

L'ÉCOLE DANS LA CITÉ : QUELS ENJEUX ?

Françoise LORCERIE (*)

Quelles responsabilités des divers acteurs : personnels des établissements scolaires, des collectivités territoriales, des associations, des différents services publics ?

Comment cerner la diversité des contrats et comment introduire de la cohérence dans l'action publique en s'appuyant convenablement sur ces dispositifs que sont les contrats ?

Mon exposé tient compte de différents résultats de travaux que j'ai moi-même poursuivis dans le secteur de l'éducation prioritaire depuis une dizaine d'années.

La modernisation de l'État et la modernisation du service public

Il est clair que nous avons une conception de la tradition de l'école républicaine qui amène à mettre l'accent sur la raison et sur l'autonomie. Le but de l'éducation est considéré comme le fait d'amener chaque élève à cultiver au maximum sa raison et de promouvoir son autonomie morale à terme, donc à faire plus tard de l'élève un citoyen.

Pour ce faire, le fonctionnement idéal de l'école, c'est un fonctionnement de type régalien autoritaire. Tout acteur en dehors de l'éducation nationale est un auxiliaire ; les parents sont des auxiliaires du travail de l'école, des praticiens de l'école, les communes sont des auxiliaires, et finalement tout ce qu'ils peuvent faire de mieux c'est aider l'école, équiper l'école matériellement en particulier. C'est donc un fonctionnement unilatéral.

La thématique de cette université d'automne et celle de cet exposé s'inscrivent en faux par rapport à cette première vision sans tout à fait complètement perdre de vue bien évidemment l'idéal d'élévation des élèves, la construction de l'autonomie morale et rationnelle de chacun.

Néanmoins, l'idée de partage et l'idée de responsabilité, comme on l'avait affiché dans le colloque de Tours au printemps dernier pour la relance de l'aspect scolaire de la politique de la ville, avec le thème

(*) Maître de conférences, IREMAM, Aix-en-Provence.

« L'éducation, une responsabilité partagée », vont de pair avec la recherche d'efficacité, la recherche d'objectifs. Ces idées-là sont mises en avant maintenant dans l'action publique en ce qui concerne le développement scolaire, en particulier dans l'éducation prioritaire mais pas seulement.

La notion de responsabilité peut aller, dans certains pays comme le Canada, jusqu'à l'imputabilité aux agents publics des résultats des objectifs à atteindre.

La politique de la ville, en tant que méthodologie nouvelle, s'est développée dans sa fonctionnalité, dans sa cohérence, à partir de l'arrivée au pouvoir de Michel Rocard, en articulant et en développant deux grandes lignes : la modernisation de l'État et la modernisation du service public.

Par modernisation de l'État on entend tout ce qui relève de la décentralisation de la décision politique. L'État reconnaît qu'il n'est pas le seul détenteur de l'intérêt général, il en est le garant suprême dans notre système institutionnel mais il ne dépend pas que de lui que cet intérêt général soit poursuivi et mis en œuvre ; donc, on considère – c'est la fameuse règle de la subsidiarité – que certains opérateurs publics voire privés ou péri-publics détiennent, pour une part, la responsabilité dans la poursuite de cet intérêt général. Fleurit ainsi toute une réflexion sur le fait qu'il y a une légitimité à poursuivre certaines modalités locales de l'intérêt général ; l'État, en tout état de cause, n'étant pas le seul représentant de l'intérêt général.

La modernisation de l'État a donc abouti à investir de responsabilités les collectivités territoriales pour certains aspects, pour certaines compétences qui concernent l'éducation et d'autres acteurs, d'autres services extérieurs de l'État.

La modernisation des services publics, c'est celle qui se développe en particulier dans des formes nouvelles de travail au sein de l'Éducation nationale, formes sur lesquelles on s'interroge. C'est la notion de contrat : contrat au sein d'une administration, qu'est-ce que cela signifie ? Quand le recteur se porte partie prenante des contrats de réussite, qu'est-ce que cela signifie ?

Que signifie cette floraison de l'idée de contrat, est-ce simplement une dérive, une image ?

Un contrat : l'idée d'une rencontre de volontés

Les fonctionnements hiérarchiques administratifs normaux, la chaîne hiérarchique qui passe par la commande sont doublées pour être réinter-

prétés, dans une modalité plus coopérative, que le contrat soit passé entre le recteur et les réseaux prioritaires ou entre les représentants d'une zone prioritaire.

