions plutôt que la formulation et la contractualisation d'objectifs.

3) Problème du cadre réglementaire (à géographie variable)

L'évolution de l'action publique se heurte à des problèmes de rigidité des réglementations, d'ailleurs pas toujours interprétées, ni appliquées de la même façon suivant les endroits. Il faut ainsi prévoir des espaces de modification, d'adaptation des règles juridiques pour intégrer des contraintes nouvelles (code des marchés, filière animation).

4) Les personnels

Au gré des dispositifs et des actions, les statuts et situations des personnels se sont succédés : CES, CEC, emploi-jeune, aide-éducateur, animateur, intervenant, enseignant, ATSEM. Cela crée sur le terrain des situations disparates génératrices de tensions préjudiciables au bon déroulement des actions auprès des enfants.

Si la filière animation permet d'envisager une «intégration», à terme, des animateurs dans la fonction publique territoriale, elle ne permet pas de répondre aux besoins spécifiques de ces dispositifs (horaires, qualification, harmonisation des interventions...).

L'action éducative doit trouver ses «points d'accroche» avec les orientations et les actions en matière de santé, d'action sociale, de logement, d'insertion économique, afin de répondre au fort déterminisme de l'environnement socio-éducatif culturel sur l'épanouissement intellectuel de l'enfant.

Le Contrat de Ville propose un cadre institutionnel et organisationnel pour l'articulation des thématiques et des dispositifs dans ces domaines et pour leur formalisation d'un **Projet Éducatif Local multipartenarial**.

_____MCPS

Désaccord sur le sens du "Projet Éducatif Local"

On a pu noter, tout au long des travaux, que, sous un vocable commun, **la notion de «Projet Éducatif Local»**, servant de cadre au Contrat Éducatif Local, revêt selon les interlocuteurs un sens sensiblement différent :

Une déclinaison des objectifs nationaux, dans et autour de l'établissement, visant à développer des actions dans les domaines péri et extra-scolaires, à l'initiative de l'école, constituant une «extension» de son projet d'établissement (sens principalement retenu par l'Éducation Nationale dans le contrat éducatif local).

Le support multipartenarial permettant **de développer et d'articuler entre elles les différentes interventions municipales et associatives en temps scolaire et hors temps scolaire**, dans les différents établissements d'une même commune ou d'un même quartier (sens principalement retenu par Jeunesse et Sports dans les ARVEJ et les ARS).

La formalisation d'un engagement conjoint de l'État et de la commune des moyens consacrés par l'un et l'autre à l'Éducation, sur des axes politiques avec des moyens techniques et financiers cohérents et complémentaires (sens principalement retenu par les communes et le Ministère à la Ville, dans les contrats de ville).

Le Projet Éducatif Local étant la base du Contrat Éducatif Local, lui-même pièce maîtresse des volets éducatifs des contrats de ville, **la réussite des démarches de contractualisation implique nécessairement que les partenaires éducatifs s'accordent sur le sens, la portée et le contenu à donner à la notion de «Projet Éducatif Local», ce qui est loin de n'être qu'une simple décision terminologique.**

En effet, c'est toute l'articulation de la décentralisation et de la déconcentration du système éducatif national qui est en cause et qui renvoie à des conceptions et des stratégies institutionnelles très différentes.

FO

Contrat de Ville - Contrats Éducatifs Locaux - Aménagement des Rythmes Scolaires "les poupées gigognes"

Malgré la volonté affichée (ne serait-ce qu'à travers la présence des 5 Ministres aux rencontres de Tours - Cf. p 11) de parler d'une même voix sur le thème du Contrat Éducatif Local, il est quelquefois difficile de s'y retrouver :

Le Contrat Éducatif Local constitue à la fois l'expression d'un Projet Éducatif Local dans le Contrat de Ville, la continuité et «l'aboutissement naturel» des dispositifs contractuels antérieurs de Jeunesse et Sports, le volet «aménagement des rythmes scolaires» de la Charte de l'école du XXI^e siècle, et le moyen pour l'école de fixer des objectifs clairs et cohérents aux actions périscolaires.

Le système de «poupées gigognes» où tout est dans tout, y compris son contraire (ainsi dans l'école du XXI^e siècle, le CEL est présenté comme l'outil de la mise à mort des ARS, alors qu'il assure la continuité des mêmes ARS dans le Contrat de Ville) participe à un «flou artistique» qui tourne quelquefois au «malentendu», comme cela a été le cas à la suite des propos tenus par Ségolène ROYAL au colloque organisé par l'AMF le 12 mai sur l'aménagement du temps de l'enfant⁽¹⁾.

«Rappelant qu'il revient à l'école la responsabilité du scolaire et aux autres partenaires d'organiser, comme ils le veulent et avec leurs moyens, le périscolaire, la Ministre a semé le trouble chez les élus locaux sur le sens et les intentions du CEL, Le Président de l'AMF, Jean-Paul DELEVOYE, se déclarant surpris des propos du Ministre, qui précisait qu'il convenait de clarifier le dispositif afin que 'l'école n'ait pas le sentiment d'être submergée dans une logique municipale'».

De son côté, le syndicat des enseignants, s'exprimant fin mars sur les réformes, demandait que soit clarifié «le lien entre la Charte pour l'école du XXI^e siècle et les Contrats Éducatifs Locaux».

