n° 16 / mai 2019
La revue du réseau école du parti communiste français

Carnets Rouges

Quand le libéralisme se saisit de l'école

Anicet Le Pors
À l'heure du New Public Management. Fonctionnaire, manager ou citoyen ?

Erwan Lehoux
Les dispositifs comme porte d'entrée des acteurs privés dans l'école.

Olivier Maulini
Poids du contrôle, choc des classements. Ce que les enquêtes internationales font (vraiment) à l'éducation.

Pierre Ouzoulias
Parcoursup : la fabrique de l'exclusion sociale.

5€
reseau-ecole.pcf.fr
reseau.ecole-pcf@orange.fr

Edito

n° 16 / mai 2019

L'heure serait donc au(x) "grand(s) débat(s)".

Il n'est évidemment pas question ici d'analyser les raisons qui poussent le pouvoir actuel à concéder des espaces de paroles, au demeurant fort restreints et balisés, mais d'y constater une absence de marque : l'éducation. Elle n'apparait pas dans la "lettre aux français" du président de la République et ne fait pas partie des "quatre grands thèmes" qu'il convoque dans cette lettre. Et ce ne sont pas les 'opérations de com' du même président et de son ministre de l'Education Nationale qui masqueront cette absence, tant elles montrent jusqu'à la caricature ce qu'une "pédagogie" ainsi réduite à de la communication et une "bienveillance" exhibée dans chaque geste, chaque posture, suintent d'arrogance et de mépris de classe.

Pour le pouvoir actuel, l'éducation ne fait pas et ne doit pas faire débat. Car l'enjeu est trop important. La politique éducative se doit de rester en de bonnes mains et Blanquer, avec l'aval du président de la république en fait le laboratoire dans lequel est mis en oeuvre leur projet néolibéral dans ses dimensions économique, sociale, idéologique et politique.

Et ce dans des modalités nouvelles où la communication est reine, les discussions et négociations nulles et non avenues, la parole des professionnels confisquée. La succession de dispositifs élaborés depuis deux ans, jusqu'à la loi Blanquer, commence à être perçus par un nombre grandissant d'enseignants et de citoyens comme un tout cohérent obéissant à une logique de fragmentation culturelle, sociale, territoriale... La multiplication de dispositifs, imposés à une cadence rarement atteinte, fait cohabiter conservatisme rassurant, rapport inédit au service public, réformisme réactionnaire et autoritarisme assumé.

La prolifération de ces dispositifs, leur diversité et leur teneur nécessitent qu'en soient explorés les objectifs souvent masqués, ainsi que les conditions de leur mise en place et les effets qu'ils produisent et produiront à plus ou moins long terme.

Soumission aux lois du marché et transformation du métier au nom de l'autonomie, sélection à l'entrée dans le supérieur, entrée de plus en plus massive du privé dans le service public d'éducation, abandon d'un projet égalitaire en éducation prioritaire, sélection par l'évaluation ségrégative et de moins en moins scientifique... Le droit à l'éducation pour tous, la démocratisation de l'accès aux savoirs, l'ambition culturelle ne sont plus à l'ordre du jour quand le service public d'éducation est à ce point la cible à abattre. Se joue une profonde mutation de l'éducation, tant dans son organisation que dans ses missions alors que le libéralisme s'en empare de manière particulièrement brutale.

Il s'agit bien alors de contribuer à "secouer le joug", comme nous y invite un des auteurs de ce numéro de Carnets Rouges. De contribuer également à résoudre un apparent paradoxe qui opposerait libéralisme et réaction, "réformisme" proclamé au nom de la modernité et conservatisme vérifié dans les actes. L'autoritarisme de plus en plus décomplexé du pouvoir actuel pourrait bien être la réponse à ceci qu'il craint par dessus tout : Que les luttes émancipatrices qui émergent dans le champ social, notamment dans celui de l'éducation, ne démontrent que le libéralisme et le "progressisme" dont il se revendique ne sont jamais que les habits « neufs » d'un conservatisme vieux comme "l'ancien monde". Celui d'une classe accrochée à ses intérêts.

Patrick Singéry

Sommaire

n° 16 / mai 2019

Denis Paget
Secouer le joug
4

Anicet Le Pors
À l'heure du New Public Management. Fonctionnaire, manager ou citoyen ?
7

Erwan Lehoux
Les dispositifs comme porte d'entrée des acteurs privés dans l'école
10

Frédérique Rolet
Aux origines de l'autonomie.
13

Benjamin Moignard
Des dispositifs pour prendre en charge les élèves « perturbateurs ». La tentation de la sous-traitance.
16

Olivier Maulini
Poids du contrôle, choc des classements. Ce que les enquêtes internationales font (vraiment) à l'éducation.
20

Paul Devin
La privatisation de la formation des enseignants
23

Pierre Ouzoulias
Parcoursup : la fabrique de l'exclusion sociale.
26

Christine Passerieux
Maternelle : l'obligation scolaire, promesse d'inégalités.
29

Marc Bablet
Education prioritaire et fragmentation du système éducatif français.
31

Entretien avec Claude Lelièvre
34

Propositions de lecture
36

Carnets Rouges : Marine Roussillon, responsable du Réseau Ecole du PCF. Christine Passerieux, rédactrice en chef

Comité de rédaction : Elisabeth Bautier, Patrick Rayou, Gilbert Boche, Paul Devin, Erwan Lehoux, Marc Moreigne, Christine Passerieux, Marine Roussillon, Catherine Sceaux, Patrick Singéry

Conception/réalisation : FAT4

www.fat4.fr / contact : yoann.boursau@fat4.fr

Secouer le joug

Denis Paget

Comme tout ce qui relève du « commun » aujourd'hui, la culture scolaire n'échappe pas aux replis individualistes ou au triste univers des échanges au sein de ce qu'on appelle - à tort - des « réseaux sociaux », réseaux qui participent plus souvent de la désocialisation que de la construction culturelle commune. Les deux dernières décennies ont vu la réflexion et le débat public sur ce que l'école doit enseigner et faire apprendre, s'enfermer dans des oppositions stériles entre compétences et connaissances, entre pédagogie et savoirs, entre retour aux fondamentaux et exigences culturelles, entre socle pour l'école des pauvres et excellence pour l'école des riches... Mais nulle part on n'a vu s'approfondir un débat sur ce que doit être la culture apprise et enseignée à l'école à tous les élèves, sur ses objectifs et fonctions propres, sur les attentes de la société, sur l'idée que s'en font les élèves eux-mêmes, sur des pans entiers du savoir qui concernent intensément la vie des personnes, la formation de citoyens engagés, capables de peser sur le devenir collectif. Des lorgnettes très étroites obscurcissent sans cesse l'horizon scolaire : les méthodes d'apprentissage de la lecture, une terminologie grammaticale sommée de rester immuable contre toutes les avancées de la recherche linguistique et de la didactique du français et des langues, les règles de l'obéissance et du respect en guise de formation citoyenne, l'apprentissage du code informatique et des quatre opérations dès le CP, le salut au drapeau dans les classes... tant de préjugés, de visions étroites marquées davantage par la communication politique des gens en place que par une vraie réflexion sur le rôle de l'école, qui brouillent et discréditent par avance programmes et prescriptions.

> "[…] nulle part on n'a vu s'approfondir un débat sur ce que doit être la culture apprise et enseignée à l'école à tous les élèves, sur ses objectifs et fonctions propres, sur les attentes de la société, sur l'idée que s'en font les élèves eux-mêmes, sur des pans entiers du savoir qui concernent intensément la vie des personnes, la formation de citoyens engagés, capables de peser sur le devenir collectif. "

Les occasions manquées pour réellement et profondément repenser une culture scolaire commune pour notre siècle ont été nombreuses ces vingt dernières années. Entre des ministres de droite plus soucieux de supprimer des emplois d'enseignants que de réfléchir aux besoins de savoirs, et des ministres de gauche embourbés dans l'opération « rythmes scolaires » ou enfourchant le démon des réformes de structure du collège sans partir de ce qu'il faudrait enseigner et des manières de le faire, très rares ont été les moments de grâce où l'on a pu débattre du cœur de la machine et pas seulement de quelques uns de ses enjoliveurs. La réfection des programmes en cours pour les lycées (LEGT et LP) ne déroge pas à la règle. La réforme qui se prépare pour la rentrée n'a fait l'objet d'aucun vrai débat ; ni la nature des enseignements communs, ni les futures spécialités n'ont vraiment été discutées ; aucun document officiel ne rend compte de la cohérence d'un ensemble dont les programmes ont été comme d'habitude élaborés sans véritable articulation entre les disciplines ; les choix de spécialités se font à l'aveugle pour une grande partie des élèves alors qu'il s'agit d'un engagement qui préempte largement les années qui suivront le baccalauréat.

La création tardive du Conseil Supérieur des Programmes (CSP) a constitué une éclaircie passagère dans un paysage scolaire qui a toujours sous-estimé l'importance d'une définition précise de la culture commune comme des enseignements plus spécialisés. La réécriture du socle de connaissances, de compétences et de culture a permis l'ébauche d'une réflexion d'amont sur la définition de cette culture commune jusqu'à l'âge de 16 ans et une clarification de ce que devait être ce socle : le cadre général de la formation de tous les élèves et non pas un sous-programme. Un réel effort a été accompli pour que les programmes disciplinaires s'inscrivent tous dans ce cadre. Pour la première fois l'ensemble des programmes échappait au rythme annuel, au seul découpage des disciplines et constituait un tout cohérent au sein d'un cycle. Les groupes d'élaboration des projets ont travaillé ensemble par cycles et par disciplines en même temps. Les enseignants ont été consultés à toutes les étapes même si l'on peut regretter que la pression médiatique ait pu prévaloir sur leurs avis de professionnels. Mais tout cet effort a été rapidement parasité par l'annonce d'une réforme du collège sortie du chapeau de quelques experts de la direction générale des enseignements du ministère : socle partiellement réécrit, dispositif horaire établi sans tenir compte des programmes, enseignements interdisciplinaires parachutés au moment même où le CSP commençait à y travailler... Mais le pire est alors arrivé quand la même direction a

décidé de placer la validation du socle au service d'un DNB[1] maintenu et même étoffé ; les logiciels de notation servant à re-fragmenter le socle en micro-compétences que le CSP avait rédigé comme une définition globale de la culture commune. Sa validation est devenue une formalité ; il reste un texte secondaire dans l'esprit des enseignants, des parents et des élèves qui n'ont plus de regard que pour le DNB. La perception d'une culture commune en est en grande partie effacée et nul ne se préoccupe de savoir comment ceux qui n'ont pas validé tout le socle pourraient alors en poursuivre l'étude.

La réforme des lycées prend le même chemin : l'évaluation et le baccalauréat vont peser encore plus lourdement qu'aujourd'hui sur la formation avec la multiplication des épreuves communes tout au long du cycle 1ère-terminale, couplée à une surcharge des programmes et même ici et là à une importante élévation des niveaux d'exigence. La promesse d'enseignements de spécialités pluridisciplinaires ne trouve guère de traduction dans les programmes. Les professeurs de SES ne se retrouvent pas dans le programme de sciences politiques et geo-politique. Les thématiques communes aux littératures et à la philosophie se réduisent à des approches chronologiques envahissantes ; les sciences continuent de vivre cloisonnées les unes par rapport aux autres. Le choix de ces spécialités qui éliminent par exemple les sciences sociales, le droit, la psychologie, les sciences de l'environnement, l'architecture, l'urbanisme ou la communication de masse, sans débats, n'a pas permis une vraie modernisation, diversification et ouverture des enseignements.

Au-delà de ces péripéties, rares sont ceux aujourd'hui qui réfléchissent à la singularité des savoirs et de la culture scolaires, qui ne sont pas bien sûr la totalité des savoirs vivants. Mais l'infime partie qu'ils représentent obéit à une axiologie spécifique orientée par la mission de formation de la personne dans toutes ses dimensions et de préparation à sa vie future d'adulte. Ces savoirs ne peuvent non plus faire abstraction de leur histoire comme de leurs évolutions prévisibles dans un univers de prolifération de la connaissance et de développement des systèmes d'information. Ils se heurtent naturellement aux disciplines scolaires, constituées pour la plupart depuis très longtemps et porteuses à la fois d'expérience et de qualification en même temps qu'elles peuvent constituer des freins puissants à toute évolution dans les lobbyings permanents auxquels se livrent les disciplines pour étendre leur empire et gagner de l'espace dans le curriculum de l'élève. Elles sont maintenant de plus en plus concernées par des évolutions de leurs champs de compétences ; l'exemple de l'informatique et des sciences du numérique montre que de nouveaux savoirs doivent intégrer et bousculer les plus anciens, conduisant ainsi à de nouvelles configurations disciplinaires. Il est donc impossible de repenser le curriculum de culture commune sans anticiper sur la formation des enseignants, l'évolution de leurs carrières et les manières de faire qui se travaillent tous les jours dans les classes.

" L'inflation et l'instabilité de la prescription finissent par dissoudre les grands objectifs de l'école pour l'ensemble des acteurs et flattent les courants les plus conservateurs. Dans le « grand débat » l'on parle de tout sauf d'éducation, de diplômes et d'insertion professionnelle. "

La première leçon que l'on peut tirer du relatif échec du socle et des programmes de la scolarisation obligatoire réside dans la difficulté des acteurs à s'approprier un dispositif complexe qui les oblige à une vision plus globale de la formation et de l'éducation des jeunes. La stratégie de l'actuel ministre J-M Blanquer non seulement ne renforce pas cette capacité des enseignants à une réflexion globale sur le curriculum des élèves mais se construit au contraire sur une déresponsabilisation des professionnels sommés d'appliquer des consignes venues tout droit du cabinet du ministre et du ministre lui-même qui n'hésite pas à diffuser des documents extrêmement injonctifs sur les manières de faire (notes de services, petit livre orange sur la lecture, multiplication des évaluations de masse etc.). « Lire, écrire, compter et respecter autrui » se décline sans cesse dans les médias comme dans les instructions et a orienté la réécriture partielle des programmes écoles-collèges. L'inflation et l'instabilité de la prescription finissent par dissoudre les grands objectifs de l'école pour l'ensemble des acteurs et flattent les courants les plus conservateurs. Dans le « grand débat » l'on parle de tout sauf d'éducation, de diplômes et d'insertion professionnelle.

Les nouveaux programmes d'éducation morale et civique en disent long sur le profil de formation. Jamais on n'avait envisagé à ce point, depuis 1968, de limiter l'initiative des élèves réduits au respect (le terme apparaît plus de 40 fois dans le nouveau programme d'EMC), à l'obéissance et à la révérence des institutions, au culte du drapeau et de l'hymne national jusqu'à la caricature. Les nombreux savoirs nécessaires à la vie dans notre société et au développement personnel restent en dehors de l'école : notions de droit, fonctionnement de la justice, connaissance des classes sociales et des inégalités, fonctionnement de la famille dans ses nouvelles configurations, réflexion sur les valeurs morales, incitation à l'engagement, développement du sens politique, connaissance du rôle et du financement

(1) Diplôme National du Brevet

de la protection sociale et de la santé… autant de savoirs pratiques que l'école néglige et qui pourtant contribueraient à rapprocher les jeunes du politique et des contraintes de la vie réelle. Plus rien aujourd'hui ne favorise les échanges entre l'élève et son environnement. Tout favorise ceux qui peuvent bénéficier d'une éducation familiale éclairée. Aucun espace concret n'est laissé aux élèves pour qu'ils s'impliquent dans l'institution qui les accueille. Le scientisme ambiant laisse croire que les personnes ne sont que des machines dont le fonctionnement s'apparente à celui d'un ordinateur. Scientisme et transhumanisme inquiétants se substituent peu à peu à toute réflexion sur la construction de la personne en interaction avec le monde. L'ouverture aux autres ne fait plus recette à l'éducation nationale. Rappelons à ceux qui nous gouvernent que *tel se croit le maître des autres qui ne laisse pas d'être plus esclave qu'eux (…) ; tant qu'un peuple est obligé d'obéir et qu'il obéit, il fait bien ; sitôt qu'il peut secouer le joug, et qu'il le secoue, il fait encore mieux* (Rousseau Contrat social I, ch1). Apprendre aux élèves la liberté, c'est d'abord leur apprendre à secouer le joug.

" L'ouverture aux autres ne fait plus recette à l'éducation nationale. "

" Apprendre aux élèves la liberté, c'est d'abord leur apprendre à secouer le joug. "

Denis Paget
Institut de recherche de la FSU (IRFSU)

À l'heure du New Public Management
Fonctionnaire, manager ou citoyen ?

Anicet Le Pors

Emmanuel Macron a décidé de s'en prendre aux salariés sous statuts, que ceux-ci soient réglementaires ou législatifs. Il a notamment stigmatisé au cours de la campagne présidentielle le statut général des fonctionnaires, le jugeant « inapproprié ». Arrivé à la tête de l'État il a d'abord parachevé la réforme du code du travail entreprise sous le quinquennat de François Hollande, imposant comme référence sociale majeure le contrat individuel de droit privé négocié de gré à gré tout en bas de la hiérarchie des normes. Restait alors à en généraliser l'application, dans le privé comme dans le public. Il y avait des précédents (La Poste, France Télécom), mais le président de la République a choisi d'entreprendre sa croisade néolibérale par la réforme de la SNCF pour supprimer le statut des cheminots au sein d'un service public dégradé. La route était libre alors pour une réforme de la fonction publique concernant un cinquième de la population active du pays.

À cette fin, le premier ministre Édouard Philippe a lancé, le 13 octobre 2017, une gigantesque opération baptisée CAP22, à la fois un leurre au sens où l'exécutif savait parfaitement ce qu'il voulait faire, mais c'était aussi le moyen d'accréditer l'idée d'une politique sérieuse parce que complexe et d'une réelle élaboration collective. Mais la démarche s'est révélée chaotique, un rapport qui devait être rendu public fin mars 2018 ne l'a pas été et l'opération a tourné au fiasco. Car dès le 1er février 2018 le premier ministre a annoncé les trois terrains principaux de la réforme : le recrutement massif de contractuels au lieu du recrutement par concours de fonctionnaires, l'établissement de plans de départs volontaires, la rémunération dite au mérite. Ces orientations ont été renouvelées lors d'un second comité interministériel de transformation publique le 29 octobre et un projet de réforme de la fonction publique a été présenté le 13 février 2019, dans la perspective d'une adoption définitive d'un projet de loi avant l'été.

Le statut général des fonctionnaires n'a cessé d'être attaqué depuis la promulgation de son titre 1er par la loi du 13 juillet 1983, soit sous forme d'offensives frontales (loi Galland du 13 juillet 1987, rapport annuel du Conseil d'État en 2003, réforme Sarkozy-livre blanc Silicani en 2007-2008), soit sous forme de plusieurs centaines de modifications ponctuelles du statut général conduisant à un véritable « mitage » du texte et le dénaturant partiellement. Il reste que, par là et depuis 36 ans, le statut a néanmoins prouvé sa solidité et son adaptabilité. L'opération CAP 22 relevait de la première catégorie. Inscrivant leur démarche dans la seconde catégorie, les promoteurs de la réforme aujourd'hui présentée affirment vouloir maintenir le statut, mais les nombreuses modifications annoncées pourraient, à terme, le rendre inopérant. Ce qui singularise la politique actuelle c'est une volonté de substituer l'idéologie managériale à l'esprit de service public et pour cela lever tous les obstacles à sa marchandisation. Les conséquences en seraient graves pour les administrations de l'État, des collectivités territoriales et les établissements publics hospitaliers et de recherche. Une politique profondément contraire à la conception française de la fonction publique. Ce serait, pensent les managers qui nous gouvernent, l'heure enfin venue du *New Public Management*.

> “ Ce qui singularise la politique actuelle c'est une volonté de substituer l'idéologie managériale à l'esprit de service public et pour cela lever tous les obstacles à sa marchandisation.”

> “ On voit ici poindre une conception autoritaire antérieure au statut qui nécessite la levée de toute contrainte à l'exercice d'un pouvoir hiérarchique qui ne souffre pas la discussion.”

Un projet qui aligne le secteur public sur le secteur privé

Le projet met d'entrée en cause un statut qui n'offrirait pas aux fonctionnaires « la reconnaissance et les perspectives professionnelles escomptées ». Mais outre qu'une telle affirmation ne repose sur aucune enquête d'opinion, elle dispense ses auteurs de l'analyse des causes d'une insatisfaction réelle des agents de la fonction publique qui tiennent

notamment à la nature des missions qui leurs sont assignées par les exécutifs, aux conditions de vie et de travail qui leurs sont faites, à l'insuffisance de leur pouvoir d'achat et à la précarité, aux entraves mises à l'exercice des droits. Cette carence dans l'analyse scientifique des causes se retrouve dans celle des effets des mesures envisagées. Aucune étude d'impact ne figure au dossier communiqué aux organisations syndicales alors qu'une telle étude devrait être préalable à toute formulation des réformes. Cette politique est dépourvue de toute réflexion sur la gestion prévisionnelle des effectifs et des compétences, de la mise en œuvre de multi-carrières assorties des formations correspondantes, de justification sérieuse sur le recours aux contractuels, de la mesure concrète des incidences sectorielles de la numérisation, des conditions de promotion de l'égalité femmes-hommes, de la participation effective des personnels à la gestion des services au lieu de bavardages récurrents sur le dialogue social.

> " La pratique du « rétro-pantouflage » s'est beaucoup développée au cours des dernières années (…). Cette pratique vise à rien moins qu'à privatiser l'État. "

Toutes autres sont les préoccupations du gouvernement qui n'aborde la réforme du statut que sous l'angle d'une simple transposition de management de l'entreprise privée au secteur public. Il s'agit de « responsabiliser les managers publics en développant les leviers qui leur permettront d'être de vrais chefs d'équipe ». On voit ici poindre une conception autoritaire antérieure au statut qui nécessite la levée de toute contrainte à l'exercice d'un pouvoir hiérarchique qui ne souffre pas la discussion. À cette fin la mesure principale consiste à recruter massivement des contractuels à tous niveaux et dans toutes les catégories de la fonction publique de l'État afin de disposer de personnels plus dociles par conformisme ou intérêt. Il est significativement précisé que des contractuels venant du privé pourront occuper des postes de direction. Les contrats pourront prendre la forme de contrats de projets, lesquels projets pouvaient tout aussi bien être conçus dans le cadre statutaire actuel. Un nouveau type de CDD pour la fonction publique sera créé. La fonction publique territoriale verra élargies les possibilités de contrats à temps non complets. Le projet prévoit également, bien que de manière encore très imprécise, des mesures clairement inspirées du code du travail, la possibilité de rupture conventionnelle des contrats, plans de départs volontaires, etc. Toutes ces dispositions visent à écarter progressivement les fonctionnaires en place au profit de personnels sous contrats.

