

Carnets Rouges

Quel service public pour l'éducation ?

Anicet le Pors

Service public, fonction publique : histoire, principes et avenir

Marine Roussillon

Quel service public pour l'éducation ?

Christian Foiret, Erick Pontais

Droit aux loisirs :
une ambition de service public au service de l'émancipation

Alain Goudard

Quand le politique instrumentalise la pédagogie

5€

reseau-ecole.pcf.fr

reseau.ecole-pcf@orange.fr

La violence avec laquelle les néo-libéraux fustigent la fonction publique connaît une véhémence particulière depuis que leurs discours proclament la réduction de la dette de l'État comme une condition essentielle de l'amélioration de la situation économique et sociale. Une réduction budgétaire deviendrait incontournable et, pour mieux en convaincre les électeurs, il faut les persuader que la fonction publique est un système coûteux, archaïque et protégeant davantage les intérêts des fonctionnaires que ceux des usagers. Un tel discours a pour ambition de fragiliser ce qui est pourtant l'évidence même de la fonction publique : la garantie que l'action publique soit assurée dans une perspective qui conçoit l'intérêt général non pas comme la somme des intérêts particuliers mais dans l'exercice des valeurs démocratiques fondées par les principes républicains et tout particulièrement celui de l'égalité. L'enjeu de la fonction publique ne peut donc se circonscrire dans le seul examen pragmatique du service rendu aux usagers, si nécessaire soit-il. La recherche d'une rationalisation économique se résumant à la diminution des coûts prend en effet le risque d'éloigner les services publics de leur fondement majeur de construction de l'égalité sociale.

La longue et complexe histoire du service public devrait suffire à renoncer à la représentation pourtant courante qu'il serait tout d'abord un système d'avantages particuliers pour ses agents. Qu'une conquête progressive ait amélioré les conditions de rémunération et de travail des fonctionnaires ne peut se confondre avec une image caricaturale de privilèges. La lente construction du statut a tout d'abord obéi à des motivations d'amélioration du service public par la professionnalisation et par la recherche d'un équilibre entre droits et obligations qui soit de nature à garantir l'intérêt général. Quant à l'image d'un système archaïque qu'aucune volonté politique ne pourrait réformer, elle ne résiste pas non plus à la réalité de l'histoire de la fonction publique qui a été l'objet de réformes fréquentes et de transformations continues tant de l'organisation des services que des conceptions des cultures professionnelles de leurs agents.

L'éducation tient une place particulière dans ces débats sur la fonction publique. Tout d'abord par son importance quantitative qu'il s'agisse du nombre de fonctionnaires ou du nombre d'usagers concernés. Mais aussi du fait de ses enjeux : nul doute en effet que, dans ce domaine, l'action publique soit déterminante de l'avenir de notre société. Les évolutions libérales qui ont caractérisé bien des systèmes éducatifs dans d'autres pays devraient, par leurs effets, renforcer nos oppositions à la libéralisation des services publics d'éducation. Nulle part n'apparaît l'évidence d'un progrès et tout particulièrement quant à la démocratisation de l'accès aux savoirs quand bien même le discours libéral prétend mener une politique de réussite scolaire. Là encore la simplification outrancière des idées voudrait nous faire croire qu'il ne peut y avoir d'alternative entre la libéralisation et l'immobilisme et que, refuser la libéralisation de l'école et la marchandisation des savoirs reviendrait à se contenter d'un système qui reste insuffisamment capable de lutter contre les inégalités. Le constat d'une évolution nécessaire est impératif mais il ne peut se confondre avec le prétexte d'une remise en question des principes qui fondent le service public d'éducation.

La modernisation du service public est inscrite dans le principe de sa continuité qui nécessite une adaptation aux besoins, aux progrès techniques, aux évolutions culturelles. Mais cette modernisation doit rester dépendante de la garantie de l'intérêt général. Elle doit se méfier d'un contexte politique et économique où d'autres enjeux motivent les réformes. Les fantasmes de la modernité sont souvent produits par les intérêts particuliers des marchés. Penser un service public pour le XXI^{ème} siècle ne peut confondre avec un enthousiasme naïf qui prêche les vertus de l'autonomie, le renoncement aux statuts, la gouvernance managériale ou la déréglementation. Qui en effet pourrait croire que l'augmentation du recours à des contractuels précaires et peu formés serait de nature à rendre l'école davantage capable de démocratiser les savoirs ? Qui pourrait croire qu'on puisse améliorer l'école en détériorant les conditions de travail des agents, en réduisant la mixité sociale des établissements scolaires, en favorisant la concurrence entre les collèges ou les lycées au prétexte de leur autonomie, en restreignant la formation initiale et continue des agents, en laissant augmenter la taille des classes, ... ?

Penser le service public du XXI^{ème} siècle, c'est accepter d'en penser la complexité plutôt que de nourrir les mythes d'un miracle libéral qui tente de nous faire croire que les lois du marché seraient de nature à mieux répondre aux enjeux de démocratisation de l'école. Ce miracle n'est nulle part advenu dans les pays qui ont privatisé leurs écoles. Les évolutions récentes du service public français qui ont ouvert la brèche de sa libéralisation sont loin d'avoir été capables des améliorations promises. Nous devons y opposer la richesse de ce bien commun qu'est le service public. Il se fonde sur la compétence de ses agents et sur leur détermination à contribuer par leur action quotidienne à garantir l'intérêt général. Il est l'instrument de la volonté d'une démocratie à rendre réels ses idéaux de liberté, d'égalité et de fraternité. Ce bien commun est précieux. Ensemble nous devons de défendre.

Sommaire

n° 09 / janvier 2017

Anicet le Pors

Service public, fonction publique : histoire, principes et avenir

4

Marine Roussillon

Quel service public pour l'éducation ?

7

Denis Durand

De l'argent pour lever les obstacles au développement des services publics en Europe.

9

Catherine Sceaux

La nouvelle gouvernance :
une politique néo libérale, loin du respect et de la valorisation de l'action des enseignants et personnels

12

Alain Goudard

Quand le politique instrumentalise la pédagogie

14

Christian Foiret, Erick Pontais

Droit aux loisirs : une ambition de service public au service de l'émancipation

17

Erwan Lehoux

Réorientation d'urgence ! ou comment envisager une réforme progressiste de l'orientation scolaire ?

19

Igor Martinache

La pression exercée par les milieux patronaux sur les contenus en SES

22

Hugo Harari-Kermadec, Collectif Acide

Un financement par répartition pour un service public de l'enseignement supérieur

25

Antoine Guerreiro

A diplôme égal, salaire égal : la bataille de la réussite professionnelle commence à l'université !

28

Entretien avec Eric Martin.

Professeur de philosophie au collège Édouard-Montpeti de Longueuil, Québec, et chercheur à l'IRIS.

30

Propositions de lecture

32

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

Comité de rédaction : Gilbert Boche, Dominique Comelli, 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

Service public, fonction publique : histoire, principes et avenir

Anicet le Pors

page 1/3

La question de la place des services publics dans la société est de pleine actualité. Elle promet d'être au cœur de la prochaine campagne de l'élection présidentielle. C'est aussi un sujet récurrent dans

“ Il convient de s'interroger sur le sens de l'évolution historique des concepts d'intérêt général, de service public et de fonction publique. ”

les sociétés développées qui nous conduit à commémorer le 70^e anniversaire du statut général des fonctionnaires (SGF) créé par la loi du 19 octobre 1946. Pour comprendre les enjeux actuels il convient de s'interroger sur le sens de l'évo-

lution historique des concepts d'intérêt général, de service public et de fonction publique. Dans cette évolution se sont affirmés un certain nombre de principes qui sont autant de dimensions du pacte républicain. Cette réflexion est nécessaire pour ouvrir des perspectives dans la crise de civilisation actuelle.

L'émergence de l'autorité administrative

L'émergence administrative est étroitement liée à la sécularisation du pouvoir politique. Elle est amorcée sous l'Ancien Régime. Philippe Le Bel crée le Conseil d'État du Roi séparant ainsi les contentieux public et privé. François 1^{er} impose le français comme langue administrative officielle contre

“ Le statut général des fonctionnaires actuellement en vigueur est le résultat de plusieurs choix. ”

le latin, langue du sacré. Louis XIV s'identifie à l'État mais concourt fortement à son autonomisation. Les philosophes des Lumières apporteront ensuite une contribution essentielle avec Montesquieu (*L'esprit*

des lois, 1748), Voltaire et Jean-Jacques Rousseau (*Du contrat social*, 1762). La Révolution française accélèrera le processus en supprimant les privilèges et en posant des principes essentiels pour le service public. Au XIX^e siècle, une conception autoritaire et conformiste se développe, favorable aux grands corps marqués par la soumission au pouvoir et par les conflits d'intérêts. La II^e puis la III^e République tentent de reprendre la main en exigeant une

loyauté républicaine. La fonction publique de l'État (FPE) se féminise dans les catégories d'exécution. Les fonctionnaires s'organisent sur la base de la loi de 1901 puis de la reconnaissance du fait syndical par le Cartel des gauches en 1924. S'opposent alors les conceptions du « statut carcan » et du « statut jurisprudentiel ». Le premier statut intervient sous Vichy par la loi du 14 septembre 1941 avant le statut démocratique fondateur de la loi du 19 octobre 1946 portant statut général des fonctionnaires. Il sera peu modifié au fond par l'ordonnance du 4 février 1959 et par les événements de 1968.

La fonction publique territoriale (FPT) a elle-même une origine très ancienne, les cités en développement voulant supplanter les anciennes administrations seigneuriales. Les étapes de son développement, à partir d'un certain mimétisme par rapport à l'État mais dans une situation de précarité : arrêt *Cadot* du Conseil d'État en 1889 reconnaissant sa compétence ; injonction aux communes en 1919 de créer un statut des communaux ou de mettre en œuvre un statut type ; loi de finances du 31 décembre 1937 plafonnant la situation des agents publics territoriaux aux situations des fonctionnaires de l'État comparables ; loi du 28 avril 1952 codifiée dans le Livre IV du code des communes. Il s'agit d'une fonction publique d'emploi, liant étroitement l'agent public à son métier.

La fonction publique hospitalière (FPH) est encore plus loin de la FPE. Elle est dominée par l'Église : l'évêque préside l'assemblée générale des établissements hospitaliers. Une sécularisation est engagée à partir d'une ordonnance de 1821 : en fonction de la taille de l'établissement le receveur est nommé par le ministre ou par le préfet. À partir de 1851 un texte statutaire écarte le pouvoir religieux de la gestion des personnels. Un décret-loi du 20 mai 1955, codifié dans le Livre IX du code de la santé publique, constituera la base statutaire des personnels des établissements hospitaliers publics.

Il s'ensuit une forte expansion administrative. On assiste à une progression constante de la dépense publique et des prélèvements obligatoires (de 10 à 15 % du produit intérieur brut à 45 % aujourd'hui).

La fonction publique réunit aujourd'hui quelque 5,5 millions de fonctionnaires contre 200 000 au début du XX^e siècle : 2,5 millions pour la FPE, 1,8 million pour la FPT et 1,2 million dans la FPH. Cette évolution est observée dans tous les pays, la France occupant une position moyenne en termes de pourcentage d'agents publics dans la population totale. Mais au cours de cette évolution des principes se sont progressivement affirmés.

L'affirmation des principes

C'est d'abord la prééminence de l'intérêt général. Il s'est appelé successivement : bien commun, utilité commune, nécessité publique, bien être commun, etc. L'idée s'est incarnée dans de fortes personnalités. Les économistes néo-classiques se sont efforcés de définir un « optimum social », préférence révélée des acteurs économiques dans des conditions de concurrence parfaite. Mais le citoyen n'est pas réductible à un acteur économique. Le juge administratif a considéré qu'il revenait au pouvoir politique de le définir, mais il a su l'identifier dans certaines activités sociales (défense, justice). Il se définit au niveau de la communauté des citoyens nationaux et non de communautés infra et supranationales. La notion est contestée par les défenseurs d'intérêts exclusifs de classes. Mais aussi par les partisans d'intérêts communautaires, d'une loi naturelle, de transcendances diverses.

L'inscription concrète de l'intérêt général dans la société est le fait du service public. L'expression figure dans les *Essais* de Montaigne en 1580. Une théorisation est formulée par l'École de Bordeaux à la fin du XIX^e siècle. La notion simple au départ est devenue de plus en plus complexe. À l'origine, le service public se définissait par une mission d'intérêt général ; une personne morale de droit public ; un droit et un juge administratifs. La couverture financière devait se faire par l'impôt et non par les prix. Le concept entraînait l'existence de prérogatives de droit public. La notion connut un grand succès, une extension favorisant une hétérogénéité croissante : régie, concession, délégation de service public. Progressivement, le contrat gagna du terrain au détriment de la loi. Des rapports préconisèrent de dissocier le secteur public (la propriété publique) du service public (la gestion ou « gouvernance »). L'Union européenne, dominée par la logique économique libérale, ignore la notion de service public au profit de celle de service d'intérêt général subordonné au principe de concurrence, malgré certaines restrictions jurisprudentielles et quelques dispositions des traités.

La fonction publique représente aujourd'hui la majeure partie du service public (80 % en France). Le statut général des fonctionnaires actuellement

en vigueur est le résultat de plusieurs choix.

- Le choix de la loi (acte unilatéral) et non du contrat. Le fonctionnaire est, vis-à-vis de l'administration, son employeur, dans une position statutaire et réglementaire qui le protège car il est au service de l'intérêt général.

- Le choix du fonctionnaire-citoyen contre celui du fonctionnaire-sujet. Ce qui signifie la consécration de la conception exprimée dans le statut fondateur de 1946 et confirmée depuis, en rupture avec la conception qui avait prévalu auparavant pendant un siècle et demi.

- Le choix du système de la carrière contre celui de l'emploi. La priorité attribuée à la loi de décentralisation en 1981 (loi du 2 mars 1982) a conduit au choix du système de la carrière pour tous (déclaration à l'Assemblée nationale du 27 juillet 1981). Le système de la carrière considère l'activité du fonctionnaire au sein de travailleurs collectifs et sur l'ensemble de sa vie professionnelle ; celui de l'emploi se réfère à la qualification intrinsèque de l'agent et à la notion de métier.