Enfin, dans un article sur «le duo des deux Ministres de l'Éducation Nationale», on note que, selon une analyse des Inspecteurs d'Académie et de l'Éducation Nationale : «Claude ALLÈGRE a légué à Ségolène ROYAL la responsabilité du 1^{er} degré alors qu'il avait lui-même piloté le chantier de l'école du XXI^e siècle. Résultat, dans les écoles, le brouillage entre cette charte et les Contrats Éducatifs Locaux est, paraît-il, à son comble»⁽²⁾.

Cette complexité des stratégies, des enjeux et des dispositifs réunis sous le vocable «Contrats Éducatifs Locaux» est fortement ressentie dans de nombreuses villes volontaires pour cette démarche, qui se trouvent confrontées à de nombreuses difficultés, blocages, flous dans leur négociation, alors que dans le même temps, l'action dans et avec les écoles ne cesse de se développer et de se structurer.

(1) La Lettre de l'Éducation 17/05/99 n°270.

(2) «Zizanie dans la cour du Ministère», Libération 26/05/99.

FO

LE CONTRAT ÉDUCATIF LOCAL DE LA VILLE DE NANTES

Nantes, s'appuyant sur sa politique éducative menée dans le cadre du Contrat Ville-Enfant, a élaboré ces derniers mois, en concertation étroite avec ses partenaires un **«projet éducatif local»**.

Ce projet global, qui articule le scolaire, le périscolaire et l'extra-scolaire, et concerne les enfants et les jeunes de 3 à 16 ans de la maternelle au collège, a donné lieu à un **Contrat Éducatif Local**, qui a été signé par l'État et la Ville de Nantes le 4 mai dernier et qui prend effet à la rentrée de septembre 1999.

Nantes partait d'un acquis : Le Contrat Ville-Enfant mené avec l'Éducation Nationale et Jeunesse et Sports qui s'est concrétisé notamment dans les projets d'aménagement du temps et de l'espace de vie de l'enfant : les «projets ARVE», dont l'organisation définie à partir de chaque projet de l'école, articule le périscolaire au scolaire.

Pour l'année scolaire 1998/1999, ce sont 60 écoles, soit la moitié des écoles nantaises, qui sont en projets ARVE, un chiffre qui a régulièrement progressé au fil des années, sans qu'aucune école se désengage.

Espace éducatif concerté, le Contrat Ville-Enfant comportait cinq objectifs fondamentaux que l'on retrouve dans le nouveau Contrat.

Pour élaborer son projet, Nantes a procédé à **un état des lieux**, qui a permis de revisiter les ressources éducatives de la ville.

Si le Contrat Éducatif Local insiste sur cet état des lieux, c'est que **celui-ci sert de point d'appui** à tout ce qui va être développé. C'est le cas pour les actions culturelles ou sportives, pour les actions nouvelles... comme le montre la reprise des «six objectifs thématiques prioritaires» du Contrat.

Pour ce qui concerne la méthode, **la concertation** est au coeur de la démarche et de la mise en oeuvre.

LE CONTRAT EDUCATIF LOCAL

☐ La continuité des trois temps

Objectif : La mise en cohérence et l'articulation entre les actions qui sont développées sur le temps scolaire, périscolaire et extra-scolaire seront recherchées systématiquement pour assurer une continuité aux apprentissages et aux activités de l'enfant.

Ce qu'il y a de nouveau :

1) L'aménagement du temps post-scolaire en élémentaire.

L'expérience des projets ARVE montre qu'un temps scolaire aménagé retentit bénéfiquement sur l'activité scolaire : le souhait de la Ville est donc **d'étendre cet aménagement à toutes les écoles, ainsi qu'au temps du soir en élémentaire.**

Après concertation avec les enseignants, l'organisation proposée pour le temps du soir est de ménager un petit temps de travail, puis d'enrichir ce temps par des activités éducatives diverses. La Ville invite donc les écoles à bâtir leur projet périscolaire en articulation avec leur projet d'école.

La mise en place d'activités nouvelles suppose des intervenants supplémentaires. Ils seront choisis en fonction du projet et en concertation avec la Ville. Des formations seront développées. Les aides-éducateurs pourront intervenir sur le temps périscolaire, quand cette intervention s'inscrit en continuité avec les activités éducatives qu'ils mènent déjà sur temps scolaire pour le projet d'école. Un protocole d'accord Ville/Inspection Académique définit les termes de cette intervention.

Si la Ville souhaite que l'ensemble des écoles publiques s'inscrive dans le Contrat Éducatif Local dans un délai de trois ans, **les projets d'école devront être portés par des équipes enseignantes volontaires** : aucun projet périscolaire ne sera construit sans l'école elle-même.

Il faut souligner **l'effort budgétaire** que la Ville s'apprête à consacrer à cet aménagement du temps du soir en primaire : la dépense sera doublée (de 800 000 F à 1.6 MF). **La gratuité pour les familles** a été maintenue compte tenu de l'orientation générale de lutte contre les inégalités.

2) L'ACCOORD (Association chargée par la Ville d'intervenir sur le champ de l'extra-scolaire) propose 13 actions nouvelles.

Toutes répondent à la nécessité de prendre en compte les demandes sociales, d'accueillir de nouveaux publics et de mettre en oeuvre des projets nouveaux d'animation destinés à favoriser l'accès à la culture et aux savoirs et à lutter contre les inégalités.

☐ Six objectifs thématiques prioritaires

1) L'accès aux pratiques culturelles, artistiques et sportives pour tous les enfants et adolescents.