> " La connaissance de l'histoire est indispensable pour éclairer le présent et définir des perspectives également absentes du projet macronien qui ne se situe qu' « ici et maintenant ». "

Un projet qui porte atteinte au service public et qui réduit les garanties statutaires

Cette politique qui vise à affaiblir le statut en le contournant, est en premier lieu préjudiciable à l'administration elle-même dont la neutralité et l'impartialité sont menacées par un recrutement moins garanti dans son intégrité, une formation non maitrisée et une stabilité réduite. D'où les références incantatoires à la déontologie, expression particulière de l'extension recherchée du « droit souple », non normatif. Le contrat assorti d'un code de bonne conduite est généralement plus permissif que le droit positif. Au plan territorial ces pratiques ont la faveur des gestionnaires des métropoles et des intercommunalités, mais gagnent aussi certains élus locaux. Certaines des dispositions du projet vont favoriser cette évolution. Un contrôle dit déontologique sera renforcé sur des activités dites sensibles. Ce contrôle sera également exercé sur les fonctionnaires effectuant des allers-retours entre le public et le privé, ce qui est une manière d'en révéler l'existence sinon de l'encourager. La pratique du « rétro-pantouflage » s'est beaucoup développée au cours des dernières années, elle a été notamment le fait de l'Inspection générale des Finances, Emmanuel Macron en est le meilleur exemple. Cette pratique vise à rien moins qu'à privatiser l'État.

Les garanties statutaires des fonctionnaires sortiraient affaiblies d'une telle réforme. Car il est d'autant plus question de dialogue social dans le projet que ce dialogue est méconnu par les pouvoirs publics : ainsi la place des négociations sur les rémunérations n'a cessé de se restreindre depuis 35 ans jusqu'au blocage de 2010. Toutes les organisations syndicales ont déploré la pratique de réunions multipliées qui ne tiennent aucun compte de leurs propositions. Les instances de concertation traditionnelles voient leurs compétences réduites. Les comités techniques paritaires (CTP) qui avaient vocation à intervenir dans la gestion des services, mais qui avaient perdu leur caractère paritaire au cours des dernières années (devenus alors des CT) disparaissent dans des comités sociaux d'administration (CSA) par fusion avec les comités d'hygiène, de sécurité et de conditions de travail (CHDCT. Les commissions administratives paritaires (CAP) voient leurs compétences fortement diminuées. Leur avis préalable sur les questions d'avancement, de promotion, de mutation, de mobilité est supprimé (sauf sur ces deux derniers points pour la fonction publique hospitalière), ceci de manière

à « doter les managers des leviers de ressources humaines nécessaires à leur action », avec les risques d'arbitraire et d'autoritarisme subséquents. Le recours aux ordonnances pour la validation de dispositions législatives en matière de négociation est très discutable. La rémunération au mérite comme levier de gestion des ressources humaines et l'entretien professionnel se substituant à la notation sont également évoqués mais sans plus de précision que par le passé. Une reprise en main de la gestion du temps de travail, notamment dans la FPT est clairement annoncée mais ses modalités restent imprécises.

Un projet qui tourne le dos à la conception française de la fonction publique

Le projet d'Emmanuel Macron ignore l'histoire. Il n'y est fait référence à aucun moment dans le discours gouvernemental. Or, la fonction publique française d'aujourd'hui est l'aboutissement d'un processus pluriséculaire qui a vu notamment la Révolution française supprimer les privilèges, la vénalité des charges publiques, puis au XIXe et au XXe siècle s'affronter deux lignes de forces, l'une autoritaire, l'autre démocratique, jusqu'au statut général des fonctionnaires après la deuxième guerre mondiale avec le statut général des fonctionnaires de l'État de 1946, statut fondateur consacrant la conception du fonctionnaire-citoyen contre celle du fonctionnaire-sujet qui avait prévalu jusque-là. Cette conception a été réaffirmée par le statut fédérateur de 1983 qui en a enrichi le contenu et l'a étendu aux agents publics des collectivités territoriales et à ceux des établissements publics hospitaliers et de recherche. Cette histoire permet d'identifier des tendances lourdes dont aucun gouvernement ne peut s'affranchir durablement.

Le projet d'Emmanuel Macron ignore la démarche rationnelle, scientifique, plus que jamais nécessaire dans un monde complexe. Le néolibéralisme a abandonné au marché les questions de gestion au moment où elles en appelaient à plus d'intelligence et de volonté. Les bases matérielles que constituait le secteur public ont été diminuées par les privatisations, la programmation a cédé devant la dérégulation, l'État et les collectivités publiques ont perdu leurs moyens d'expertise. En France, les instruments de planification économique, d'aménagement du territoire, de rationalisation des choix budgétaires, de prévision et de stratégie ont cédé le pas aux dogmes de la concurrence, de réduction de la dépense publique, d'une mondialisation financière ne souffrant aucune contestation. Cette régression de la raison est particulièrement sensible dans le service public vecteur de l'intérêt général. La réforme de la fonction publique, dite aussi de l'État est le dernier avatar de cette contre-révolution.

Le projet d'Emmanuel Macron est contraire à la morale républicaine. Sans qu'il soit besoin de revenir sur les turpitudes de l'entourage qu'il s'est choisi et ses observations méprisantes pour ceux que la réussite n'a pas gratifiés, il est le représentant d'une classe et d'une caste hautaine et dure aux plus faibles. La primauté de l'intérêt général, l'affirmation du principe d'égalité, l'éthique de la responsabilité sont des valeurs qu'il ne tient pas pour déterminantes. Ce comportement se retrouve dans le projet de réforme de la fonction publique : idéologie néolibérale au lieu de sens du service public et de l'État, autoritarisme hiérarchique plutôt que discussion et négociation, le manager à la place du citoyen.

Anicet Le Pors
Ministre de la Fonction publique
et des Réformes administratives (1981-1984)
Conseiller d'État honoraire

Les dispositifs comme porte d'entrée des acteurs privés dans l'école

Erwan Lehoux

De la lutte contre l'échec scolaire à la mise en place d'activités pédagogiques innovantes en passant par le développement du numérique, l'école est le théâtre d'une multiplication exponentielle de dispositifs en tout genre. Or, ces derniers, parce qu'ils sont souvent conçus dans le cadre de partenariats, constituent autant de brèches dans lesquelles des acteurs privés s'engouffrent. C'est le cas du dispositif des mini-entreprises[1], développé dans un certain nombre de collèges, le plus souvent dans des quartiers populaires. Celui-ci, comme bien d'autres, mériterait d'être interrogé sur le plan de sa pertinence pédagogique. S'il permet certes de motiver des élèves qui, pour beaucoup rencontrent des difficultés, qu'en est-il des connaissances que les élèves auront retenues ? De fait, sans doute est-il plus efficace pour enseigner l'esprit d'entreprise que pour permettre aux élèves d'interroger le fonctionnement réel d'une entreprise, l'organisation du travail et les dominations à l'œuvre dans la société.

> " Ces contradictions sont d'autant plus importantes que les frontières entre le secteur privé de type capitaliste, le tiers secteur et le secteur public semblent de moins en moins étanches. "

Surtout, il est une porte ouverte à l'introduction d'organisations privées – et de leurs intérêts – dans l'école. Ainsi, le développement des mini-entreprises est encouragé dans les collèges par la fondation Entreprendre pour apprendre, qui se propose de porter le projet avec les enseignants volontaires. Or, derrière cette fondation se cachent l'Association Famille Mulliez mais aussi AXA, la Banque populaire, HSBC ou encore Kiabi.

Le secteur de l'économie sociale et solidaire n'est pas en reste. Un certain nombre d'acteurs du secteur tels que la MAIF, la Casden ou encore la MGEN, mais aussi la FSU, l'UNSA, la FCPE, les Francas et bien d'autres ont en quelque sorte répliqué en créant l'association ESPER qui a vocation à populariser l'économie sociale et solidaire. Entre autres actions, ESPER propose l'opération « Mon ESS à l'École » qui *consiste en la création, en classe, d'une entreprise de l'Economie Sociale et Solidaire par des collégiens [...], des lycéens, qu'ils soient en filière agricole, générale, technologique ou professionnelle, et étudiants en [Maisons familiales rurales].* Sur la page internet consacrée à l'opération, il est précisé : *La démarche de « Mon ESS à L'École » a pour vocation de responsabiliser les jeunes en faisant d'eux des acteurs à part entière d'un projet entrepreneurial, collectif et d'utilité sociale. Au-delà des nombreuses compétences qu'ils développeront au travers de cette expérience, ils vont, par la pratique, s'approprier et donner sens aux valeurs d'égalité, de coopération et de solidarité que porte l'Économie Sociale et solidaire.*[2]

Les intentions des membres et partenaires de l'association sont sans doute plus en phase avec les valeurs qui sont les nôtres. Cependant, le projet mérite d'être interrogé avec un regard critique. Sur la forme, d'abord. Il n'y a aucune raison pour que les limites pédagogiques évoquées précédemment ne soient pas tout aussi vraies dans le cadre de l'opération « Mon ESR à l'Ecole ». Sur le fond, ensuite. Si l'analyse des diverses formes d'organisations productives, de leur fonctionnement, de leurs contradictions, de leurs limites, etc. doit avoir toute sa place dans les programmes, notamment de sciences économiques et sociales, l'école ne saurait avoir pour objectif de les faire aimer aux élèves. S'il n'est pas question de renfermer l'école sur elle-même, son ouverture aux acteurs divers de la société doit toujours être questionnée sous l'angle des objectifs en matière d'apprentissage notamment.

De manière générale, nous devons nous méfier de tout manichéisme. Les contradictions au sein du tiers secteur comme du secteur public sont nombreuses. Derrière les *valeurs d'égalité, de coopération et de solidarité que porte l'Économie Sociale et solidaire*[3], les acteurs du secteur participent tout de même à l'économie de marché et adoptent pour certains des pratiques assez troubles, entre autres en termes d'organisation du travail ou encore d'optimisation fiscale par exemple. Ces contradictions sont d'autant plus importantes que les frontières entre le secteur privé de type capitaliste, le tiers secteur et le secteur public semblent de moins en moins étanches. En ce qui concerne l'éducation, les intérêts, les positions et les objectifs des acteurs privés mais aussi de certains acteurs publics sont souvent en contradiction avec la visée émancipatrice qui est la nôtre.

(1) Ce dispositif est très bien étudié par Lucie Tanguy : Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école, La Dispute, Paris, 2016, pp. 27-86. D'une manière générale, cet article est en grande partie inspiré de la lecture de l'ouvrage en question.

(2) (3) ESPER, « Mon entreprise sociale et solidaire à l'école, c'est quoi ? » : https://ressourcess.fr/monessalecole-cestquoi/

Des intérêts marchands aux intérêts idéologiques

Ainsi, les entreprises, de type capitaliste comme les coopératives, voire certaines associations, entrent dans l'école avec des intérêts marchands qui ne sauraient y avoir leur place. Dans le cas des deux exemples évoqués ci-dessus, les entreprises en question apparaissent avant tout comme une source de financement. Certes, il n'y a pas vraiment de publicité pour les produits qu'elles proposent. Cependant, on sait aussi comment le financement a priori désintéressé d'initiatives humanitaires, culturelles ou éducatives participe de la construction de l'image de certaines entreprises. L'ambiguïté est parfois beaucoup plus importante. On pense évidemment à la visite de l'Apple Store par une classe qui avait défrayé la chronique il y a quelques mois[4] ou encore au contrat passé entre le ministère et Microsoft en 2015[5]. Non seulement, le fait d'équiper les écoles avec des logiciels développés par la firme américaine n'est pas neutre puisque cela habitue les élèves à les utiliser. De surcroît, ce contrat n'en finit pas de révéler des aspects cachés. Récemment, l'Humanité publiait ainsi un reportage sur des ateliers de sensibilisation au numérique animé par des jeunes en service civique auprès de l'association Unis Cité, elle-même financée par Microsoft[6]. D'autres cas ne semblent pas retenir autant l'attention alors qu'ils sont sans doute plus pernicieux encore, comme celui de Scolarité Numéro 1. Association loi 1901 agréée par l'académie de Créteil, elle intervient dans certains établissements dans le cadre d'ateliers ou de clubs, notamment autour des mathématiques. En parallèle, cette association propose, sur le marché, du soutien scolaire à domicile payant tout en revendiquant l'agrément Éducation nationale comme gage de qualité.

Outre ces intérêts marchands, nombreux sont les organismes privés qui revendiquent des orientations pédagogiques. C'est notamment le cas des écoles privées hors contrat qui se présentent pour beaucoup comme des écoles alternatives, profitant notamment du discours ambiant sur la nécessité de prendre en compte les différences et de s'adapter aux particularités de chaque élève pour développer un nouveau marché, mais aussi de la plupart des acteurs qui interviennent au sein même de l'école publique. D'aucuns proposent en son sein des ateliers ludiques[7], ou encore des dispositifs de remédiation prétendument adaptés aux besoins de chaque élève. Tout se passe comme si les acteurs privés se substituaient au service public d'éducation au nom de l'incapacité de ce dernier, et plus particulièrement des enseignants, à évoluer. Certains acteurs privés affichent clairement leur ambition de transformer l'école. Dans le cadre de dispositifs expérimentaux, ils entendent par exemple imposer leur méthode d'apprentissage de la lecture, comme c'est le cas de la fondation Agir pour l'école. Cette dernière, qui met en avant son souci de la lutte contre les inégalités scolaires et ses liens avec des groupes de recherche, a comme partenaires Axa, EDF, Siemens, la Société générale, HSBC ou encore le groupe Dassault. Or, ces pédagogies alternatives, sous des airs parfois progressistes, posent au moins deux questions. D'une part, celle de leur pertinence sur le plan de l'apprentissage. En particulier, de nombreux travaux montrent qu'elles favorisent l'apprentissage implicite, au détriment des enfants des couches populaires[8]. De même, en encourageant l'individualisation des apprentissages, elles essentialisent les sources des difficultés scolaires rencontrées par les élèves. D'autre part, derrière la promotion de l'autonomie chez les élèves notamment, elles répondent particulièrement bien aux attentes des employeurs en matière de flexibilité, de polyvalence, de créativité ou encore d'esprit d'initiative.

C'est que la forme dit souvent beaucoup du fond, comme le montre fort bien le débat qui oppose à la transmission des connaissances l'approche par compétences. Un certain nombre d'acteurs ne cachent pas leur ambition d'influencer les contenus eux-mêmes. Le développement de l'esprit d'entreprise chez les élèves, grâce aux mini-entreprises par exemple, est sans doute l'exemple le plus flagrant. Dans le même ordre d'idées, l'association Finances & Pédagogie, créée par les Caisses d'épargne, entend « responsabiliser et éduquer les jeunes à la gestion de l'argent au quotidien »[9], par exemple en faisant intervenir dans les classes des banquiers. En plus de ces projets plus innovants les uns que les autres, certains acteurs privés s'emparent de la formation continue des enseignants en développant divers dispositifs tels que le programme « Enseignants-entreprises », porté par l'Institut de l'entreprise dans le cadre d'une convention avec le ministère. Ce programme « vise à rapprocher le monde de l'enseignement et celui de l'entreprise »[10] en proposant entre autres aux enseignants des visites d'entreprises qui, dans les faits, sont l'occasion de vanter les mérites des entreprises en question, en soulignant leur engagement pour l'éducation ou encore pour l'égalité entre femmes et hommes. Dans le cadre de ce même programme est également développé un site internet baptisé Melchior dont l'objectif est de fournir aux professeurs de sciences économiques et sociales des ressources pédagogiques. Sans surprise, cette discipline est au cœur des préoccupations du patronat. En même temps qu'il mène un travail de lobbying permanent pour obtenir la modification des programmes en sa faveur[11], il profite de ces multiples dispositifs pour orienter effectivement les pratiques et les contenus.

Une tendance confirmée par les réformes en cours ?

Les réformes adoptées ces dernières années favorisent

(4) Cf. France Télévision, L'Œil du 20 heures, émission diffusée le 3 avril 2018 à 21h10 sur France 2. <En ligne : https://www.francetvinfo.fr/societe/education/numerique-a-l-ecole/video-des-sorties-de-classe-au-musee-non-dans-un-magasin-apple_2688262.html> Ces sorties ont depuis été interdites par l'Éducation nationale, comme l'indique l'article mis à jour.

(5) Cf. Delphine Bancaud, « Pourquoi le partenariat entre Microsoft et l'Education nationale fait-il polémique? », 20 Minutes, le 15 septembre 2016. <En ligne : https://www.20minutes.fr/societe/1925119-20160915-pourquoi-partenariat-entre-microsoft-education-nationale-fait-polemique>

(6) Cf. Olivier Chartrain, « Comment le virus Microsoft contamine les salles de classe », L'Humanité, 18 janvier 2019. <En ligne : https://www.humanite.fr/education-comment-le-virus-microsoft-contamine-les-classes-666566>

(7) C'est le cas entre autres de l'organisme sus cité Scolarité Numéro 1.

(8) Voir notamment les travaux des chercheurs et chercheuses du laboratoire ESCOL ou encore ceux du GRDS. Entre autres : Stéphane Bonnéry, « Émanciper : qui ? pourquoi ? Avec quoi faut-il rompre pour donner à tous le pouvoir de comprendre le monde ? », Carnets rouges n°3, mai 2015, pp. 5-8.

(9) Finances & Pédagogie, « Nous connaître / Avec le secteur éducatif » : https://www.finances-pedagogie.fr/nous-connaitre/

(10) Institut de l'entreprise, « Connecter la connaissance et l'expérience » : https://www.institut-entreprise.fr/programme-enseignants-entreprises

(11) Notamment par le biais de l'Académie des sciences morales et politiques. Il s'agit de l'une des cinq composantes de l'Institut de France, au même titre que l'Académie française. Parmi ses membres, on compte Xavier Darcos, Yvon Gataz, Jacques de Larosière, Jean-Claude Trichet ou encore Alain Duhamel.

> " Or, contrairement au gouvernement par la réforme, qui s'expose nécessairement à la critique des enseignants et de leurs syndicats notamment, le gouvernement par les dispositifs peut s'avérer bien plus efficace pour imposer un changement progressif au sein d'une institution publique. "

la multiplication de tels dispositifs, notamment par la plus grande marge d'autonomie laissée aux acteurs locaux. Ils constituent autant de portes d'entrée pour des organisations privées aux intérêts multiples. Or, contrairement au gouvernement par la réforme, qui s'expose nécessairement à la critique des enseignants et de leurs syndicats notamment, le gouvernement par les dispositifs peut s'avérer bien plus efficace pour imposer un changement progressif au sein d'une institution publique. Moins visibles, disparates et peu lisibles, leur mise en œuvre émane souvent des acteurs de terrain eux-mêmes, y compris les enseignants, qui sont invités à s'en emparer. Ainsi, pour ce qui est des mini-entreprises, Lucie Tanguy montre dans son ouvrage qu'ils sont parfois le fruit de l'investissement d'enseignants qui, en peine de solutions, contribuent activement et pour certains en toute bonne foi à leur mise en place. Dès lors, la critique peut s'avérer plus délicate, notamment pour les collègues de l'établissement voire pour les syndicats.

> " Autrement dit, le tour de force consiste de fait à privatiser l'école sans vraiment la vendre, par petites touches, en remettant en cause dans les faits l'imperméabilité stricte qui pouvait exister entre public et privé. "

La politique menée par Jean-Michel Blanquer s'inscrit précisément dans cette logique. Ainsi, l'article 6 du projet de loi « pour une école de la confiance » instaure les établissements publics locaux d'enseignement international (EPLEI) qui accueilleront des élèves bilingues et qui pourront être en partie financés par le privé. On imagine que ces financements ne seront pas tout à fait désintéressés. De même, l'article 8 du même projet de loi, en encourageant et en simplifiant le recours à l'expérimentation, ouvre en grand la porte à des acteurs qui ne manqueront pas de proposer aux établissements des initiatives et des solutions toutes faites, avec des moyens à faire pâlir d'envie les chefs d'établissements à qui l'on demande de faire toujours plus avec moins. Ce même article étend également le recours possible à l'expérimentation à de nouveaux domaines, dont l'orientation des élèves. Or, dans le même temps, la mission d'information sur l'orientation est transférée aux régions. Lucie Tanguy montre dans son ouvrage comment les compétences croissantes accordées aux régions dans le domaine éducatif donnent au privé une place importante. En l'occurrence, soucieux du développement économique du territoire, les conseillers régionaux adoptent souvent une conception adéquationniste de l'orientation. On comprend alors le danger, d'autant que les régions pourront mandater des associations et prestataires privés dans les établissements scolaires dans le cadre de leur mission d'orientation.

Quant à la réforme du lycée professionnel, elle est sans doute la plus explicite quant aux intentions du ministère de donner aux acteurs privés toute leur place. D'une part, elle promeut l'apprentissage, comme le font depuis déjà longtemps les libéraux et conservateurs de tout poil[12], affirmant que l'expérience en entreprise prime sur toute autre forme de transmission des savoirs. Le ministère prend tout de même soin de ne pas opposer la voie scolaire et l'apprentissage mais au contraire d'en souligner la complémentarité. Concrètement, il s'agirait de donner à l'apprentissage une place de plus en plus importante au fil du cursus en permettant aux élèves de choisir cette modalité d'enseignement à l'issue d'une seconde effectuée dans la voie scolaire. D'autre part, elle relance les Campus des métiers et des qualifications[13] dont le but est, selon la description qui en est faite sur le site du ministère, *d'identifier, sur un territoire donné, un réseau d'acteurs qui interviennent en partenariat pour développer une large gamme de formations professionnelles, technologiques et générales, relevant de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, ainsi que de la formation initiale ou continue, qui sont centrées sur des filières spécifiques et sur un secteur d'activité correspondant à un enjeu économique national ou régional*[14]. S'il en existe déjà 95 sur l'ensemble du territoire, l'objectif du ministère est de faire émerger une nouvelle génération de ces dispositifs. Autant de cadres dans lesquels les partenariats entre l'école et des acteurs privés sont non seulement facilités mais aussi vivement valorisés. Le point commun des quelques mesures ci-avant énumérées est de ne pas opposer le privé au public mais au contraire de prétendre qu'ils seraient complémentaires. Autrement dit, le tour de force consiste de fait à privatiser l'école sans vraiment la vendre, par petites touches, en remettant en cause dans les faits l'imperméabilité stricte qui pouvait exister entre public et privé.