Lorsque tel établissement passe contrat avec ses élèves et que l'on fait signer le contrat, cela signifie pour le moins que la modalité d'action n'est pas simplement de l'ordre de la commande vis-à-vis d'assujettis mais qu'elle est de l'ordre de la réciprocité d'engagements, de la coopération, de l'interdépendance assumée non pas comme une règle formelle qui s'impose, à laquelle vous n'avez qu'à obéir, mais comme un engagement valant consentement.

C'est l'idée de volonté, de la rencontre de volontés ; c'est cela d'abord un contrat.

Le but est de développer au sein de l'administration une dynamisation des rapports hiérarchiques, de les interpréter autrement, dans le cadre d'une mobilisation vers plus d'efficacité, vers une certaine responsabilité.

Projets d'école, projets de service, projets d'établissement, réseaux autour des zones prioritaires permettent d'inscrire le rapport hiérarchique dans une nouvelle dynamique.

En 1975-1976, le lancement des CEFISEM s'est fait sur des bases de type partenarial, de type responsabilité partagée, recherchant de nouvelles formes d'association de réseaux associatifs autour des écoles. On a beaucoup tapé sur le dos des CEFISEM en leur imputant des dérives qui étaient en fait celles des politiques gouvernementales plus que celles des CEFISEM.

On a également vu dans ces années-là quelques activités réussies en partenariat sur le plan scolaire ou sur le plan périscolaire, dont la méthodologie et la philosophie étaient déjà celles de la responsabilité partagée ; et l'idée que des missions de service public doivent s'assumer pour l'intérêt général au plus près du terrain et en tenant compte des particularités de l'action publique dans les terrains difficiles.

Aujourd'hui, cette philosophie, cette méthodologie sont portées de plus en plus largement dans notre État, dans nos institutions et en particulier dans l'Éducation nationale.

Ainsi, la Délégation interministérielle à la famille a depuis quelques mois pour charge de développer la mise en œuvre, dans l'Éducation nationale, de dispositifs d'aide à la parentalité. Les enjeux sont importants de ce côté-là. L'Éducation nationale n'est pas la seule partie prenante de cette problématique d'aide à la parentalité, mais on est là dans une ligne qui opérationnalise l'idée de participation des parents.

Jacky Simon et Catherine Moisan, qui sont les auteurs du rapport sur les déterminants de la réussite scolaire dans les ZEP, comme Georges Fotinos à la DIF, ainsi que Jean-Claude Guérin font partie de ces éléments de l'Inspection générale qui militent pour que l'Éducation nationale, du haut en bas de son fonctionnement, intériorise, intègre cette méthodologie du partage et de la responsabilité.

Si certains esprits sont mûrs dans l'environnement scolaire et au sein même de l'école pour entendre l'idée que l'éducation est une responsabilité partagée, il y a manifestement des questions litigieuses, de partage de compétences et de rôles, qui n'ont pas été réglées. Cela se voit encore mieux, non pas dans la circulaire qui définit les contrats éducatifs locaux et les projets éducatifs locaux, qui est une très intéressante circulaire, mais dans ce qui commence à être su de la mise en œuvre de ces contrats éducatifs locaux, puisqu'il apparaît une sorte de partage à la hache des compétences entre les services de l'État et l'Éducation nationale.

L'« hégémonie » de l'Éducation nationale

Dès que l'on parle éducation, le dossier tombe dans les mains de l'Éducation nationale, alors qu'il était bien dit, et qu'il est toujours écrit, que les contrats éducatifs locaux ne concernent que le temps non scolaire des jeunes et que l'Éducation nationale n'y mettra pratiquement que très peu de moyens puisqu'elle y met le complément de service des aides-éducateurs.

Malgré tout, l'Éducation nationale en tant que ministère a obtenu le pilotage du dispositif pour l'État. C'est-à-dire que le principe de partage et de complémentarité des missions au sein de l'État, en l'occurrence en ce qui concerne l'éducation, a été balayé par un fait qui a été plus fort que le principe. Ce fait, c'est tout simplement l'hégémonie absolue de l'Éducation nationale au niveau de l'interministériel; franchement, que pèse le ministère de la Culture, que pèse le ministère de la Jeunesse et des Sports, que pèse le ministère de la Ville devant l'Éducation nationale ? le tiers du budget de l'État, 1 300 000 fonctionnaires, etc. Les autres ministères ne pèsent rien dès qu'il y a un arbitrage interministériel... c'est toujours l'Éducation nationale qui l'emporte.