2) La mise à disposition de tous des nouvelles technologies d'information et de communication.

3) L'apprentissage et l'exercice de la citoyenneté.

4) L'éducation à la santé.

5) L'accompagnement scolaire.

6) La relation aux parents.

Ces six objectifs permettent de fixer des perspectives sur trois ans et d'engager, dès la rentrée 1999, des actions concrètes. Celles-ci seront finalisées dans autant de fiches-actions, objets de l'engagement financier et contractualisé entre la Ville et l'État (Éducation Nationale, Jeunesse et Sports).

Ce qu'il y a de nouveau :

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication

La Ville a décidé de **doter les 67 écoles élémentaires publiques d'un atelier informatique connecté à Internet** dans les deux ans qui viennent. la dotation des bibliothèques d'écoles en appareils multimédia se poursuit. Ces ateliers informatiques, destinés d'abord à la vie scolaire, auront vocation à être utilisés sur le temps scolaire, voire extra-scolaire lors d'activités pour les enfants et les jeunes du quartier.

Un programme global d'actions pour l'éducation à la santé

Les médecins, infirmières et assistantes sociales du Service Municipal de la Santé Scolaire, mènent déjà nombre d'actions d'éducation à la santé qui visent à l'intégration scolaire et sociale des enfants, et à les sensibiliser aux enjeux de la prévention. Cette politique éducative sera confortée.

La Ville envisage un programme global d'actions comportant **des classes-santé, des programmes santé destinés à des âges particuliers, des programmes thématiques** comme la prévention des abus sexuels ou la prévention des toxicomanies.

Pour l'accompagnement scolaire, privilégier la continuité éducative

Une remise à plat des actions d'accompagnement scolaire sera faite dans chaque quartier avec l'Inspection Académique, les Directeurs d'école, les Principaux des collèges, les associations intervenantes et les organismes cofinanciers : le Fonds d'Action Sociale et la Caisse d'Allocations Familiales.

Des concertations régulières seront organisées pour favoriser la continuité éducative et mettre en place l'articulation indispensable entre l'accompagnement scolaire et les autres activités éducatives scolaires et périscolaires.

Des temps de formation seront assurés par l'Éducation Nationale par le biais du CAREP (Centre Académique de Ressources pour l'Éducation Prioritaire) à destination des encadrants, des parents et des responsables associatifs.

Renforcement de la place des parents, partenaires de la dynamique du Contrat Éducatif Local

Essentielle pour le bénéfice de l'enfant, **leur participation sera recherchée systématiquement** dans la mise en oeuvre des objectifs prioritaires : projets d'écoles ; apprentissage et exercice de la citoyenneté ; éducation à la santé ; accompagnement scolaire ; accueil des moins de trois ans...

□ Complémentarité actions jeunes : actions des collèges

Une dynamique a été enclenchée avec les collèges au moment de l'élaboration du Contrat Éducatif Local. Si la compétence de la Ville ne concerne pas les collèges, celle-ci est cependant amenée à se préoccuper des collégiens dans la mesure où, sur le temps extra-scolaire, ils se trouvent dans les quartiers et leurs équipements. Aussi, la Ville est-elle prête à s'engager dans une action partenariale, tant avec le Département, collectivité territoriale en charge des collèges, qu'avec les collèges eux-mêmes.

Cinq points de réflexion sont retenus :

L'utilisation des équipements sportifs et des lieux à vocation culturelle.

Le prolongement des activités sportives ou culturelles périscolaires des collèges sur le temps extra-scolaire en privilégiant le montage des projets portés par les jeunes eux-mêmes en général réticents à la pratique d'activités pré-organisées.

La citoyenneté et la participation des adolescents à la vie de la cité.

L'accompagnement scolaire pour lequel le volet «collèges» mérite un examen attentif et spécifique.

La mise en place des dispositifs-relais de prévention et de rescolarisation pour les élèves en difficulté avec le collège.

LA MISE EN OEUVRE DU CONTRAT ÉDUCATIF LOCAL

La concertation, le suivi et l'évaluation s'effectueront à un double niveau : au niveau central avec un groupe de pilotage qui garantira le respect des objectifs et principes fixés par le Contrat Éducatif Local, et les réajustera si besoin. Mais c'est **surtout au niveau du quartier** que se jouera le Contrat Éducatif Local.

La mise en oeuvre doit tenir compte des spécificités locales. Pour une articulation cohérente des actions, il est indispensable d'organiser la concertation entre les écoles et les acteurs du quartier. Cette concertation assurera une information réciproque sur les activités scolaires, périscolaires et extra-scolaires, elle permettra des complémentarités, ou mieux, des collaborations.

Exemples :

L'intervention d'acteurs associatifs du quartier sur le champ périscolaire.

L'utilisation des ressources du quartier (ex. bibliothèque de quartier, gymnase) pour des activités périscolaires.

La mutualisation d'équipements (ex. ouverture de l'atelier informatique d'une école pour des ateliers le mercredi ou pendant les vacances scolaires).

Un comité territorial de suivi du Contrat Éducatif Local réunira, dans chaque quartier, autour des représentants de la Ville et de l'État, les partenaires enseignants des écoles et des collèges, les parents d'élèves élus des écoles, des collèges, des conseils d'équipements de l'ACCOORD, le chargé de quartier, les responsables locaux ACCOORD et AAPEN (Association chargée d'encadrer les accueils périscolaires), les amicales laïques, les partenaires associatifs du quartier et des représentants des jeunes.