(12) Cf. Lucie Tanguy, Op. Cit., pp. 87-120.

(13) Ibid., pp. 137-143.

(14) Ibid., pp. 121-164.

Erwan Lehoux
Professeur de sciences économiques et sociales. Rouen.

Aux origines de l'autonomie

Frédérique Rolet

Si l'on devait retenir un terme, systématiquement invoqué par les différents gouvernements, quelle que soit leur orientation politique, c'est bien celui d'autonomie, développé notamment depuis le mouvement de décentralisation des années 1980. Brandi comme remède aux problèmes posés par l'hétérogénéité croissante des publics scolarisés, il théorise l'idée d'un rapprochement avec le niveau local, supposé plus apte à la prise en compte des besoins tout en préservant le rôle régulateur de l'Etat. Portée sur l'échiquier politique par la gauche socialiste, la notion d'autonomie des établissements a été reprise par les libéraux sous une autre forme et prêté le flanc aux critiques d'une dérive marchande. Mais, dans tous les cas, le mot cache des réalités très diverses et, à ce titre, suscite tensions et résistances.

Le concept lui-même trouve son ancrage dans la réflexion menée dès la fin du 19ème siècle sur la conception de l'établissement scolaire, en lien avec les conditions dans lesquelles devait s'exercer cette autonomie. L'objectif d'amélioration du système éducatif conduisait à penser un système structuré nationalement tout en laissant des marges de manœuvre aux initiatives pédagogiques des enseignants.

Avec les lois de décentralisation du début des années 80, les EPLE[1] ont acquis une autonomie dans des domaines importants tout en demeurant dans un cadrage national fort. Le discours des législateurs des années 1980 se réclamait d'une plus grande efficacité de l'État en considérant qu'une partie des constats et des solutions devait être fait au plus près du terrain. Cette conception s'accompagnait d'une parole rassurante sur le statut des acteurs, pleinement partie prenante des décisions.

L'autonomie ne se confondant pas avec l'indépendance individuelle, nécessitant d'autre part de disposer des moyens de son exercice, des outils de pilotage ont été émis en place, de nombreux écrits ont été produits tant sur l'articulation entre collectif et individu que sur les questions de l'évaluation des effets de l'autonomie. La notion de démocratie a été régulièrement invoquée.

Autonomie pédagogique ?

Un texte comme la circulaire de missions du professeur exerçant en collège, LEGT[2], LP[3] publiée en mai 1997 rend compte de cette dialectique en rappelant l' « autonomie du professeur dans ses choix pédagogiques » mais en la liant fortement à la mise en œuvre progressive de l'autonomie de l'élève, en l'associant aux compétences professionnelles d'un métier complexe, exercé dans le triple cadre du système éducatif national, de l'établissement et de la classe.

Il s'agit en principe de faire converger les pratiques pédagogiques vers l'objectif commun d'une plus grande efficacité de l'entrée par tous les élèves dans les apprentissages tout en respectant le caractère individuel de l'acte pédagogique. C'est du moins la finalité affichée des projets d'établissement qui surgissent au début des années 90, rendus obligatoires par la loi d'orientation de 1989 et qui prévoient pour cela un certain nombre d'outils en termes de formation des enseignants, de moyens mis à la disposition des établissements.

> " Depuis 2005, la mise en œuvre de l'autonomie et son développement ont conduit à une orientation paradoxale, d'un coté l'éclatement partiel des cadres nationaux au nom de la valorisation de l'initiative locale, de l'autre l'accentuation des pressions et prescriptions sur les personnels. "

Autonomie et pilotage : les conséquences sur le métier d'enseignant

En réalité, la déclinaison du principe de l'autonomie éducative et pédagogique des établissements se traduit rapidement par un triple phénomène, celui d'une gestion économique des moyens, celui du renforcement du pouvoir hiérarchique du chef d'établissement, celui d'inégalités accrues entre établissements du fait de l'adaptation aux représentations du public accueilli et à la situation locale.

Les gouvernements successifs n'ont eu de cesse de chercher à aller plus loin que ce qu'autorisait la première phase de décentralisation en modifiant l'organisation et les modalités de gestion de l'Éducation Nationale afin d'importer dans le service

(1) Etablissement Public Local d'Enseignement

(2) Lycée d'Enseignement Général et Technologique

(3) Lycée Professionnel

> " Les forces politiques ont des conceptions différentes des finalités du système éducatif et, par la même, la construction des indicateurs s'inscrit dans l'idéologie dominante. "

public les modes d'organisation de l'entreprise privée, de dessaisir les personnels de leur expertise sous couvert de « responsabilisation » des acteurs.

Depuis 2005, la mise en œuvre de l'autonomie et son développement ont conduit à une orientation paradoxale, d'un coté l'éclatement partiel des cadres nationaux au nom de la valorisation de l'initiative locale, de l'autre l'accentuation des pressions et prescriptions sur les personnels.

Autonomie et pilotage des établissements

Les contrats d'objectifs de la Loi Fillon ont institué le pilotage par la performance, introduisant de nombreux biais dans l'évaluation, même si la contractualisation inhérente au dispositif et liée à l'obligation de résultats s'est de fait peu mise en place. Derrière la fausse liberté donnée à l'établissement, se cache une philosophie de la responsabilisation qui fait peser sur les individus et les équipes, réussites et échecs, justifiant l'insuffisance d'investissement de l'État, mettant en concurrence les établissements.

> " Les prescriptions se sont accrues, et on en arrive à la notion d'injonction à l'autonomie, magnifique oxymore s'il en fut ! "

La corrélation supposée entre le degré d'autonomie des établissements et l'amélioration des performances des élèves a été battue en brèche par plusieurs études internationales. Il est par exemple établi que la capacité donnée aux chefs d'établissement de recruter directement les enseignants n'a aucun effet positif sur les résultats des élèves. La question en particulier de l'évaluation des effets de l'autonomie est demeurée problématique. Le pilotage par les objectifs suppose des modalités claires d'évaluation de l'atteinte de ces objectifs. Or, les forces politiques ont des conceptions différentes des finalités du système éducatif et, par la même, la construction des indicateurs s'inscrit dans l'idéologie dominante. En outre, les modalités d'évaluation sont opaques (par exemple réglementairement les CA n'ont pas à connaître le contenu de la lettre de mission que reçoit le chef d'établissement en tant que représentant de l'État). L'injonction à la performance peut déboucher sur une normalisation des comportements imposée par les personnels d'encadrement, cherchant par exemple à augmenter artificiellement les taux de réussite aux examens, minorer les problèmes d'absentéisme, de décrochage, voire de violence. D'où le champ d'injonctions contradictoires dans lequel se trouvent les personnels de terrain.

Les incidences sur le métier et les pratiques enseignantes

Les expérimentations permises par l'article 34 de la loi du même Fillon ont surtout été prétexte à tenter d'imposer localement ce que la profession avait refusé, n'obéissent pas à un protocole scientifique, ne font pas l'objet d'évaluation rigoureuse, notamment au moyen d'outils conçus en concertation. Loin de laisser la main aux équipes sur les initiatives décidées collectivement pour faire face aux problèmes professionnels rencontrés, les modalités de gestion ont plutôt nié la professionnalité des personnels et renforcé les pouvoirs hiérarchiques. L'autonomie est utilisée pour contraindre à des pratiques dont les performances sont immédiatement mesurables, sans souci des résultats globaux sociaux et sociétaux à long terme, ce qui devrait être l'objectif fondamental d'un service public de qualité.

Sous couvert de prise en compte des réalités locales, elle est devenue synonyme de déréglementation, que ce soit en termes de gestion des personnels pour laquelle il s'agit de généraliser des procédures managériales, ou de mesures éducatives (exemple du dispositif Eclair et d'une organisation dérogatoire des programmes, horaires, enseignements...)

Son périmètre a pu évoluer en fonction des gouvernements et des réformes mais les lignes de force sont assez constantes, notamment en ce qui concerne la conception de la hiérarchie et, ce qui en découle, la conception du métier des enseignants et membres de l'équipe éducative.

Avec la réforme Chatel du lycée a été introduite la possibilité de moduler les horaires disciplinaires, avec celle du collège de N. Vallaud Belkacem, celle des contenus. Les outils de transmission de l'évaluation des élèves mis en place au collège ont de fait pesé sur les pratiques d'évaluation tandis qu'était imposée de façon bureaucratique une interdisciplinarité factice, au détriment parfois de véritables projets conçus par les équipes.

Tout cela s'est accompagné d'une diminution des horaires définis par les grilles nationales, de la réduction des possibilités de diversification des situations d'apprentissage au profit d'une marge horaire laissée à l'établissement... marge horaire mettant les personnels dans la situation d'opérer des choix contraints, d'assumer eux mêmes un certain nombre de renoncements du fait de l'insuffisance de dotation. Dans le même mouvement, les prescriptions se sont accrues, et on en arrive à

la notion d'injonction à l'autonomie, magnifique oxymore s'il en fut ! L'autonomie n'est pas un choix assumé, plutôt de la liberté encadrée et surveillée.

De quoi parle-t-on quand on parle d'autonomie ? La conception du SNES FSU

On voit que l'autonomie n'a pas le même sens selon sur qui et sur quoi elle porte, que les instructions officielles ont trop souvent fait l'impasse sur les conditions dans lesquelles devait s'exercer l'autonomie des établissements scolaires, et qu'elle est trop souvent confondue avec l'autonomie des seuls chefs d'établissement. Donner son sens plein au terme suppose de se poser plusieurs questions : l'élaboration de démarches locales peut-elle se faire indépendamment d'une définition nationale de l'intérêt général ? Or, les finalités du système éducatif entre sélection et égalité, adhésion à l'idée de la transmission possible d'une culture commune pour tous versus « déficit cognitif » des enfants des classes populaires, entre construction du citoyen et adaptation au marché de l'emploi... peinent à être clairement définies par le politique. Les débats de ce fait traversent les équipes et ne peuvent conduire à un consensus.

Une des conditions pour faire vivre l'autonomie ne consiste-t-elle pas également dans le fait de doter les établissements d'une marge de manœuvre budgétaire suffisante ? La demande du SNES FSU par exemple est d'avoir partout des grilles nationales établissant les horaires obligatoires des disciplines et les dédoublements et d'y ajouter une dotation supplémentaire modulée en fonction des types d'établissements. Cette marge réelle et adaptée permettrait de vrais choix pédagogiques, une fois le bien commun assuré par les grilles nationales et non les bricolages de gestion des personnels imposés aujourd'hui du fait de la pénurie. L'unité des exigences traduite par l'existence nationale de programmes, horaires, enseignements, peut alors s'accorder avec l'autonomie pédagogique, une autonomie éloignée de la déréglementation et des expérimentations porteuses d'inégalités au cœur de bien des réformes.

Enfin, et non des moindres, la condition d'une réelle autonomie des équipes n'est-elle pas la collégialité entre les personnels, dans le respect des droits et missions de chacun ce qui suppose de bannir tous les modes de gestion distillant concurrence et individualisation, ce qui suppose également de laisser les équipes choisir les démarches et approches permettant à tous les élèves une appropriation fructueuse des contenus, une véritable émancipation intellectuelle. La diversification pédagogique ne se décrète pas à coups de décrets et circulaires.

C'est en faisant porter l'effort sur la formation des enseignants, en créant les conditions d'un débat pédagogique entre pairs, à l'abri des pressions hiérarchiques que l'on pourra créer les conditions de véritables controverses professionnelles. Derrière le débat sur l'autonomie se profile celui de la définition du métier, celui de l'enseignant praticien réflexif ou celui de l'exécutant, amené à mettre en œuvre des techniques élaborées en dehors de sa propre expérience et au déni de sa position de cadre A et de l'autonomie de réalisation qu'elle implique.

> « Derrière le débat sur l'autonomie se profile celui de la définition du métier, »

La volonté de l'actuel Ministre de l'Éducation se situe dans cette dernière ligne, depuis la valorisation de méthodes pédagogiques ou de recherches censées être la panacée en toute situation jusqu'aux projets de rémunération « au mérite » des enseignants et d'augmentation de leur charge de travail.

Frédérique Rolet
Secrétaire générale du SNES-FSU

Des dispositifs pour prendre en charge les élèves « perturbateurs ».

La tentation de la sous-traitance.

Benjamin Moignard

Les dispositifs de prise en charge des élèves désignés comme « perturbateurs » se sont largement développés depuis le milieu des années 1990 : ateliers relais, classes relais, école de la seconde chance, établissements de réinsertion scolaire, micro-lycée... des services d'actions municipaux ou départementaux. Ils ne s'adressent pas toujours aux mêmes publics, ne mobilisent pas les mêmes formes de prises en charge ni les mêmes professionnels, mais visent tour à tour ou concomitamment à lutter contre l'échec scolaire, à réduire la violence à l'école ou à remédier au décrochage scolaire[1]. Le public ciblé est presque systématiquement assimilé à des « problèmes de violences ou de comportements » qui viennent perturber l'ordre scolaire[2], alors que les internats de réinsertion scolaires visent explicitement « la prise en charge des élèves perturbateurs ».

Même si l'école garde souvent la main, ces dispositifs marquent une mobilisation nouvelle de l'échelon local dans la définition des politiques éducatives et la prise en charge des élèves les plus en difficultés dans l'école. Ils s'insèrent dans ce qu'Anne Barrère[3] qualifie plus largement de « nouvel âge de l'organisation scolaire », la forme des dispositifs étant privilégiée pour répondre à un certain nombre de contraintes locales et aménager de nouvelles réponses. Ce sont des associations communautaires ou de proximité, des mouvements d'éducation populaire et d'empowerment, des municipalités, qui soutiennent et financent même parfois tout ou partie de ces espaces de prises en charge, marquant l'avènement de ce que Choukri Ben Ayed désigne comme « un nouvel ordre éducatif local »[4]. Les collectivités territoriales en particulier, investissent largement depuis une quinzaine d'années bientôt l'espace de l'école ou la prise en charge de certaines catégories d'élèves. Ce mouvement est ancien et a même caractérisé une partie de la politique nationale d'éducation prioritaire par exemple, qui a fait de la mobilisation des ressources locales un levier de changement et d'actions contre les inégalités de réussites scolaires[5]. En revanche, le périmètre et le nombre de ces dispositifs locaux qui s'adressent à certaines catégories d'élèves sont d'une ampleur nouvelle. Généralement présentés comme un moyen de participation active à la réduction des inégalités sociales de réussite à l'école, d'amélioration des conditions de scolarisation sur le territoire, ces dispositifs ciblent en particulier les élèves perçus comme en difficultés ou en échec, au premier rang desquels figurent ceux qui sont identifiés comme perturbateurs. Cette contribution s'appuie sur plusieurs enquêtes que nous avons menées sur cette nouvelle forme d'organisation scolaire que sont les dispositifs[6], à partir de l'étude de la prise en charge de collégiens temporairement exclus dans des dispositifs de remédiation scolaire.

Des dispositifs hors l'école

C'est dans ce contexte que se développe dans plusieurs départements et dans de nombreuses villes, dans des dispositifs externalisés à l'école, la prise en charge de l'accueil des collégiens exclus temporairement que nous avons plus particulièrement étudiée. Ces dispositifs sont portés pour la plupart par une municipalité et un de ses services, au travers de l'équipe du Programme de Réussite Educative, du Service Jeunesse, de celui de la Politique de la ville, du Centre Communal d'Action Sociale, et quelques fois aussi par des associations locales. Chaque dispositif accueille potentiellement les élèves des différents collèges de sa ville d'implantation. Précisons que l'immense majorité des élèves envoyés dans le dispositif sont exclus pour des manquements aux règlements intérieurs, très souvent des bagarres ou une attitude jugée irrespectueuse à l'égard d'adultes de l'établissement. S'il y a ponctuellement des élèves sanctionnés pour absentéisme, c'est bien autour des enjeux de socialisation scolaire liée à l'incorporation des normes de comportement attendu par l'institution que s'organise l'essentiel des contenus proposés. Si aucun dispositif ne propose précisément les mêmes contenus d'activités aux élèves, on note cependant

(1) S. Bonnéry, Un « problème social » émergent. Les réponses institutionnelles au « décrochage » en France. Revue Internationale d'Education, 2004

(2) M. Esterle-Hedibel, Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes, Déviance et société, 30, n 1, 2006

(3) A. Barrère, La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire, Carrefours de l'éducation, 2013

(4) C. Ben Ayed, Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, lutte locale. Presses Universitaires de France, 2009

(5) A. Van Zanten. L'école et l'espace local : les enjeux des zones d'éducation prioritaires. Presses universitaires de Lyon, 1990

(6) B. Moignard, & S. Rubi, Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collèges à l'heure de la sous-traitance, Carrefours de l'éducation, 2013

B. Moignard, & S.Rubi. Les figures de la déviance à l'école : les "élèves perturbateurs" comme analyseur de la transformation des milieux éducatifs et scolaires. Education et sociétés (41). 2018. https://doi.org/10.3917/es041.0043

une déclinaison massive de séquences consacrées à la compréhension de la sanction, à l'appropriation des règles dans l'établissement et à un travail sur le comportement attendu à l'école. Des compléments à ces activités centrales sont proposés autour d'ateliers sportifs, artistiques, de groupes de discussion, de théâtre, de travaux de solidarité par exemple. Les dispositifs accueillent de 5 à 10 élèves maximum simultanément, en revendiquant une approche individualisée des parcours en fonction des besoins identifiés.

Retenons également que ce ne sont pas des enseignants, mais des professionnels de l'action éducative, du travail social et des psychologues qui sont en charge de ces accueils qui s'étalent sur une durée de trois à huit jours, dans des locaux spécifiques presque systématiquement extérieurs aux établissements scolaires. Ces dispositifs sont présentés comme une réponse à un besoin identifié sur le terrain, qui aide les établissements scolaires dans la gestion des élèves désignés comme perturbateurs, alors que ces actions doivent être aussi l'occasion pour leurs instigateurs de mieux prévenir, à une grande échelle, le décrochage et la délinquance juvénile.

Nous sommes loin désormais de la seule expérimentation locale. Plus de la moitié des collèges de Seine-Saint-Denis ont accès à un dispositif de ce type porté par plus d'une vingtaine de municipalités et le Conseil Général, alors que nous avons également recensé 14 villes dans l'Essonne[7], 9 dans le Val-de-Marne, 7 en Seine et Marne, toujours sur des territoires relativement défavorisés, où ce sont les services municipaux ou des associations à financement municipal qui les développent. Ces dispositifs sont par ailleurs particulièrement valorisés par les collectivités, et sont régulièrement présentés comme « exemplaires », incarnant à eux seuls la mobilisation nouvelle de l'échelon local face aux difficultés « concrètes » liées aux contextes scolaires de ces territoires. La mise en place depuis 2013 des Projets Educatifs Territoriaux (PEDT), est sans doute un signe de cette incursion nouvelle des collectivités locales dans l'école : plus question de se cantonner à l'entretien des locaux, il faut améliorer la réussite des élèves, lutter contre le décrochage scolaire, promouvoir l'usage des nouvelles technologies à l'école, etc. La multiplication de ces dispositifs marque une tendance forte de l'école à externaliser la prise en charge de certaines catégories d'élèves qui ont pourtant sans doute besoin de plus d'écoles que les autres pour avancer. Il ne s'agit pas de minorer le poids de la difficulté à faire la classe dans certains établissements ; mais il ne faudrait pas, dans les quartiers populaires en particulier, que cette confrontation des mondes scolaire et juvénile en vienne à légitimer des formes de mise à l'écart institutionnalisé qui signent finalement une exclusion durable du monde scolaire.

C'est ainsi que se développent dans des villes ou des territoires plutôt populaires, des dispositifs locaux de prise en charge des élèves exclus temporairement, qui viennent illustrer l'avènement des nouvelles frontières de la prise en charge ciblée de cette catégorie des élèves dits perturbateurs, issus des milieux populaires. Si nous les avons étudiés dans plusieurs départements, nous nous focaliserons dans les résultats présentés sur le cas de la Seine-Saint-Denis, qui est sans doute un département précurseur dans les usages et le développement de dispositifs d'appui à l'école.

" Il ne faudrait pas, dans les quartiers populaires en particulier, que cette confrontation des mondes scolaire et juvénile en vienne à légitimer des formes de mise à l'écart institutionnalisé qui signent finalement une exclusion durable du monde scolaire. "

Des dispositifs externalisés : une délocalisation des usages normatifs de l'école

Le postulat pédagogique sur lequel s'appuient ces dispositifs est celui de la prise en charge individuelle des élèves, marquée à la fois par un affaiblissement des structures d'éducation populaire qui n'assurent plus le rôle d'encadrement de toute une frange de jeunes issus des quartiers populaires[8], et par une transformation des référentiels des professionnels de l'intervention sociale qui pensent désormais la relation d'aide à partir d'une posture d'accompagnement qui vise à « responsabiliser les usagers ». Isabelle Astier rappelle ainsi la tendance des politiques sociales depuis le milieu des années 1990 à promouvoir une logique de reconnaissance des formes de réalisations de soi, qui incite les professionnels du social à travailler la capacité d'un individu à se doter des ressources nécessaires pour infléchir le cours de sa vie ou surmonter une difficulté[9]. En d'autres termes : l'assistance et la relation d'aide se méritent. C'est tout à fait l'esprit qui anime ces dispositifs de prise en charge des élèves exclus : même si l'école est souvent pointée du doigt dans son incapacité à réguler seule ses difficultés, il n'est pas question de remettre en cause la légitimité des sanctions ou sa capacité à intégrer une frange non négligeable des élèves issus de certains milieux sociaux. C'est l'élève, et lui seul, qui doit faire la preuve de son adaptabilité à une forme de socialisation scolaire

" [...] la continuité scolaire est abandonnée au profit d'un travail largement dédié à des enjeux de socialisation scolaire, entendu comme une mise en conformité des adolescents avec les exigences de l'école en termes d'attitudes, de comportements et de postures assignés au métier d'élèves. "

(7) Cette recension n'est pas exhaustive sur chacun des départements : d'autres villes de ces territoires qui ne rendent pas particulièrement visibles ces dispositifs pourraient sans doute être également comptabilisés

(8) F. Lebon, & E. Lescure, L'éducation populaire au tournant du XXIe siècle. Éditions du Croquant., 2016

(9) I. Astier, Les nouvelles règles du social, PUF, 2007

> “ Dans les quartiers populaires plus encore qu’ailleurs, c’est bien sans doute d’abord à l’école de se mobiliser pour que le sens des apprentissages et des savoirs ne soit pas réduit à une stricte dimension utilitariste. ”

réduite à un strict enjeu d’intégration et d’acception des exigences normatives de l’école en termes de posture et de comportements, plutôt que considérée à partir des processus de construction des manières d’agir et de penser engageant une réceptivité et une appropriation par les élèves.