Par conséquent, l'idée de s'appuyer sur l'interministériel pour promouvoir un partage des responsabilités et une meilleure conception de l'éducatif – qui n'est pas que l'éducation scolaire, même si l'éducation scolaire a évidemment une place très importante dans l'éducation, à la demande même des familles – est vouée à un certain échec.

Aucun ministre sauf le Premier ministre n'a le poids suffisant pour amener l'Éducation nationale à envisager un tel partage.

Si donc on ne peut pas compter comme levier sur le niveau inter-ministériel, peut-on compter sur d'autres leviers qui seraient internes au système scolaire ? Les nouveaux fonctionnements promus au sein de l'Éducation nationale vont-ils pouvoir trouver un point d'appui et un levier pour promouvoir partage et responsabilité ?

Partage et responsabilité

Depuis quelques mois, les choses ne sont plus tellement pilotées, sauf dans les endroits où les recteurs ont pris véritablement, vigoureusement en charge l'idée de novation contenue dans la nouvelle méthodologie du contrat de réussite dans les réseaux d'éducation prioritaires.

Je vais maintenant en venir à des points plus précis. Concernant le partage des compétences et de la responsabilité dans le domaine de l'éducation, j'ai raisonné jusqu'à maintenant comme s'il y avait une tradition de l'Éducation nationale, celle de l'étatisme centralisateur qui s'opposerait à une novation qui serait celle du partage de responsabilité et donc d'une meilleure mise en œuvre des possibilités locales de travail au profit de l'intérêt général.

Ce départ-là est un départ convenu ; en réalité, quand on regarde historiquement le développement de notre système éducatif à partir de la République, à partir donc de Ferry et des gens qui l'ont entouré, on s'aperçoit que les idées ont dès le départ été beaucoup plus riches et du coup beaucoup plus conflictuelles.

La tradition de l'école dite républicaine, centralisatrice, étatiste, où c'est l'appareil scolaire lui-même qui est propriétaire en quelque sorte, détenteur et seul responsable, sans imputation possible par un partenaire extérieur de l'intérêt général, s'est imposée en réalité relativement tardivement, dans l'entre-deux-guerres, avec la montée en puissance des syndicats et le rapprochement des syndicats avec les partis de gauche. Avant cela, on a une situation beaucoup plus ambiguë, beaucoup plus confuse ; pour vous montrer que ce que je dis là n'est pas une invention de l'esprit, j'ai trouvé des références.

Lorsque l'on parle de responsabilité, il faut en revenir à Max Weber et à son idée de l'antinomie de la pensée et de l'action. Le travail de Max Weber sur l'éthique de la responsabilité est intéressant à prendre en

compte quand on réfléchit à ce qu'induit comme transformation le thème de la responsabilité dans les manières de conduire l'action éducative. Pour Weber, il y a antinomie entre deux éthiques, ce qu'il appelle l'éthique de la conviction et ce qu'il appelle l'éthique de la responsabilité.

La conviction, c'est l'idée que le chrétien fait son devoir et que, en ce qui concerne le résultat de son action, il s'en remet à Dieu. Les résultats de l'action n'entrent pas en ligne de compte dans la visée du bien – la visée du bien est liée à la visée d'une loi transcendante – et en tout cas ne sont pas susceptibles de détourner le chrétien de son devoir.

À cela, Max Weber oppose l'éthique de la responsabilité, qui comporte l'idée que nous devons répondre des conséquences prévisibles de nos actes ; l'éthique de la responsabilité, ça vaut la peine de voir jusqu'à quel point on l'assumera lorsque l'on parlera de l'éducation, aux différents niveaux où on peut l'assumer, c'est-à-dire le professeur par rapport à sa classe, l'équipe pédagogique par rapport à des situations en dehors des disciplines, l'équipe administrative par rapport à son établissement, etc. Nous devons répondre des conséquences prévisibles de nos actes.

Bien sûr, note Weber, les deux éthiques s'opposent en pratique, mais dans les faits nul ne peut se priver d'aucune des deux. L'homme d'action ne va pas abdiquer toutes ses convictions et l'homme de conviction qui fait son devoir ne va pas totalement fermer les yeux sur les résultats de son action. Cette antinomie de la pensée et de l'action rend compte en fait d'une tension qui, pour Weber, est celle de l'homme politique.