Une coordination périscolaire sera organisée pour assurer, dans chaque quartier, l'interface entre les écoles et les acteurs du quartier, entre le périscolaire et l'extra-scolaire.

_____JMB

L'ÉQUIPEMENT DES ÉCOLES EN MATIÈRE DE NOUVELLES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (*)

Le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie a lancé au début de l'année 1998 un plan de développement des technologies d'information et de communication dans l'enseignement, qui s'intègre au programme d'action gouvernemental intitulé «Préparer l'entrée de la France dans la société de l'information».

L'objectif central de ce plan est de fournir à tous les élèves «un égal accès aux ressources de l'informatique communicante, du multimédia et d'Internet».

Il repose sur un ensemble de plans académiques triennaux pour les technologies d'information et de communication lancés le 15 juillet 1998 donnant priorité aux zones rurales et aux zones d'éducation prioritaires.

Ces plans font appel à un effort d'équipement des collectivités locales sollicitées pour investir dans le câblage, l'équipement en matériel informatique multimédia, sans parler des raccordements, des logiciels et abonnements, des consommations et des fournitures consommable ainsi que de la maintenance.

1) La responsabilité communale

La compétence

La première question qui émerge concernant l'équipement des écoles en informatique et leur raccordement aux réseaux est celle de la compétence ou plutôt de la responsabilité des collectivités locales au regard des orientations prises par l'État, en premier lieu le Ministère de l'Éducation Nationale.

Il faut tout d'abord remarquer que, comme en matière de fournitures scolaires et des manuels scolaires, l'équipement informatique des écoles (et des fournitures qui y affèrent) n'est pas une charge obligatoire pour la commune.

En effet, le régime d'obligation afférent à la prise en charge par la commune des frais de fonctionnement de l'école (datant de plus d'un siècle) n'a pas été modifié par les lois de décentralisation, qui n'ont pas touché l'enseignement élémentaire.

De ce fait, la décision de principe et l'ampleur de l'investissement pour l'équipement en NTIC des écoles reposent donc, dans un premier temps, sur la motivation politique locale.

La motivation

Par définition, cette motivation locale est variable en fonction de l'engagement de la commune dans le domaine éducatif. On peut néanmoins recenser quatre pôles d'intérêts principaux participant à la motivation de celles des communes qui décident de s'investir en ce domaine :

Les évolutions pédagogiques

L'introduction des NTIC à l'école présente un réel intérêt éducatif à la fois du fait de l'évolution des pratiques pédagogiques qu'elle génère et à la fois de par l'accès à de nouvelles bases de données et de ressources qu'elle fournit. Toutefois, aujourd'hui encore les enseignants expriment à la fois leur grand intérêt, mais également leur crainte au regard des conséquences sur leur pratique pédagogique, mais plus généralement sur leur métier, du fait de l'introduction des NTIC⁽¹⁾ à l'école.

L'égalité d'accès aux NTIC

L'égalité d'accès aux nouvelles technologies constitue de toute évidence un objectif qui s'inscrit entièrement dans la logique du droit pour tous à l'éducation : Ne pas préparer les enfants d'aujourd'hui aux technologies auxquelles ils sont susceptibles d'avoir recours en permanence demain, fait prendre le risque d'une nouvelle forme d'exclusion. Malheureusement, cette question se pose déjà tant au plan social que professionnel pour un certain nombre d'adultes qui, sur le marché du travail, manquent d'ores et déjà de la qualification de base exigée par les employeurs.

L'équipement informatique des écoles et leur raccordement aux réseaux de communication n'est pas une charge obligatoire par la commune. Son investissement en ce domaine repose sur une volonté politique locale forte dans le domaine éducatif.

On peut s'étonner notamment qu'il arrive encore de nombreux jeunes diplômés de l'Enseignement Supérieur, niveau Bac + 4, 5 et 6, totalement «incultes» à l'utilisation de l'informatique, y compris dans le maniement des logiciels de base, faute d'avoir eu accès à l'ordinateur dans les Universités et pour ceux d'origine sociale modeste, dans leur milieu familial.

Le désenclavement des écoles et des territoires

L'introduction de nouvelles technologies et l'accès aux réseaux de communication constituent une chance en terme d'aménagement du territoire, particulièrement dans le domaine éducatif.

On constate de toute évidence que, depuis deux à trois ans, les regroupements communaux (communautés de communes, syndicats intercommunaux) s'investissent d'une compétence en matière éducative pour le développement des services périscolaires et pour l'introduction des technologies nouvelles dans le milieu rural.

Il s'agit à la fois d'exprimer une volonté de répondre au mouvement de regroupement pédagogique mené par l'Éducation Nationale mais également de maintenir les populations et les enfants dans les communes les plus petites en ouvrant d'autres horizons et d'autres ressources à travers l'accès fourni par les NTIC.

La gestion de l'école

La mise en réseau local permet également le développement d'outils de pilotage et de gestion des moyens consacrés par la commune à l'école en vue d'accroître la rapidité et l'efficacité de la circulation des informations et d'alléger le travail des Directeurs.

Engagement local et contractualisation

Il résulte que l'engagement de la commune en matière d'équipement informatique et d'accès aux réseaux, relève d'une volonté politique locale et constitue l'un des secteurs structurants d'une politique éducative locale globale.