C’est ainsi que se décline toute une série d’activités dédiées à des formes de « resocialisation » organisée sur le principe de l’intégration par l’élève des règles de conduite liées au maintien de l’ordre scolaire. Sur un échantillon de 21 dispositifs d’un même territoire, 72% engagent un travail sur la connaissance des règles, des droits et des devoirs dans l’établissement et dans la société. Ils sont 44% à proposer aux élèves une activité sur le sens de la sanction subie, 33% à les sensibiliser aux enjeux du « vivre ensemble » au travers d’actions citoyennes et de solidarité, et 27% à s’engager dans des sessions de prévention censées permettre aux élèves d’améliorer leur comportement en milieu scolaire. L’enjeu pour les encadrants est bien souvent de sensibiliser les élèves à une forme de restauration du sens de la sanction qui ne doit pas se limiter à un strict rappel de la loi scolaire.

Sans trop nous attarder sur la déclinaison des contenus et des activités proposées dans ces dispositifs qui mériteraient un traitement particulier, au moins pouvons-nous signaler le peu de cas qui est fait des activités scolaires traditionnelles. Si la « continuité scolaire », c’est-à-dire le fait d’assurer des activités d’apprentissages sous la forme de cours ou de devoirs liés au curriculum suivi habituellement par l’élève, est une exigence prescrite à la fois par l’éducation nationale et par les financeurs, force est de constater que les séquences proposées sont tournées presque essentiellement vers des contenus en lien avec les enjeux de socialisation scolaire. Le code de l’éducation précise pourtant explicitement que toute exclusion temporaire *doit être accompagnée de mesures destinées à garantir la poursuite de la scolarité de l'élève et à faciliter sa réintégration. L'élève doit faire l'objet d'un suivi éducatif*. De fait, le Médiateur de l’Education Nationale signale dans son rapport 2012 avoir été saisi par des parents de collégiens inquiets d’une telle situation, et recommande de *mettre en place des mesures effectives d’accompagnement de scolarité pour un élève exclu temporairement d’un cours ou d’un établissement.* Le problème de la continuité scolaire est par ailleurs clairement posé : *actuellement les mesures d’accompagnement peinent à se mettre en place. Or des élèves peuvent se retrouver exclus de manière temporaire suite à différentes mesures. (…) Le problème est de trouver la ou les personnes qui vont assurer et alimenter l’accompagnement de la scolarité qui est alors nécessaire ; aucun des membres de l’établissement scolaire ne se sent réellement concerné par le suivi de l’élève qui a, en général, refusé les règles de fonctionnement du cours ou de l’établissement. Beaucoup de professeurs considèrent que l’élève sorti de leur classe n’est plus sous leur responsabilité et peu d’équipes de directions ou de CPE ont pris ce problème à bras le corps. Les solutions informatiques du type « banques de devoirs » sont rarement opérantes. Or, s’il est possible de laisser un élève « privé de classe » il est plus difficile qu’il soit « privé de cours », et en tout état de cause, privé de prise en charge. Cela ne peut que le conduire à terme à un décrochage scolaire et à un échec scolaire*[10]. Le même rapport s’inquiète précisément de *la dérive de l’exclusion temporaire de l’établissement pour une durée qui peut aller jusqu’à huit jours qui semble aussi assez couramment utilisées, en augmentation et ce en contradiction avec l’esprit des nouveaux textes*. Le nombre d’exclusions temporaires est particulièrement significatif sur les terrains, et les dispositifs ne prennent en charge qu’une infime partie des élèves effectivement exclus. Mais même lorsque cette prise en charge est assurée, la continuité scolaire est abandonnée au profit d’un travail largement dédié à des enjeux de socialisation scolaire, entendu comme une mise en conformité des adolescents avec les exigences de l’école en termes d’attitudes, de comportements et de postures assignés au métier d’élèves.

Socialisation et apprentissage : des ambiguïtés qui ont la vie dure

Là comme dans beaucoup d’autres dispositifs hors la classe, cette socialisation scolaire est perçue comme « la » condition de l’entrée dans les apprentissages, sans que la dimension socialisante des apprentissages eux-mêmes ne soit véritablement interrogée[11]. Les activités cognitives liées aux usages scolaires ordinaires sont de fait reléguées au rang d’enjeux périphériques, traduits sous la forme de l’accompagnement aux devoirs et plus ponctuellement d’un encadrement « méthodologique » autour de quelques exercices particuliers. Dans d’autres dispositifs comparables pourtant, cette question des apprentissages mobilise largement les équipes, même si plusieurs recherches ont bien illustré la distinction toujours très forte et assez contre-productive entre socialisation scolaire et activités d’apprentissages[12]. L’absence d’enseignants est sans doute l’une des raisons qui expliquent cette relative invisibilité de l’activité scolaire traditionnelle dans les dispositifs d’accueil des collégiens exclus. Les établissements eux-mêmes ne jouent pas le jeu de cette continuité scolaire, ne fournissant qu’exceptionnellement des éléments susceptibles de compenser l’absence des salles de classe.

(10) Ministère de l’Education Nationale. Rapport du médiateur de l’éducation nationale et de l’enseignement supérieur. Informer, dialoguer pour apaiser, 2012

(11) S. Bonnéry, & S. Kakpo, Le temps d’études requalifié. Circulation des savoirs et dispositions entre la classe et les dispositifs hors la classe. Ville de Gennevilliers, 2012

(12) G. Henri-Panabière, F. Renard, & D. Thin, D. Un temps de détour… Pratiques pédagogiques et socialisatrices dans deux ateliers relais. Analyse sociologique. Lyon : CEMEA, Groupe de Recherche sur la Socialisation, Université Lumière Lyon, 2009

C'est finalement à partir d'une hypothétique forme de resocialisation scolaire que les contenus se déclinent, marquant une traduction assez naturalisée du déficit de socialisation dont souffriraient certains élèves. C'est en leur expliquant et en leur donnant les règles du jeu, qu'ils seraient en mesure de mieux adapter leurs comportements à l'école : il s'agit en d'autres termes de rendre intelligibles les références normatives de l'école et les usages qui en découlent en termes de comportement. On assiste donc à une forme de délocalisation des usages normatifs de l'école que les dispositifs sont chargés de transmettre. La question du comportement est déliée des enjeux d'apprentissages, le métier d'élève renvoyé à une vision utilitariste de l'exercice scolaire. Ces élèves, qui sont déjà ceux qui ont des difficultés à entrer dans des logiques d'apprentissages plus structurantes, sont finalement confortés dans une forme de malentendu permanent, *croyant faire ce qu'il faut en s'acquittant des tâches et en se conformant aux prescriptions scolaires sans pour autant être à même de mobiliser pour cela l'activité intellectuelle requise par un réel travail d'acculturation, ils estiment en être quittes avec les réquisits de l'institution, et satisfaire ainsi aux conditions de la réussite, ce qui n'est que rarement le cas*[13]. La faute est systématiquement liée à un déficit de sociabilité scolaire de l'élève qui renvoie à une prescription particulièrement normative des comportements attendus, faisant peu de cas des éléments de contexte qui marquent pourtant profondément leur expérience de l'école.

En ciblant les élèves à besoins dits particuliers, ces dispositifs s'inscrivent dans une reconfiguration des espaces scolaires marqués non pas tant par un affaiblissement de l'institution comme on le dénonce parfois, que par une réappropriation par des acteurs non scolaires des enjeux de scolarisation. L'école sort de ses murs et investit le champ de l'intervention sociale pourtant historiquement réfractaire à de tels rapprochements. Les acteurs de l'école nous l'avons dit, sont sensibles à cette mobilisation nouvelle qui est perçue comme une ressource supplémentaire dans l'encadrement de ces élèves. Mais cette reconfiguration se fait à sens unique, non pas sur le registre d'une mobilisation partagée, mais bien plutôt sur celui de l'abandon de certaines prérogatives scolaires à de nouveaux acteurs qui n'en demandent pas tant. Force est de constater assez paradoxalement que cette ouverture de l'école à de nouvelles collaborations signe finalement un repli significatif des établissements sur une forme scolaire étriquée qui renvoie, littéralement, une part significative des enjeux d'apprentissages et donc de socialisations scolaires aux portes de l'école. Malgré une bonne volonté évidente et des ressources sans doute précieuses pour un certain nombre d'élèves, la focalisation des dispositifs sur les enjeux de resocialisation scolaire présuppose une inadaptation des élèves qui fait peu de cas des contextes et des conditions de développement de leur expérience scolaire. La question se pose en effet de comprendre comment et sur quelles bases l'école construit ou non les conditions d'accès à un univers normatif qui ne peut pas être un allant de soi dans une école démocratique. Dans les quartiers populaires plus encore qu'ailleurs, c'est bien sans doute d'abord à l'école de se mobiliser pour que le sens des apprentissages et des savoirs ne soit pas réduit à une stricte dimension utilitariste. Cet impératif ne peut pas être contraint à quelques spécificités locales que ce soit.

Ce sont 500, 700, 1500 exclusions par an que nous avons comptabilisées dans différents établissements[14], et qui illustrent cette nouvelle dimension ordinaire d'une sanction pourtant prévue dans les textes comme réservée aux agissements les plus durs. S'il est difficile de savoir si la tolérance aux désordres scolaires est aujourd'hui plus faible qu'hier, au moins peut-on s'interroger sur la facilité avec laquelle une proportion significative d'établissements en vient à renoncer à l'accueil d'un grand nombre d'élèves. Les enjeux de la démocratisation sont immenses et l'hétérogénéité des publics, ou leur homogénéité dans la distance qu'ils entretiennent parfois avec les référents implicites de l'école, posent des questions cruciales qui ne peuvent pas se résoudre par quelques affirmations péremptoires. Mais faut-il se satisfaire de cette mise au ban de toute une frange des élèves qui sont aussi souvent ceux qui ont le plus besoin d'école ? L'externalisation de leur prise en charge peut être difficilement viable du point de vue scolaire. Des moyens sont déployés, des ressources sont mobilisées, mais il convient peut-être de réinterroger le sens de ces prises en charge dont il ne faudrait pas qu'elles légitiment à terme, une distinction des rôles éducatifs qui ne laisseraient à l'école aucune chance de relever le défi de l'accès de tous aux savoirs.

Benjamin MOIGNARD
UPEC, LIRTES, OUIEP

(13) E. Bautier, J.Y. Rochex, Ces malentendus qui font la différence, in J.P.Terrail La socialisation de la France. Critique de l'état des lieux, La Dispute, 1997

(14) B. Moignard, Les exclusions temporaires des collégiens en France. Une routine punitive. International Journal of Violence and School, 2015

Poids du contrôle, choc des classements

Ce que les enquêtes internationales font (vraiment) à l'éducation

Olivier Maulini

À l'école comme ailleurs, l'évaluation est une pratique à double tranchant. Idéalement, évaluer donne des informations, ces informations permettent de réguler, la régulation apporte un progrès. Mais idéalement seulement. Qu'en est-il en réalité ? Que produit effectivement la mesure des effets de la scolarité ? La recherche en « méta-évaluation » dresse à ce propos un constat mitigé (Rozenwajn & Dumay, 2014) : plutôt positif lorsque le contrôle opéré soutient les apprentissages, négatif lorsque la peur des sanctions entraîne au contraire des manœuvres de fuite ou d'hyper-adaptation (teaching to the tests). Finalement, que savons-nous de la valeur de l'évaluation ? Qui donc l'évalue ? Et selon quels critères de légitimation ?

> " Le contrôle de l'éducation est une précaution de poids à l'ère de la défiance vis-à-vis des institutions. Mais si le simplisme des palmarès ne fait qu'ajouter du stress à l'incertitude, fait-il progresser la raison et la réflexion, ou plutôt l'angoisse et la précipitation ? "

> " Monitorages, audits, assurance-qualité, reporting, benchmarking, labellisation, procédures d'accréditation : la raison technocratique aurait finalement le double avantage d'apparaître socialement équitable et désengagée idéologiquement. "

Ces questions peuvent valoir à tous les niveaux : celui du contrôle des apprentissages des élèves par les enseignants, du travail des enseignants par les directions, de l'action des directions par leur ministère. À quoi s'ajoute désormais l'échelon planétaire des systèmes scolaires tout entiers, par comparaison régulière et standardisée de leurs « résultats, performances, rendements, plus-values, équité, efficacité ». Ce dernier palier globalise la gouvernance en la confiant à des organismes supra-étatiques, supposés politiquement neutres mais édictant les règles d'une compétition plus ou moins pertinente pour chacune des parties prenantes. Entre-t-on dans cette course parce qu'on le veut ou parce qu'il le faut ? Adhérer ou non pourrait être le premier prédicteur de la place d'un pays dans les classements.

TIMSS (mathématiques et sciences depuis 1995), PISA (lecture, mathématiques et sciences depuis 2000), PIRLS (littératie depuis 2001) ou maintenant ePIRLS (lecture en ligne depuis 2016) font partie des enquêtes internationales menées par des consortiums de chercheurs sous l'égide de lobbies eux-mêmes transnationaux : l'Association internationale pour l'évaluation des rendements scolaires (IEA) ou (plus politique encore) l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). Ces pouvoirs non gouvernementaux ont pour objectifs affichés de faire circuler les meilleures idées en comparant les pratiques et en hiérarchisant leurs effets. D'un point de vue scientifique, leurs travaux produisent des connaissances. Au plan médiatique, d'abord des écarts et des rangs. Les premières devraient nous rendre sages, les seconds soulèvent les passions. Le contrôle de l'éducation est une précaution de poids à l'ère de la défiance vis-à-vis des institutions. Mais si le simplisme des palmarès ne fait qu'ajouter du stress à l'incertitude, fait-il progresser la raison et la réflexion, ou plutôt l'angoisse et la précipitation ?

L'idéal évaluateur : librement forcer à s'améliorer

Commençons par les intentions, pour les confronter ensuite aux réactions que les *soft powers* de PISA et de l'OCDE ont pu réellement provoquer ces vingt dernières années (Felouzis & Charmillot, 2012). « Aiguillon, choc, électrochoc PISA » : les métaphores behavioristes ne sont pas accidentelles. Au stimulus de l'effet mesuré (positif ou négatif) devrait chaque fois répondre une mesure fonctionnelle (une réponse adaptée). Vous êtes mal classé ? Inspirez-vous des meilleurs. Vous êtes le premier ? Cultivez vos atouts. Vous progressez ? Persistez ! Vous reculez ? Réformez ! La fonction des renforcements – négatifs ou positifs – est d'orienter les conduites dans la direction espérée. Le classement sert de signal ; la peur de la sanction, de motivation. Leur addition doit produire un comportement adapté : l'apprentissage souhaité. C'est un peu comme cela que le rapport 2016 du *Programme for International Student Assessment* (PISA)

résume sa philosophie de l'imputabilité : *L'enquête PISA est un programme de longue haleine qui permet d'éclairer les politiques et les pratiques dans le domaine de l'éducation. Les décideurs du monde entier peuvent utiliser ces résultats pour (...) s'inspirer des politiques et pratiques mises en œuvre ailleurs. Si l'enquête PISA ne permet pas d'identifier des relations de cause à effet entre les politiques et pratiques et les résultats des élèves, elle montre aux professionnels de l'éducation, aux décideurs et au grand public en quoi les systèmes d'éducation se ressemblent et se différencient – et ce que cela implique pour les élèves.*

Soyons précis : le consortium veut « éclairer » les esprits, pas les effrayer. Il souhaite « inspirer » les acteurs, pas les forcer. Rien n'est obligatoire : les décideurs peuvent utiliser les résultats, ou choisir de les ignorer. La rhétorique est celle des Lumières : autonomie, libre-arbitre, interconnaissance, coopération consentie plutôt qu'extorquée. Que peut faire un État raisonnable sinon adopter ce surcroît de rationalité ?

- Les résultats mesurés ne mettent directement en cause (« de cause à effet ») aucune politique ni aucune pratique locale.

- Croiser les variables indépendantes (« ce qui se ressemble et se différencie ») et les variables dépendantes (« ce que cela implique pour les élèves ») permet au contraire de produire des savoirs objectivés, transférables d'un contexte à l'autre en tenant compte de leurs spécificités.

- Parce que de tels savoirs prétendent à l'universalité, [1] ils ont valeur scientifique, donc informative, non prescriptive, [2] ils peuvent informer et orienter « les décideurs du monde entier », dans le double respect de leur besoin de repères et de leur droit à s'autodéterminer.

Au total, les conflits semblent exclus : pas de quoi se disputer. La diversité est la règle, la convergence juste une possibilité. Si le gain d'un rang fait l'avantage comparé, et si l'avantage comparé fait la prospérité, ne sommes-nous pas forcés – même et surtout si c'est paradoxal – de librement nous adapter ? Privées de transcendance, nos démocraties savent de moins en moins à quel bien substantiel se vouer. Ni la foi religieuse, ni le culte du chef, ni l'évidence de la tradition ne suffisent à faire communauté (sauf chez les intégristes dont nous condamnons l'archaïsme). Moins ce qui vaut est d'emblée partagé, plus de vieilles « valeurs » sont agitées pour compenser, mais en se relativisant du seul fait de devoir s'affirmer. Comme toutes sont discutées, ne reste que l'évaluation pour comparer sans cesse les moyens et les fins, à défaut de les fixer (Maulini & Gather Thurler, 2014).

Monitorages, audits, assurance-qualité, *reporting, benchmarking*, labellisation, procédures d'accréditation : la raison technocratique aurait finalement le double avantage d'apparaître socialement équitable et désengagée idéologiquement. La sécularisation de nos vies serait inséparable de leur procéduralisation. *Il s'agit d'imposer une représentation d'un monde sans contradictions, un monde qu'il suffit d'administrer au mieux pour rentabiliser son fonctionnement* (De Gaulejac & Hanique, p. 2015, p. 154). Certains d'entre nous rêveront ainsi d'un Éden sans conflit (où tout fonctionnera), cauchemar pour d'autres d'une enveloppante tyrannie (où plus rien ne se contestera) : mais deux fantasmes symétriques font-ils un équilibre, ou au contraire un seul mais absurde déni de réalité ?

Retour au réel : socialement donc conflictuellement progresser

Revenons sur terre : quels sont les effets observables de la mesure des effets ? Vingt années et six campagnes PISA écoulées permettent de dresser un bilan provisoire, même s'il est pointilliste, lacunaire, basé sur des études plus dispersées (et à critères d'appréciation plus variés) que le colosse de l'OCDE, campé sur sa gouvernance unifiée et ses millions de dollars de budget.

> « PISA serait valable parce qu'elle est devenue la norme : c'est la boucle tautologique de la légitimation d'une pratique par son succès sur le marché. »

Pour les chercheurs les plus optimistes (souvent impliqués dans la récolte ou l'analyse des données), le but régulateur est atteint : PISA est un bienfait. Les pays participants ont tiré profit de leur investissement : ils tiennent compte des résultats, s'inquiètent de leur position, y puisent des motifs et des ressources pour se remettre en question et gagner des rangs. Certains le font a minima (par exemple en révisant leurs programmes scolaires), d'autres avec davantage d'ambitions, en entreprenant des réformes planifiées sur une plus ou moins longue durée. *Les résultats de PISA ont eu un impact sur les politiques nationales. Les conclusions politiques tirées des facteurs associés aux meilleures performances ont joué un rôle influent dans les processus d'élaboration des politiques de la majorité des pays/économies. Dans certains pays/économies les responsables politiques n'ont apporté que de légers ajustements pour répondre à l'évaluation de PISA et aligner les paramètres de leur système sur les normes internationales. Il est cependant démontré que, dans d'autres pays/économies, les acteurs politiques ont rapidement réagi aux*

> « … plus la compétition démocratique s'arbitre par les diplômes, plus l'instruction publique doit justifier ses classements, plus elle sélectionne tôt en euphémisant cette fonction… »

évaluations de PISA et ont décidé d'intégrer davantage les normes et standards de l'enquête dans les processus et les instruments politiques nationaux/fédéraux. Dans ces contextes, PISA pourrait de plus en plus façonner, définir et évaluer les objectifs clés des systèmes éducatifs. À un niveau plus large, l'analyse (...) révèle le rôle et l'influence émergents de l'OCDE en tant qu'organe de monitorage de l'éducation et acteur politique international (Breakspear, 2012, p. 28, traduction om).

PISA serait valable parce qu'elle est devenue la norme : c'est la boucle tautologique de la légitimation d'une pratique par son succès sur le marché. Mais en réalité, les peuples et leurs élus sont parfois plus sceptiques, toujours divisés, et le tableau bien plus nuancé (Rey, 2011). C'est ainsi que certaines bonnes élèves parmi les nations (l'Allemagne, la Pologne) ont marqué des points en repoussant le moment de la sélection ; que d'autres ont refusé de le faire à leur détriment (Tchéquie, Hongrie) ; que des systèmes libéraux (l'Angleterre) ont utilement introduit des plans d'études contraignants ; que d'autres plus étatistes (la Suède) se sont pénalisés en privatisant le choix de l'établissement ; que certains champions ont pris acte de leurs acquis pour se lancer en quête de créativité (Singapour) ou de pédagogie de projet (Finlande), non sans débats locaux sur la menace de brader ce que leur tradition leur avait jusqu'ici apporté. Le progrès social n'a rien de naturel : c'est dans et par le conflit qu'il peut au mieux se négocier.

La Suisse est un cas intéressant, puisqu'elle peut comparer entre eux ses différents cantons : les agglomérations socialement fragmentées (Genève, Lausanne, Zurich) obtiennent sans surprise des scores inférieurs aux régions rurales, plus homogènes dans leur rapport au savoir et à l'autorité ; mais certaines réagissent par des politiques de professionnalisation de l'enseignement (postulat d'inclusion, évaluation formative, appui sur la recherche, allongement de la formation des maîtres) pendant que d'autres se rabattent sur un quadrillage plus ancien mais jugé par là même éprouvé (filiarisation renforcée, moyennes chiffrées, standardisation des méthodes, formation des maîtres diminuée) ; même cause, autres effets. La France fait face aux mêmes dilemmes, mais en les tranchant davantage au sommet : moitié par repli sur son foyer national (drapeau, hymne, morale républicaine) ; moitié par concession à la pression managériale (évaluation des établissements). Son idéal d'ascension sociale par le mérite académique peut paradoxalement mettre son école sous pression : plus la compétition démocratique s'arbitre par les diplômes, plus l'instruction publique doit justifier ses classements, plus elle sélectionne tôt en euphémisant cette fonction, et plus le sentiment d'imposture risque de croître chez les élèves, celui de malaise chez des enseignants hésitant entre réinvention et préservation de leur restant d'autorité (Perrenoud, 1996).