L'homme politique poursuit des buts mais avant tout il est responsable, il se sent responsable, il ne peut pas détourner son regard des effets de ses actions pour la bonne raison que bien évidemment le poids électoral – le succès politique qu'il obtiendra – découlera d'une façon assez directe du résultat de ses actes. Il ne peut donc détourner son regard du résultat de ses actes, de l'état prévisible de ses actes en termes électoraux, c'est essentiel ; et en même temps il est néanmoins obligé d'avoir une certaine éthique de la conviction pour développer certaines idées et y croire. À mon sens, cette antinomie de la pensée et de l'action traverse très fortement notre système éducatif et aucun enseignant en particulier, aucun responsable de notre système éducatif ne peut totalement s'en abstraire, échapper à cette double contrainte sur l'engagement éthique en faveur de certaines idées, concernant par exemple le savoir, le développement de l'autonomie de l'élève, et sur la prise en compte des conséquences prévisibles de ses actes.

Ce que nous dit l'éthique de la responsabilité, c'est qu'il faut donner plus de poids à cette anticipation des conséquences prévisibles de nos actes et accepter d'être interpellé.

La tradition dite républicaine

Une certaine philosophie de l'éducation en France, dite philosophie républicaine, a mis l'accent sur l'éthique de la conviction, sur l'idée que ce que doit faire l'enseignant, contre vents et marée, c'est enseigner, au nom du savoir, laissant au meilleur, finalement, la meilleure réussite.

L'élitisme républicain, c'est la traduction de cette éthique poussée à l'extrême.

Cette éthique et cette conception existent encore de nos jours ; elles existent de fait dans les rouages de l'Éducation nationale – nous en parlerons tout à l'heure rapidement –, mais elles existent aussi au niveau du débat philosophique.

Cette éthique est représentée assez fortement dans les médias par un ensemble de philosophes qui prennent assez volontiers la parole dans les questions relatives au développement éducatif de notre société. J'ai trouvé, en particulier, une référence sous la plume de Jacques Muglioni qui fut inspecteur général de philosophie et professeur de philosophie de Régis Debray, et auquel Régis Debray consacre un texte émouvant où il dit combien il a appris de Jacques Muglioni.

Pour Muglioni, l'école c'est *scole* ; *scole* en grec veut dire le loisir. L'école lieu de loisir s'oppose à la politique ou au commerce.

Muglioni, dans un article qu'il a donné à la revue dirigée par Blandine Kriegel, *Philosophie politique*, indique que l'école n'apprend pas à produire mieux ni plus, ni à mieux réussir dans la vie, ni à voir plus clair ; elle est lieu de l'instruction, lieu du savoir qui s'acquiert par la seule puissance de la pensée et la claire présence de l'esprit ; l'autorité du maître ne lui est pas déléguée par une puissance ultra-divine mais tient tout entière au savoir pur.

Pour les philosophes tenants de l'école dite républicaine, le maître fait tout pour que l'élève puisse un jour se passer de maître, devenir ainsi son propre maître. Le sens de l'autorité dans une république étant le contraire du pouvoir, elle n'agit ni sur les consciences, ni sur les volontés, toute école est donc laïque par définition.

Pour l'école républicaine, les élèves sont entre eux seulement des camarades et pour le maître des esprits qui demandent à être élevés sans prendre en compte les particularités qu'ils peuvent avoir dans la société civile. À l'école, l'enfant n'est le fils de personne, il est seulement élève et il a des maîtres. L'école investie par les familles ou les entreprises est tout le contraire d'une école républicaine, elle vise à reproduire les préjugés, les allégeances, les petites ambitions, les inégalités, elle interdit le loisir vrai. Dans une république, on ne doit rien exiger de l'école, c'est à elle qu'il revient d'exiger et même d'être intraitable, on n'a pas à lui faire la leçon, c'est elle qui donne des leçons, les parents doivent pouvoir revenir à l'école pour s'instruire, non pour la régenter. L'indépendance de l'école par rapport à la société, au milieu en général, et au marché de l'emploi, témoigne de son lien organique avec la république. L'école est le lieu où l'enfant doit être protégé des influences et des préjugés, des séductions tyranniques, des contraintes du travail et du profit. C'est tout le sens de la laïcité, qui veut dire séparation, et l'État républicain doit veiller à ce que nulle puissance ne nuise à cette séparation, condition d'une libre instruction destinée à former des hommes.