- Le choix d'un équilibre entre unité et diversité. Ce qui a conduit à l'élaboration d'un statut à « trois versants » en quatre titres, le premier, en facteur commun correspondant à la définition et aux droits et obligations des fonctionnaires, les trois autres correspondant aux trois fonctions publiques : d'État, territoriale et hospitalière.

- Le choix de principes ancrés dans l'histoire. Le principe d'égalité conduisant au recrutement par concours (art. 6 de la Déclaration des droits de 1789) ; le principe d'indépendance et de séparation du grade et de l'emploi (loi sur l'état des officiers de 1834) ; le principe de responsabilité (art. 15 de la Déclaration des droits). Le principe hiérarchique, l'obligation de réserve et le devoir d'obéissance ne figurent pas expressément dans le statut.

Trente-trois ans après le vote du titre 1er (loi du 13 juillet 1983) le SGF a démontré sa solidité due à l'architecture juridique et aux principes affirmés.

Il a aussi manifesté une grande adaptabilité, ayant été modifié législativement 225 fois en 30 ans (les quatre titres respectivement 30, 50, 84 et 61 fois). La FPT la plus modifiée a pu être regardée à la fois comme « maillon faible » du SGF ou comme son « avant-garde » en tant que contre-pouvoir et en raison de ses qualités propres, mais aussi par les tenants d'un retour à un système

“ Le XXI^e siècle peut et doit être l'« âge d'or » du service public.”

de l'emploi. Le SGF a fait l'objet de nombreuses contestations ou offensives : loi Galland du 13 juillet 1987, rapport du Conseil d'État de 2003 (dit rapport Marcel Pochard), « révolution culturelle » de Nicolas Sarkozy en 2007 et Livre Blanc de Lean-Ludovic Silicani en 2008.

Une mise en perspective nécessaire

L'avenir commence par des revendications immédiates qui supposent d'abord un assainissement consistant à revenir sur des dénaturations : la loi Galland dans la FPT (cadres d'emplois, listes d'aptitude, contractuels) ; l'amendement Lamassoure sur le droit de grève ; la 3^e voie d'accès à l'ENA). Le gouvernement actuel y renonce alors même que ces décisions n'auraient aucun coût.

le service public comme « amortisseur social » et en appeler au « retour de l'État ». Pour caractériser la situation actuelle, Edgar Morin parle de « métamorphose ». Celle-ci pourrait déboucher sur une bipolarisation entre, d'une part, une citoyenneté plus librement affirmée, dégagée des religions séculières du siècle précédent et, d'autre part, la reconnaissance du genre humain comme sujet de droit dans une mondialisation développant interdépendances, coopérations, solidarités, toutes expressions condensées, en France, dans la notion de service public.

“ L'avenir commence par des revendications immédiates. ”

Des chantiers structurels devraient être mis en perspective : gestion prévisionnelle des effectifs et des compétences, tra-

duction juridique plus satisfaisante de la garantie fondamentale de mobilité, création de bi- ou multi-carrières, égalité femmes-hommes, limitation du recours aux contractuels, etc. Le gouvernement actuel manque d'ambition si la tonalité est favorable à la conception française de fonction publique (rapport de Bernard Pêcheur, loi de Marylise Lebranchu sur les droits et obligations, accord avec les syndicats sur les parcours et la réformes des grilles, etc.). Il est aussi nécessaire de prendre en compte la situation des personnels du privé qui ne sont pas dans une position statutaire et réglementaire mais sont soumis au contrat. La contradiction à résoudre est d'améliorer la situation de l'ensemble des salariés en respectant la spécificité du service de l'intérêt général qu'assurent les fonctionnaires. La convergence public-privé doit être mise en perspective, ce qui suppose l'instauration d'un « statut des travailleurs salariés du secteur privé », base essentielle de leurs droits fondamentaux permettant une véritable « sécurité sociale professionnelle ».

Le libéralisme n'est pas l'horizon indépassable de l'humanité. Le XXI^e siècle peut et doit être l'« âge d'or » du service public. Il est indispensable dans cette perspective d'analyser avec lucidité la situation de décomposition sociale actuelle. René Rémond a caractérisé le XX^e siècle comme siècle « prométhéen » débouchant sur une « perte de repères ». À trois décennies d'économie administrée après la deuxième guerre mondiale, ont succédé trois décennies d'ultralibéralisme débouchant sur une crise financière s'élargissant en crise de civilisation au sein de laquelle on a pu caractériser

ANICET LE PORS
Conseiller d'État honoraire
Ancien ministre de la Fonction publique
et des Réformes administratives

Quel service public pour l'éducation ?

Marine Roussillon

page 1/2

En inventant l'école obligatoire, la troisième République a aussi inventé le service public national d'éducation : si l'État exige de tous les enfants qu'ils reçoivent une éducation il doit, dans le même temps, leur en garantir les moyens. Cette invention apparaît comme un compromis entre des exigences diverses : la nécessité pour le patronat capitaliste d'avoir recours à une main d'œuvre mieux formée, dans le contexte de la Révolution industrielle ; la nécessité pour la jeune République de former des citoyens et de les doter d'une culture commune ; l'aspiration populaire à une plus grande maîtrise des savoirs ; mais aussi la nécessité d'un contrôle social des populations.

Nous sommes les héritiers de ce compromis, qui se trouve profondément bousculé par les évolutions actuelles de la société française. La place croissante des savoirs complexes dans la production de valeur ajoutée fait depuis quelques dizaines d'années de l'éducation l'un des principaux terrains de la lutte des classes. Avec l'apparition de technologies nouvelles, le patronat capitaliste a, à nouveau, besoin d'une élévation du niveau de formation des futurs salariés, mais il cherche à réduire le coût de cette formation et à empêcher qu'elle ne donne aux salariés les pouvoirs qui vont avec la maîtrise des savoirs. Dans le même temps, l'aspiration populaire aux savoirs – aux qualifications, protectrices dans un contexte de crise économique, et à une culture émancipatrice – grandit. Dans une République fragilisée par la généralisation des logiques capitalistes de concurrence et de guerre, l'école apparaît à la fois comme le lieu où peuvent s'exprimer les aspirations au partage et à la mise en commun et comme un instrument de maintien de l'ordre, d'imposition de valeurs et de hiérarchies. Pris dans ces contradictions, le service public d'éducation nationale est en crise. Cette crise n'est pas un déclin mais un combat : dans ce combat, « défendre » le service public ne peut pas suffire. Il s'agit d'en définir les finalités et d'en déterminer les formes nouvelles. Quel(s) service(s) public(s) pour construire du commun et permettre l'émancipation individuelle et collective ?

Le service public d'éducation a toujours coexisté avec un secteur marchand. La massification scolaire des années 1970 et les difficultés auxquelles elle s'est heurtée se sont accompagnés d'un essor important de ce secteur marchand. D'une part, la place croissante des savoirs dans l'économie et la société a produit une forte demande d'éducation : le marché mondial de

l'éducation se développe rapidement et s'avère extrêmement rentable – particulièrement là où il n'existe pas de service public. D'autre part, les politiques libérales ont participé, en France et en Europe, à l'essor de ce marché. Tandis que la baisse des dépenses publiques dégrade le service public d'éducation, les aides de l'État au secteur marchand se multiplient : défiscalisation des cours privés, loi Carle obligeant les collectivités locales à subventionner l'enseignement privé, partenariat entre l'Éducation nationale et Microsoft...

Cette concurrence de plus en plus agressive contribue en retour à transformer le service public. Un marché scolaire généralisé se met en place, dans lequel le service public fait figure de produit « bas de gamme »

pour ceux qui n'auraient pas les moyens de se payer mieux. Là encore, les politiques libérales ont largement contribué à la généralisation de logiques marchandes : la suppression de la carte scolaire, l'autonomie des établissements, la fin des horaires nationaux ont mis en concurrence les établissements et les familles.

Les établissements sont ainsi poussés à se distinguer les uns des autres par leur offre de formation plutôt qu'à créer du commun dans un service public unifié ; les élèves se voient proposer des parcours individualisés ; le traitement de la difficulté scolaire est externalisé vers le secteur marchand ou associatif. Le secteur public est de moins en moins une alternative au secteur marchand, il est de plus en plus fragmenté et intégré au marché.

Dans ce cadre marchand, le service public est impuissant à assurer l'égal traitement de ses usagers, comme à faire prévaloir les logiques de partage et de mise en commun

qui devraient le caractériser. Un projet communiste ne peut donc pas se contenter de défendre le service public. Si le service public est l'instrument nécessaire de politiques publiques nationales, il n'en est pas la garantie. Il n'est pas non plus la condition suffisante d'une école de l'égalité ou d'une éducation émancipatrice. Une politique de progrès pour l'école devra articuler

“ Un marché scolaire généralisé se met en place, dans lequel le service public fait figure de produit « bas de gamme » pour ceux qui n'auraient pas les moyens de se payer mieux. ”

“ Une politique de progrès pour l'école devra articuler l'encadrement du marché de l'éducation (...) et une transformation profonde du service public d'éducation (...). ”

l'encadrement du marché de l'éducation – avec l'objectif de sa disparition – et une transformation profonde du service public d'éducation pour le rendre capable d'accueillir et de faire réussir tous les élèves.

Sans développer ici l'ensemble des transformations nécessaires, j'aimerais m'intéresser aux relations entre l'école publique et trois de ses concurrents : l'école privée, les politiques locales et le marché mondial de l'éducation. Ces trois instances, qu'elles soient sollicitées pour pallier les défaillances du service public ou qu'elles en soient de véritables adversaires, participent aujourd'hui de la fragilisation du service public national et de la marchandisation de l'éducation. Observer les problèmes qu'elles se proposent de résoudre permettra de dégager des axes de bataille pour un service public renforcé et transformé.

L'enseignement privé prend plusieurs formes : celle des écoles privées, confessionnelles ou non, liées ou non à l'État par un contrat, qui sont autant d'alternatives à l'école publique ; et celle des cours privés développés par des entreprises comme Acadomia, qui viennent compléter l'éducation reçue à l'école. Ces différentes formes ont en commun d'affirmer leur capacité à accueillir et à faire réussir ceux que l'école publique laisse sur le bord du chemin. Acadomia et ses équivalents se proposent de résoudre les difficultés scolaires que le service public ne parvient pas à résoudre. Quant aux écoles privées, elles n'attirent pas que des familles poussées par des choix confessionnels. Beaucoup arrivent dans le privé avec l'idée qu'une école qui accueille tout le monde sera nécessairement moins efficace qu'une école qui choisit ses élèves. Pire, pour certaines familles, il n'y a pas le choix : les enfants souffrant d'un handicap sont ainsi souvent poussés vers le privé faute de place dans le public. Les modalités de la concurrence entre privé et public sont éclairantes : pour défendre le service public, il est essentiel de le transformer : de le rendre capable d'accueillir et de faire réussir tous les élèves. L'école pour tous doit devenir l'école de la réussite de tous. Pour cela, l'école publique a besoin de moyens, qu'il faudra reprendre au privé notamment en abrogeant la loi Carle. Mais cela ne suffira pas : les questions du temps scolaire, de la formation des enseignants, des contenus et des pratiques pédagogiques sont essentielles.

Les politiques locales n'ont apparemment rien à voir avec le privé. Le soutien scolaire municipal, les dispositifs d'accueil des collégiens exclus, les écoles régionales de la deuxième chance pour les décrocheurs ne s'inscrivent pas dans une logique marchande mais cherchent à pallier les difficultés du service public. Ils s'inscrivent cependant, souvent en dépit des élus qui les mettent en œuvre, dans des logiques de concurrence ou de délégation avec le service public d'éducation nationale et contribuent ainsi à le fragiliser. Ils contribuent en effet à casser le cadre national du service public tout en favorisant un traitement des difficultés scolaires extérieur

à l'école, plutôt qu'une transformation de l'école pour qu'elle fasse réussir tous les enfants. Comment rompre avec cette substitution des politiques locales au service public national, sans pour autant renoncer à agir localement ? Une fois encore, la réponse réside en partie dans une transformation du service public d'éducation. Tout ce qui est nécessaire à la réussite scolaire doit être enseigné à l'école, c'est à l'école de traiter la difficulté scolaire. Les actions concertées avec les associations, les collectivités locales, pourront alors constituer de véritables partenariats. Les collectivités locales peuvent s'appuyer sur leurs compétences pour œuvrer à la nécessaire transformation de l'éducation nationale et refuser la sous-traitance pour construire de véritables alliances éducatives à partir de leurs missions propres (développement des infrastructures sportives et culturelles nécessaires aussi bien aux activités scolaires qu'aux loisirs, mise en œuvre de politiques culturelles permettant à chacun de s'épanouir...).

Ces dernières années, le service public est confronté au développement de plus en plus rapide d'un marché mondial de l'éducation. Pour les entreprises qui veulent vendre de l'éducation, le service public national représente à la fois un concurrent sur le marché français et un immense réservoir de compétences et de données utilisables sur d'autres marchés. Ainsi, le partenariat entre Microsoft et le ministère de l'éducation nationale ne permet pas seulement au géant de l'informatique de se créer une clientèle en habituant les élèves français à utiliser ses logiciels, il lui offre aussi la possibilité de collecter des données sur les façons d'apprendre de très nombreux élèves, données qu'il pourra utiliser dans la conception de logiciels et de formations. Face à la marchandisation des savoirs, le service public peut promouvoir un autre modèle, fondé sur le partage et la coopération. Cela passe par exemple par l'usage et la promotion des logiciels et de manuels libres et collaboratifs, par le développement des temps de travail collectif compris dans le service pour les enseignants et les personnels, par la multiplication des coopérations internationales.