Tous les pays ne vont donc pas dans le sens espéré. On peine même à dire à quelles conditions ils profitent de PISA ou non. La séquence stimulus-réponse-adaptation n'est qu'une option. Et sa version noble – connaissance-inspiration-progrès – sujette à discussions. Certaines régions ne réagissent pas du tout (les États-Unis, dans le doute depuis longtemps), d'autres à mauvais escient (la Corée, voulant anticiper la sélection). La plupart combinent tant de bonnes et de mauvaises mesures que les bilans finaux sont tous équivoques (Mons, 2009). Peut-être les États réels ont-ils tort, sont-ils irrationnels, mal gouvernés ou même mal habités. Moralement, tous les jugements sont possibles. Mais scientifiquement, les comportements infirmant une théorie ne sont pas condamnables : c'est à la théorie de s'ajuster, ici de prendre acte des tensions faisant de la résistance entre calculs et attachements, rivalités et solidarités, quêtes de perfectionnement et besoins d'enracinement. Tant de désordre peut décevoir ou enchanter partisans et adversaires de l'éducation randomisée. Mais la partie n'est pas jouée, et l'incertitude du moment apporte au moins une confirmation : il nous reste des recherches à mener pour mettre l'évaluation sous le contrôle prédominant de savoirs contraignants, donc scientifiquement attestés.

Olivier Maulini
Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE)

Références bibliographiques

Breakspear, S. (2012). The Policy Impact of PISA : An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance. Education Working Papers, 71. Paris : OECD. URL : http://dx.doi.org/10.1787/5k9fdfqf-fr28-en

De Gaulejac, V. & Hanique, F. (2015). Le capitalisme paradoxant. Un système qui rend fou. Paris : Seuil.

Felouzis, G. & Charmillot, S. (2012). Les enquêtes PISA. Paris : PUF (Que sais-je ?).

Maulini, O. & Gather Thurler, M. (Ed.) (2014). Enseigner, un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail. Paris : ESF.

Mons, N. (2009). Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée. Bruxelles : Réseau Eurydice. URL : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/111FR.pdf

Perrenoud, Ph. (1996). Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement. Perspectives, XXVI(3), 543-562.

PISA- Programme for International Student Assessment (2016). Résultats du PISA 2015. L'excellence et l'équité dans l'éducation. Paris : OCDE. URL : http://dx.doi.org/10.1787/9789264267534-fr

Rey, O. (2011). PISA : ce que l'on en sait et ce que l'on en fait. Dossier d'actualité Veille et Analyses, 66. URL : http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=66&lang=fr

Rozenwajn, E. & Dumay, X. (2014). Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes : une revue de la littérature. Revue française de pédagogie, 189. URL : http://rfp.revues.org/4636

Privatisation de la formation des enseignants

Paul Devin

Une stratégie de conquête marchande de la formation des professeurs est à l'œuvre et a déjà engagé des évolutions témoignant de sa volonté discrète, patiente mais déterminée à brouiller les frontières entre public et privé. Le principe d'une responsabilité exclusive de l'État dans la formation des enseignants de l'école publique reste encore une barrière efficace mais qui ne cesse d'être contournée et dont on peut craindre qu'elle cédera progressivement sous les coups de l'offensive marchande.

> " La conception grandissante d'une formation « sur le tas » permettra d'autant de libéraliser l'offre de formation que l'État a renoncé progressivement à garantir les moyens suffisants de l'accompagnement. "

Une responsabilité de l'État

La formation des enseignants a été considérée depuis les origines de l'école publique comme devant relever de la responsabilité de l'État. En transformant les écoles normales, en développant les bibliothèques pédagogiques et en affirmant le rôle majeur des conférences et des congrès pédagogiques, Jules Ferry devait affirmer la formation des maîtres comme le vecteur nécessaire des finalités républicaines de l'école. Il se situait dans cette logique politique qui avait voulu que la Convention décrète l'établissement d'écoles normales avant même que soient développées les écoles primaires. Lakanal avait considéré que cet apparent paradoxe témoignait des perspectives démocratiques et égalitaires de l'école de la République[1].

Tout au long du XIXème siècle, la place des écoles normales fut maintes fois relativisée par les intentions idéologiques de la droite conservatrice, par exemple avec la loi Falloux, mais aussi par une conception élitiste de l'enseignement secondaire où la formation scientifique et l'aptitude naturelle furent parfois défendues comme suffisantes au mépris d'une formation professionnelle. .

Les lois Paul Bert et Jules Ferry (1879-1882) voulurent que le développement des écoles normales soit la condition *pour répandre largement l'instruction*[2]. La nécessité d'une formation professionnelle s'affirma, Durkheim rappelant l'indispensable nécessité de donner à l'enseignant *la pleine conscience de sa fonction* par une réflexion sur les fins et les moyens[3].

Cette affirmation du rôle de l'État n'a pas empêché la récurrence des débats qui cherchèrent à en fixer les limites pour affirmer l'indépendance nécessaire des choix enseignants. D'aucuns, y compris chez les Républicains, craignaient que la responsabilité publique pût se confondre avec une pédagogie d'État. Mais c'est dans les idées réactionnaires que naquirent, à nouveau, les plus vives oppositions, nourries des fantasmes d'une emprise doctrinaire sur les enseignants. C'est parce qu'il jugeait que la sociologie durkheimienne et l'influence de Paul Lapie sapaient les fondements de l'ordre moral et contestaient l'inégalité naturelle[4] que le gouvernement de Vichy allait supprimer les écoles normales.

« Priorité au terrain »

La marchandisation de la formation enseignante ne s'inscrit pas dans un projet clairement exprimé comme tel par la droite libérale. La dénégation est même fréquente et se veut rassurante. Mais, sous l'effet de glissements parfois difficilement perceptibles, s'opèrent, en toute discrétion, des évolutions pourtant notables. Elles nécessitent tout d'abord l'affirmation d'une conception innéiste et académique de la compétence enseignante qui, depuis les années 1990, est régulièrement assénée. Enseigner ne serait pas un métier qui s'apprend mais qui se suffit de dispositions naturelles et de savoirs disciplinaires. Un tel dogme est affirmé aux États-Unis, sous la présidence Bush[5], et offre les perspectives d'une formation qui n'interviendrait qu'après la prise de fonction, basée sur les vertus suffisantes du terrain et de l'expérience. C'est ce champ de formation « pratique » qui s'offre, dès lors, aux opérateurs privés de formation.

Les années 1990-2000 vont voir se multiplier des études prétendant trouver la preuve d'un faible effet de la formation des enseignants sur les résultats des élèves[6]. Elles cherchent à démontrer que le modèle d'une formation préalable est dépassé et qu'il faut lui substituer une épreuve par la réalité des faits, la titularisation venant conclure le constat d'une pratique efficace. En France, l'IFRAP[7] allait devenir un des chantres de cette affirmation au nom de la lutte contre le pédagogisme[8]. De manière récurrente, le

(1) Joseph Lakanal, Rapport sur l'établissement des écoles normales, 24 octobre 1794

(2) Albert Rojat, Rapport sur la loi relative à l'établissement des écoles normales primaires, rapport n°356, JO du 29 juillet 1879

(3) Émile Durkheim, Éducation et Sociologie, 1922, p.134

(4) Francine Muel Dreyfus, La rééducation de la sociologie sous le régime de Vichy, Actes de la recherche en sciences sociales, n° 153, 2004-3, pp. 65-77.

(5) Ann Lin Goodwin, Former des enseignants « hautement qualifiés », Revue internationale d'éducation de Sèvres, n°55, 2010, p.83-94

(6) Centre d'Analyse Stratégique, Que disent les recherches sur l'effet enseignant ? La Note d'Analyse, Juillet 2011, n°232

(7) Fondation pour la recherche sur les administrations et les politiques publiques

discours d'une « priorité au terrain » accompagne les réformes de la formation voulues par Xavier Darcos ou Jean-Michel Blanquer. La conception grandissante d'une formation « sur le tas » permettra d'autant de libéraliser l'offre de formation que l'État a renoncé progressivement à garantir les moyens suffisants de l'accompagnement. La note ministérielle du 25 février 2010 consacrait l'expression de compagnonnage comme modalité essentielle de réponse aux besoins des stagiaires au mieux des ressources dont les recteurs et DASEN disposent. Dans un contexte de postes insuffisants, ce « mieux » risque d'être en dessous des nécessités minimales ! C'est l'argument même qu'utilisera Forprof pour vendre son kit de survie pour débutants : *une nouvelle offre pour pallier les carences car envoyer les profs devant une classe sans formation, ça va être un carnage*[9]. C'est avec le même argument de la carence de l'action publique que se sont développées dans bien des pays des offres d'accompagnement : stages de prise en main de la classe, coaching pédagogique, web-conférences mais aussi fourniture de séquences complètes. Une offre d'autant mieux reçue que les inquiétudes et les difficultés des stagiaires produisent une demande en tension.

> " Et nul doute que lorsqu'une part des enseignants sera recrutée localement par voie contractuelle, une offre flexible et ajustable sera, au prétexte de l'adaptabilité aux projets, préférée au financement d'une structure pérenne. "

> " Les perspectives de défiscalisation sont suffisamment attractives pour que les entreprises y consacrent de fortes sommes par le biais de fondations. "

Le même argument de l'absence des moyens justifie pour Teach For France qu'une initiative privée vienne compenser l'absence de formation des professeurs contractuels recrutés sur l'académie de Créteil[10]. Et nul doute que lorsqu'une part des enseignants sera recrutée localement par voie contractuelle, une offre flexible et ajustable sera, au prétexte de l'adaptabilité aux projets, préférée au financement d'une structure pérenne. Les impératifs de gestion s'imposeront alors sans que la question qualitative puisse présider aux choix.

Les perspectives d'un marché conséquent

De telles perspectives intéressent, d'évidence, ceux qui ont compris l'importance du marché et projettent d'en tirer parti. Car le marché de la formation des enseignants est parfaitement capable de dégager des bénéfices conséquents : 5 millions d'euros de revenus et 1,2 millions d'euros de bénéfices nets en 2017 pour l'institut privé Forprof, spécialisé dans la formation des enseignants et dont les perspectives financières positives incitent BNP Paribas à investir dans son capital. Bien que le chiffrage exact soit difficile à établir, c'est environ un milliard d'euros qui est aujourd'hui consacré à la formation des enseignants en France. Et le postulat libéral est évidemment que la libération du marché offrira les conditions de sa croissance.

L'obstacle majeur à cette marchandisation de la formation reste celui du monopole de la formation des enseignants publics par l'État. En janvier 2012, une offensive était tentée pour y mettre fin. La stratégie restait discrète puisque c'est par un adverbe que le député Grosperrin ouvrait la brèche *: La formation des maîtres est assurée notamment par les universités*. Voilà qui aurait permis que des opérateurs de formation privés viennent concurrencer l'université pour la formation des maîtres.

Dans l'attente de l'ouverture de ce marché, le numérique constitue un vaste champ de « délégations » de formation. Au prétexte de s'appuyer sur les connaissances techniques des entreprises productrices de matériels ou de logiciels, la formation des enseignants leur a été progressivement ouverte. Considérant la capacité supposée du numérique à transformer profondément le paradigme éducatif traditionnel, c'est sur un champ beaucoup plus vaste que ces entreprises interviennent y compris celui de la conception même de l'apprentissage ou des finalités de l'éducation. Que les intérêts particuliers de l'entreprise puissent interférer sur leurs discours devrait constituer un obstacle légal qui semble pourtant avoir été largement oublié. Le summum a été atteint lorsque le ministère de l'Éducation nationale a signé un accord avec Microsoft qui déléguait explicitement la formation des enseignants à l'entreprise privée.

En 2017, grâce à des apports financiers publics[11] et privés, est créé un fonds d'investissement destiné à financer la création d'EdTech, startups dédiées à l'éducation. En 2018, une association, tente de regrouper les acteurs des nouvelles technologies de l'éducation et de la formation et dresse la liste des initiatives grâce à l'Observatoire EdTech[12]. Soutenu par l'investissement public, ce secteur s'immisce progressivement dans la formation des enseignants. Des responsables institutionnels, comme fascinés par la modernité de ce nouveau modèle opératoire, y recourent sans qu'une mesure objective vienne en mesurer l'apport réel pour la qualité des pratiques professionnelles. L'exemple récent d'un simulateur de classe virtuelle créé par la société T-Lipps témoigne de l'écart entre les promesses faites aux stagiaires de l'ESPE ou aux enseignants titulaires et la réalité du produit proposé !

(8) Nicolas Lecaussin, Pédagogisme et formation des maîtres, 31 janvier 2007, www.ifrap.org

(9) Louise Fessard, Propose stages payants pour instits débutants, billet Médiapart, 29 mai 2010

(10) Sylvie Ducatteau, La formation des enseignants confiée en douce au privé, L'Humanité, 9 août 2016

(11) BPI, filiale de la Caisse des Dépôts

(12) www.observatoire-edtech.com/

Biais associatifs

Dans l'attente d'une libéralisation de la formation par une loi renonçant au monopole universitaire, c'est par le biais associatif que de nombreuses tentatives sont menées. Plus rien à voir avec les actions militantes de formation menées par des associations comme l'OCCE, le GFEN et quelques autres qui œuvraient à la demande de l'institution. Il s'agit désormais d'ouvrir le champ d'une activité conçue pour évoluer vers une activité marchande. Les perspectives de défiscalisation sont suffisamment attractives pour que les entreprises y consacrent de fortes sommes par le biais de fondations.

La ville de Lyon et quelques grandes entreprises implantées dans la région fondèrent en 1990 la FERS[13] dont l'objet était de constituer des partenariats entre l'école et les acteurs économiques. Depuis la fondation s'est vu confier des actions de formation. Ainsi, elle confie la formation destinée aux directrices et directeurs d'école, inscrite dans le plan départemental de formation, à une entreprise privée de management (Kohe Management). La rupture des contenus sur le plan des cultures professionnelles est évidente : la plaquette de présentation vante le management comme *un outil au service du rêve de chacun, de la classe, de l'école, de l'entreprise*.

En 2011, Jean-Michel Blanquer, directeur de l'enseignement scolaire (DGESCO) confie à l'association « Agir pour l'École » un projet de développement de la méthode syllabique dans les écoles publiques. L'association est une émanation de l'Institut Montaigne, think-tank libéral financé par des grandes entreprises. Jean-Michel Blanquer fait partie de son comité directeur. Progressivement, l'association installe ses actions dans plusieurs académies, assurant la formation des enseignants dans les perspectives méthodologiques voulues par le futur ministre. Une opération similaire avait été tentée en 2017, par le même Institut Montaigne pour développer la pédagogie Montessori dans les écoles maternelles publiques[14]. En 2016, c'est le même Institut Montaigne[15] qui soutenait Teach for France. Comme d'habitude l'administration se veut rassurante et garantit qu'elle contrôle ces initiatives.

Au-delà des opérations lourdes de l'Institut Montaigne, les initiatives ne manquent pas. Eduvoices, qui a longtemps joué de l'ambiguïté de proximité de son logo avec celui du ministère propose une communauté de partage de pratiques en proposant sur le Net la plateforme de paiement sécurisées qui permettra de payer les stages proposés et d'obtenir le document justifiant une réduction fiscale !

Quelle formation du citoyen ?

D'aucuns pourraient se satisfaire des effets immédiats d'une réduction de la dépense publique et défendre une potentielle qualité de ces formations privées. Dans le jeu serré de la mise en concurrence, cette qualité sera vite oubliée au profit d'une volonté de séduction des stagiaires. Mais plus inquiétant encore dans l'esprit des libéraux qui le défendent, ce transfert de la responsabilité de la formation à des opérateurs privés ne semble pas interroger les effets qu'il induira sur les contenus et les stratégies d'enseignement. Aux difficultés du système actuel pour lutter contre les inégalités, s'ajouteront celles d'une logique de marché, de la concurrence. Mais au-delà, ce sont les finalités même de l'école qui seraient livrées au jeu des intérêts particuliers, des stratégies communautaires, des volontés idéologiques et ce, au mépris des valeurs communes pour lesquelles l'école républicaine avait justement voulu que la formation des enseignants ne puisse relever que de la chose publique.

Paul Devin
Inspecteur de l'Education nationale,
Secrétaire national du SNPI-FSU

(13) Fondation Entreprise Réussite Scolaire

(14) Paul Devin, Montessori : fer de lance de la marchandisation du service public d'éducation, Blog Médiapart, 16 mars 2017

(15) Laurent Bigorgne est au Conseil d'Administration de TFF.

Parcoursup : la fabrique de l'exclusion sociale

Pierre Ouzoulias

La rentrée universitaire de septembre 2018 passée, les conséquences de la loi « Orientation et réussite des étudiants » (ORE) se sont dévoilées progressivement, malgré l'intense communication gouvernementale célébrant le succès de Parcoursup qui aurait permis, dans la plus grande transparence, à toutes les bachelières et tous les bacheliers de poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur. Les données publiées parcimonieusement par le ministère révèlent une tout autre réalité. Deux chiffres témoignent, à eux seuls, de l'ampleur du processus d'élimination réalisé par Parcoursup.

En 2018, le nombre de candidat·e·s reçu·e·s au baccalauréat a augmenté de 5,3 %, mais le nombre d'étudiant·e·s ayant accédé à l'enseignement supérieur n'a progressé que de 2,2 %. Autrement dit, la procédure a découragé un grand nombre de lycéen·ne·s. Ainsi, 22 % des inscrit·e·s ont quitté la plateforme sans affectation, soit un pourcentage deux fois plus important que celui de l'an passé. In fine, le Médiateur des droits estime que sans doute 170 000 candidat·e·s ont été écarté·e·s de l'enseignement supérieur. Ces naufragé·e·s de Parcoursup ont disparu des statistiques officielles et très peu ont saisi les commissions de recours des rectorats. La réussite de Parcoursup est là : avoir dissuadé celles et ceux qu'Emmanuel Macron considérait comme « inadapté·e·s » quand il déclarait que « l'université n'est pas la solution pour tout le monde ».

“ La réussite de Parcoursup est là : avoir dissuadé celles et ceux qu'Emmanuel Macron considérait comme « inadapté·e·s » quand il déclarait que « l'université n'est pas la solution pour tout le monde ». ”

La ministre, Frédérique Vidal, s'est même félicitée que cette nouvelle procédure ait permis de « favoriser la démocratisation des études supérieures ». Au Sénat, elle affirmait que Parcoursup : « c'est 23 % de bacheliers professionnels en plus dans les BTS, 19 % de bacheliers technologiques en plus dans les IUT » et, avec le ton péremptoire que nécessitent les falsifications, elle ajoutait à notre adresse : « vous pouvez ne pas partager les convictions du Gouvernement, mais les chiffres sont les chiffres et je vous demanderai de bien vouloir les relayer fidèlement ».

De nouveau, les données disponibles infirment cette proclamation victorieuse qui met en avant des augmentations de pourcentages sans les rapporter à la hausse du nombre de bachelier·e·s. La composition des trois grandes filières de l'enseignement supérieur est demeurée, au contraire, assez stable. À l'inverse du discours de la ministre, on observe même une baisse de la proportion des bachelier·e·s des filières professionnelles dans les instituts universitaires de technologie (IUT) et les sections de technicien supérieur (STS). Elle est la conséquence de la perte de notoriété de ces filières professionnelles qui attirent proportionnellement un peu moins de bachelier·e·s. En effet, leurs effectifs sont quasiment stables (en hausse de 0,48 %) alors que ceux des bachelier·e·s des filières technologiques et générales ont augmenté.

Origine des primo-arrivants dans les universités

BAC général	83,60 %	84,59 %
BAC techno	11,24 %	11,28 %
BAC pro	5,17 %	4,14 %

Origine des primo-arrivants dans les IUT

BAC général	67,09 %	64,84 %
BAC techno	31,24 %	33,59 %
BAC pro	1,68 %	1,56 %

Origine des primo-arrivants dans les STS

BAC général	20,94 %	20,52 %
BAC techno	42,36 %	43,01 %
BAC pro	36,70 %	36,47 %

Répartition des bachelier-e-s par filières

	2017	2018	Évolution
BAC général	337 714	359 061	6,32 %
BAC techno	128 488	138 131	7,50 %
BAC pro	177 570	178 431	0,48 %
Total	643 772	675 600	4,94 %

Insidieusement, mais avec une grande efficacité, les dispositions de Parcoursup, dont l'absence de hiérarchisation des vœux, ont favorisé les candidat·e·s que les établissements de l'enseignement supérieur voulaient accueillir prioritairement. Les autres ont dû patienter pour choisir ou accepter, souvent par défaut, les offres restantes. À la violence de l'absence de proposition s'est ajoutée une attente qui s'est souvent prolongée jusqu'à la phase complémentaire de la procédure. Les principales victimes de ce traitement discriminatoire sont issues des filières technologiques et professionnelles. Ainsi, aux différentes étapes de la procédure, ces candidat·e·s ont systématiquement dû pâtir de traitements moins favorables que celles et ceux issu·e·s des filières générales : moins de propositions, plus d'attente, plus d'échecs.

	nombre moyen de propositions	nombre moyen de jours avant la 1e proposition	candidats avec une proposition le premier jour	candidats acceptant une proposition
Bac général	4,2	4	71,0 %	84,2 %
Bac technologique	2,8	12	50,3 %	75,6 %
Bac professionnel	2,2	17	45,3 %	65,2 %

À la fin de la procédure principale, seule un peu plus de la moitié des candidat·e·s de la filière professionnelle a reçu une proposition acceptable. De la même façon, c'est dans les filières technologiques et professionnelles que l'on trouve les proportions les plus importantes d'abandons, malgré une proposition positive. La non hiérarchisation des vœux rend difficile une analyse qualitative de Parcoursup. Néanmoins, le service statistique du ministère de l'enseignement supérieur a tenté d'apprécier les choix des candidats en évaluant la « filière de formation la plus demandée dans la liste de leurs vœux ». Sans surprise, ce sont de nouveau les candidat·e·s souhaitant intégrer les formations préparant les brevets de technicien supérieur (BTS) ou les diplômes universitaires de technologie (DUT) qui ont obtenu, en moindres proportions, des offres satisfaisantes. À l'inverse, plus de 93 % des personnes qui souhaitaient intégrer la première année commune aux études de santé (PACES) ont obtenu une réponse favorable.