A ce titre, il est l'un des volets régulièrement inscrit dans les projets éducatifs locaux et contractualisé avec l'État dans les différentes démarches incitatives mises en place par lui (contrats d'objectifs, contrats éducatifs locaux, volets éducatifs des contrats de ville...).

2) La politique locale d'équipement

L'engagement financier pluriannuel

La volonté politique locale se traduit, au-delà des intentions, par des engagements financiers en terme de programmation d'équipement :

La programmation d'équipement repose elle-même d'abord sur un engagement financier pluriannuel, dont le montant varie en fonction de l'antériorité de la politique d'équipement informatique et de la rapidité d'équipement définie. Ainsi couramment, la programmation d'équipement s'étale (pour la dotation initiale) sur une période d'une à trois années et s'inscrit dans une fourchette qu'on peut évaluer (grossièrement) comprise entre 2 francs par habitant et 8 francs par habitant.

Il s'agit résolument d'un engagement politique qui, contrairement à ce que l'on peut lire ou entendre, s'inscrit dans la durée : En effet, très rapidement, le premier équipement, amorti financièrement et techniquement, sera suivi d'un renouvellement.

Le programme d'équipement

Le deuxième choix qui s'impose en matière de programmation d'équipement est un «ensemble de choix techniques». Il s'agit non seulement, à travers l'établissement des cahiers des charges pour l'acquisition de matériels, de définir la nature des équipements achetés, mais également d'en définir le nombre et le «type d'utilisation», le mode d'installation et de raccordement.

Les choix effectués à l'heure actuelle sont extrêmement variés allant d'un ordinateur par école à deux ou trois ordinateurs par classe en passant par un réseau de 8 à 15 ordinateurs installé dans une salle informatique.

Enfin, différents choix se présentent aux communes et aux écoles concernant la mise en réseau à l'intérieur de l'école entre les établissements, à l'intérieur de la ville, et en matière d'accès Internet.

L'ensemble de ces éléments doit être nécessairement précisé pour constituer le programme d'équipement, dont on sait qu'il reposera quasi essentiellement sur des financements municipaux, l'aide de l'État restant ponctuelle, se limitant soit à des financements de projets (comme c'est le cas de l'appel conjoint du Ministère de l'Éducation Nationale et le DATAR dénommé «Territoires et NTIC»), soit au financement du câblage (comme c'est le cas pour les prêts à taux zéro accordés par la Caisse de Dépôts pour le câblage des écoles)⁽²⁾.

3) Les critères de choix pour les dotations

Pour autant que la volonté politique locale existe et que les engagements financiers soient pris, il reste à effectuer des choix tant en terme technique qu'en terme stratégique.

Le choix de l'équipement informatique de l'école

Au nom de «l'indépendance pédagogique», on sent une nette volonté des enseignants et de leurs organisations représentatives de bénéficier d'une liberté de choix de la nature exacte de l'équipement de chaque école, en raison des incidences pédagogiques auxquelles ce choix peut donner lieu.

Ainsi, Jean-Pierre SUEUR, Président de l'Association des Maires des Grandes Villes de France (AMGVF), «déclarant son attachement à la séparation des pouvoirs, s'oppose au fait que les collectivités territoriales payent et choisissent le matériel. Elles n'ont pas à s'interférer dans l'acte pédagogique qui relève en propre de la compétence des enseignants»⁽³⁾.

Le choix des établissements

Par ailleurs, se pose la question de la **priorisation des équipements entre les établissements** avec deux tendances :

La première consiste à opérer une répartition équitable entre les établissements d'une même commune (un ordinateur ou un réseau d'ordinateurs par école avec les périphériques et les accès correspondants).

Cette répartition peut d'ailleurs être «pondérée» par une discrimination positive au profit des écoles où les enfants sont susceptibles d'avoir le moins facilement accès aux nouvelles technologies.

La deuxième méthode consiste à opérer un appel à projets visant à mettre en place des actions qui présentent, en terme de contenus, de qualifications des utilisateurs, des garanties pour une réelle implication des éducateurs dans l'utilisation des matériels au profit des enfants.

Le plus souvent, les communes réalisent un équipement de base des écoles de façon systématique, conférant des moyens supplémentaires à partir de l'examen des projets, soit en accordant des dotations complémentaires dans l'école, soit en équipant des centres de ressources de matériels plus nombreux et plus sophistiqués.

Le choix des matériels

En fait, il appartient à la commune de décider comment se feront les choix en matière de programmation/répartition entre les établissements, elles choisissent, en général, entre trois schémas de fonctionnement pour le choix des matériels, à savoir :

Certaines communes choisissent de fixer des enveloppes financières laissant à l'Éducation Nationale (IEN, conseillers pédagogiques ou animateurs informatique) la responsabilité du choix, de la nature des équipements et des écoles bénéficiaires. Ce mode de gestion s'apparentant ainsi à la «délégation de crédits» utilisées par certaines communes pour la gestion des matériels pédagogiques, manuels et fournitures scolaires (souvent le Maire ou l'Adjoint à l'Éducation est un enseignant).

A l'opposé, certaines communes, en appelant au principe de la décentralisation selon lequel «qui paie, décide», établissent, seules, leurs propres choix en matière de nature des matériels, de raccordement et de répartition des dotations selon des critères qu'elles déterminent en fonction des réglementations du Ministère de l'Éducation Nationale et des demandes des établissements.