Le savoir n'est pas facilement marchandisable. C'est un bien non aliénable, qu'on ne perd pas quand on le donne. Au contraire, il s'enrichit d'être partagé. Quand il s'agit de produire et de diffuser des connaissances, les logiques de partage sont donc plus efficaces que les logiques d'appropriation. Porter l'exigence d'un service public d'éducation fondé sur le partage et la coopération, ce n'est pas seulement une nécessité pour la justice sociale et la démocratie. C'est aussi la réponse la plus efficace au rôle croissant des savoirs dans nos sociétés.

MARINE ROUSSILLON
membre du Comité exécutif du PCF
en charge des questions d'éducation.

De l'argent pour lever les obstacles au développement des services publics en Europe

Denis Durand

page 1/3

Un développement tout à fait nouveau des services publics est crucial pour répondre aux aspirations des peuples européens, sortir des politiques d'austérité, contrecarrer les tendances déflationnistes liées à l'utilisation de la révolution informationnelle au service de la rentabilité financière, et ouvrir une issue à la crise de civilisation dont l'impasse actuelle de la construction européenne est une manifestation.

Ces objectifs ont en effet une très forte dimension européenne, qu'il s'agisse des services publics d'éducation et de recherche, de la modernisation des transports ferroviaires, de la lutte contre le réchauffement climatique, de la coopération des administrations contre la fraude et l'évasion fiscales, des moyens à mettre en place pour accueillir dignement les migrants, ou encore de la maîtrise du système bancaire, de la monnaie et des conditions de financement de l'économie.

Dans l'Union européenne telle qu'elle est, le développement des services publics se heurte cependant à deux obstacles reflétant la domination exercée par le capital financier et ses lieux de domination, les marchés financiers, sur la construction européenne.

Un cadre juridique axé sur la protection de la « concurrence libre et non faussée »

Le premier obstacle est l'influence des principes du libéralisme économique, qui s'est fait sentir dès le début de la construction européenne mais qui s'est énormément alourdie (sous l'effet du néolibéralisme pratiqué par Reagan et Thatcher), à partir de l'Acte unique de 1986 et du traité de Maastricht ratifié en 1992. Elle repose sur le postulat que le libre jeu du marché, « dans une économie ouverte ou la concurrence est libre et non faussée », conduit à une allocation des ressources plus efficaces que des décisions prises par une autorité publique, quelle qu'elle soit. Dans les versions les plus exagérées de cette idéologie, l'intervention publique dans l'économie est

entièrement bannie. Une position aussi extrême étant en pratique intenable, la théorie économique libérale dominante admet une intervention publique mais seulement à la marge, pour corriger les « défaillances du marché ».

Cela se traduit par une tendance générale de la réglementation européenne à viser, avant toute autre considération, la protection de la concurrence privée. Des dispositions dans ce sens ont pour effet d'encadrer plus ou moins strictement le fonctionnement et le développement des services publics.

La notion de service public elle-même ne figure pas dans la législation européenne (sauf une occurrence dans le traité de Lisbonne à propos des services publics de transport). Ce qui fait l'objet d'une reconnaissance juridique, ce sont les « services d'intérêt général », inscrit pour la première fois par le traité d'Amsterdam au rang des valeurs communes de l'UE. On distingue dans cette catégorie les « services d'intérêt économique général ». Il s'agit de « services de nature économique que les États membres ou la Communauté soumettent à des obligations spécifiques de service public en vertu d'un critère d'intérêt général. La notion de services d'intérêt économique général couvre donc plus particulièrement certains services fournis par les grandes industries de réseau comme le transport, les services postaux, l'énergie et les communications. Toutefois, l'expression s'étend également aux autres activités économiques soumises elles aussi à des obligations de service public⁽¹⁾ ». Les autorités qui souhaitent les mettre en œuvre sont soumises à l'obligation de prouver que cela ne porte pas atteinte à la rentabilité d'opérateurs privés concurrents.

On voit qu'on est encore loin de la notion de service public, associant une mission dérogeant au critère de rentabilité capitaliste avec son exercice par une entreprise publique, telle qu'elle s'est historiquement constituée en France et qu'elle y exerce encore une grande influence dans la vie économique, sociale et politique.

(1) Commission européenne, Livre blanc sur les services d'intérêt général, 12 mai 2004.

Pour une remise en cause des politiques d'austérité

Mais le second obstacle au développement des services publics en Europe est plus immédiat et plus pesant : ce sont les politiques d'austérité et de restriction des dépenses publiques codifiées dans des règles budgétaires de plus en plus contraignantes, du traité de Maastricht au « traité sur la stabilité, la coordination et la gouvernance » (TSCG) signé en mars 2012 et laissé intact par François Hollande malgré ses promesses.

En attendant, les services publics de santé, d'éducation, de recherche, de la culture, des transports, de la justice... sombrent dans une spirale d'appauvrissement et de frustration des attentes des citoyens, ce qui accentue encore l'insuffisance de la demande globale.

Pourtant, l'idée qu'il faut en finir avec l'austérité budgétaire gagne du terrain². Les raisonnements économiques invoqués pour les justifier entrent de plus en plus visiblement en contradiction avec les faits. En effet, avec les nouvelles technologies, très économes en moyens (travail direct et travail indirect contenu dans les équipements), si on ne développe pas la demande, on alimente le chômage. Il faut donc dépenser de façon telle que croissent ensemble demande et efficacité productive. Les dépenses de services publics (éducation, santé, recherche, environnement...) présentent cette double qualité. C'est pourquoi il est très efficace de les augmenter, avec de nombreux emplois publics formés et bien payés, au lieu du « pacte de stabilité ».

De ce point de vue, la crise de 2007-2008 et ses suites – « grande récession », crise de l'euro – ont marqué un tournant³. Elles ont également fait percevoir que pour dépasser la crainte superstitieuse des déficits budgétaires il faut briser un autre tabou : celui du recours à la création monétaire de la BCE pour financer le développement des services publics⁴, plutôt que de faire appel aux marchés financiers.

Qu'il s'agisse de créer un hôpital, de rénover une école, de développer un programme de recherche fondamentale, de construire une ligne de transports en commun, d'installer des capacités de production d'énergie décarbonée, d'affecter des moyens supplémentaires à des fonctions régaliennes telles que la sécurité, la justice, la perception des impôts... dans tous les cas, il s'agit de dépenser de l'argent aujourd'hui pour des effets sociaux, écologiques, culturels qui se feront sentir très durablement dans l'avenir. Un de ces effets consistera en la création de richesses supplémentaires, à partir desquelles

des flux de revenus futurs pourront être distribués. Une partie de ces revenus rentreront alors dans les caisses de l'État et de la Sécurité sociale sous forme de prélèvements fiscaux et sociaux.

La fonction économique de l'emprunt est précisément de rendre possible un tel enchaînement d'événements. Il permet à une collectivité publique de faire l'avance des dépenses nécessaires à l'investissement, en sachant que le remboursement de cette avance sera rendu possible par les revenus supplémentaires qui suivront sa réalisation.

L'état actuel de l'économie européenne et mondiale démontre que ce n'est pas possible si les gestions d'entreprises et les politiques publiques continuent d'être à la merci des marchés financiers. Or, les dépenses concourant au développement des services publics n'ont pas de raison de dégager une rentabilité particulièrement élevée pour les créanciers. Il existe une alternative : mobiliser la création monétaire, particulièrement celle des banques centrales nationales et de la Banque centrale européenne qui, ensemble, constituent l'Eurosystème, sous forme de prêts à long terme et à taux d'intérêt réduits (0 % voire moins pour les projets les plus efficaces au regard de critères économiques, sociaux et environnementaux).

Ce financement monétaire doit être réservé à des projets de développement des services publics démocratiquement élaborés, décidés, et contrôlés dans leur réalisation, de façon décentralisée dans les différents États de l'Union européenne. C'est l'objet d'une proposition concrète du Parti communiste, détaillée dans une note de sa commission économique (http://www.economie-politique.org/sites/default/files/note_fdese_04_o.pdf).

Une proposition concrète pour mobiliser la création monétaire de la BCE en faveur du développement des services publics : un Fonds de développement économique, social et écologique solidaire européen

Le financement de ce fonds serait assuré par la réorientation d'une partie des milliards d'euros que l'Eurosystème injecte actuellement sur les marchés financiers au rythme de 80 milliards par mois. Les traités actuels le permettent dès lors que le fonds bénéficierait du statut d'établissement de crédit, ou de l'appui de la Banque européenne d'investissements et d'organismes analogues au niveau national.

Son organisation créerait les conditions d'une intervention directe des citoyens et de leurs

(2) Bruno Tinel, *Dette publique: sortir du catastrophisme*, Paris, *Raisons d'agir*, 2016.

(3) Paul Boccard, *Transformations et crise du capitalisme mondialisé. Quelle alternative ?* Paris, 2009, *Le Temps des Cerises*.

(4) Denis Durand, « En finir avec le tabou monétaire », *Économie et politique*, septembre-octobre 2013, n° 734-735.

représentants locaux, régionaux, nationaux et européens sur les décisions en vue de partager les moyens d'une maîtrise nationale et populaire de ces décisions.

Cela peut se traduire en termes institutionnels par une série de dispositions :

- un droit d'initiative à la disposition des élus locaux ou d'associations, qui auraient la possibilité de demander l'intervention du Fonds dans le financement de projets locaux en matière d'éducation, de santé, de culture, de transports ou de tous autres investissements contribuant au développement des services publics ;
- des fonds régionaux et nationaux pour l'emploi et la formation ayant pour fonction d'inciter les banques à financer des projets, publics mais aussi privés, répondant à des critères d'efficacité économique, sociale et environnementale à l'aide d'outils tels que des garanties d'emprunts ou des bonifications d'intérêts. Le Fonds pourrait participer à ces projets en finançant une partie, aux côtés de banques privées ou publiques ;
- des pôles financiers publics nationaux ou européens mettant en œuvre des critères de financement opposés à ceux des marchés financiers.

Les projets proposés à ces différents niveaux – local, régional, national – et au niveau intergouvernemental seraient soumis aux instances de direction du Fonds qui auraient l'obligation de les prendre en considération.

Seraient finalement sélectionnés les projets contribuant effectivement au développement des services publics et répondant à des critères précis en matière d'accès des usagers mais aussi en matière sociale (emploi, salaires, financement de la protection sociale), économique (création de valeur ajoutée dans les territoires, recherche formation) et écologique (économies d'énergies et de ressources naturelles).

Cette proposition peut être mise à l'ordre du jour immédiatement, sans attendre une modification des traités européens. Ce sera même une contribution particulièrement efficace à la création du rapport de forces politique nécessaire pour obtenir, finalement, cette modification. Elle peut être portée devant les instances communautaires par un ou plusieurs gouvernements dans une démarche

conjointe pour sortir des impasses actuelles de la construction européenne en contribuant à la refonder radicalement. Répondant de façon réaliste aux exigences qui naissent de la crise sociale, elle peut rassembler des forces importantes en France et en Europe, et donner aux luttes sociales et politiques la force d'imposer une alternative radicale et réaliste aux politiques néolibérales d'austérité, en ouvrant une nouvelle voie de progrès partagé.

La nouvelle gouvernance : une politique néo libérale, loin du respect et de la valorisation de l'action des enseignants et personnels

Catherine Sceaux

page 1/2

Le décret Chatel du 5 janvier 2012, régissant la nouvelle gouvernance académique, rejeté en 2011 par le Conseil supérieur de l'éducation et maintenu en vigueur par le gouvernement actuel, arrive à point nommé pour permettre un fonctionnement

et des enjeux pédagogiques dans les décisions organisationnelles.

La contractualisation

La contractualisation sur objectifs, censée développer responsabilité, autonomie et transparence, constitue le second pôle de la rénovation de la gouvernance. Or, la contractualisation selon le droit habituel des contrats, est en opposition avec ce qui engage le fonctionnaire, l'école ou l'établissement scolaire vis-à-vis de l'Etat. Selon, l'article 4 de la loi du 13 juillet 1983, portant droits et obligations des fonctionnaires, dite loi Le Pors, « le fonctionnaire est, vis-à-vis de l'administration dans une situation statutaire et réglementaire » non contractuelle ! La contractualisation déplace le lieu de décision et apparaît comme une stratégie visant la dérégulation statutaire et réglementaire.

La nouvelle gouvernance est loin d'avoir fait ses preuves.

Scénario désormais classique. L'Etat et l'Education nationale nous assènent des affirmations comme des vérités. Le modèle républicain du système éducatif n'est plus le bon. Le nouveau modèle de responsabilisation des acteurs les rendant autonomes, enfile l'habit de modernité et d'adaptation aux réalités locales car il viendra à bout de la bureaucratie, de l'inégalité scolaire, de l'autoritarisme de la hiérarchie et de la souffrance des enseignants au travail.

Sous couvert de ce nouveau discours, l'Education nationale abandonne petit à petit ses prérogatives et développe des modalités de management venant du privé. On assiste à une modification progressive de la culture des cadres de l'Education nationale qui s'approprient de plus en plus les principes du "nouveau management public" : rémunération au mérite reposant sur le management par les résultats. La valeur principale véhiculée par les enseignants est de vouloir contribuer par la réussite des élèves à un monde plus égalitaire. Mais, par

“ La contractualisation déplace le lieu de décision et apparaît comme une stratégie visant la dérégulation statutaire et réglementaire. ”

cohérent avec la LOLF (loi organique relative aux lois de finances) et permettre au recteur d'être le responsable de l'orientation des budgets opérationnels de programmes. Le pilotage par les résultats est devenu la conséquence majeure du décret. Les recteurs voient

leurs pouvoirs accrus et deviennent les pilotes de la politique déconcentrée de l'EN. Ils délèguent l'application de leur stratégie dans les départements aux anciens inspecteurs d'académie, directeurs des services de l'éducation nationale (IA-DSDEN) qui prennent le nom de directeur académique (DASEN).