Obtention d'une proposition lors de la phase principale

Bac général	80,5 %
Bac techno	65 %
Bac pro	52,2 %

Démission avec une proposition positive

Bac général	12,8 %
Bac techno	16,9 %
Bac pro	23,6 %

Répartition des propositions acceptées

PACES	93,6 %
Licence	87,5 %
BTS	73,5 %
DUT	61,6 %

Répondant à ma saisine, le Défenseur des droits, Jacques Toubon, a retenu la validité de ces arguments et a considéré, dans son avis du 18 janvier 2019, que les bachelier·e·s des filières technologiques et surtout professionnelles avaient « moins de chances d'accéder à l'enseignement supérieur dans une filière de leur choix ». Il a demandé à la ministre « de prendre les mesures nécessaires pour favoriser davantage [cet] accès ». Trois mois après cette décision du Défenseur des droits, le ministère de l'enseignement supérieur ne l'a toujours pas informé des dispositions qu'il entreprendra pour satisfaire ses recommandations.

Cette élimination différentielle des candidat·e·s est la conséquence des pratiques de sélection mises en œuvre par les établissements de l'enseignement supérieur, notamment au moyen de ce que j'ai dénommé « algorithmes locaux », pour bien les distinguer de l'algorithme national de Parcoursup qui a été rendu public. Cette latitude laissée par le ministère aux universités pour définir les critères d'acceptation de leurs

étudiant·e·s est un élément essentiel de la réforme voulu par le Gouvernement et de la négociation menée avec les président·e·s des universités. Conscient du rejet politique que l'affirmation de cette sélection pouvait entraîner, il a fait porter l'essentiel de sa communication sur la « liberté » laissée aux candidat·e·s de choisir, sans contrainte apparente, leur filière préférée et la dénonciation grandiloquente d'un tirage au sort qui ne touchait pourtant que 0,4 % des candidat·e·s. Les algorithmes locaux, par lesquels le véritable tri était réalisé, devaient ainsi rester ignorés des usagers pour permettre aux universités qui le souhaitaient de recruter en toute quiétude et de poursuivre leur stratégie d'autonomisation en choisissant leurs étudiant·e·s. L'amendement, introduit en séance par la ministre pour protéger le « secret des délibérations » des commissions d'examen des vœux, était destiné à satisfaire cette immunité.

> « Les principales victimes de ce traitement discriminatoire sont issues des filières technologiques et professionnelles. »

> « Les algorithmes locaux, par lesquels le véritable tri était réalisé, devaient ainsi rester ignorés des usagers pour permettre aux universités qui le souhaitaient de recruter en toute quiétude et de poursuivre leur stratégie d'autonomisation en choisissant leurs étudiant·e·s. »

Dès la promulgation de la loi, j'ai agi continûment pour que les candidat·e·s et leurs familles soient informé·e·s des conditions d'examens de leurs dossiers par les universités. Tout en persistant à demander l'abrogation de la loi ORE, j'ai estimé qu'il n'en était pas moins essentiel de défendre leurs droits individuels et de déconstruire la communication gouvernementale en montrant que Parcoursup était, dans son fonctionnement, bien moins transparent que la défunte APB !

J'ai donc saisi sur le dossier des « algorithmes locaux », la ministre puis, sans réponse, la Commission d'accès aux documents administratifs (CADA) et enfin le Défenseur des droits. Par ailleurs, dans le cadre du suivi de l'application de la loi ORE, la commission de la culture du Sénat a entendu, sur ce sujet, la Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL) et, enfin, Marie-Christine Vergiat, députée européenne (GUE/NGL), a adressé à la Commission européenne une question écrite sur la conformité de Parcoursup aux règles européennes en matière de protection des données (P-000628-19).

De façon unanime, les réponses à ces saisines recommandent d'apporter aux candidat·e·s toutes les informations appropriées relatives aux traitements de leurs données personnelles. Dans son avis, le Défenseur des droits démontre bien que les dispositions réglementaires donnaient au ministère les moyens d'un véritable contrôle des modalités de sélection des dossiers, mais qu'il a sciemment décidé de ne pas les mettre en œuvre pour laisser les universités totalement libres d'en faire l'usage qu'elles souhaitaient. Le règlement général sur la protection des données (RGPD), norme juridique européenne supérieure qui s'impose à tous les États membres depuis le 25 mai 2018, oblige les universités qui utiliseraient l'outil d'aide à la décision de Parcoursup à passer une convention avec le ministère chargé de l'enseignement supérieur, considéré par l'article 28 du RGPD comme un sous-traitant. Cette nouvelle obligation renforce le pouvoir de contrôle du ministère et devrait l'inciter à satisfaire les diverses recommandations de publicité des critères de sélection des dossiers.

Par ailleurs, dans son avis du 18 janvier 2019, le Défenseur des droits estime que « le recours au critère du lycée d'origine pour départager les candidat·e·s en favorisant certain·e·s candidat·e·s ou en en défavorisant d'autres en fonction du lieu géographique dans lequel l'établissement est situé peut être assimilé à une pratique discriminatoire, s'il aboutit à exclure des candidats sur ce fondement ». Lors de son audition par la commission de la culture du Sénat, il s'est aussi interrogé sur le caractère potentiellement ségrégatif de la lettre de motivation et du curriculum vitae exigés des candidat·e·s. Enfin, il a vivement regretté que certaines filières, comme les formations juridiques parisiennes, accueillent moins de 2 % de boursiers. La seule façon d'éviter ces pratiques de sélection sociale et de garantir aux bacheliers les mêmes droits est de revenir au principe simple qui faisait du baccalauréat, examen anonyme et national, un diplôme suffisant pour accéder à l'enseignement supérieur.

La loi ORE continue d'apparaître aujourd'hui telle que nous l'avions dénoncée lors de sa discussion au Sénat : une loi de gestion de la pénurie de moyens qui organise la sélection sociale pour écarter de l'enseignement supérieur les bachelier·e·s supplémentaires. Le groupe CRCÉ continuera de se battre, au Sénat, pour que les lycéen·ne·s disposent des mêmes droits de poursuivre leurs cursus dans l'enseignement supérieur. Il défend ainsi le projet républicain d'une université ouverte à toutes et à tous, au service de l'émancipation. Il s'opposera avec la plus grande vigueur au programme libéral de création d'un marché de l'éducation qui met en concurrence les institutions et les individus et en réserve un accès préférentiel aux catégories les plus favorisées.

Pierre Ouzoulias
Sénateur des Hauts-de-Seine
Vice-Président de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication
Vice-Président de la commission des affaires européennes
Membre de l'Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques

Sources

Décision du Défenseur des droits n° 2019-021, 18 janvier 2019

« Les étudiants en sections de technicien supérieur en 2018-2019 », Note Flash du SIES, n° 2, février 2019

« PARCOURSUP 2018 : Propositions d'admission dans l'enseignement supérieur et réponses des bacheliers », Note Flash du SIES, n° 17, octobre 2018

Maternelle : l'obligation scolaire, promesse d'inégalités

Christine Passerieux

Comment ne pas se réjouir de l'attention portée à l'école maternelle quand le président de la République lui-même en décrète l'importance jusqu'à la rendre obligatoire et abaisser l'obligation d'instruction de 6 à 3 ans dès la rentrée 2019. Il en a ainsi « décidé » (sic) en mars 2018 et l'Assemblée nationale a voté cette mesure que le ministre qualifie de « marqueur républicain » de son école dite de la confiance. Mais qu'en est-il de la république, et de l'avenir de son école maternelle, dans ce qui est une nouvelle réforme du système éducatif ?

Derrière l'annonce, une rhétorique de communication conjugue de grandes formules incantatoires (*la réussite de chacun*… mais pas de tous !), des « omissions » sur la situation réelle de l'école maternelle (fréquentation, assiduité, nature des difficultés rencontrées pour entrer dans l'univers scolaire, conditions d'apprentissage et d'enseignement, formation des personnels…), et aussi des conceptions de l'école maternelle et de ses missions.

Quelques mises au point s'imposent

Fréquentation

Il y a fort longtemps que les parents d'élèves ont compris l'importance de l'école maternelle dans le développement de leur enfant. Les chiffres l'attestent : 795 000 enfants de 3 ans sont scolarisés à la rentrée 2016, soit 97% à 98% de la classe d'âge. Actuellement environ 25000 enfants ne sont pas scolarisés, soit moins de 2,5 % de leur classe d'âge et parmi eux, entre autres, des enfants en situation de handicap, qui ne peuvent être accueillis faute d'auxiliaires de vie scolaire (AVS) dans les écoles. 100% des enfants sont scolarisés à partir de 4 ans[1]. Ce taux plein pour les enfants de 4 et 5 ans est stable depuis les années 1970.

A la rentrée 2017, 90 % des enfants de maternelle sont scolarisés dans le public, ce qui représente 2 522 282 enfants alors qu'il y en avait 300000 dans le privé. En observant une carte des académies on ne peut que constater des disparités territoriales. Les plus criantes concernent Mayotte et la Guyane, qui faute de places, ne peuvent accueillir en maternelle que 70% des enfants concernés. L'obligation scolaire ne changera rien à cette situation dégradée, d'autant moins que le ministère n'a pas prévu de plan pour que ces départements soient enfin à égalité avec les autres en matière d'éducation !

Enfin, il n'est plus question de la scolarisation des moins de 3 ans, dont le taux a reculé de 4% à la rentrée 2017.

Encadrement

La France se situe dans les pays qui ont les taux d'encadrement parmi les plus bas (derrière le Chili et le Mexique) : 53,6% des classes comptent plus de 25 élèves par classe, et 5,6 % plus de 30. Le défenseur des droits lui-même alerte sur ce taux d'encadrement qu'il faut améliorer *de manière significative afin d'assurer au mieux la mise en œuvre des programmes*[2].

> " La France se situe dans les pays qui ont les taux d'encadrement parmi les plus bas "

Or la rentrée 2019 sera marquée par le manque de postes, et plusieurs académies n'auront aucune création. Comment alors accueillir les 25000 élèves potentiellement supplémentaires en petite section sachant qu'il faudrait créer 800 postes sur la base de 25 élèves par classe ? Chiffre beaucoup trop élevé pour cette tranche d'âge.

Assiduité

L'obligation prévue par la loi est une obligation d'instruction, qui peut être donnée à l'école publique, à l'école privée ou dans les familles[3]. L'argument du ministre selon lequel cette loi permettrait de lutter contre l'absentéisme ne tient pas au regard des faits. Des moyens réglementaires existent déjà pour éviter les absences injustifiées et de nombreux enfants de petite section font la sieste chez eux faute de locaux pour les accueillir correctement. Par ailleurs aucune recherche, aucun rapport de l'institution ne signalent de problèmes sérieux d'assiduité et moins encore leurs potentielles incidences sur les résultats scolaires. L'instruction à domicile fait l'objet de contrôles par l'institution. Et les enseignants vont sans doute regretter que le ministre ait omis de leur donner les outils d'évaluation dont il est si friand pour mesurer les acquis du socle dès la petite section !

(1) Paul Devin, La "com" ministérielle a beau célébrer la scolarisation à trois ans comme une mesure égalitaire : il n'en sera rien. Quelques explications pour le comprendre… Blog, 26/7/2018

(2) Rapport annuel d'activité remis au président de la république. 19/11/2018

(3) Code de l'Éducation, L.131-2

Alors révolution ou réaction ?

De nombreux travaux convergent (qu'ils émanent de la recherche universitaire[4] ou de l'institution[5]) pour faire le constat que l'école maternelle ne profite pas à tous les enfants de la même manière. Et que la difficulté à entrer dans les apprentissages scolaires peut avoir des effets délétères à long terme. Mathias Millet et Jean-Claude Croizet ont montré[6] que les enfants les moins connivents avec l'école se sentent très tôt disqualifiés à cause de leur éloignement de la culture scolaire, font très tôt *l'apprentissage douloureux de l'infériorité*, et se trouvent enfermés dans *un état d'inquiétude scolaire*, incompatible avec l'idée même d'apprentissage.

> " C'est le rôle de l'école maternelle qui est remis en cause, qui comme première étape de la scolarisation a pour mission première, fondamentale, de doter tous les enfants des outils requis pour devenir élèves. "

> " Au nom de l'égalité cette décision est une institutionnalisation de l'inégalité. "

Alors que les différences ne peuvent se réduire à des caractéristiques individuelles mais relèvent de constructions sociales, dans et hors l'école, le ministre affirme, contre toute avancée scientifique sur la plasticité du cerveau, l'existence de talents différents. Cette naturalisation des différences a pour effet d'une part de faire porter à chaque enfant la responsabilité de ses éventuelles difficultés ou échecs, mais aussi d'évacuer la fonction de service public de l'école, pour tous, devenant l'école pour chacun. Ce faisant c'est le rôle de l'école maternelle qui est remis en cause, qui comme première étape de la scolarisation a pour mission première, fondamentale, de doter tous les enfants des outils requis pour devenir élèves. Ils ont à apprendre l'école pour apprendre à l'école[7]. On voit mal comment l'obligation scolaire pourrait faire reculer l'échec des enfants issus des classes populaires puisque manifestement, alors qu'ils sont très massivement scolarisés, fréquenter l'école ne suffit pas à y apprendre. Les véritables causes de cet échec ségrégatif, peut-être moins visible mais tout aussi prégnant que dans l'ensemble du cursus, ne sont aucunement interrogées. Plus grave encore, les conditions d'apprentissage et d'enseignement avec des effectifs beaucoup trop lourds vont s'aggraver, et la formation tourner le dos à une véritable professionnalisation (mise sous tutelle des centres de formation, réduction de la formation aux « fondamentaux », contractualisation et formation professionnelle au rabais).

Alors pourquoi abaisser l'âge d'instruction obligatoire à 3 ans à la rentrée 2019 ? LA raison c'est l'obligation de financement des écoles maternelles privées sous contrat par les collectivités locales. Car depuis la loi Debré de 1959 les municipalités doivent également financer les écoles publiques et les écoles privées sous contrat. Ainsi, alors que les collectivités sont confrontées à des contraintes budgétaires de plus en plus lourdes dues au désengagement de l'état, elles vont devoir financer les écoles maternelles privées sous contrat (locaux, matériel, personnel ATSEM). Des sommes considérables sont en jeu que le président du Réseau français des villes éducatrices évalue à 150 millions d'euros.

L'école publique va se trouver ainsi privée de financements car les collectivités vont devoir désormais répartir ce qui était destiné au service public d'éducation. Cela ne peut qu'aggraver les disparités territoriales déjà à l'œuvre et les inégalités criantes d'une région à l'autre, d'une ville à l'autre. Au nom de l'égalité cette décision est une institutionnalisation de l'inégalité.

Ce cadeau au privé est à double détente car il ne peut qu'alimenter le marché scolaire. Ainsi l'engouement pour les écoles estampillées Montessori, ou plus généralement « innovantes » ou encore « alternatives » qui n'a longtemps concerné que les classes moyennes ou supérieures, atteint maintenant les parents des classes populaires inquiets de voir leurs enfants regroupés dans des écoles publiques où les conditions d'accueil et d'enseignement se dégradent et où la crainte de l'échec crée une véritable insécurité. Les études sociologiques montrent que le développement des écoles privées favorise l'entre soi social, participant de ce fait à une ghettoïsation des écoles publiques.

Il s'agit donc bien de défendre l'école maternelle publique car elle seule peut garantir l'égalité… à condition de la transformer afin de garantir un accès égal aux savoirs.

(4) voir les travaux d'Elisabeth Bautier, Stéphane Bonnéry, Sylvie Cèbe, Christophe Joigneaux, Véronique Boiron, Elisabeth Mourot….

(5) Rapport Claus Bouysse, L'école maternelle, 2011

(6) Mathias Millet, Jean-Claude Croizet, L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination, La Dispute, 2016

(7) Elisabeth Bautier (dir.), Escol. Apprendre à l'école pour apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle, Chronique Sociale, 2006

Christine Passerieux
Carnets Rouges

Education prioritaire et fragmentation du système éducatif français

Marc Bablet

Au moment où l'on écrit cet article, le ministre de l'éducation nationale présente à l'assemblée sa loi « pour une école de la confiance » en jouant habilement des possibilités offertes par le système législatif des amendements pour faire passer autoritairement certaines de ses orientations. En ce qui concerne l'éducation prioritaire on assiste de la même manière à une habile manipulation qui s'appuie d'une part sur un prétendu pragmatisme[1] dont on peut lire le sens dans les propos du ministre et de ses amis politiques et d'autre part sur la démagogie. Celle-ci est bien présente dans l'abandon de la réforme des rythmes scolaires du premier degré qui était un des outils de la justice sociale. Démagogie à l'endroit des maires de petites communes déstabilisés par la mise en œuvre des PEDT[2] alors qu'on aurait très bien pu davantage les aider pour éviter que cette réforme contribue à la fragmentation du système éducatif en n'étant pas résolument pilotée dans la perspective de la lutte contre les inégalités que pourtant elle visait comme l'indique Daniel Frandji[3]. Démagogie à l'endroit des enseignants du premier degré, également, à qui l'on retire une demi journée de travail en mettant également en question dans l'éducation prioritaire le dispositif « plus de maîtres que de classes » qui était autrement exigeant sur le plan professionnel. Démagogie aussi que l'abandon de la scolarisation des moins de trois ans au profit d'un discours habile sur l'obligation scolaire à trois ans.

Rappelons les ambitions de la politique d'éducation prioritaire et le sens de la refondation

Depuis ses origines en 1981, la politique d'éducation prioritaire a pour ambition de compenser les inégalités scolaires en tant qu'elles sont le résultat de la manière dont l'école traite les inégalités sociales. C'est une politique sociale de compensation qui a rencontré la question des territoires du fait des concentrations de populations ouvrières puis de populations précarisées depuis la première crise de l'emploi des années 1970, renforcée par la crise économique de 2008. Les parents des élèves des écoles et collèges en éducation prioritaire sont concernés par des revenus en moyenne plus faibles que ceux des autres parents, par de faibles niveaux de diplôme et par des taux de chômage élevés (comme on peut le voir en consultant le SIG[4] de la ville qui donne ces informations par IRIS[5] avec la précision de la localisation de chaque école ou établissement.

> " Depuis ses origines en 1981, la politique d'éducation prioritaire a pour ambition de compenser les inégalités scolaires en tant qu'elles sont le résultat de la manière dont l'école traite les inégalités sociales. "

La refondation de l'éducation prioritaire a consisté à retrouver les principes et le pilotage national des débuts de cette politique qui a subi au cours du temps des évolutions de son pilotage avec des périodes où elle est oubliée (périodes de gouvernement de la droite parlementaire) et des périodes où elle est relancée (périodes de gouvernement de la gauche parlementaire). Il faut attendre les émeutes de 2005 pour qu'un gouvernement de droite trouve dans l'éducation prioritaire un des éléments de réponse à ce que personne n'avait prévu suite au décès de Zyed et Bounah, deux élèves d'un collège éducation prioritaire de Clichy sous Bois qui avaient été poursuivis par la police et s'étaient réfugiés dans un transformateur EDF où ils ont été électrocutés. Ainsi sont nés les Réseaux Ambition Réussite en cohérence avec la politique des origines, avec un recentrage salutaire sur les apprentissages scolaires. Mais il suffit d'un changement de président de la République pour que Nicolas Sarkozy, qui voulait supprimer l'éducation prioritaire, nomme Luc Chatel ministre et Jean Michel Blanquer directeur général de l'enseignement scolaire. Celle-ci ne sera pas supprimée mais deviendra une politique de lutte contre la violence scolaire avec le programme CLAIR[6] en 2010 qui oublie les écoles puis qui devient ECLAIR[7] en 2011 pour les réintroduire.

La refondation se devait de revenir à la question des apprentissages scolaires. Il fallait trouver sur quelles composantes de la réussite scolaire il convenait de travailler pour obtenir, dans ces écoles et collèges, de meilleurs résultats. Ainsi est né le référentiel de l'éducation prioritaire en appui sur une large concertation des personnels et sur des apports importants de la recherche. Conçu pour favoriser une approche systémique sans imposer mais en faisant travailler collectivement ses objectifs et procédures, il permet de

(1) Voir au sujet du pragmatisme ambiant mon blog : https://blogs.mediapart.fr/marc-bablet/blog/050219/politiques-educatives-des-ideologies-au-pragmatisme-1

(2) PEDT : Projet éducatif territorial mentionné à l'article D. 521-12 du code de l'éducation.

(3) Daniel Frandji. La territorialisation des politiques éducatives en France : des tensions récurrentes. Revue Internationale d'Education de Sèvres, Centre international d'études pédagogiques (CIEP), 2017, pp.115-124

(4) SIG : système d'information géographique

(5) IRIS : Ilots Regroupés pour l'Information Statistique, (brique de base en matière de diffusion de données infra-communales)

(6) CLAIR : Collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite

(7) ECLAIR : Ecoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite

concevoir le projet de réseau d'éducation prioritaire comme un outil favorisant les pratiques professionnelles les plus adaptées à l'amélioration des résultats scolaires des élèves.

> " La priorité doit être de faire l'école en donnant accès à la culture de l'école, au curriculum caché que maîtrisent les enfants d'enseignants qui sont ceux qui profitent le mieux de l'école. "

Mais cette politique est aussi impactée par l'évolution des systèmes éducatifs

Cette politique s'inscrit dans l'évolution des systèmes éducatifs bien décrite par Jean-Yves Rochex dans son approche des trois âges des politiques prioritaires en Europe[8], celles-ci étant impactées par les conceptions de la société, dominantes dans le libéralisme actuel et glissant progressivement vers une individualisation plus poussée des pédagogies et des parcours. Elle est inévitablement impactée aussi par les fragmentations que connaissent les systèmes éducatifs telles qu'elles sont décrites par Anne Barrère et Bernard Delvaux et leurs auteurs dans le numéro 76 de la revue internationale d'éducation du CIEP ou par Christian Maroy et d'autres auteurs dans la revue « Raisons éducatives » de l'université de Genève. Elle est surtout impactée quand les gouvernements ne défendent pas clairement avec vigueur, dans un pilotage ferme, des orientations nationales en appui sur les valeurs qui les fondent.