Telles sont les idées portées par les philosophes de la tradition dite républicaine.

Une autre conception, celle d'Alexandre Murat

J'ai trouvé par contraste un texte assez surprenant d'un certain Alexandre Murat – je ne sais pas si quelqu'un d'entre vous connaît cet auteur ; il a probablement été inspecteur primaire et a écrit une analyse à Saint-Étienne datée de 1912, qu'il reprend en 1919 avec une plus longue présentation. Le livre s'appelle *L'École nationale de demain*.

Que dit Murat ? Il essaie de penser le monopole de l'Éducation nationale. À l'époque, on se déchire autour de l'école, il y a beaucoup de dissensions et de polémiques autour des écoles privées et de l'école publique, autour de la laïcisation des personnels. Ces déchirements, ces dissensions qui partagent les villages et les villes fait peine à Alexandre Murat. Il essaie de penser une école qui serait vraiment nationale, qui serait vraiment l'école de tous pour tous, l'école de la nation, nationale au sens où au XVIII^e siècle on commençait à réfléchir à une école nationale. Pour que l'école soit une école pour tous dit Murat, il faut qu'elle soit défendue non seulement au nom d'un principe politique qui à l'époque divise les Français, à savoir telle ou telle forme de laïcité, mais

encore au nom de la défense de toutes les philosophies, de toutes les religions qui sont dans la société.

C'est le principe : « bien qu'on soit chrétien, on peut adhérer à l'école publique ou laïque parce qu'on est sûr de trouver là une protection parfaite de sa liberté, de ses libertés au plus haut niveau ».

Pour Murat, on doit réfléchir à ce qu'on doit mettre en place comme contenus scolaires pour que tout un chacun, qu'il soit chrétien, qu'il soit athée, qu'il soit anti-chrétien, quel qu'il soit, puisse se sentir respecté à l'école et évidemment que l'école puisse être celle du savoir.

Alexandre Murat n'est pas en réserve sur cette question du savoir.

L'école doit être laïque au sens large du mot dit-il, c'est-à-dire : non religieuse, non philosophique et non politique ; elle doit en fait être autonome.

Les principes qui doivent guider son action sont selon Murat d'une part les principes qui concernent la distribution, la division des connaissances dont peut parler l'école, et d'autre part des principes qui concernent la structure de l'institution scolaire. Au niveau des connaissances il faut, dit Murat, distinguer des degrés. Il y a selon Murat trois degrés dans les vérités, les connaissances et les devoirs dont l'ensemble forme l'universalité des choses.

Le premier degré est le domaine du non-neutre réel, c'est-à-dire les choses démontrables, les choses qui relèvent du savoir au sens scientifique du terme ; si ce sens scientifique n'est pas forcément toujours très bien arrêté, néanmoins il peut admettre qu'il existe des choses qui relèvent du non-neutre, démontrables, et à ce moment-là ces choses-là, dit Murat, ne relèvent en aucune façon de la neutralité de l'école ; l'école est tenue de les enseigner dans la mesure où elles entrent dans le programme, avec toute son autorité, et Murat s'inscrit en faux contre une espèce de mollesse de l'argumentation de certains qui préconisaient une sorte de libéralisme étendu, de neutralité très littérale de l'école.

Le deuxième degré est ce qu'il appelle le non-neutre conventionnel, ce sont les choses admises provisoirement ou conventionnellement comme vraies ; ces choses-là sont en gros de l'ordre des sciences sociales, mais aussi des idées de ce qui fait en gros la civilité, la politesse, les conventions sociales ; ces principes sont soumis à la critique et il convient de trouver les méthodes pour les enseigner en laissant une place précisément à la critique.