“ L'Education nationale abandonne petit à petit ses prérogatives et développe des modalités de management venant du privé. ”

Réduire le pouvoir des IA-DSDEN, issus du corps des IA-IPR, recrutés par concours pour leurs compétences pédagogiques, au profit des recteurs nommés en conseil des ministres, c'est instaurer une organisation hiérarchique directement politique. Ce décret sur la gouvernance du système éducatif politise le service public de l'Education nationale et occulte sa dimension pédagogique, condition de la réussite de tous les élèves. Alors que l'Education nationale doit faire preuve en toutes circonstances de neutralité et d'impartialité, cette recentration reflète la volonté d'une politique partisane très forte des pôles de décision. Il y a un risque que le nouveau directeur académique soit le relai d'une administration, plus soucieuse de la mise en œuvre d'une politique centrée uniquement sur la gestion des moyens, que sur la prise en compte des priorités

exemple, établir la part de mérite d'un professeur dans le succès des élèves est une source d'injustice que les agents chercheront à compenser par des stratégies qui ne sont pas motivées par les valeurs qu'ils portent. Il en résulte, d'une part, des comportements concurrentiels peu favorables à la qualité de l'action et d'autre part, dans les pays où les financements sont déterminés par les résultats, une modification du curriculum vers l'entraînement répétitif pour réussir les évaluations au mépris d'une conception globale de la connaissance.

De plus, si les résultats aux enquêtes ne sont pas très bons pour l'école française, aucune enquête n'établit que ce serait le fait d'un investissement insuffisant des enseignants qui seraient censés travailler plus et mieux s'ils touchaient une prime au mérite.

Nous laisserons le mot de la fin à Christian Laval, sociologue :

« L'une des conséquences de ces politiques néolibérales appliquées à l'État est la ruine des idéaux collectifs de service public, l'épuisement progressif des valeurs de dévouement et la raréfaction des conduites éthiques qui animaient beaucoup des meilleurs agents publics [...] Le sens même de l'action publique, le service de l'intérêt général, se défait peu à peu quand on aligne son organisation sur des manières de faire, de dire et de penser propres à la sphère privée [...] L'État en renonçant à ses propres valeurs n'est-il pas en train de miner la signification du travail de ses agents ? »

Bibliographie :

Paul Devin. Des vertus présumées de la nouvelle gouvernance. Inspecteur aujourd'hui. n°87, janvier, février, mars, 2014.

Christian Laval. Le sens de la modernisation de l'Etat. Idem.

Quand le politique instrumentalise la pédagogie

Alain Goudard

page 1/3

Les domaines de l'éducation mais aussi de la culture et de la recherche défendent au-delà des réformes successives un projet de société.

L'éducation, la culture et la recherche sont des biens communs qui font société. Ils ont intégré au fil des années la sphère du service public pour aujourd'hui en être partiellement sortis.

Analyser ce processus, c'est tenter d'en comprendre les enjeux.

L'innovation pédagogique : un processus permanent

“ Le management en cours à l'éducation nationale, version libérale d'un caporalisme qui a toujours existé, a récupéré des thématiques jusqu'alors portées par des courants pédagogiques et syndicaux progressistes. ”

Il n'est pas juste de présenter de façon manichéenne ce qui se passe au cœur même du système éducatif : il y aurait les anciens et les modernes, les pédagogues et les républicains, ... Ces théorisations clivantes n'aident en rien à identifier et comprendre les processus au cœur des pratiques. Elles relèvent plus du champ des représentations

et du plan idéologique que d'un outillage théorique sérieux.

A l'inverse, je considère qu'il y a du commun au cœur des pratiques. Mais ce commun est plus ou moins présent, plus ou moins développé :

- La notion de projet, construite au départ de façon empirique, s'appuie sur une constatation : faire construire ou reconstruire par les acteurs eux-mêmes le point d'arrivée amplifie l'investissement dans l'activité à déployer pour l'atteindre. Cela vaut pour les élèves comme pour les enseignants.
- La construction du savoir : l'acquisition de connaissances, de savoirs, de méthodes, ne se fait jamais sans une opération de construction – reconstruction de la part de l'apprenant, qu'elle soit organisée ou non par l'éducateur.

Ces deux aspects ont historiquement donné lieu à des expériences ou des mises en œuvre plus ou moins formalisées, intégrant dans la période la plus récente des apports théoriques.

Mais leur diffusion, donc leur intégration au cœur des pratiques pédagogiques, s'est faite difficilement pour une raison principale : les hiérarchies n'y étaient pas favorables ! Et les courants pédagogiques qui les portaient marginalisés au sein de l'institution scolaire.

Une grille de lecture

La grille de lecture proposée est la suivante : le management en cours à l'éducation nationale, version libérale d'un caporalisme qui a toujours existé, a récupéré des thématiques jusqu'alors portées par des courants pédagogiques et syndicaux progressistes et les a retournées/détournées à son profit pour en faire une arme de guerre contre le service public national d'éducation.

La rupture des années 80

La première loi de décentralisation (Defferre, 1982) aboutit à faire de l'établissement scolaire du 2nd degré un Etablissement Public Local d'Education (EPL) doté d'une autonomie décisionnelle, c'est-à-dire d'adaptation locale à la prescription nationale.

Cette évolution majeure est plutôt bien acceptée par les personnels parce que réaliste et appuyée sur le bon sens. Cela donne des espaces de « liberté » dans un cadre vécu comme très contraint.

C'est à cette période que va se mettre en place un moteur politique consistant à placer le débat sur le terrain pédagogique (au cœur des pratiques enseignantes) pour, en réalité, faire passer des réformes structurelles.

La mise en place d'une dotation horaire globalisée (DHG, 1986) est une étape décisive. Au départ les horaires disciplinaires nationaux obligatoires sont maintenus. La répartition des moyens horaires attribués au-delà de cette norme est laissée à l'appréciation des établissements : possibilité de créer une division supplémentaire, faire des dédoublements, consacrer des moyens horaires sur des organisations ou projets décidés au niveau de l'établissement. Au départ il

existe bien des marges telles qu'il est possible de réaliser des projets. Pour les personnels, il faut faire un détour important pour comprendre qu'il s'agit en réalité d'une inversion de logique : d'une obligation de moyens, constitutive de la notion de service public, on va glisser progressivement vers une obligation de résultats qui est au cœur de l'approche libérale : un service public, ça doit fonctionner comme une entreprise. On ne part plus des besoins pour faire réussir les élèves mais d'une enveloppe imposée à l'intérieur de laquelle les établissements sont sommés de s'organiser. La mise en concurrence des dispositifs entre eux est présente dès le départ !

L'enfumage est d'autant moins perceptible que le pouvoir politique convoque des arguments au cœur de la sensibilité des profs : au nom de la réussite des élèves et au nom de l'égalité de dotation horaire des établissements.

Après 30 ans de DHG, on voit bien que le principal effet a été de diminuer de façon méthodique et régulière les moyens attribués à TOUS les établissements. Dans ce processus, les « fourchettes » de Bayrou sont emblématiques : la possibilité laissée de faire fluctuer les horaires disciplinaires entre une valeur haute et une valeur basse a conduit à une application de la fourchette basse partout !

De la même façon, la présentation de la réforme du collège (2015) comme essentiellement « pédagogique » cherche à masquer une réalité beaucoup plus triviale : alors que la dotation moyenne horaire était de 29 h 45 à la rentrée 2014, l'objectif d'une dotation de 29 h par division à la rentrée 2017 est présenté comme un progrès. Et le focus mis sur des dispositifs pédagogiques (AP et EPI) !

La réalité du projet politique qui sous-tend la technique de gestion DHG, partagé par les ministères successifs, est bien celle d'un pilotage par le haut d'une diminution graduelle et méthodique des moyens en personnels.

L'accélération FILLON (en tant que ministre de l'EN puis 1^{er} ministre)

L'adoption par le parlement (à l'exception du groupe communiste) de la loi organique de loi de finances (LOLF), en 2001, pour une application partout en 2006, s'inscrit dans un processus politique : au nom d'une gestion à l'euro près, la LOLF est une organisation budgétaire mais aussi une organisation managériale qui repose sur quelques principes : contrôler les dépenses publiques (sous-entendu qui ne le seraient pas ou mal), vieux dogme libéral ; retard de la France sur l'approche par objectifs (recommandation de l'OCDE) ; croyance que le management par objectifs

aurait fait ses preuves dans les entreprises et serait donc applicable aux services de l'Etat.

A partir de 2006, un contrat d'objectif est conclu au niveau de chaque EPLE avec l'autorité académique, définissant les objectifs à atteindre par l'établissement pour satisfaire aux orientations nationales et académiques, avec des indicateurs qui permettront d'apprécier la réalisation de ces objectifs.

La dérive libérale s'accroît et la pratique de projet se trouve au cœur de la tourmente, prise en tension entre ses fondements pédagogiques et son instrumentalisation politique.

Avec le management, cette tension ne va faire que s'accroître. Issu de la période Reagan - Thatcher, le New Public Management donne un souffle nouveau à l'autoritarisme rampant qui a toujours existé à l'éducation nationale, mais contre lequel le statut particulier des enseignants a constitué le principal rempart.

Il prend d'abord appui sur une défiance envers les personnels (en ce sens, Allègre en a été le précurseur !). Il tente de les déposséder de leur professionnalité et de leur expertise (cf. les travaux sur la souffrance au travail) : l'important est d'être conforme à la commande de l'institution.

Outre la gestion des ressources humaines qu'il génère, le management se traduit par deux éléments principaux :

- Le glissement sémantique de l'autonomie de l'établissement à l'autonomie du chef d'établissement. On retrouve cette antienne dans l'audit de modernisation du collège de 2006 (dont la réforme 2015 n'est qu'un vulgaire copier - coller !) comme dans les préconisations de l'OCDE (2009) : « le chef d'établissement doit avoir la latitude de définir les projets et objectifs de l'établissement, d'adapter les programmes d'enseignement aux besoins locaux, d'influer sur les décisions de recrutement des enseignants ». Il ne s'agit ni plus ni moins que de faire implorer le service public d'éducation en substituant une définition locale à une norme nationale.
- La notion de « bonnes pratiques » : elle apparaît dans une circulaire de 2009 portant sur les missions des corps d'inspection (IA-IPR et IEN). L'argument habituel

“Va se mettre en place un moteur politique consistant à placer le débat sur le terrain pédagogique ... pour, en réalité, faire passer des réformes structurelles.”

est convoqué d'entrée : « amélioration constante de l'acquisition par les élèves des savoirs et compétences définis par les programmes ». Qui pourrait être contre ? Trois missions sont explicitées. Le conseil, historiquement constitutif de la fonction, n'arrive qu'en 3ème position et est cantonné au conseil à la hiérarchie administrative (chef d'établissement, IA, recteur). L'ancrage disciplinaire de la fonction est en partie marginalisé au profit de missions de pilotage et de management. Les mots se suffisent à eux-mêmes pour qualifier la conception sous tendue : il s'agit bien d'une conception descendante et prescriptive. C'est dans ce cadre qu'il est indiqué que « les corps d'inspection ont le devoir de conseiller les professeurs, d'impulser et d'encourager les bonnes pratiques ». S'agit-il d'une subite affection pour l'innovation pédagogique ? Evidemment non, sinon elle aurait été depuis des lustres encouragée, diffusée, démultipliée par l'institution ! Il s'agit en réalité de promouvoir les mises en œuvre CONFORMES à la commande institutionnelle du moment.

de français en collège faisait son horaire avec 2 classes (moins de 50 élèves) alors qu'aujourd'hui il en a souvent 4 (120 élèves)

- Les enseignements pratiques interdisciplinaires : l'approche dogmatique en cours conduit à ce que des dispositifs existants sont interdits, non pas au nom de leur inefficacité, mais au prétexte d'une non-conformité à la doxa officielle !

La situation génère plus des stratégies de survie ou de contournement (recycler de l'existant ; mentir : on dit officiellement qu'on fait, la réalité des pratiques étant tout autre ...) que des postures d'opposition, de refus, donc d'affrontement de la hiérarchie.

« Certains enseignants, y compris ceux qui sont plutôt innovants sont vent debout contre cette réforme car ils ont l'impression d'avoir été « maltraités et peu écoutés » (Philippe Tournier, secrétaire général du SNPDEN-UNSA, à propos de la réforme du collège).

Ce constat date de fin novembre 2015. Il n'a fait que s'aggraver et la communication de la ministre (« une rentrée apaisée ») a pour objectif principal de tromper l'opinion publique en masquant la contradiction majeure que pointe le représentant des chefs d'établissement : comment a-t-on pu en arriver à cette situation paradoxale où des enseignants historiquement engagés dans l'innovation pédagogique, refusent des formes de travail ou d'organisation pour lesquelles ils ont milité par le passé, y compris en s'opposant à l'époque à leurs hiérarchies ?

Cela est très problématique parce que ça démobilise et éloigne les personnels d'une visée politique primordiale : celle d'une démocratisation réelle du service public d'éducation qui n'est pas envisageable sans leur complet investissement. Sans verser dans la théorie du complot, n'est-ce pas malgré tout les fondements d'un projet politique - l'affaiblissement du service public d'éducation - partagé par de multiples forces politiques, mais qui n'osent pas le présenter en tant que tel à l'opinion publique ?

“ Comment a-t-on pu en arriver à cette situation paradoxale où des enseignants historiquement engagés dans l'innovation pédagogique, refusent des formes de travail ou d'organisation pour lesquelles ils ont milité ? ”

La réforme du collège à la rentrée 2016

On peut penser que la tension est proche de son paroxysme. Les mêmes qui nous ont « vendu » le socle Fillon et ses scories (note de vie scolaire, livret personnel de compétences, ...) vantent aujourd'hui les vertus du socle 2015 dont ils sont

incapables de présenter les fondements et ruptures (une approche systémique de la culture scolaire commune).

Le comble est atteint avec les dispositifs phares de la réforme :

- L'accompagnement personnalisé (AP) : incapable d'en définir les contours, l'institution se raccroche à la notion de pédagogie différenciée, occultant qu'aujourd'hui avec 30 élèves par classe de collège, elle est beaucoup plus difficile à mettre en œuvre. Elle passe sous silence, pour les jeunes générations de professeurs, qu'avant la mise en place de la DHG il y avait une norme d'effectif (24 élèves par classes) et des possibilités de dédoublement. A l'époque un enseignant

Droit aux loisirs : une ambition de service public au service de l'émancipation.