> " … abandon d'un pilotage national fort qui rappelle l'importance de travailler sur toutes les composantes de la réussite scolaire dans un même mouvement. "

Rappelons d'abord que l'éducation prioritaire est impactée par une fragmentation du système éducatif français qui n'est pas nouvelle qui est celle du double système public/privé. De nombreux élèves de classes moyennes ou de milieux populaires sont scolarisés dans le privé et dans une moindre mesure dans d'autres établissements publics par dérogation. Ce sont rarement les élèves les plus en difficulté qui quittent le public.

Ensuite l'éducation prioritaire a pu être considérée comme fragmentant spatialement le système éducatif mais en réalité c'est le territoire lui-même qui est fragmenté par la question économique et sociale et par son traitement urbanistique concentrant les populations les plus défavorisées et arrivant de l'étranger dans les mêmes quartiers des villes ou dans les mêmes banlieues. Là où, historiquement, furent logés les ouvriers dont la France d'après guerre a eu besoin pour se reconstruire. Loin de constituer une fragmentation du système, l'éducation prioritaire constitue une réponse (la seule actuellement crédible) aux risques de cette fragmentation sociale de fait pour restaurer l'égalité. Sous réserve évidemment qu'elle soit pilotée avec volontarisme, sans démagogie (c'est-à-dire aussi sans mépris pour les capacités de ses acteurs à réussir dans cette perspective dès lors qu'ils sont soutenus pour ce faire).

L'éducation prioritaire a été depuis le début de sa mise en place un lieu d'expérimentation de perspectives éducatives nouvelles. A ce titre, elle a connu en priorité la mise en place de formes nouvelles concernant les temps éducatifs et les pratiques pédagogiques qui ont pu faire craindre une fragmentation mais celle-ci n'a pas toujours eu lieu grâce à la vigilance des cadres, de la recherche et aux pratiques réalistes des enseignants eux-mêmes. Rappelons que cette question de la fragmentation est déjà posée en 1992 par un ouvrage de Jean-Louis Derouet[9], dans lequel sont mises en évidence les solutions trouvées par les équipes pour faire l'école dans les territoires défavorisés grâce à une mobilisation en appui sur ce qui est reconnu comme efficace. L'histoire de l'éducation prioritaire montre que ce phénomène de fragmentation là ne saurait être considéré comme négatif. Ce qui est négatif c'est une fragmentation qui est porteuse d'injustice, d'inégalités. L'adaptation locale, pour autant qu'elle remette en cause un système unifié qui est théoriquement préférable dans la perspective de l'égalité, peut néanmoins être porteuse de justice et d'égalité. C'est le propos du livre de Derouet. Beaucoup dépend alors des acteurs en charge de la politique éducative au plan local et de leur encadrement de proximité.

Un risque de fragmentation, qui dans les années 1990 frappe les territoires de l'éducation prioritaire, concerne la manière de prendre en compte les origines étrangères de nombreux élèves. Beaucoup de travaux portent sur la question ethnique que les professionnels mettent en avant pour expliquer leurs difficultés au moment où l'Europe est porteuse d'une conception interculturelle qui pousse à la prise en compte des origines et partant des identités culturelles. On a pu vivre des dérives mises en débat dans le rapport Moisan Simon[10] de 1997 mais aussi dans de nombreux travaux universitaires tant au regard de la question de la citoyenneté qu'au regard de l'exigence nécessaire pour des apprentissages fixés par les programmes et le socle. On ne pouvait, en éducation prioritaire se contenter d'une bonne relation aux origines, qui étaient parfois prises en compte dans une perspective quasi folklorique, et risquer d'oublier que tous peuvent et doivent apprendre dans un souci véritablement républicain. On peut encore avoir aujourd'hui, même si c'est sans doute un peu différent, ce type de débats avec certains tenants de la lutte contre les discriminations.

On a pu aussi avoir dans certains réseaux, ceux qui sont les plus riches en associations partenaires de

(8) http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Themes/dossiers_autoformation/education_prioritaire/textes/les%20trois%20%E2ges%20des%20politiques%20d%27%E9ducation%20prioritaire%20_%20une%20convergence%20europ%E9enne%20_%20JY%20Rochex.pdf

(9) Jean-Louis Derouet, Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ». Paris, Métaillé, 1992

(10) Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire, MENESR, 1997

l'école ou en ressources culturelles, soit plus nettement les grandes agglomérations, une autre forme de fragmentation qui a pu consister à ce que l'école soit invitée, par ces associations et structures culturelles en recherche de moyens notamment dans le cadre de la politique de la ville, à proposer, dans le temps scolaire, des activités citoyennes ou culturelles qui ne relèvent pas du scolaire. Cette question de la culture a fait l'objet d'une très intéressante recherche de Julien Netter[11] qui montre bien que les contenus culturels supposés rapprocher les enfants défavorisés des plus favorisés, selon une opinion assez commune, ne sont de fait pas accessibles aux élèves des milieux populaires qui ne maîtrisent pas les règles du jeu scolaire. La priorité doit être de faire l'école en donnant accès à la culture de l'école, au curriculum caché que maîtrisent les enfants d'enseignants qui sont ceux qui profitent le mieux de l'école.

Que peut-on craindre pour l'avenir de l'éducation prioritaire ?

On a déjà indiqué plus haut qu'une partie du mal est fait avec l'abandon des rythmes sur cinq jours dans le premier degré, avec l'abandon de fait du « plus de maîtres que de classes », avec l'abandon de fait également de l'accueil des moins de trois ans. Plus largement avec l'abandon d'un pilotage national fort qui rappelle l'importance de travailler sur toutes les composantes de la réussite scolaire dans un même mouvement.

On peut d'abord craindre la conception qui va présider à la mise en place des cités éducatives car quand on entend les discours actuellement tenus on peut s'inquiéter d'une politique qui rechercherait à l'extérieur de l'école les solutions à ses problèmes. Beaucoup dépendra de la manière dont ces perspectives seront pilotées et de la capacité des cadres à maintenir la centration sur les apprentissages scolaires et sur la question de la qualité de l'enseignement.

On peut craindre aussi les conclusions à venir de Pierre Mathiot et Ariane Azéma[12], qui sont de fait porteurs d'une réflexion libérale sur la territorialisation de l'action éducative dont l'objectif est d'aboutir à un message sur l'école rurale qui ne devrait pas être moins prioritaire que l'éducation prioritaire des quartiers populaires, comme si les problèmes étaient les mêmes. Sans doute verra-t-on proposer de maintenir de petits effectifs dans le rural, ceci surtout en période électorale. Et pourquoi pas de généraliser les CP et CE1 à 12 ce qui contribuerait à vider de son sens la priorité à l'éducation prioritaire.

On peut craindre également un retour en force que l'on entend déjà s'agissant de la pédagogie à pratiquer dans les CP et CE1 à 12 pour répondre aux besoins des élèves : un discours fort sur la remédiation et l'individualisation des réponses pédagogiques et des parcours qui ferait pièce à l'importance qu'il faut accorder à la prévention et au collectif, aux coopérations entre élèves comme entre professeurs. De ce point de vue rappelons l'importance de l'évaluation des élèves dans la pratique de l'enseignement mais veillons à ce qu'il s'agisse d'une évaluation utile qui n'ait pas pour principal objectif d'imposer des manières de faire, mais bien d'évaluations et d'observations des élèves au travail qui permettent de bien comprendre leurs besoins dans le groupe afin qu'ils puissent réellement bénéficier des activités proposées pour apprendre à l'école.

Marc Bablet
IAIPR retraité
Ancien chef du bureau de l'éducation prioritaire à la DGESCO

(11) Julien Netter (Upec - équipe Escol), Culture et inégalités à l'école, Presses universitaires de Rennes, 2018

(12) www.education.gouv.fr/cid134746/-politiques-educatives-et-territoires-pour-une-vision-globale-au-service-de-la-reussite-de-tous-les-eleves.html

Entretien avec

Claude Lelièvre, historien de l'éducation, professeur honoraire d'histoire de l'éducation à Paris V

Carnets Rouges : *Le ministre a d'abord annoncé qu'il ne ferait pas de loi de l'éducation. Mais les transformations permises par la loi vont avoir des incidences majeures. Un tel écart entre le discours et la réalité est-il nouveau ?*

Claude Lelièvre : On se souvient que dès son arrivée au ministère de l'Education nationale, en mai 2017, Jean-Michel Blanquer a eu une façon bien singulière de satisfaire son ego en excipant (d'entrée de jeu et pour l'Histoire) d'une exceptionnalité qui n'avait aucun fondement : il n'y aura pas de loi Blanquer, et j'en serai fier. Car au total, durant toute la cinquième République, seulement sept ministres de l'Education nationale « ont donné leur nom à une loi scolaire ». Sept sur les trente quatre qui se sont succédé ! Jean-Michel Blanquer "surfait" (à bon compte !) sur l'idée (répandue, mais fausse) que chaque ministre de l'Education nationale n'avait de cesse de donner son nom à une loi (alors que seulement un sur cinq l'a fait...).

Cela peut surprendre, mais il n'y a eu que trois lois d'origine ministérielle concernant l'enseignement scolaire (c'est à dire les écoles, les collèges et les lycées) durant ces trente dernières années : les trois lois dites d'"orientation" de 1989, 2005 et 2013. Depuis la loi d'orientation "Jospin" de juillet 1989 votée par l'ensemble des socialistes (les communistes s'abstenant, et toute la droite votant contre), il y a eu la loi d'orientation "Fillon" d'avril 2005 votée par toute la droite (unanimement au Sénat, certains UDF s'abstenant à l'Assemblée; toute la gauche votant contre), puis ensuite la loi d'orientation "Peillon" de juillet 2013 votée par toute la gauche (socialistes, Europe écologie-Les Verts et les communistes), toute la droite votant contre.

La loi "Blanquer" semble faite de bric et de broc, une loi fourre-tout et attrape-tout composée de 25 articles hétéroclites : les uns apparaissant comme de simples commodités, d'autres pouvant être considérés comme potentiellement lourds de menaces, sans compter certains articles pouvant soigner avant tout la vanité du ministre en manque de reconnaissance et d'autorité.

Le manque de "colonne vertébrale" (et de sens d'ensemble explicitement revendiqué) du projet de loi "Blanquer" a favorisé la prolifération et la diversité échevelée des amendements déposés. On n'avait jamais vu cela, pour une loi de cet ordre. Et beaucoup de commentateurs l'ont relevé à leur façon.

Le degré d'impréparation a été patent pour certains articles ou amendements retenus (confinant parfois au ridicule voire à l'ubuesque ; mais ce n'est sans doute parfois qu'une "ruse de l'Histoire" ou de son auteur...). On peut citer, entre autres, certains exemples qui resteront dans les mémoires sinon dans l'Histoire. Drapeaux et cartes de France dans toutes les classes. Texte de tous les couplets de la Marseillaise (certains sont quasiment indéchiffrables par la plupart des élèves concernés) devant être affichés dans chaque classe. Dénominations balancées des parents (dont "parent n°1" et "parent n°2"). Acceptation, puis vote dans la précipitation de la création d'"écoles publiques des savoirs fondamentaux" dans un grand flou artistique. Mais chacun peut avoir d'autres exemples en tête, parfois fort préoccupants tant ils ne s'inscrivent pas dans le cercle vertueux de la "confiance" invoquée, loin s'en faut.

CR : *Le recours à la caution scientifique pour justifier une politique scolaire a-t-il déjà connu une telle instrumentalisation ?*

Claude Lelièvre : Il est pour le moins paradoxal qu'un homme politique prétende fonder sa politique sur la "science" comme l'a répété maintes fois Jean-Michel Blanquer depuis son arrivée à la tête du ministère de l'Education nationale ("la science" et "le pragmatisme", martèle-t-il). Qu'il tienne compte de résultats de la science en cours, cela est évidemment souhaitable. Mais qu'il laisse entendre qu'une politique puisse être dûment fondée de cette façon-là (et bien sûr en particulier la sienne !) n'est pas tenable car toute politique renvoie en dernière analyse à des valeurs et à des hiérarchies de valeurs qui ne peuvent être tranchées "scientifiquement".

Mais c'est une façon (très idéologique en réalité) de présenter ses opposants éventuels comme des défenseurs attardés de postures idéologiques face à la "science" ("en marche"). Une version typiquement "technocratique" très opportune dès lors qu'il s'agit d'effacer (pour des raisons très politiques) des clivages politiques "droite"- "gauche" (pour être "en même temps" "en marche").

Il n'est donc pas très étonnant, dans cette conjoncture politique bien précise, que l'on ait cette instrumentalisation sans précédent du "recours à des cautions scientifiques". Et il s'agit bien d'une simple instrumentalisation, car le ministre Jean-Michel Blanquer laisse superbement de côté de nombreuses données scientifiques pour ne reprendre à son compte que celles qui peuvent aller dans son sens (partiellement le plus souvent). On peut songer notamment à sa façon très particulière d'évoquer les "neurosciences" (sans compter, par exemple, son black-out quasi total sur les résultats des travaux des "chrono biologistes")

CR : *L'obligation scolaire à trois ans bouleverse l'équilibre tacite entre public et privé. Est-ce le début d'une politique qui deviendrait clairement favorable au développement du privé ?*

Claude Lelièvre : On peut en effet soutenir que le résultat le plus effectif de l'"obligation d'instruction à partir de trois ans" sera une aide financière accrue aux établissements privés sous contrat. Une manne estimée au niveau national à 150 millions d'euros par le CNAL (à environ 100 millions par le ministère). On peut noter à cet égard que les demandes réitérées du CNAL auprès du ministère de l'Education nationale, afin que soient chiffrées précisément les aides financières de toutes sortes dédiées aux établissements privés sous contrat, sont restées sans réponses. Il y a donc un black-out sur les évolutions en cours.

Par ailleurs, le ministre Jean-Michel Blanquer a accordé une part de 10% au "vrai" contrôle continu et a donné un pourcentage de 30% à des examens se faisant au sein des établissements pour le baccalauréat. En conséquence les établissements privés ont reçu sans coup férir un cadeau important. Jusqu'alors, les dossiers de leurs élèves (les résultats du "vrai" contrôle continu) pouvaient certes avoir quelque poids lors des oraux de rattrapage ou surtout dans les candidatures à l'entrée en classes préparatoires aux grandes écoles, en IUT ou en STS. Mais il ne s'agissait pas à proprement parler d'épreuves d'examens ad hoc. Ce sera désormais le cas, et un précédent : les établissements privés vont participer es qualité à la tenue même d'examens conduisant à des "grades". Il y avait certes des établissements

secondaires privés qui contribuaient déjà à la délivrance du baccalauréat (pour l'EPS, et surtout jusqu'alors dans le cas spécial de baccalauréats professionnels). Mais il n'en reste pas moins que l'on a avec cette réforme des baccalauréats généraux et technologiques (ceux qui sont en pleine lumière et au centre du dispositif) une banalisation et un effet de seuil qui apparaît de nature à changer la donne.

CR : *Que penser des options qui remplacent les filières du second degré ?*

Claude Lelièvre : L'expansion d'un système généralisé d'enseignement tout au long de la cinquième République s'est accompagnée de nombreux changements qui portent - en dernière analyse - sur la modalité dominante de différenciation pour traiter les différences : différenciation des établissements, différenciation des filières, différenciation de cursus plus ou moins individualisés dans un contexte plus ou moins "optionnel". Certes, l'ensemble de ces modalités de traitement des différences est toujours en œuvre, au moins de façon embryonnaire ou résiduelle. Mais ce qui est en cause, c'est le degré de généralisation de tel ou tel vecteur ou principe institutionnel de différenciation.

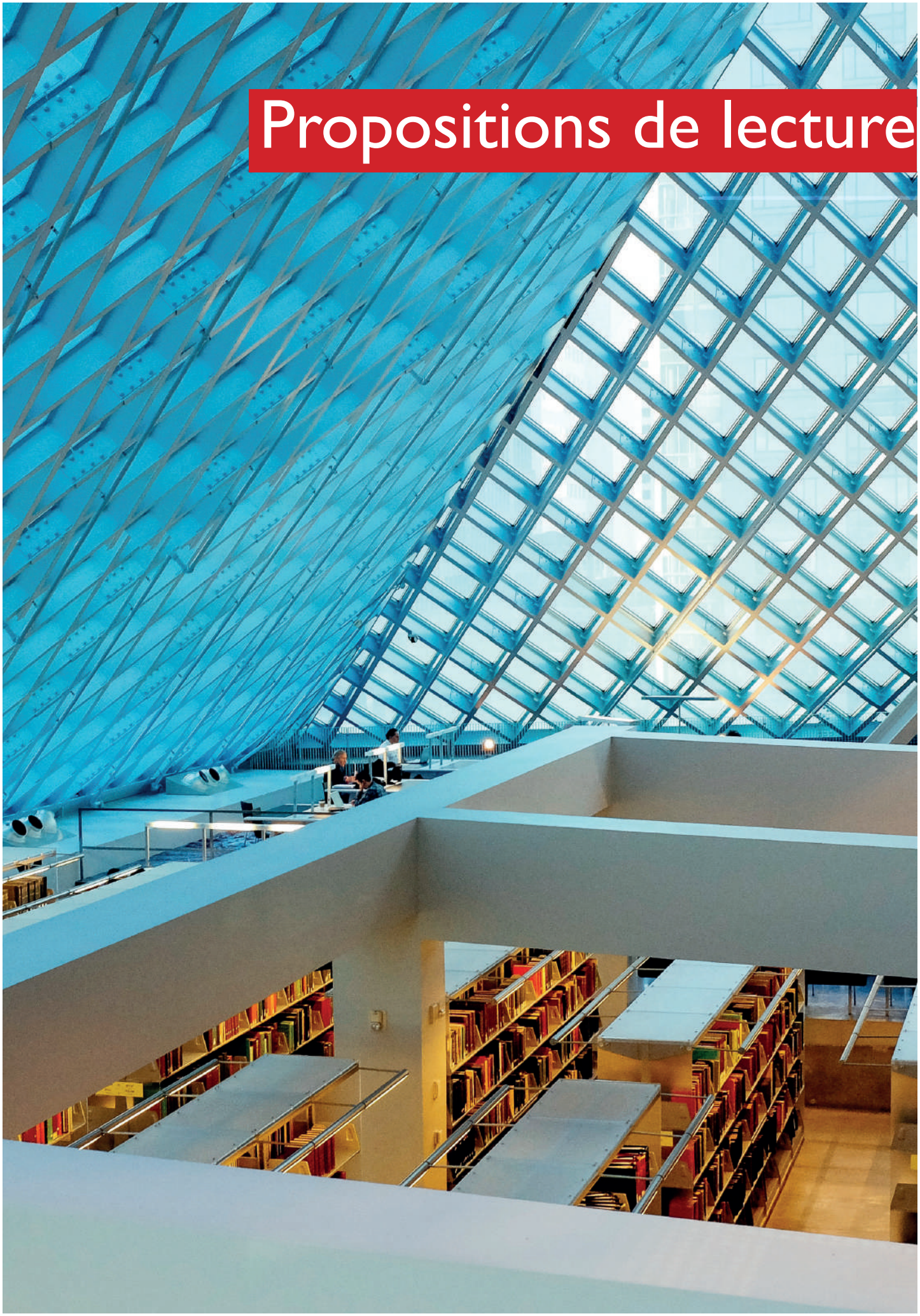
On peut soutenir que dominait, avant la cinquième République, une différenciation fondée sur les types d'établissements. Au début de la cinquième République, une différenciation dominante selon les filières a été instituée dès 1965 (filières générales A, B, C, D, E ; et filières technologiques F, G, H). Les filières étaient présentées comme devant être un cadre fonctionnel pour une bonne orientation qui tienne compte des "aptitudes" et des "goûts" des élèves afin de les préparer, dans des cursus adaptés, à des sorties diversifiées du système scolaire.

Mais elles ont été de fait presque aussitôt hiérarchisées entre elles, les filières générales étant placées au-dessus des filières technologiques, et la filière "C" (dite maths-sciences, rebaptisée depuis "S" en intégrant la filière "D" en 1992) planant au-dessus des autres filières générales "A", littéraire, rebaptisée "L" ; et "B", sciences économiques et sociales, "SES"). La filière dominante a été convoitée bien au-delà de ce à quoi elle devait normalement (fonctionnellement) conduire, à savoir des orientations spécifiques requérant des capacités particulières dans le domaine mathématique et scientifique. Du fait de sa position dominante de filière d'excellence, elle a ouvert pratiquement à tout (et souvent en priorité), ce qui a conduit à un certain nombre de dysfonctionnements en chaîne du système.

Dès 1983, le rapport sur les seconds cycles a souligné que « les études à dominante scientifique, détournées de leur finalité, servent en fait à définir une élite ». Depuis cette date, tous les rapports, tous les projets de réforme ont voulu « rééquilibrer les filières et les séries » en luttant contre la prééminence du bac "scientifique" constitué en voie royale. Mais il faut bien constater que la série "S" est toujours prééminente au détriment des deux autre séries générales, en particulier de la série "L". Sans compter, la domination "générale " sur les filières technologiques, qui a eu bien des effets pervers (en particulier en IUT où les bacheliers technologiques n'ont pas eu toute leur place, alors que les IUT leur étaient en principe destinés...)

La réforme actuellement en cours a pour originalité de combiner le principe du projet de réforme du baccalauréat de François Fillon en 2005 (avec intégration de contrôles continus "maison") et le principe foncièrement "optionnel" du projet initial de réforme du lycée de Xavier Darcos de 2008 (deux réformes avortées en raison du "recul" des présidents de la République Jacques Chirac puis Nicolas Sarkozy face aux mobilisations massives de jeunes dans la rue). La réforme actuelle des lycées (généraux et technologiques) est fondée sur un nouveau paradigme qui met au premier plan les principes de "différenciation " les plus nouveaux (la combinaison du développement du système" optionnel" et de l'"effet établissement") sur fond d'effacement relatif des deux principes de différenciation les plus anciens (le "type" d'établissement et les "filières " dûment constituées). A l'exception, une nouvelle fois, du "lycée professionnel", toujours à l'écart (sans que grand monde se préoccupe de cela). Une mise en valeur du principe dominant "optionnel" (sur fond d'"effet établissement" potentiellement concurrentiel).