Enfin, le troisième degré est le domaine du neutre indémontré ou indémontrable dans lequel s'exerce la méthode qu'il appelle anarchique c'est-à-dire sans directive, sans commandement. Il s'agit pour lui,

notamment, des religions. Comme la religion est du domaine du neutre, il faut l'aborder avec une certaine méthodologie; lorsque l'on parle à des gens qui ont des convictions religieuses de leur religion, il est difficile pour eux d'entendre des choses sans qu'ils puissent, d'une certaine façon, faire une place à leur conviction. Murat explique qu'il faut donner droit à leur conviction, mais avec une méthodologie telle qu'il soit bien clair qu'il s'agit là du domaine du neutre indémontrable, c'est-à-dire du domaine de l'opinion individuelle où personne n'a raison ou où tout le monde a tort, ou où tout le monde a sa raison; la méthode souhaitable est de développer un dialogue, des modalités pour en parler qui ne choquent personne et qui permettent à chacun finalement de s'affirmer tel qu'il est. C'est relativement fort comme pensée à cette époque, en 1912.

Cette époque-là, c'est aussi l'époque où naît la notion de service public qui s'oppose à l'étatisme des administrations et qui pense le service public comme un service qui doit développer un système d'interdépendance avec le public, avec les citoyens, avec les usagers. On est donc dans une époque où les idées sont beaucoup plus riches qu'on ne s'en souvient en général.

Pour mettre en place cette triple distinction, Murat imagine une forme de décentralisation de l'institution qui, là encore, recouvre étonnamment des idées qui étaient celles par exemple de la loi Savary de 1984 qui voulait mettre en place le service public unifié de l'éducation, avec des établissements publics locaux très décentralisés et des formes de contrôle local.

Murat met au centre de son système la liberté de l'enfant et son droit à l'instruction au sens le plus riche du terme, c'est-à-dire du droit d'avoir le savoir, et, si ses parents l'en empêchent ou veulent l'empêcher d'avoir accès au savoir disponible, ils ont tort. La liberté et les droits de l'enfant sont au centre du système éducatif reconstruit idéalement par Murat, qui part de la fixation des droits et des devoirs de chacun.

La liberté et les droits des enfants doivent, dit Murat, limiter le droit et la liberté des éducateurs. La liberté et le droit des éducateurs doivent limiter ceux des inspecteurs; le droit et la liberté des enfants, des instituteurs et des inspecteurs doivent limiter la liberté et les droits des parents. La liberté et les droits des enfants, des éducateurs, des inspecteurs et des parents doivent limiter l'action gouvernementale...

Cette architecture fonctionne par subsidiarité à partir de l'idée que le but de toute l'éducation publique repose sur une sorte de droit naturel

de l'enfant à l'aboutissement maximal de sa personnalité et à son accession au savoir.

Autour de ces droits de l'enfant s'orientent et s'organisent toutes les libertés et les droits des autres... ; on peut repenser à partir de là notre idée de partage, de responsabilisation de tous les acteurs concernés.

Retour sur la question de l'hégémonie de l'Éducation nationale

Je voudrais maintenant dire une deuxième série de choses sur cette idée de partage et de responsabilité entre les différents acteurs dans les contrats, et revenir sur la question de l'hégémonie de l'Éducation nationale.

Cette hégémonie renforce l'effet forteresse de l'Éducation nationale et la prive de points d'appui aussi bien à l'extérieur, dans le tissu, dans l'environnement des opérateurs de la politique de la ville, qu'à l'intérieur ; j'ai observé de près ce qu'il s'est passé dans une grande ville française, à l'occasion de la première relance des zones d'éducation prioritaires dans les années quatre-vingt-dix.

Il avait été question de promouvoir les thèmes du partenariat et de la participation des parents. Il y avait déjà des dispositifs de coordination, des initiatives publiques des autres services extérieurs de l'État et des collectivités territoriales. Or, ce que l'on a vu, c'est que la mise en place du volet éducation de la politique de la ville, confié naturellement à l'Éducation nationale, a produit des effets dont on peut s'attendre qu'ils se produisent avec les dispositifs actuels, à savoir la domination de dispositifs scolaro-centrés.

Les actions périscolaires se sont souvent limitées à un accompagnement de l'école, à partir du moment où l'Éducation nationale a été le service instructeur de toutes les actions relevant du volet éducation formation. On a vu une scolarisation des actions et, par conséquent, loin de promouvoir une vision enrichie de l'éducatif, ce système a en fait augmenté la dépendance des organismes opérateurs vis-à-vis de l'Éducation nationale. Il a fait des principales associations partenaires de l'Éducation nationale des organisations dépendantes d'un seul ministère.