Christian Foiret

Erick Pontais

page 1/2

Cet article fait suite au débat de la fête de l'Humain interrogeant l'idée suivante : « rythmes scolaires, comment sortir de l'impasse ? ». La question du droit aux loisirs et de l'égalité d'accès à ce droit est vite venue au premier plan. Le glissement de missions de l'école vers le périscolaire sur fond d'inégalités de territoires et de désengagement de l'état, le flou des politiques sensées contribuer à la réussite scolaire, l'engagement d'associations d'éducation populaire dans les dispositifs des gouvernements successifs nous amènent à ouvrir un débat et proposer des positions à défendre.

Le droit au loisir : un projet pour construire l'humain.

Notre ambition est de faire accéder tous les jeunes à un haut niveau de culture et de savoir. Le système scolaire sur une période de 3 à 18 ans doit le permettre dans le cadre du service public national d'éducation. Les temps de loisirs sont également des temps d'émancipation, particulièrement les temps de loisirs collectifs organisés. Si l'accès à des loisirs s'est considérablement diversifié, il reste que la responsabilité des moments collectifs à charge de collectivités ou d'associations ne peuvent relever du simple divertissement et ne peuvent être seulement un moyen de garde des jeunes. Des valeurs traversent ces temps de loisirs. D'une part la vie collective, le respect des autres, l'écoute, les modalités de la prise de décisions sont incontestablement des moments formateurs de l'individu. Celui-ci y rencontrera l'autre, la force de l'acte collectif, la contradiction dans les projets. C'est l'occasion de construire la laïcité, la solidarité, dans l'activité, par la culture, l'échange, l'action. Le monde proche et lointain, s'il peut être en accès libre par des moyens de communication toujours plus développés, a besoin d'aide au décodage. L'animateur de loisir a donc une éthique, une responsabilité éducative. Si la visée sociétale est l'émancipation humaine afin de permettre à l'individu une pensée lui permettant d'intervenir sur le monde, alors il faut une cohérence nationale, une politique d'éducation audacieuse qui comporte les moyens matériels et humains nécessaires. Cette ambition ne relève-t-elle pas d'un cadre de service national ?

Temps d'école / temps de loisirs : un projet commun à construire.

Le temps d'école a une mission : permettre à tous les enfants de se construire comme élèves, et d'accéder aux savoirs, aux modes d'appropriation, à une pensée qui leur permette d'intervenir sur leur propre avenir et sur celui du monde avec la force du collectif des pairs. Cette ambition est la responsabilité du service public national d'éducation et doit, par lui, être assumée entièrement. Les tentatives depuis quelques décennies de défaire une part de ces apprentissages sur les familles, les collectivités, les associations et de plus en plus sur le secteur marchand sont des sources d'inégalités et d'injustice

Les temps de loisirs organisés concourent à la visée d'émancipation de l'individu dans un collectif et ont les mêmes objectifs éducatifs appuyés sur les valeurs vues précédemment. Si toutes les classes sociales ont le même droit aux loisirs, il est clair que les enfants des classes populaires doivent pouvoir bénéficier d'un accès complet, dans le cadre des valeurs définies plus haut, aux animations, aux sports, aux séjours transplantés, à la culture (lecture, théâtre, cinéma, danse...). Les comités d'entreprise, les choix de municipalités, l'audace d'associations ont rendu à une époque cet accès plus facile et plus démocratique. Aujourd'hui la confusion entre école, périscolaire, garderie, et les dispositifs issus des réformes récentes, la course aux financements rendus incontournables par les politiques austéritaires brouillent les objectifs éducatifs. Un projet commun est à construire avec des missions clairement définies, un cadre national, une ambition éducative affirmée.

“ La responsabilité des moments collectifs à charge de collectivités ou d'associations ne peuvent relever du simple divertissement et ne peuvent être seulement un moyen de garde des jeunes. ”

“ Un projet commun est à construire avec des missions clairement définies, un cadre national, une ambition éducative affirmée. ”

Ne pas confier au secteur marchand l'ambition du loisir éducatif pour tous : un pilotage national.

Le droit aux loisirs éducatifs, pour être accessible à toutes les catégories sociales sur tous les territoires, doit largement échapper au secteur marchand. Toutes les familles et tous les jeunes doivent pouvoir accéder à égalité, partout, à des structures de qualité,

encadrées par des personnes compétentes, en toute sécurité affective, morale et éducative. C'est bien sûr une question de pouvoir d'achat. C'est aussi une question de décisions politiques. Les collectivités, les associations, les clubs sportifs, les structures culturelles doivent pouvoir

offrir des séjours, des activités à des prix corrects, voire tendre vers la gratuité. Des municipalités ont fait ce choix. Elles doivent recevoir de l'État les moyens financiers de poursuivre. Partir en séjour de découverte loin de chez soi, faire de l'équitation, pratiquer le sport qui convient à chacun... doit être possible à toutes les familles. Les pouvoirs publics doivent investir, subventionner, promouvoir, aider les fédérations, avoir un plan pluriannuel sur tous les territoires, pour réussir cette ambition.

Un pilotage national au sein d'un ministère qui pourrait accueillir le temps libre, la jeunesse le loisir, serait bienvenu, appuyé sur un projet éducatif pour la jeunesse partagé avec le ministère de l'Éducation Nationale.

Service public et engagement associatif militant ?

Les associations d'éducation populaire ont pris historiquement une forte part dans la conception, l'animation, la promotion des loisirs des jeunes, la formation des cadres. Elles sont des lieux où se forment l'engagement militant au service de la jeunesse. Leurs statuts sous-tendent des valeurs, diversifiées certes, selon leur histoire. Des jeunes s'y engagent, donnant à l'action volontaire un sens à leur vie et reconnaissant dans ces valeurs la solidarité, le besoin de l'acte collectif, le plaisir du vivre ensemble, la démocratie, la protection de la planète, la camaraderie, le respect des différences. Le cadre du service public est une garantie que ces valeurs peuvent être promues et peuvent croiser les objectifs éducatifs nationaux.

L'animation des loisirs : un métier, un engagement, des valeurs.

L'animation est un engagement qui demande une formation. Certains en font un métier. D'autres en

resteront à la démarche volontaire sur un court moment de leur vie. Pour cela il y a une rémunération. Celle-ci nécessite une qualification adossée à une formation initiale et continue. Un statut tant de l'animateur volontaire rémunéré que du professionnel est nécessaire. La formation des jeunes doit être aidée, voire incluse dans un parcours scolaire / universitaire choisi. Des passerelles entre les lieux institutionnels de formation et les associations formatrices doivent être recréées, des postes de formateurs rétablis, détachés de l'éducation Nationale.

Des mesures urgentes ?

1. Abroger la réforme des rythmes scolaires en primaire et remettre en chantier une réforme qui donne, à tous les élèves, le temps (retour à 27 h d'enseignement par semaine), les moyens de construire les savoirs scolaires et qui articule la complémentarité école /loisirs en terme d'objectifs éducatifs.
2. Donner aux collectivités les moyens d'assurer la gratuité des moments d'animation après l'école, de permettre l'inscription des jeunes aux clubs à des tarifs permettant l'accès de tous.
3. Établir des conditions de travail qui permettent aux animateurs de s'installer dans le long terme pour effectuer leurs missions. Il faut donc une filière animation avec une formation et un statut.
4. Créer un service public national déconcentré de l'animation.
5. Tisser des liens entre l'Éducation Nationale et les associations d'éducation populaire par des moyens accrus en personnels qualifiés et sous statut pour le secteur de l'animation au sein d'un ministère ad hoc, et favoriser les passerelles professionnelles au sein de la fonction publique
6. Considérer la mission sociale et émancipatrice du loisir. Actuellement la précarité, l'éclatement du travail réduit le loisir à un marché, à une fonction occupationnelle, à une garderie. Une sélection sociale s'opère. Cela doit cesser.

“ Un pilotage national au sein d'un ministère qui pourrait accueillir le temps libre, la jeunesse le loisir, serait bienvenu. ”

(2) Bruno Tinel, *Dette publique: sortir du catastrophisme*, Paris, *Raisons d'agir*, 2016.

(3) Paul Boccard, *Transformations et crise du capitalisme mondialisé. Quelle alternative ?* Paris, 2009, *Le Temps des Cerises*.

(4) Denis Durand, « En finir avec le tabou monétaire », *Économie et politique*, septembre-octobre 2013, n° 734-735.

CHRISTIAN FOIRET
PCF Loiret

ERICK PONTAIS
PCF Manche

Réorientation d'urgence ! ou comment envisager une réforme progressiste de l'orientation scolaire ?

Erwan Lehoux

page 1/3

Si les organisations progressistes défendent toutes un meilleur système d'orientation et partagent les combats des Conseillers d'orientations psychologues (COP), il n'est pas toujours évident de définir la mission qui devrait être celle de l'orientation scolaire.

Le constat est largement partagé, trop souvent, l'orientation serait ratée... Tout d'abord, celle-ci conduirait trop d'élèves à l'échec. Les taux de réussite relativement faibles en première année de licence suffiraient à l'attester¹. Ensuite, l'orientation ne serait pas assez conforme aux souhaits des élèves ; autrement dit, elle serait subie. Selon un sondage réalisé en 2010², cela concernait tout de même 18 % des nouveaux bacheliers qui ont poursuivi dans l'enseignement supérieur³. Enfin, l'orientation ne permettrait pas aux élèves de s'insérer professionnellement, ce dont les chiffres du chômage chez les jeunes seraient la preuve.

Les résultats du sondage sus-cité semblent accréditer l'idée que l'orientation est bien l'une des causes de tous ces maux. Ainsi, seuls 35 % des bacheliers 2014 ont rencontré un COP avant de faire leur choix. Selon les bacheliers en 2010, les aides à l'orientation proposées au lycée sont... utiles (53%) mais... peu efficaces (36%), peu précises (34%) et peu personnalisées (30%). À noter que 48 % de ceux qui ont raté leur orientation estiment qu'ils ont manqué de bons conseils.

Avant de donner quelques éléments de réponse à cette question, il convient de réfléchir au sens et au rôle de l'orientation dans la société d'aujourd'hui. D'un point de vue individuel, elle est synonyme de choix. Elle est alors jugée bonne si l'élève poursuit des études qui lui réussissent, c'est-à-dire a) qui lui plaisent ; b) dans lesquelles il réussit ; c) qui lui offrent des débouchés. D'un point de vue plus global, elle signifie plutôt distribution. Distribution dans les formations et, in fine, dans le monde du travail. De l'orientation dépend ainsi la future position sociale des individus. L'enjeu est double : il s'agit d'abord, dans une société où le travail est fortement divisé, de différencier et de répartir les individus ; il s'agit ensuite, dans une société régie

par l'idéal méritocratique, d'assurer la fluidité sociale.

La dernière phrase de l'introduction d'un rapport publié en 2008 par le Haut conseil de l'éducation consacré à l'orientation, articule d'une certaine manière les deux points de vue : « une orientation réussie doit permettre à chacun d'exploiter tout son potentiel et de s'insérer professionnellement »⁴.

Les dessous de la conception néolibérale de l'orientation

En faisant référence au potentiel des élèves, cette citation repose sur une conception essentialiste de leurs capacités intellectuelles, de leurs motivations et de leurs goûts, etc. dans la droite ligne de la théorie des dons. Dans cette optique, l'orientation a pour objectif d'aider l'individu à exploiter correctement son potentiel. À grand renfort de mauvaise psychologie, l'orientation permettrait notamment d'amener les élèves à découvrir leur personnalité – laquelle serait évidemment figée car naturellement donnée – et de choisir en fonction de celle-ci la formation et, in fine, le métier, qui leur correspond. Les tests de personnalités qui foisonnent sur Internet, y compris sur des sites a priori sérieux, tels que celui de l'ONISEP, quand ils ne sont pas utilisés par certains COP, apparaissent comme l'un des moyens d'y parvenir. De fait, ils sont surtout le moyen de conforter l'individu dans ses propres certitudes.

Quant à la dernière partie de la citation, selon laquelle l'orientation serait censée permettre aux individus de s'insérer professionnellement à l'issue de leurs études, elle repose implicitement sur une conception de la société qui fonctionnerait comme un système de marchés interdépendants. Entre autres, citons le marché du travail d'une part et le marché scolaire d'autre part. Sur le premier,

“ Elle (l'orientation) participe du modelage d'un individu nouveau, responsable, rationnel et calculateur, qui n'est pas sans rappeler l'*homo-æconomicus* des économistes. ”

(1) Il convient toutefois d'interroger et de nuancer cette affirmation. Cf. Romuald Bodin et Sophie Orange, *L'Université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*, Éditions du Croquant, Bellecombe-en-Bauges, 2013.

(2) *Opinion Way pour la Chambre de commerce et d'industrie de Paris, Les jeunes bacheliers et l'orientation*, Sondage réalisé à l'occasion des Nuits de l'Orientation, décembre 2010.

(3) Parmi eux : 21 % en raison d'un dossier trop faible et 12 % en raison de l'échec au concours ; 18 % en raison d'un changement d'avis ; 10 % en raison du manque de place ; 8 % en raison du coût trop élevé des études.

(4) Haut conseil de l'éducation, *L'Orientation scolaire, Bilan des résultats de l'École*, 2008.