Très souvent, c'est une solution intermédiaire qui est choisie à savoir qu'une commission mixte Ville/Éducation Nationale est mise en place afin de mettre en place la concertation indispensable pour éviter les errances du précédent «Plan Informatique pour Tous» et, en particulier, de veiller à la cohérence entre la politique d'équipement, celle de la formation des utilisateurs et les projets émanant des établissements.

En tout état de cause, la liberté de choix dans l'acquisition des matériels est limitée, dans les grandes villes, par les seuils et les règles des marchés publics qui s'appliquent à l'ensemble des écoles concernées en même temps, les établissements primaires n'ayant pas d'autonomie ni juridique, ni financière.

L'équipement des écoles en NTIC implique la création, pour la commune, d'une dépense structurelle nouvelle. Après un effort financier de premier équipement (en investissement), il lui reviendra d'assurer l'entretien, la maintenance, les consommables (en fonctionnement), puis l'amortissement et le renouvellement du parc informatique (en investissement).

4) La formation des utilisateurs

On peut noter, par ailleurs, que jamais le contenu et la méthode pédagogique n'ont été aussi fortement liés au support technique qu'en matière d'utilisation des NTIC dans l'enseignement. De ce fait, la politique menée par la commune a des incidences directes sur le déroulement de l'acte pédagogique et ce, plus fortement encore dans le domaine des matériels acquis par la commune pour les activités physiques et sportives ou pour des «classes Freynet».

De plus, jamais la formation des maîtres n'a été aussi directement liée à une politique locale d'équipement des établissements.

Toujours à la suite du traumatisme créé par l'échec du «Plan Informatique pour Tous», les communes sont, la plupart du temps, prêtes à effectuer des investissements à la condition qu'il existe dans l'école des maîtres formés pour utiliser les matériels. Par ailleurs, l'Éducation Nationale sait fort bien qu'il est inutile de former des professeurs d'écoles aux technologies nouvelles si ces derniers ne sont pas équipés dans leurs écoles des matériels nécessaires à la mise en application de la formation.

Cette dépendance étroite de l'action des communes et de l'Éducation Nationale fait que, dans certaines communes, la politique volontariste de la Municipalité est limitée par les capacités de formation des enseignants.

Il convient objectivement de noter que dans un certain nombre d'autres communes, c'est la volonté des enseignants de s'investir en ce domaine qui se heurtent à l'absence de matériel.

Le plan d'urgence, mis en place par le Ministère de l'Éducation Nationale au premier semestre 1998 dans les IUFM pour la formation initiale des maîtres aux NTIC, complété par les plans départementaux et académiques de formation continue, est sans doute de nature à répondre progressivement au scepticisme de certains élus locaux, en écho, d'ailleurs à celui de certaines organisations syndicales d'enseignants.

5) Maintenance - Renouvellement

Le parc de matériel informatique

Le Ministre de l'Éducation Nationale a annoncé, à l'occasion du «Comité Interministériel pour la Société de l'Information» du 19 janvier 1999, un taux d'équipement d'un ordinateur pour 30 élèves dans les écoles primaires et un ordinateur pour 87 élèves en maternelle (un ordinateur pour 7 élèves dans les collèges, un ordinateur pour 7 élèves dans les lycées)⁽⁴⁾.

Ce recensement fait donc apparaître une moyenne d'un ordinateur par classe en primaire et un pour trois classes en maternelle, ce qui recouvre probablement une très grande hétérogénéité technique (des T07 fonctionnent encore dans certaines écoles) et géographique (de nombreuses écoles ne sont pas équipées du tout et d'autres bénéficient de plusieurs ordinateurs par classe).

On approcherait sans doute un peu plus de la réalité de l'équipement multimédia des écoles à travers le chiffre des connexions à Internet, 10 % «seulement» des écoles publiques étant raccordées (contre 55 % des collèges et 85 % des lycées).

Par ailleurs, il semblerait que les communes n'ont pas répondu à l'incitation du Ministère d'avoir recours à la location ou au crédit/bail⁽²⁾ pour le matériel informatique, l'essentiel du parc (nouveau) ayant été acquis par les communes (à moindre mesure par les coopératives scolaires).

La maintenance

Le recours à l'acquisition des matériels et l'extraordinaire hétérogénéité du parc n'est pas sans poser de nombreux problèmes de maintenance technique et d'utilisation du patrimoine informatique. Dans un certain nombre d'endroits, la maintenance des matériels et des logiciels était assurée par les «animateurs informatiques», enseignants ayant reçu une formation lourde en informatique en vue d'être des «personnes ressources» pour la formation et l'assistance aux maîtres.

Toutefois, la multiplication du parc informatique, l'augmentation et la complexification des opérations de maintenance ont rapidement «asphyxié» les animateurs informatiques (dont il semblerait que la formation «lourde» soit abandonnée).

Ainsi, se pose aujourd'hui le problème de la maintenance et du dépannage et ce, quelque fois à grande échelle : Ainsi, une grande ville de 80 à 150 000 habitants peut avoir un parc informatique de 100 à 800 micro-ordinateurs, logiciels et périphériques associés, les services informatiques municipaux (lorsqu'ils existent) n'étant pas forcément ni associés, ni dotés des moyens nécessaires pour assurer la gestion de ce parc.