On en est maintenant à se dire qu'il faut trouver un autre levier pour mettre en place des actions éducatives riches et développer les capacités d'encadrements éducatifs des quartiers, encadrements éducatifs au sens

non scolaire du terme, qui peuvent constituer un détour tout à fait important pour certains élèves, des élèves qui ne vont pas de toute façon dans les associations d'accompagnement scolaire – on sait très bien quel type d'élève va dans ces associations.

On se retrouve donc, dans les quartiers, avec tout un ensemble d'élèves mal scolarisés voire déscolarisés et non encadrés en termes éducatifs.

Les investissements en matière de sport ont été abandonnés : la politique de la ville première et deuxième versions n'a pas pris au sérieux les questions d'investissement en matière de sport, en terme de culture ; les activités culturelles, les activités sportives, les activités d'encadrement de la jeunesse de tous ordres sont restées finalement assez traditionnelles et réservées aux mêmes publics.

Cette conception-là laisse une très forte place à l'hégémonie de l'Éducation nationale dans les arbitrages sur les actions financées et finalement dans la composition et la conception des CEL. C'est un système pervers : il tend à la scolarisation des politiques éducatives locales alors qu'il faudrait tendre à l'enrichissement de l'ordre scolaire par les politiques éducatives locales, pour le plus grand bien de l'école.

Il faut concevoir un accompagnement de la scolarité plutôt qu'une aide aux devoirs et à la scolarité. C'est un processus qui ne se limite pas à l'acquisition des savoirs scolaires et au fait de faire ses devoirs, même si le fait de faire ses devoirs est important. Autrement dit, je pense que l'on se rend compte que, avec certains choix actuels, le projet éducatif au sens de l'éducatif local est affaibli par la haute main de l'Éducation nationale sur les CEL. Du coup, le projet pédagogique, c'est-à-dire scolaire, proprement pédagogique, d'établissement ou de classe, est lui aussi affaibli parce qu'il peut se trouver en porte à faux par rapport à l'environnement et à ses ressources pour mener à bien les actions prévues.

Si l'on parle par exemple de la représentation des parents dans les écoles, dans les collèges ou dans les lycées, on voit bien aujourd'hui que les parents n'ont pas l'information qui leur permet d'être un levier de transformation positif pour l'école ; ils ne peuvent l'être que si quelqu'un dans l'école les informe, mais ils sont toujours décalés par rapport à ce qu'il se passe, à ce qu'ils pourraient proposer, à ce qu'ils pourraient avoir intérêt à proposer.

Dans la dernière décennie, on a beaucoup parlé sur l'extérieur ; ces dernières années, on a plus parlé sur l'intérieur ; mais en réalité on voit bien que les changements à promouvoir n'ont pas encore été trouvés.

Une des grandes idées de transformation interne de notre système éducatif aurait pu consister à demander que les chefs d'établissement ne soient pas de droit les présidents du conseil d'administration de l'établissement. C'est un changement qui serait essentiel, pas seulement symbolique, et qui ne serait pas très difficile à mettre en place puisque cela existe déjà dans les lycées agricoles. Eh bien, cette modification, on n'arrive pas à l'obtenir.

En conclusion, je voudrais dire que, si l'on n'a pas le point d'appui à l'intérieur, on n'a pas le point d'appui à l'extérieur.

Alors, que faire ? Je garde de ma formation classique le souvenir de la fonction tribunitienne à Rome ; les tribuns ne faisaient pas partie des magistrats romains, ils ne faisaient pas partie du *cursus honorum* ; ils étaient des gens qui avaient pour seules tâches de protester, de réclamer, d'invectiver, mais ils devaient être entendus ; on ne pouvait pas leur fermer la bouche quand ils parlaient.

Nous n'avons pas de fonction tribunitienne actuellement, ni à l'intérieur de notre système éducatif ni à l'extérieur, et ça c'est dramatique. Alors cela pourrait prendre la forme d'un président du conseil d'administration qui ne serait plus le chef d'établissement ; je connais d'excellents chefs d'établissement, il ne s'agit pas du tout de jeter la pierre à qui que ce soit, ni aux inspecteurs, ni aux chefs d'établissement, ni à personne, puisque tous ceux qui veulent changer le système sont en train de se demander par où commencer.

Une fonction tribunitienne à l'intérieur ou à l'extérieur pourrait être un médiateur de l'Éducation nationale dans chaque bassin de formation.

Il faut imaginer quelque chose pour avoir un véritable levier de transformation de notre système éducatif.

Françoise LORCERIE