“ La violence de l'injonction au projet est d'autant plus forte que l'échec fait l'objet d'une dramatisation excessive dans notre société. ”

de leur utilité sur le marché du travail. Dans ce modèle, l'orientation est l'huile censée fluidifier le marché scolaire en garantissant la transparence du marché, c'est-à-dire en donnant aux acteurs l'information la plus parfaite qu'il

“ Outre la violence sociale que constitue l'injonction au projet, celle-ci est aussi source d'inégalités, et de doublement. ”

soit – qui n'est autre que l'une des cinq hypothèses de la concurrence pure et parfaite. La réforme de la plateforme Admission Post Bac en 2015 s'inscrit dans cette perspective, en proposant

“ Il convient de faire de l'orientation un moyen de lutter contre la reproduction sociale, en élargissant le champ des possibles des individus. ”

aux lycéens de prendre connaissance des taux de réussite dans les filières choisies et des débouchés. Au-delà du principe, contestable en lui-même, cette conception de l'orientation ne résiste pas à une analyse sérieuse de la situation économique dans la mesure où elle ne dit rien de la pénurie d'emploi dont ni le système d'orientation ni le système éducatif en général ne sont responsables. De la même manière, Pôle emploi pourrait, s'il en avait les moyens, améliorer l'accompagnement – et la formation – des chômeurs mais ne saurait créer les emplois qui n'existent pas ! Si cette idée selon laquelle l'orientation permettrait aux individus de s'insérer professionnellement en favorisant l'adéquation de l'offre et de la demande de qualification demeure si partagée malgré son évidente absurdité, c'est qu'elle participe du modelage d'un individu nouveau, responsable, rationnel et calculateur, qui n'est pas sans rappeler l'homo-œconomicus des économistes. Ce dernier constitue précisément le modèle de l'acteur tel qu'il agit sur les marchés. C'est l'individu néolibéral ou néosujet tel que théorisé par Christian Laval et Pierre Dardot⁵.

L'injonction au projet, une insupportable violence sociale

Dans ce contexte, les conséquences de l'orientation sur les élèves et sur la société en général sont bien plus lourdes que les constats superficiels rappelés au début de cet article. En premier lieu, elle soumet

les élèves et leurs familles à une pression terrible qui crée chez eux la crainte de ne pas faire le bon choix. L'orientation génère du stress chez les élèves comme chez les parents. C'est parfois le cas très tôt : dès la troisième, les élèves en difficulté sont sommés de choisir une voie professionnelle qu'ils ne connaissent pas tandis que dans les milieux favorisés, les parents des élèves craignent que leurs enfants n'obtiennent pas la bonne option ou n'entrent pas dans le bon lycée. Le fait même d'avoir à faire un choix constitue une obligation violente. Les élèves sont en effet soumis à l'injonction de formuler un projet alors même qu'ils sont souvent encore loin d'avoir une idée de ce qu'ils veulent faire plus tard.

La violence de l'injonction au projet est d'autant plus forte que l'échec fait l'objet d'une dramatisation excessive dans notre société. Toute réorientation, de même que toute formation non validée sont considérées comme un échec alors même qu'ils servent l'apprentissage. En réalité, cette manière de considérer les erreurs sert l'idéologie dominante. En effet, cela permet de faire porter la responsabilité de l'échec à l'individu et non pas au système. Plus prosaïquement, lutter contre les échecs de l'orientation constitue aussi une manière de réduire les coûts de l'éducation. Pourtant, l'erreur ou l'échec sont aussi, à plus long terme, une condition du progrès, comme c'est le cas en matière de recherche. Il en va de même pour l'orientation : ce sont les essais qui permettent, in fine de faire les bons choix. C'est pourquoi il convient de démocratiser l'échec, c'est-à-dire de donner aux élèves et à leur famille le droit à l'erreur, quels que soient leurs moyens, notamment financiers.

Outre la violence sociale que constitue l'injonction au projet, celle-ci est aussi source d'inégalités, et de doublement. D'une part, ce sont les élèves qui rencontrent le plus de difficultés qui sont sommés de construire un projet le plus tôt ; or, ils ont d'autant moins de portes ouvertes que les autres. D'autre part, ces mêmes élèves sont, statistiquement, davantage issus des milieux populaires ; or, c'est dans ces milieux que les familles sont les moins en mesure de construire un projet, à la fois parce qu'elles en ont moins l'habitude et parce qu'elles ne disposent pas des outils et des informations nécessaires pour le faire. À titre d'exemple, la compréhension du système éducatif, de la subtilité des parcours et du jeu des options, pose davantage de problèmes aux familles des milieux populaires.

Orientation, reproduction sociale et lutte des classes

En second lieu, l'orientation participe à entretenir la reproduction sociale. Dans un système scolaire

(5) Pierre Dardot et Christian Laval, *La Nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*, La Découverte, Paris, 2009.

conçu comme une succession d'étapes qui permettent d'écartier progressivement des élèves afin de sélectionner l'élite, l'orientation apparaît précisément comme processus qui, avec l'évaluation, permet de réaliser ce tri. Or, lors de ce processus, la structure sociale d'hier est reproduite. Les fils de cadres deviendront cadres et les fils d'ouvriers deviendront ouvriers.

Il convient au contraire de faire de l'orientation un moyen de lutter contre la reproduction sociale, en élargissant le champ des possibles des individus. En particulier, à niveau équivalent, les ambitions des enfants d'ouvriers sont bien moins élevées que celles des enfants de cadres. L'orientation devrait s'attaquer à cette autocensure des classes populaires en dévoilant aux individus leur intériorisation des structures sociales. De la même manière, l'orientation pourrait alors lutter contre les représentations genrées des matières, des filières et des métiers. Ainsi, l'orientation pourrait participer de la visée émancipatrice que nous souhaitons donner à l'éducation dans son ensemble.

Reste que l'objectif du mouvement social, à terme, ne saurait se limiter à lutter contre la reproduction sociale. Nous ne pouvons nous satisfaire d'une société dans laquelle un fil d'ouvrier aurait autant de chances que Jean Sarkozy de devenir Président de l'EPAD. Bien plus que cela, nous voulons une société égalitaire, démocratique et solidaire. C'est bien là la limite d'une réflexion sur le système d'orientation qui ne s'intéressait pas par ailleurs à l'éducation dans son ensemble. De fait, l'orientation reflète énormément la nature du système scolaire : aujourd'hui, il s'agit d'un système qui, d'une part, a pour objectif de former une élite afin de reproduire la structure sociale et qui, d'autre part, est fait pour former des individus rationnels, adaptés au monde capitaliste. Si nous pouvons envisager quelques pistes et quelques mesures concrètes pour réformer le système d'orientation, il convient de penser ce dernier dans la logique plus globale d'un projet pour l'éducation et pour la société.

Faire l'économie des sciences sociales ?

Les luttes autour de l'enseignement des SES au lycée et leurs enjeux

Igor Martinache

page 1/2

Les réactions indignées émanant des milieux entrepreneuriaux qui ont suivi l'annonce de l'allègement du programme de 2nde de sciences économiques et

sociales (SES) à la fin du mois de juin dernier¹ ne sont que le dernier avatar en date des mises en cause que cet enseignement subit depuis sa création, il y a tout juste 50 ans². Bien qu'il ne touche qu'une frange limitée des élèves pendant une durée elle-même restreinte de leur scolarité, celui-ci est ainsi régulièrement pointé du doigt par certains commentateurs médiatiques comme étant le responsable de la supposée « inculture économique des Français-e-s » diagnostiquée par l'éphémère Conseil pour la diffusion de

la culture économique (Codice) émanant de Bercy³, voire de leur hostilité tout aussi prétendue à l'économie de marché ou au « monde de l'entreprise ». D'où de récurrentes entreprises de reprise en main de cet enseignement dès son introduction, émanant non seulement des sphères patronales et médiatiques, mais aussi de l'appareil étatique lui-même. Ce qui rappelle en passant que les ennemis du service public peuvent aussi provenir de ses rangs. Ces multiples projets de « réformes » des SES se sont néanmoins heurtés jusqu'à aujourd'hui à la mobilisation d'une frange importante des enseignant-e-s soutenus par leurs élèves, présents et passés, et de leurs parents, mais aussi de diverses personnalités publiques, et ont ainsi en partie enrayé ces tentatives de « normalisation » de l'enseignement des SES, qui n'ont pas empêché pour autant toute évolution dans un sens inquiétant. En présentant ici succinctement ces luttes et surtout les enjeux qui les sous-tendent, c'est bien la mission du service public éducatif qui est posée, à savoir celle du type d'élève qu'il entend former. En l'occurrence, pour le formuler abruptement : des travailleurs dociles et productifs ou des

citoyens éclairés à l'esprit critique affûtés ?

La mise en place mouvementée des SES dans le lycée français

Partagé entre le projet de démocratiser l'enseignement supérieur et celui d'en renforcer la sélectivité, le gouvernement Pompidou entreprend en 1965 une importante réforme du lycée portée par le ministre de l'Éducation Christian Fouchet. Celle-ci aboutit à une sorte de compromis en réorganisant le lycée en différentes sections censées conduire à des orientations différentes. Parmi les filières « générales », à côté des séries littéraire et scientifique (A et C respectivement) est progressivement mise sur pieds une nouvelle section centrée sur l'économie, mais associée aux autres sciences sociales plutôt qu'au droit et à la gestion comme c'est alors la règle à l'Université. Les SES qui sont généralisées après une première phase d'expérimentation ne vont pas sans susciter d'emblée de vifs débats parmi les universitaires. L'innovation est poursuivie et le ministre confie à Charles Morazé, représentant de l'école historique des Annales, le soin de constituer une commission pour construire les programmes. S'y retrouvent des chercheurs en devenir et déjà reconnus représentant les différentes disciplines impliquées, de même que différentes sensibilités politiques. Les SES innoveront ainsi d'abord par le dépassement des frontières disciplinaires consistant à mobiliser différentes sciences de la société afin d'étudier un certain nombre d'objets-problèmes dans leurs différentes dimensions – sociologique, politique, anthropologique, historique et géographique. Leur seconde originalité pour l'époque réside dans l'utilisation privilégiée des pédagogies actives consistant à instaurer un dialogue avec la classe à partir de l'étude de documents contre le traditionnel cours magistral, ainsi que le préconisent les premières instructions officielles. Comme l'explique aujourd'hui le géographe Marcel Roncayolo, principal artisan de cette mise en œuvre, « il ne s'agit pas [pour les élèves] de recevoir un enseignement, mais d'y participer »⁴. Celui-ci explique encore que cet enseignement se voulait

“ Les SES innoveront d'abord par le dépassement des frontières disciplinaires consistant à mobiliser différentes sciences de la société afin d'étudier un certain nombre d'objets. ”

“ Leur seconde originalité pour l'époque réside dans l'utilisation privilégiée des pédagogies actives. ”

(1) Voir *L'allègement du programme de seconde et la saisine du CSP et du CNEE sur les programmes de SES*, Apses.org, 29 juillet 2016.

(2) Pour célébrer ce cinquantenaire, l'Association des professeurs de SES (APSES) a lancé une série d'initiatives à destination du plus grand nombre, centralisées sur un site créé pour l'occasion : www.ses50ans.fr

(3) Sabine Rozier, *Une piqûre d'économie, Enquête sur les activités d'un cercle de grandes entreprises*, *Savoir/agir*, n°10, 2009, p.65-72

(4) Entretien de l'auteur avec Marcel Roncayolo, 22 janvier 2013.

« le contraire d'un enseignement professionnel. Le but était de donner aux jeunes gens qui passaient le bac un enseignement du monde moderne dans lequel ils se trouvaient, les remettre dans leur époque ». Ce nouvel enseignement n'en suscite pas moins de vives oppositions, en particulier de la part des enseignants de philosophie, qui entendent conserver le monopole de la sociologie, mais aussi des professeurs de sciences et techniques de l'économie et d'histoire-géographique, qui voient aussi leurs domaines disciplinaires remis en cause. C'est néanmoins parmi ces derniers que sont recrutés sur la base du volontariat les premiers enseignants de la discipline. Ceux-ci sont alors réunis lors de stages de formation à Sèvres, près de Paris, où l'ambiance est au départ assez froide, comme le relate un témoin de l'époque, lui-même futur inspecteur général de SES : « l'Inspection générale et les professeurs de STE ont le sentiment que l'économie leur appartient, que le nouvel enseignement marche sur ses plates-bandes, prend la partie la moins technique, la plus noble par conséquent, de leur enseignement »⁵. Le même reconnaît néanmoins a posteriori l'efficacité de ces stages dans la construction d'un esprit de corps et d'un sens missionnaire parmi ceux qui y assistent, n'hésitant pas à comparer ces derniers aux « soldats de Bonaparte lors de la première campagne d'Italie ».

Des attaques récurrentes et multifformes

Conduite par l'économiste Jean Fourastié, inventeur de la formule des « Trente glorieuses », une première mission d'évaluation dresse un bilan enthousiaste des SES au milieu des années 1970. Mais en 1979, Raymond Barre, Premier ministre venu de l'économie universitaire, confie à Joël Bourdin, professeur d'économie-gestion à l'Université de Dakar, la rédaction d'un rapport sur l'enseignement des SES en prévision d'une nouvelle réforme du lycée. Le futur sénateur UMP de l'Eure y critique vertement tant l'interdisciplinarité que la pédagogie active et appelle à la disparition pure et simple des SES et de la série B qu'il qualifie de « filière d'accueil des rejets des autres séries ». S'ensuit une importante mobilisation des enseignant-e-s de SES initiée par l'APSES qui organise une grève de deux jours et sollicite le soutien de diverses personnalités, représentant là encore des disciplines et sensibilités plurielles. Une manifestation est organisée à Paris réunissant des centaines d'enseignant-e-s et sympathisant-e-s le 2 juin 1980 qui se clôt par une réunion à la Bourse du Travail ponctuée par des prises de parole de plusieurs grands noms qui prennent la parole pour défendre les SES, de Pierre Bourdieu à Jacques Attali...