On assiste ainsi à l'utilisation «massive» des aides-éducateurs (ou emplois-jeunes municipaux) recrutés pour leurs compétences informatiques dans les fonctions de maintenance. Nombre d'entre eux ne sont quasiment employés qu'à cela, ce qui ne correspond pas au «projet» ayant donné lieu à la création du poste, ni au profil fixé pour le recrutement (dans le primaire particulièrement, ne bénéficiant pas de personnel ATOS).

Le renouvellement

L'acquisition du matériel informatique nouveau implique l'établissement d'un inventaire et la mise en place d'un **amortissement comptable (trois ans)**.

Par ailleurs, **l'obsolescence technique** des matériels est fonction de l'utilisation des matériels dans les écoles, preuve en est que certaines utilisent des «ordinateurs» du «Plan Informatique pour Tous», ou des matériels (type 386-486) réformés qu'elles ont reçus de la part des services municipaux ou d'entreprises.

La gestion du parc implique donc un «renouvellement technique», dont on peut penser qu'il peut tendre à son homogénéisation, mais qui nécessite un investissement régulier et continu qui s'inscrit dans le temps comme une dépense structurelle nouvelle.

Toutefois, l'obligation pour la commune d'amortir financièrement leur investissement informatique pour les écoles ne constitue ni un engagement, ni une obligation à renouveler le matériel financièrement amorti. Il ne s'agit en fait que d'une simple «provision incitative».

6) La diversification des usages

NTIC et pédagogie

Comme on l'a déjà évoqué précédemment, l'introduction des NTIC génère des évolutions en profondeur des pratiques pédagogiques et des contenus d'enseignement, dont l'impact et la mesure sont encore mal déterminés tant au plan des élèves que des enseignants : on trouve ainsi déjà, face à l'apparent consensus sur la thèse du Ministère de l'Éducation Nationale visant à «assurer un égal accès de tous les élèves aux ressources de l'informatique communicante, du multimédia et de l'Internet⁽⁵⁾, thèse portée par la Commission Européenne⁽⁶⁾, des interrogations fortes sur l'ampleur et les conséquences des changements induits par la «technicisation de la pédagogie» et la «didactisation de l'enseignement»⁽⁷⁾.

Pourtant, il est, depuis de nombreuses années, et malgré l'échec du «Plan Informatique pour Tous», des enseignants, des animateurs informatiques, des associations (tous passionnés d'informatique et convaincus des bienfaits pédagogiques) qui expérimentent avec des enfants de nouvelles formes d'expression, de créativité, d'apprentissage, et ce, malgré un environnement matériel et institutionnel peu favorable, jusqu'ici, à ce type d'innovation.

En tout état de cause, jamais l'acte pédagogique n'a été aussi «fragilisé» par la dépendance de l'enseignant à une technologie que certains ne maîtrisent pas ou peu, et même l'usage de ces technologies reste-t-il très individuel, la capitalisation des pratiques restant à concevoir⁽⁷⁾.

C'est dans ce sens que la mise en place des NTIC dans les écoles donne lieu à des **«comptes rendus d'usages»** au plan académique, dont l'exploitation doit pouvoir être autant un facteur d'évolution pédagogique qu'un élément structurant du partenariat avec les collectivités locales qui s'investissent dans l'équipement. (Il est donc important qu'elles soient destinataires de ces comptes rendus d'usages).

L'élargissement de l'accès aux NTIC

Enfin, l'extension de cette dynamique dans le temps (activités périscolaires, extra-scolaires, associations) et dans l'espace (quartiers, communes, groupements intercommunaux) doit permettre de légitimer et d'élargir la démarche d'introduction des technologies nouvelles en direction d'un corps social le plus large possible.

C'est toute la question de l'accès aux nouvelles technologies dans les quartiers (ou les villages) soit par ouverture des équipements scolaires, soit par réalisation de pôles de proximité qui est en question. Dans ce domaine aussi, les usages sont à découvrir et à capitaliser et constituent un enjeu fort dans la recherche de la «démocratisation» de l'accès aux NTIC⁽⁸⁾.

C'est ainsi qu'émerge notamment l'idée d'un observatoire sur les pratiques d'appropriation par les acteurs éducatifs de nouvelles technologies⁽⁹⁾ (Observatoire des Réseaux Éducatifs Locaux).

7) Débat institutionnel et intérêt de l'enfant

L'introduction des NTIC dans l'intérêt de l'enfant

Mais, dans tout cela quid de **l'intérêt de l'enfant**, dont la mise au centre du système éducatif doit, depuis dix ans, être le moteur principal de la réforme de l'école ?

Ainsi, autant la «mesure» de l'effet sur l'enfant, ses apprentissages, sa socialisation, sa santé sont analysés pour mieux promouvoir ou condamner l'évolution du positionnement des activités et celle des rythmes scolaires et périscolaires⁽¹⁰⁾, autant **il semble a priori acquis que l'introduction des technologies nouvelles est une bonne chose pour l'enfant** (développement, intégration, réussite scolaire).

Au risque de passer pour un iconoclaste, peut-on considérer que l'engouement des enfants pour le multimédia, la spontanéité de leurs pratiques, leur facilité d'adaptation et d'assimilation face à ces nouveaux supports, la richesse et la créativité dont ils font preuve, constituent aujourd'hui une preuve absolue que l'introduction des NTIC aille forcément dans le sens de l'intérêt de l'enfant et soit un atout pour son intégration et sa réussite scolaire ? Même encore que cela fut vrai, faut-il pour autant ne rien faire, ou confier à d'autres le soin de la «remédiation de l'acculture technologique» ?