Propositions de lecture



Méditerranée

Texte et illustrations d'Edmond Baudoin. Edition Gallimard jeunesse 2016

Album d'émotions et de de mots simples pour dire le drame de ceux qui tentent de traverser la Méditerranée, qui fuient l'inhumanité de leur vie. Edmond Baudoin peint sa rage et sa douleur dans le bleu tourmenté de la mer. Il peint l'inacceptable et dit l'indicible. La première illustration montre une petite fille allongée sur la plage. *Là, sur la plage, la petite fille ne dort pas, elle ne rêve pas, elle a rêvé.* Dès les premier mots, l'auteur nous fait entrer dans l'intime de cette vie arrachée. Il n'écrit pas une petite fille, il précise la petite fille comme si nous la connaissions. Elle git là, face à la mer calme, d'un bleu intense. Edmond Baudoin confie à la Méditerranée le soin de nous raconter les rêves de l'enfant. *La méditerranée se souvient*. Tout au long du récit vont défiler les aspirations de la fillette qui rêve avec les mots de son père qui lui a parlé du Nord. Elle rêve au travers des rêves secrets de sa mère. L'enfant voudrait tout, tout de suite et ses rêves la ramènent au difficile voyage, à la robe salie et déchirée, au camion avec ses secousses et son conducteur méchant comme le chien du bas de la rue. Elle pense à ses amis restés de l'autre côté de la mer, à Mehdi qui sera certainement un grand joueur de foot et à Samia sa meilleure amie, sa sœur. Ils devraient la rejoindre bientôt. Rêves d'enfants, rêves d'adultes, rêves brisés. Edmond Baudoin met toute son émotion, son humanité, sa rage, dans les illustrations. De la fillette inerte sur la plage aux tourments d'une mer qui semble engloutir les rêves, il déchaîne la Méditerranée sous ses pinceaux, entremêlant au fil des espoirs le bleu et le noir. Et peu à peu la mer s'apaise, comme pour dénoncer le silence et l'indifférence.

J'aime la méditerranée, je suis né sur ses rives, j'aime m'y baigner. La méditerranée c'est la vie, elle doit le rester.

C'est pas ma faute

Christian Voltz. Editions du Rouergue

Cette petite fable écologique dans un écosystème particulier interroge les conséquences de nos actes. L'action se situe dans une ferme et l'enchaînement des faits fonctionne selon l'effet domino. C'est un procédé d'écriture qui se retrouve parfois dans des comptines, albums ou contes. Christian Voltz l'utilise à merveille pour construire sa démonstration. La traite quotidienne respire une bonne humeur teintée d'affection. Elle va subitement tourner au drame. Une araignée vient troubler la quiétude de l'instant. La fermière arachnophobe l'écrase avec rage déclenchant à son insu une série de réactions en chaîne. L'écriture de phrases répétitives scande le récit et alimente le suspense pour les jeunes enfants. Sur chaque double page mettant en scène un nouvel animal se lit la colère de la fermière : *Non mais ça va pas ? espèce de ...* suivi du nom de l'animal accompagné d'un qualificatif. L'écriture en grandes capitales d'imprimerie renforce la réaction de la fermière... La réponse à la question qu'elle pose va suivre un schéma de construction à l'identique qui amplifie le rythme. *C'est pas ma faute...*suivi de la mise en cause du suivant, *c'est ce... là qui... alors moi...* et chacun d'expliquer ce qu'il a fait et les conséquences de son acte. On s'achemine progressivement vers un premier dénouement quand le dernier animal interpelé, ce MISÈRABLE MOUSTIQUE, se réjouit : *Oh si moi ça va très bien !*

Mais à qui la faute ? s' il n'y a plus d'araignées pour attraper les moustiques se demandera, pour finir, la fermière.

La distribution spatiale de l'écriture, le choix des tailles de caractères, les magnifiques illustrations pleines d'inventivité faites d'engrenage, de fil de fer, de vieux bouts de rideaux, de papier kraft nous plonge dans un univers particulier qui séduira enfants et adultes.

Le salut par l'alternance

Philippe Hambye et Jean-Louis Siroux.
La Dispute, 2018

Philippe Hambye, sociolinguiste, professeur à l'université catholique de Louvain et Jean-Louis Siroux, sociologue, chargé de cours à l'université libre de Bruxelles déconstruisent ce qui est devenu une doxa, l'urgence d'un rapprochement école/entreprise et de l'enseignement en alternance. Leur argumentaire fort solide est construit sur une enquête ethnographique menée essentiellement en Belgique francophone ainsi que sur l'analyse théorique approfondie de discours politiques et médiatiques dominants qui tentent de faire accroire que là serait LA réponse à la difficulté scolaire et au chômage. Ce faisant ils interrogent les mutations historiques des relations école/entreprise et les ruptures opérées par le libéralisme, en *particulier la privatisation de la scolarité à laquelle nous assistons aujourd'hui à travers la soumission croissante du champ éducatif aux intérêts des acteurs économiques*.

Les auteurs déconstruisent une rhétorique bien rôdée : «ennui » à l'école, différences « naturelles » entre « abstraits » ou « concrets » conduisant au « libre choix » des élèves, réduction des échecs par l'individualisation, opposition entre métiers « manuels » et métiers « intellectuels » (et non entre capital et travail) qui dans une conception adéquationniste de l'école *recouvre en réalité une opposition entre des professions différenciées du point de vue de leur valeur sociale…* Ce qui a des conséquences évidentes sur le choix des connaissances transmises, moins ambitieuses pour les classes populaires, les plus concernées par l'enseignement par alternance et assignées à un travail manuel méprisé. Quand l'école a pour finalité de conduire à l'emploi c'est bien l'objectif d'une même culture pour tous qui est abandonné.

Ils montrent par ailleurs que l'intérêt des stages, en termes de formation, n'est en rien prouvé (tâches répétitives, nullement formatrices, heures supplémentaires qui impactent négativement la formation générale, activités productives des stagiaires qui ne sont pas considérées comme un travail…). Le déplacement qu'opèrent les auteurs de la sociologie de l'éducation vers une sociologie du travail, est éclairant quant à l'expérimentation de *la condition salariale sous ses formes les plus dégradées* alors que les stagiaires sont peu informés de leurs droits, inorganisés. Si former c'est éduquer, cette formation dans l'entreprise est une formation à l'entreprise (une des cinq compétences définies en 2000 par le conseil européen de Lisbonne) de travailleurs adaptés à une *économie de plus en plus polarisée entre des emplois hautement qualifiés et des emplois dans les services demandant très peu de qualification.*

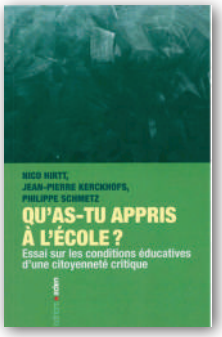
Dans un chapitre particulièrement intéressant les auteurs interrogent : *dans l'intérêt de qui les stagiaires de CFA se forment ?* Le flou sur le statut des stagiaires, masque *un détricotage de la condition salariale.* Elèves (en formation) ou travailleurs (en production) ? Bénéficiaires d'un salaire, d'une indemnité ou d'une allocation ? Le choix des termes a des incidences fortes car il évacue la question salariale en même temps qu'il met ces jeunes (qui travaillent) en concurrence avec des salariés.

Pour les auteurs, loin d'adopter une position morale, la question de la formation est hautement politique car elle interroge les finalités du système scolaire. Or la mise au travail des très jeunes acte un recul de l'âge d'obligation scolaire, comme de celui de l'entrée dans le monde du travail productif. Et ce sans qu'aucun débat public n'ait lieu.

Si malgré la place marginale dans le système scolaire, l'alternance nous semble vectrice d'enjeux politiques fondamentaux, c'est bien parce que, parmi toutes les formes de rapprochement de l'école et de l'entreprise, elle pousse à son terme la logique qui consiste à déléguer les missions de l'école aux entreprises, comme s'il allait de soi que celles-ci étaient au service de la collectivité. Un des intérêts de cet ouvrage est d'affirmer qu'il n'y a pas de fatalité, que toute tentative de légitimation des inégalités à l'œuvre peut et doit être combattue. Et pour ce faire il donne des outils accessibles à tous. C'est à la collectivité, et donc au politique, que doit revenir la définition d'un projet de formation pour tous, car l'école publique obligatoire doit demeurer au service de tous.

Qu'as-tu appris à l'école ? Essai sur les conditions éducatives d'une citoyenneté critique

Nico Hirtt, Jean-Pierre Kerckofs et Philippe Schmetz, Éditions Aden, Bruxelles, 2018.



Au-delà de l'analyse de l'école telle qu'elle est aujourd'hui, l'objectif des auteurs est de proposer un projet pour une école démocratique. La grande qualité de l'ouvrage est ainsi de dépasser la critique de l'existant et d'aller de l'avant. Une démarche bienvenue dans un contexte où les attaques néolibérales contre l'école peuvent parfois désespérer jusqu'au militant le plus convaincu. Si le projet que les auteurs dessinent au fil des pages peut parfois sembler trop ambitieux, voire irréaliste, ils prennent soin cependant de l'ancrer dans la matérialité de l'école telle qu'on la connaît tout en assumant qu'il s'agit plutôt d'une perspective idéale-typique et non d'une liste de mesures qui seraient applicables sans plus attendre. En somme, c'est une utopie concrète au sens d'Ernst Bloch.

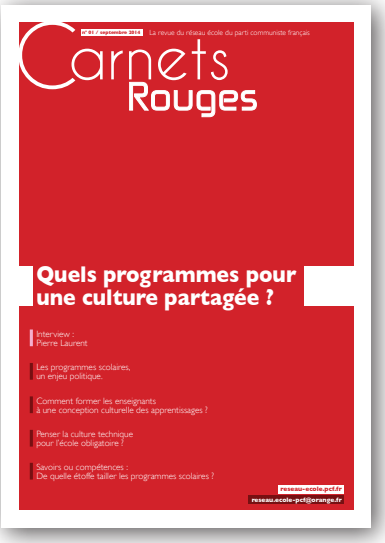
L'ouvrage commence par un rappel des critiques formulées à l'égard de l'école capitaliste. Parcourant l'histoire, ils montrent que l'école publique obligatoire n'a pas permis, dans un premier temps, d'apporter aux enfants des couches populaires les qualifications dont l'économie industrielle avait besoin. Au contraire, elle a confirmé leur aliénation, née du machinisme et de l'industrialisation, qui ont entraîné le déclin des formes traditionnelles de socialisation ouvrière et paysanne. L'école est alors surtout un appareil idéologique d'état dont l'objectif est de discipliner les ouvriers. Ce n'est que plus tard, surtout aux lendemains de la seconde guerre mondiale, que naît une formation professionnelle supérieure dont le but était de former une certaine élite ouvrière. La voie professionnelle apparaît alors comme une voie de promotion sociale. C'est également à cette époque que l'école secondaire s'ouvre largement aux ouvriers. De ce fait, la voie professionnelle devient progressivement la voie de relégation sociale que l'on connaît aujourd'hui. Et les auteurs de souligner les contradictions de l'école. Les capitalistes souhaiteraient que soient formés des individus qualifiés sans leur donner les moyens de comprendre – et donc de critiquer et de repenser – le monde qui les entoure. Ils attendraient que l'école forme de futurs travailleurs directement employables et spécialisés mais aussi polyvalents et adaptables. De même, ils demandent à l'école de transmettre des savoirs utiles et pratiques, applicables dans le cadre professionnel, mais la voie professionnelle scolaire est plus dévalorisée que jamais.

À partir de là, les auteurs envisagent ce que pourrait et devrait être une école démocratique. Plusieurs chapitres sont consacrés aux contenus à enseigner. Le premier d'entre eux, consacré à ce que l'on pourrait qualifier de « culture générale classique » ou « bourgeoise », affirme avec justesse l'importance de cette culture pour comprendre, structurer sa pensée, s'exprimer avec force et justesse, comme condition de l'accès à d'autres formes de savoirs et clé du débat démocratique. Pour préciser et illustrer ce propos, le chapitre se poursuit en passant en revue les différentes disciplines en question, À vouloir trop entrer dans les détails sans cependant pouvoir développer autant qu'il le faudrait, cette présentation perd parfois de sa pertinence. En revanche, les chapitres suivants, consacrés à l'école polytechnique que les auteurs appellent de leurs vœux, permettent au lecteur de saisir l'enjeu, à la fois philosophique, politique, pédagogique et pratique, d'un tel projet, avant d'en esquisser la réalisation concrète. Les auteurs n'oublient pas de s'inscrire dans la longue tradition de l'éducation nouvelle en convoquant, avec un regard critique, quelques-uns des principaux théoriciens du rapprochement entre la culture du travail et la culture de l'école. Si ce rappel laisse parfois sur sa faim, il sait attiser la curiosité du lecteur, qu'il invite ainsi à (re)découvrir la richesse de ces travaux.

L'ouvrage se poursuit par quelques réflexions sur le constructivisme pédagogique tel que le défendent les auteurs puis sur le « tous capables » avant de se terminer par un chapitre bienvenu dans lequel ils anticipent le procès en irréalisme dont ils pourraient être l'objet. L'occasion de défendre l'école démocratique non pas comme un projet déjà ficelé qu'il s'agirait de construire d'un seul coup mais plutôt comme un projet idéal-typique qui s'oppose à celui de l'école capitaliste, sachant que nous pouvons, à tous les niveaux, des responsables politiques aux enseignant·e·s, faire en sorte de faire pencher l'école réelle plutôt d'un côté ou de l'autre. Que l'on partage ou non chacun des éléments concrets défendus par les auteurs, le grand mérite de cet ouvrage est de proposer un autre horizon pour l'école, cohérent, à même de redonner du sens à notre engagement mais aussi au métier d'enseignant.

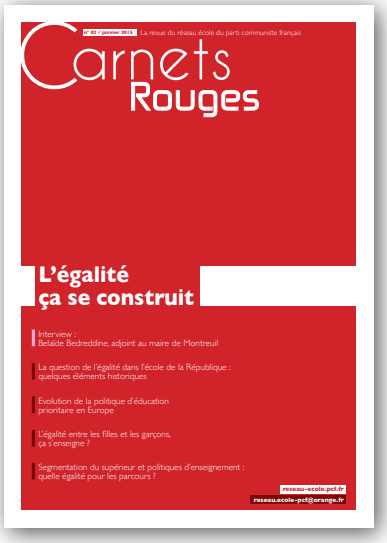
Carnets Rouges

Numéro 1 : septembre 2014



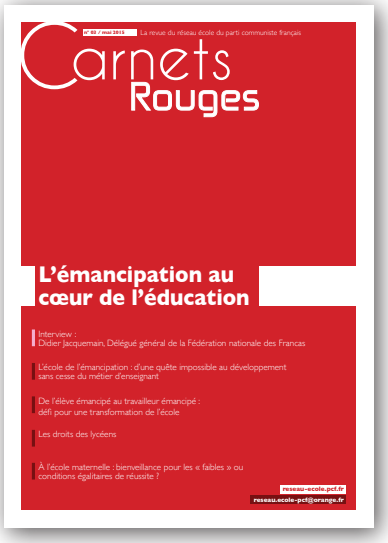
Quels programmes pour une culture partagée ?

Numéro 2 : janvier 2015



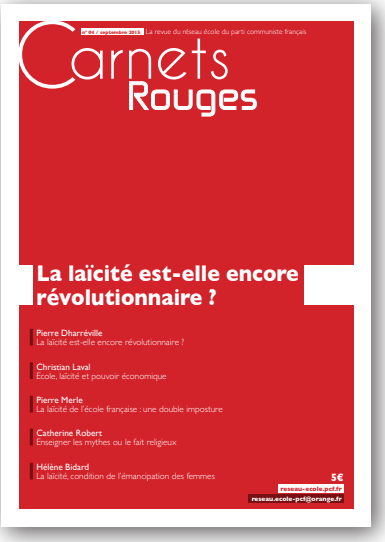
L'égalité ça se construit

Numéro 3 : mai 2015



L'émancipation au coeur de l'éducation

Numéro 4 : septembre 2015



La laïcité est-elle encore révolutionnaire ?

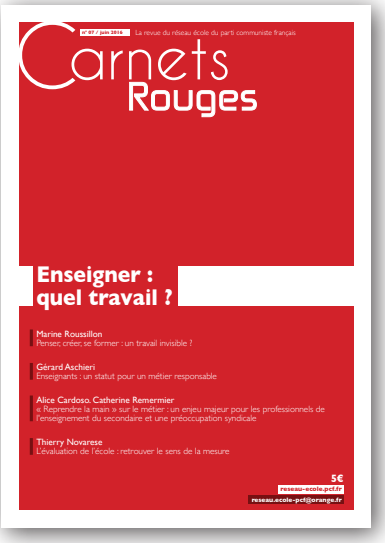
Numéro 5 : décembre 2015

Tous capables ! Mais de quoi ?

Numéro 6 : mars 2016

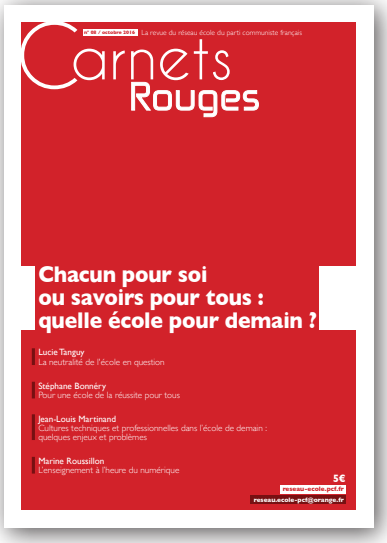
Continuer à penser

Numéro 7 : juin 2016



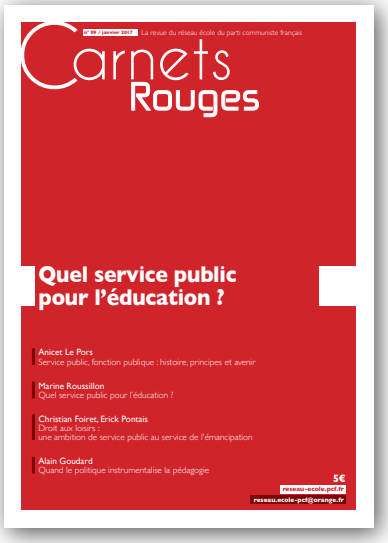
Enseigner : quel travail ?

Numéro 8 : octobre 2016



Chacun pour soi ou savoirs pour tous : quelle école pour demain ?

Numéro 9 : janvier 2017

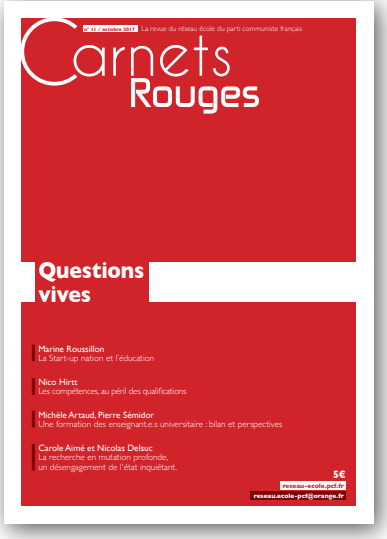


Quel service public pour l'éducation ?

Numéro 10 : mai 2017

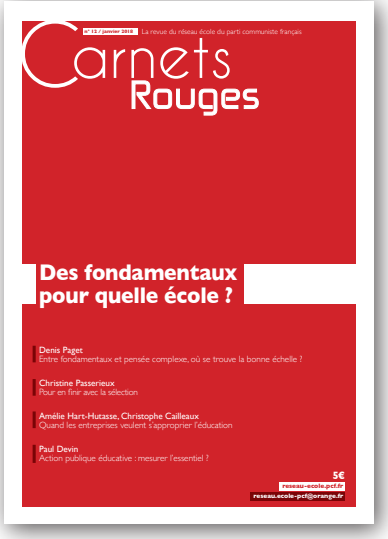
Ecole et politique(s)

Numéro 11 : octobre 2017



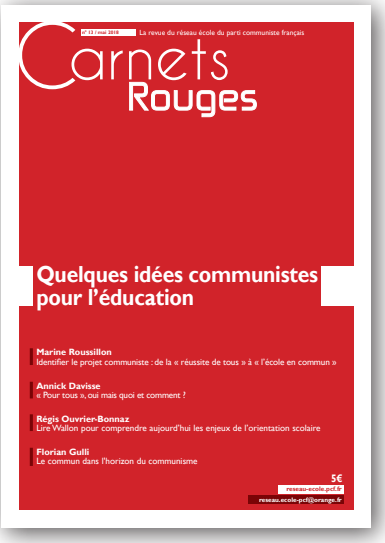
Questions vives

Numéro 12 : janvier 2018



Des fondamentaux pour quelle école ?

Numéro 13 : mai 2018

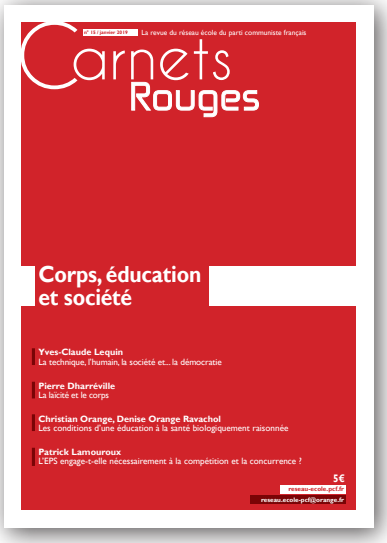


Quelques idées communistes pour l'éducation

Numéro 14 : octobre 2018

Sciences et éducation

Numéro 15 : janvier 2019



Corps, éducation et société

Carnets Rouges

BULLETIN DE SOUSCRIPTION A "CARNETS ROUGES"

Carnets Rouges peut désormais se commander en version papier.
Il est demandé une somme de 5 € par numéro pour couvrir les frais de tirage et d'expédition.

1. Commande à l'unité : préciser le numéro et le nombre d'exemplaires souhaité.

n°..... x ..... ex. = ...€	n°..... x ..... ex. = ...€
n°..... x ..... ex. = ...€	n°..... x ..... ex. = ...€
n°..... x ..... ex. = ...€	n°..... x ..... ex. = ...€

2. Souscription de 20 € pour recevoir 1 exemplaire de 4 numéros consécutifs.
Préciser à partir de quel numéro vous souhaitez démarrer la souscription annuelle et le nombre de souscriptions souhaité.

souscription(s) annuelle(s) à partir du n°.....= .....€

Nom: ..... Prenom: .....
Adresse postale: .....
Adresse mail : .....
Eventuellement organisation ou Fédé : .....

Bulletin à retourner accompagné d'un chèque à l'ordre du PCF à l'adresse suivante :
Carnets Rouges - Secteur éducation. 2 Place du colonel Fabien 75019 PARIS

(Bien préciser ces différentes mentions sur l'enveloppe)