Cette mobilisation « pour un adjectif »⁶ a

suffisamment d'écho pour que le ministre de l'Éducation nationale se sente alors contraint de mettre sur pieds une nouvelle commission incluant le président de l'APSES mais aussi Bourdin lui-même. Celle-ci désavoue le rapport de ce dernier et prépare la première révision des programmes qui intervient en 1982. Elle accroît également la place de l'économie tout en privilégiant la dimension « macro » et la « mesure des faits économiques et sociaux » aux analyses théoriques ; mais à partir de cette date, la séparation entre les dimensions économiques et sociologiques ne cesse de s'accentuer tandis que s'efface la dimension historique. Six ans plus tard, les programmes sont de nouveaux réformés et font pour la première fois référence explicite aux disciplines universitaires en même temps qu'est formulée l'exigence de préparer les élèves aux études supérieures. Il faut dire que parallèlement, les attaques contre la discipline n'ont pas cessé et se sont même redoublées, émanant simultanément des sphères patronales et du gouvernement. Deux projets de réforme finalement avortés, portés par les ministres de l'Éducation nationale successifs de gauche et de droite, Jean-Pierre Chevènement et René Monory, remettent à l'agenda la suppression de la série B et la séparation de l'économie des autres sciences sociales, tandis que plusieurs officines patronales, au premier rang desquels l'Institut de l'entreprise⁷ s'intéressent de près à l'enseignement des SES. A travers son programme « Enseignants-Entreprises », celui-ci ambitionne de « rapprocher » les uns et les autres en proposant non seulement des supports pédagogiques aux premiers, via son site Melchior.fr, mais également des formations, comme les Entretiens Louis-le-Grand⁸, du nom du prestigieux lycée parisien qui les accueillait originellement, et même des stages en entreprise. De même, certaines associations proches du Medef, telles Positive Entreprise ou l'Institut de recherche économique et fiscale, publient régulièrement des « études » portant sur les manuels de SES pour en dénoncer notamment la vision « réductrice » et « pessimiste » de « l'entreprise » qui y serait donnée, feignant ainsi d'oublier que ces publications émanent elles-mêmes de maisons d'édition privées ! L'Académie des sciences morales et politiques constitue un autre foyer d'attaques contre les SES depuis la publication en 2008 d'un rapport très critique contre la filière ES (nouvelle dénomination de l'ex-section B depuis 1993) en 2008 piloté par Yvon Gattaz, l'ex-président du CNPF, l'ancêtre du Medef.

“ Les attaques contre la discipline n'ont pas cessé et se sont même redoublées, émanant simultanément des sphères patronales et du gouvernement. ”

(5) Entretien avec Henri Lanta, 20 décembre 2012.

(6) Le « sociales » de SES.

(7) Officine qui succède en 1975 au Centre de recherche des chefs d'entreprise. Pour une histoire de celui-ci par un de ses acteurs, voir Armand Braun, *Le CRC. Du Centre de Recherche et d'Études des Chefs d'entreprise à l'Institut de l'Entreprise*, 2001, disponible en ligne : http://www.institut-entreprise.fr/fileadmin/Docs_PDF/travaux_reflexions/Institut/crc.pdf

(8) Rebaptisés depuis « Entretiens Enseignants-Entreprises » et organisés en cette rentrée 2016 dans le cadre non moins prestigieux de l'école Polytechnique.

Mais c'est surtout un autre de ses membres, Michel Pébereau, qui œuvre depuis une quinzaine d'années à un profond remaniement des SES en jouant de sa multipositionnalité institutionnelle et des ressources associées. Ancien membre des cabinets de Valéry Giscard d'Estaing et René Monory à Bercy, cet énarque et polytechnicien a également enseigné l'économie à Sciences-po Paris et dirigé la Fondation chapeautant l'établissement tout en présidant aux destinées de la banque BNP-Paribas et en siégeant aux conseils d'administration de plusieurs sociétés cotées. Président de l'Institut de l'Entreprise entre 2005 et 2010, il est nommé au Haut conseil de l'Éducation à sa création en 2005 et participe peu après aux travaux de la commission présidée par l'économiste et professeur au Collège de France Roger

expérimental partant de l'expérience vécue des élèves. L'encyclopédisme des programmes impliquant un nombre de notions largement supérieur à leurs prédécesseurs dans un horaire inchangé - et même sensiblement réduit en classe de 2nde (1h30 au lieu de 2h30 auparavant) - rend pour sa part plus difficile la mise en œuvre de méthodes actives et innovantes. Plus le temps de s'arrêter pour analyser une actualité souvent brûlante et prendre du recul par rapport aux discours médiatiques, il s'agit désormais de bachoter afin d'avoir couvert l'ensemble du programme le jour du bac. Plus grave, au-delà du cloisonnement entre disciplines, à l'encontre de la dynamique qui s'opère dans le monde de la recherche, c'est aussi le pluralisme des méthodes et paradigmes en leur sein qui est remis en cause. Les promoteurs des programmes actuels que l'on retrouve au sein des enseignants, comme ce professeur de classe préparatoire, n'hésitent d'ailleurs pas à affirmer que l'évolution récente de l'économie comme des autres sciences sociales se caractériserait par l'effacement des conflits idéologiques et méthodologiques propres à ces disciplines¹². En d'autres termes, celles-ci seraient devenues des sciences exactes et unifiées porteuses d'une vérité irréfutable, sinon par d'obscurs « négationnistes », ainsi que deux économistes très libéraux n'ont pas hésité à qualifier tous ceux qui n'adhéraient pas au dogme néoclassique dominant¹³... Signe d'une époque, en tous les cas ledit courant occupe désormais une place de choix dans la partie économique, elle-même ultra-majoritaire, au sein des actuels programmes. Et mieux vaut inculquer le modèle théorique et abstrait du marché « parfait » aux adolescent-e-s que leur présenter de vrais marchés concrets avec les multiples institutions qui les bordent, pour ne prendre qu'un exemple.

Tandis que dans le même temps, la crise économique, sociale et politique appelle à raviver le débat public sur des bases assainies, et qu'en guise de réponse au désarroi le ministère de l'Éducation nationale a lancé un nouvel enseignement moral et civique au contenu aussi flou que ses finalités, ce n'est pas le moindre paradoxe de constater que l'on évacue progressivement le pluralisme et la formation à la citoyenneté des enseignements où ils étaient déjà présents.

Guesnerie, chargée par le ministère d'auditer les manuels et programmes de SES. Le rapport que cette dernière remet début juillet 2008⁹ reconnaît la « solidité de l'enracinement » de l'enseignement des SES au lycée, son « attractivité » et la bonne insertion estudiantine et professionnelle des bacheliers ES. Mais ses auteurs affirment également la nécessité de le porter vers l'« excellence » et accumulent une série de critiques rejoignant les diagnostics patronaux. Ils écrivent ainsi que les programmes « mettent plus l'accent sur les problèmes de notre société et peu sur ses réussites ». Postulant d'emblée une distinction entre les chapitres d'économie et de sociologie, ils critiquent le fait que les programmes soient trop chargés, mais notent en même temps un certain nombre de lacunes. L'entreprise et le marché¹⁰ souffriraient en particulier d'un traitement insuffisant à leurs yeux d'une sociologie qui serait souvent « trop abstraite, trop déterministe et trop compassionnelle ». Suite à ce rapport, un groupe d'« experts » sous la présidence de l'économiste Jacques Le Cacheux, est mis en place pour réécrire les programmes. Ces derniers, entrés en vigueur à partir de la rentrée 2010 s'appuient de manière sélective sur certaines conclusions du rapport Guesnerie et entérinent une véritable révolution silencieuse sur le plan épistémologique et pédagogique.

La réforme des programmes de 2010, un coup de force silencieux

Sans rentrer dans les détails, faute de place, des actuels programmes de SES¹¹, on se bornera à noter qu'ils entérinent la coupure entre disciplines pour privilégier la transmission de connaissances « savantes » contre la formation d'un esprit

“ Les promoteurs des programmes actuels n'hésitent pas à affirmer que l'évolution récente de l'économie comme des autres sciences sociales se caractériserait par l'effacement des conflits idéologiques et méthodologiques propres à ces disciplines. ”

(9) Disponible en ligne (mais sans ses annexes) : [www.idies.org/public/fichiers%20 joints/Rapport_d'audit_sans_annexe.pdf](http://www.idies.org/public/fichiers%20 joints/Rapport_d%27audit_sans_annexe.pdf)

(10) Les deux termes étant significativement employés au singulier, occultant au passage la pluralité des formes concrètes que ces organisations peuvent prendre...

(11) Pour plus de détails, on renvoie au site de l'APSES (www.apses.org).

(12) Voir Emmanuel Buisson-Fenêt, *Les nouveaux programmes de sciences économiques et sociales : une remise en cause historique, mais de quoi au juste ? Tracés, hors-série n°12*, p.55-68

(13) Pierre Cahuc, André Zylberberg, *Le négationnisme économique*, Paris, Flammarion, 2016.

Un financement par répartition pour un service public de l'enseignement supérieur.

Hugo Harari-Kermadec

page 1/3

Un enseignement supérieur massifié et en cours de marchandisation

Après une première explosion des effectifs dans les années 1960, l'enseignement supérieur français s'est massifié à la fin du XX^e siècle, au cours des années 1980 et 1990, le nombre d'étudiant-es passant de 1,2 millions en 1980 à 2,2 millions en 2000. Après une pause au cours des années 2000, les effectifs ont repris une hausse soutenue depuis la crise de 2008, et on approche désormais les 2,5 millions d'étudiant-es. L'accès à l'enseignement supérieur n'est plus réservé à une élite. Cette dynamique d'ouverture sociale du supérieur dans son ensemble (qui n'empêche pas que certains établissements ou certaines formations restent extrêmement homogènes socialement), n'empêche pas une montée en puissance des frais d'inscription. Là où ils étaient présents depuis longtemps (les écoles de commerce), ils explosent (le coût moyen d'une année en école de commerce vient de dépasser 10 000 €). Dans les grandes écoles d'ingénieur ou à Sciences Po Paris, des établissements tous publics, les montants suivent l'exemple des écoles de commerce (à Sciences Po Paris ils atteignent désormais jusqu'à 13 970€ par an, à quasi-égalité avec HEC). À l'Université, tous les prétextes sont bons pour contourner les tarifs nationaux (184€ en Licence, 256€ en Master) : un master classé « international », une inscription en formation continue, ou l'obtention du statut grand établissement comme pour l'université Paris-Dauphine et l'inscription passe à plusieurs milliers d'euros. La « libéralisation » des frais sera à n'en pas douter l'un des sujets de la campagne présidentielle. C'est en tout cas la proposition de François Fillon à partir du master (avec en Licence une augmentation du tarif national à 500 euros par an).

L'ouverture d'un marché global de l'enseignement supérieur

À une idéologie libérale largement partagée par les dirigeants, qu'ils dirigent les partis de gouvernement, les institutions nationales ou européennes ou les établissements d'enseignement supérieur (ou qu'ils passent d'un poste à l'autre), s'ajoutent une dynamique mondiale de constitution d'un marché universitaire. Le nombre d'étudiant-es

en migration a doublé depuis l'an 2 000, et on approche aujourd'hui les 4 millions d'étudiant-es partis à l'étranger pour étudier. On pourrait ajouter les étudiant-es qui s'inscrivent dans les antennes locales d'établissements étrangers comme La Sorbonne Abou Dhabi ou Georgia Tech Lorraine à Metz. Le fait de voyager pour faire des études n'a rien de nouveau, on pourrait faire remonter cette pratique à l'origine de l'Université au moins. Ce qui est nouveau, c'est que cette mobilité prenne une forme commerciale, à l'inverse de la logique du programme Erasmus par exemple (un-e étudiant-e Erasmus reste inscrit-e dans son établissement d'origine et ne paye donc pas les éventuels frais d'inscription de l'établissement étranger qui l'accueille pour un ou deux semestres). Sur ce marché global en construction, les classements comme celui de « Shanghai » et les frais d'inscription seraient les seuls indicateurs de qualité disponible, et les établissements français devraient s'y adapter ou être marginalisés. C'est surtout le capital qui a besoin de nouvelles opportunités d'accumulation (la vente de services d'enseignement), la finance qui a besoin de nouvelle opportunité de placement rentable (les prêts étudiants, surtout s'ils sont garantis par l'Etat). Cette marche vers la marchandisation ne va pas sans résistance, et depuis une dizaine d'années, on ne compte plus les mobilisations étudiantes pour un enseignement supérieur gratuit et de qualité : en 2007 en France, en Italie et en Grèce, en 2008 dans une demi-douzaine de pays européens, en 2009 en France à nouveau et en Croatie ; et surtout en 2011 au Chili et en 2012 au Québec, deux mouvements très longs et puissants, qui ont mobilisé bien au-delà des seul-es étudiant-es et ont changé les paysages politiques nationaux. Enfin, depuis 2 ans, l'Afrique du Sud est touchée par une importante mobilisation contre les frais d'inscription et pour l'égalité raciale.

En France, plutôt que la hausse des frais et la sélection que la campagne présidentielle nous promet, ce dont l'enseignement supérieur aurait besoin, c'est d'une augmentation des financements à la hauteur de l'augmentation du nombre d'étudiant-es, pour donner aux établissements les moyens d'enseigner, et d'une allocation d'autonomie pour permettre à tou-ttes d'étudier, quelle que soit l'origine sociale ou nationale. Le groupe de recherche ACIDES (Approches critiques et interdisciplinaires de l'enseignement supérieur) propose une réforme associant ces deux dimensions à rebours du financement par le marché, un financement par

répartition s'inscrivant dans une extension de la sécurité sociale et renouant avec l'idéal d'un système scolaire assurant les conditions d'une émancipation individuelle et collective.

A l'évidence, un enseignement supérieur par répartition ne résoudra pas, loin de là, tous les problèmes qui se posent au système éducatif : une grande partie des inégalités d'acquisition et de parcours trouve son origine bien en amont, dès l'école primaire, et en lien avec les disparités socioculturelles entre familles. De même, s'il

n'entre pas dans notre projet de discuter la division entre des filières prétendant former les élites futures (classes préparatoires, grandes écoles et facultés de médecine notamment), et les formations plus ouvertes socialement, il nous paraît évidemment contradictoire qu'une Ecole conçue comme bien commun maintienne une telle division hiérarchique. Néanmoins, notre proposition de financement par répartition de l'enseignement supérieur doit être conçue comme une repolitisation des questions éducatives, par opposition à une logique de marchandisation qui confie à la main invisible des pans de plus en plus larges de la politique éducative.