Qui peut aujourd'hui affirmer que la généralisation de la pratique des NTIC ne risque pas encore de creuser les écarts entre ceux qui pourront poursuivre la découverte et l'apprentissage chez eux, parce que les parents sont équipés et initiés, et ceux, moins favorisés, qui n'ont pas ces facilités ?

La prise en charge de l'introduction des NTIC à l'école par les institutions

Tout cela relève bien sûr du débat institutionnel qui occupe aujourd'hui, sur ce thème, toute la place.

L'introduction des nouvelles technologies dans la vie quotidienne et sa généralisation dans la vie professionnelle implique la prise en charge par l'ensemble des acteurs éducatifs de la préparation des enfants à ces nouvelles pratiques et à ces nouvelles connaissances.

L'introduction des NTIC à l'école n'est qu'un des volets de cette évolution et, en ce domaine, le débat et les intérêts institutionnels masquent souvent la question de l'intérêt et des conséquences sur l'enfant de sa confrontation dans l'école à de nouveaux outils, de nouvelles pratiques et de nouveaux contenus.

Ainsi, sous de nombreux aspects, l'introduction des NTIC à l'école apparaît, d'abord et avant tout, un moyen de faire évoluer l'organisation et le fonctionnement du système lui-même, les pratiques et les rapports entre les enseignants particulièrement dans le premier degré, où le centralisme et la faiblesse du management n'ont pas permis l'évolution rapide et profonde souhaitée par la loi d'orientation sur l'Éducation de 1989.

De même, le développement des NTIC dans l'école sera-t-il considéré comme un enjeu éducatif local suffisant pour qu'il se répartisse de façon équitable sur le territoire, à l'intérieur des mêmes niveaux d'enseignement et de façon cohérente entre les niveaux d'enseignement par une action combinée des différents niveaux de collectivités locales ?

Si la légitimité de l'intervention de l'Éducation Nationale dans la préparation des enfants et des jeunes aux techniques nouvelles de l'information et de la communication n'est pas contestable (ni contestée), de nombreux élus locaux se demandent s'il est bien légitime que ce soit aux collectivités locales de prendre en charge ce que l'État ne semble pas avoir les moyens de payer directement, à savoir l'équipement matériel et les réseaux ?

Cela ne constitue qu'une des nombreuses interrogations sur les nombreuses facettes de la «décentralisation à la française» du système éducatif et de la conception jacobine qui prévaut en ce domaine entre l'État et les collectivités territoriales de la République.

L'ensemble de ces réflexions constitue la trame de l'engagement technologique des politiques éducatives locales et des volets éducatifs des contrats de ville (ou de démarches spécifiques comme la protocole Ville de Cergy/Inspection Académique pour le développement des NTIC à l'école).

En tout état de cause, on note, malgré toutes ces interrogations, une véritable conviction de l'intérêt d'investir dans l'équipement informatique dans de nombreuses communes⁽¹¹⁾.

Cet équipement ne se fera ni au même rythme, ni de façon homogène sur le territoire, mais l'homogénéité des écoles françaises n'est-elle pas un mythe même si elle reste un objectif républicain ?

(*) Le présent dossier a été élaboré à partir des travaux d'un atelier consacré à la politique d'équipement des écoles en matières de NTIC, qui s'est tenu à l'occasion des premières rencontres MIREL (Multimédia, Internet, Réseaux Éducatifs Locaux), organisées par la Ville de BREST avec le soutien de l'Observatoire de Télécommunications dans la Ville le 27 mai 1999.

(1) Cf. Colloque «les nouvelles technologies, le citoyen et l'école» organisé par le Syndicat des Enseignants (SE) à Poitiers le 25/03/99.

(2) Cf. circulaire n° 98-133 du 22/06/98 relative au développement des nouvelles technologies d'information et de communication dans le 1er et second degré.

(3) Communiqué A.E.F - 30/03/99.

(4) Dépêche A.E.F. - Marc GUIRAUD - 20/01/99.

(5) «Plan de développement des technologies d'information et de communication dans l'enseignement intégré au programme d'actions, gouvernement, préparer l'entrée de la France dans la société d'information» - 01/98.

(6) Le programme de coopération entre les États des programmes et des échanges d'expériences pour le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans les systèmes éducatifs européens - Alain DUMONT, Responsable du Secteur - Nouvelles Technologies - DG XXII de la Commission Européenne.

(7) Voir notamment «la technologie remet-elle en cause l'enseignement, les dilemmes de la culture et de la pédagogie» - Ouvrage collectif - Joëlle PLANTIER - Jean-Pierre LE GOFF - Annie GUEDEZ - Jean-Louis GRALELOUP - Michel LEDU - Collection Logiques Sociales - Éditions L'HAMARTTAN.

(8) On notera, en particulier, le développement d'axes d'intervention sur le thème multimédia et citoyenneté comme à BREST, NANTES...

(9) Proposition de Monsieur Michel BRIAND, Adjoint aux Nouvelles Technologies de la Ville de BREST aux rencontres MIREL.

(10) Voir notamment le rapport du CESARE sur l'expérimentation des ARS.

(11) Voir, en particulier, l'enquête réalisée par le Réseau Régional Parisien de l'ANDEV - 18/03/99.

FO