Nous proposons un contrat social entre étudiant-es et actif-ves, entre générations, qui assure que les conditions d'études ne reposent pas sur une prise en charge familiale en échange d'une participation de tou-tes au financement à hauteurs de leurs moyens. Un transfert en faveur des jeunes adultes permettrait de mieux répartir les richesses, cette tranche d'âge concentrant la précarité et la pauvreté. Mais le terme répartition renvoie également au mode de financement des retraites. Le premier des deux volets de notre proposition s'en inspire en effet : un élargissement des cotisations sociales permettrait de financer une allocation universelle d'autonomie (AUA) pour tou-tes les étudiant-es. Le second volet consiste en une substantielle augmentation des dotations des universités pour le cycle licence, et une compensation de l'annulation des frais d'inscription dans tous les établissements de l'enseignement supérieur public.

Financer une allocation universelle d'autonomie

Travailler parallèlement à ses études est un facteur d'échec important, surtout lorsque ce travail n'est qu'alimentaire et n'a aucun rapport avec le domaine étudié. En cohérence avec la vocation universelle typique que la sécurité sociale (l'AUA pourrait s'inscrire dans la branche « famille »), nous proposons que la couverture des besoins financiers durant les études soit assurée à tou-tes indépendamment des ressources familiales, mais aussi de la nationalité (étudiant-es ressortissants-es de la communauté

européenne comme extra-communautaires). L'allocation ne prend en compte que le besoin (ou son absence) de financement du logement. Dans un secteur locatif favorable aux propriétaires, toute aide aux locataires risque de se traduire en augmentation des loyers. Contre ce risque, et parce que les logements disponibles sont particulièrement insuffisants dans les villes étudiantes, notre proposition de financement de l'enseignement supérieur par répartition appelle un ambitieux programme public d'extension et d'amélioration des logements étudiants.

Notre proposition d'allocation ne pouvant être fixée en dessous du seuil de pauvreté, (60% du revenu médian soit 0,6*1667=1000 euros par mois en 2013), nous partons d'un plancher d'allocation mensuelle à 1 000 euros (sur 12 mois) pour les étudiant-es qui ne sont pas logés par leurs parents et de 600 euros par mois (sur 12 mois également) pour les autres. Les 400 euros mensuels de différence, qui correspondent au besoin de logement, doivent être pensés comme une moyenne nationale, et devraient être modulés en fonction de la région de résidence tant que l'offre publique de logements étudiants ne permet pas d'éviter le recours au marché. Ce montant que nous proposons comme moyenne est supérieur au maximum des APL qu'il vient remplacer. Une AUA de 600 euros par mois, complétée par 400 euros par mois pour le logement pour celles et ceux qui en ont besoin, permettrait d'offrir de bonnes conditions d'études et le choix d'habiter ou non chez ses parents.

Les besoins de financement de l'AUA, 12 000 euros par an, par étudiant-e non logé-e par ses parents, 7 200 pour les autres, peuvent-être estimés à 19 milliards en tout. Ces 19 milliards représentent un peu plus de 5% du budget actuel de la sécurité sociale. Si l'on retient l'idée d'une extension de la branche famille de la sécurité sociale, il faut donc ajouter ces 19 milliards au budget de cette branche, et augmenter en proportion son financement. Il se fait aujourd'hui par des cotisations patronales de 5,4% sur les salaires, qu'il faudrait donc porter à 8,5%. Le « pacte de responsabilité » de François Hollande prévoit au contraire de supprimer ces cotisations correspondant à la branche famille en 2017. Les étudiant-es qui trouveraient un emploi à l'étranger, indépendamment de leur nationalité, devraient également verser une cotisation à hauteur de 3,1% du salaire ; nous privilégions l'hypothèse d'accords de réciprocité, où chaque pays libérerait ses diplômé-es de leurs engagements en échange des cotisations des diplômé-es de l'étranger, s'installant sur son sol.

Des moyens plus équitables pour les établissements

A côté du financement familial des études, l'autre grande inégalité actuelle du supérieur réside dans l'inéquitable répartition des moyens entre établissements, que les prémisses de frais d'inscription viennent renforcer. En licence, et encore plus en première

“ Nous proposons que la couverture des besoins financiers durant les études soit assurée à tou-tes indépendamment des ressources familiales, mais aussi de la nationalité. ”

année, on trouve conjugués une population étudiante relativement populaire, un capital scolaire limité et un manque de moyen criant. Les classes préparatoires et les grandes écoles reçoivent bien plus de financement public alors que leurs élèves sont d'origine sociale plus favorisée et disposent déjà d'un capital scolaire permettant d'envisager sereinement des études prolongées. Des ressources supplémentaires en licence sont nécessaires pour offrir des mécanismes d'intégration des bachelier-ères technologiques et professionnelles dans un supérieur pensé pour les bacheliers généraux doublant leur capital scolaire d'un capital culturel familial. Ce qui n'interdit pas de repenser également le contenu et les modalités de cet enseignement supérieur. Il s'agit également de former à l'enseignement supérieur, la capacité à s'orienter en son sein étant socialement très inégalitaire.

En vue de rendre plus équitable le financement du supérieur, il faut donc au minimum aligner la dépense publique annuelle par étudiant-e à l'université (9 000 euros) sur celle des classes préparatoires (14 000 euros). Ce sont donc 5 000 euros par an et par étudiant-e de licence qui manquent. Il faut ici aussi comprendre ce montant comme une moyenne, qui doit être modulée suivant les besoins (les enseignements de toutes disciplines n'étant pas comparables). A titre de comparaison, le « plan pour la réussite en licence » de Valérie Pécresse en 2007 ne montait qu'à 200 euros par étudiant et par an en moyenne, soit 25 fois moins qu'un rattrapage du financement des classes préparatoires.

Cependant, pour qu'une telle politique produise des effets égalitaires, elle doit être financée par un effort équitablement réparti sur chacun et permettre à ceux et celles qui, habituellement, n'envisagent pas de s'engager dans des cursus ambitieux, de le faire. Pour ce qui est de l'effort équitablement réparti, rien n'est plus efficace qu'un système par répartition fondé sur la cotisation sociale finançant l'AUA, couplé à un système d'imposition, finançant la gratuité et les besoins de financement de l'enseignement supérieur, qui serait national et progressif. National, parce qu'il permet, contrairement aux logiques locales promues par l'autonomie des institutions, une péréquation entre établissements et entre territoires. Progressif, afin de garantir un effort partagé et permettre de lever effectivement les fonds importants que suppose un système éducatif gratuit et par répartition.

Les universités comptant environ un million d'étudiant-es en licence, ces moyens additionnels reviennent au total à 5 milliards d'euros. Le financement de cette augmentation du budget du Ministère de l'Enseignement Supérieur doit se traduire par une augmentation des recettes (et non une coupe supplémentaire dans d'autres dépenses publiques). La modalité la plus équitable passe par une augmentation de l'impôt sur le revenu. On pourrait maintenir la progressivité actuelle de cet impôt en multipliant chaque taux d'imposition de 1,07, la première tranche restant

à 0%, la seconde passant de 14% à 15% et ainsi de suite jusqu'à la dernière tranche dont le taux passerait de 45% à 48%. Une réforme plus ambitieuse passerait par l'ajout de nouvelles tranches et un renforcement de la progressivité.

Conclusion

En plus de son objectif d'accroissement de l'équité dans l'accès à l'enseignement supérieur et dans les conditions d'études, le financement par répartition a des effets positifs économiques et démocratiques. En retirant du marché du travail plus de 2 millions d'étudiant-es, une main-d'œuvre précaire et corvéable, l'AUA libérerait des emplois pour les actif-ves qui en sont actuellement privés, et renforcerait le pouvoir de négociation des salarié-es dans leur ensemble. En plus de l'effet de redistribution des richesses, l'augmentation du pouvoir d'achat des étudiant-es (qui dépensent pratiquement l'intégralité de leurs revenus) viendrait soutenir la demande. Les bénéfices du « pacte de responsabilité », par exemple, sont moins évidents.

De plus, contrairement à un fonctionnement marchand, la hausse des dotations publiques des établissements pour répondre aux besoins en licence ne nécessite pas une explosion des coûts improductifs en termes pédagogiques. En effet, la concurrence dans laquelle on entraîne les établissements, symbolisée par le classement de Shanghai, entraîne des coûts de marketing pour prétendre à une visibilité internationale, des primes colossales pour attirer les prix Nobel qui font monter dans le classement et surtout le recrutement d'une armée de managers et de consultants. Sans parler des dépenses d'équipements de luxe au cœur de la guerre commerciale dans laquelle se sont lancées les universités anglo-saxonnes.

Enfin, réaffirmer et étendre un financement public de l'enseignement supérieur, c'est rappeler que l'éducation est une question politique, plutôt qu'un secteur de plus pour l'accumulation du capital. Les liens entre l'Université et la société, l'importance relative de la culture académique générale et des enseignements plus finalisés, le poids des différentes disciplines, toutes ces questions devraient redevenir des enjeux du débat public, plutôt que d'être subordonnées à un objectif de rentabilité économique. Si l'enseignement supérieur est bien un investissement collectif qui doit donc être le fruit d'une délibération collective, c'est aussi un vecteur d'épanouissement intellectuelle et d'émancipation, un droit dont il faut assurer les conditions matérielles.

“ Il s'agit également de former à l'enseignement supérieur, la capacité à s'orienter en son sein étant socialement très inégalitaire. ”

A diplôme égal, salaire égal :

La bataille de la réussite professionnelle commence à l'université !

Antoine Guerreiro

page 1/2

« Aujourd'hui on donne vraiment le Baccalauréat à n'importe qui, les diplômes ne valent plus rien ! ».

Dans la série des propos de café du commerce, la critique de la massification universitaire tient une bonne place. Alors qu'en 2013, 44% des 25-34 ans étaient diplômés de l'enseignement supérieur, la théorie « trop de diplôme tue le diplôme », sorte de nouveau « malthusianisme universitaire », vient accompagner l'essor continu des qualifications depuis les années 1960. Selon les tenants (tous très diplômés) de cette théorie, il faudrait réserver l'apprentissage des connaissances les plus pointues à une élite, sans quoi les titres universitaires en seraient dégradés et dévalués.

En réalité, si les études s'allongent, si les qualifications minimales requises augmentent, c'est que l'économie et la société se transforment. La maîtrise de savoirs et de techniques complexes sont à présent au cœur de l'ensemble des métiers. Parallèlement, la productivité horaire augmente ; elle est sans doute en France la plus élevée au monde. De nouveaux marchés s'ouvrent, répondant à de nouveaux besoins.

Cette critique de l'enseignement supérieur est donc non seulement fautive, mais aussi malhonnête : elle dédouane le patronat de sa lourde responsabilité en termes de chômage et de précarité. Si toutes

les statistiques montrent que le diplôme reste le meilleur bouclier contre le chômage, la période d'instabilité que connaissent les jeunes diplômés à la sortie de leurs études a tendance

à s'allonger. De la même manière, la sous-qualification (c'est à dire le fait d'être embauché sur un

poste requérant des qualifications moins élevées que celles dont on dispose) est aujourd'hui chose courante. On parle ici de docteurs sous-payés, d'ingénieurs embauchés sur postes de techniciens ou encore de diplômés de licence contraints à se tourner vers des emplois très peu qualifiés. Ce phénomène conduit au gâchis des talents et des compétences, et condamne des branches professionnelles entières à la stagnation. A l'inverse, déqualifier des postes permet au patronat de sous-estimer la valeur du travail effectué et donc de gagner en marges financières.

En fait, le patronat a tout intérêt à employer des salariés dotés de hautes qualifications, sans les leur reconnaître. C'est tout le sens de la bataille menée par les libéraux autour des Unités d'Enseignement (UE) et des parcours d'études personnalisés. Ainsi, on rend les parcours d'études spécifiques à chaque individu, ce qui empêche toute protection collective. On rend les qualifications illisibles et inopérantes, et on laisse le soin au seul patronat d'évaluer le travail. Effacer le travail, effacer les intelligences et énergies à l'origine de toute richesse, voilà l'équation première du capitalisme, le tour de passe-passe entretenant en permanence le mythe fondateur du « self-made man ». C'est bien parce que les jeunes constituent une force productive indispensable au capitalisme de demain que l'idéologie dominante entretient en permanence les poncifs sur les étudiants flemmards, les jeunes ne cherchant pas d'emploi... Et c'est bien parce qu'il a vitalement besoin des savoirs et savoir-faire acquis par des milliers de jeunes dans l'enseignement supérieur que le patronat met autant d'énergie à les masquer et à les dévaluer.

Alors, dans ce contexte, comment reprendre le pouvoir sur notre travail et nos qualifications ? La bataille ne s'arrête pas à l'entreprise, et commence en réalité bien avant l'entretien d'embauche. Le patronat s'est attaqué à l'université et aux diplômés pour casser l'emploi de tous les diplômés, c'est donc dans l'enseignement supérieur que se joue une partie décisive de la bataille. Tout d'abord, pour garantir des diplômés de valeur semblable

“ Effacer le travail, effacer les intelligences et énergies à l'origine de toute richesse, voilà l'équation première du capitalisme, le tour de passe-passe entretenant en permanence le mythe fondateur du « self-made man ».”

“ Plus aucun salarié ne doit pouvoir travailler et être payé en deçà de ses qualifications.”

partout en France, il faut s'assurer que le contenu des formations soit semblable. Il faut donc remettre en cause les lois d'autonomie des universités, et instaurer le cadrage national des contenus de toutes les formations, avec une trame programmatique nationale en licence. Ainsi que l'on étudie à Paris, Grenoble ou Limoges, une licence de droit doit comprendre dans les grandes lignes les mêmes contenus et objectifs pédagogiques.

Bien sûr pour cadrer le contenu des formations, il faut aussi leur garantir les mêmes financements. C'est le sens du cadrage national budgétaire : au contraire des logiques libérales, l'Etat doit garantir le fonctionnement régulier du service public d'enseignement supérieur, par des dotations à la hauteur des besoins, prenant en compte le nombre d'inscrits dans chaque filière et les besoins spécifiques à chaque formation. Les petits groupes de TD à 20 étudiants, les locaux et équipements neufs ne doivent pas être l'apanage des grandes écoles, mais bénéficier à tous.

Des diplômes sanctionnant les mêmes contenus et financés à même hauteur, voilà de solides bases pour reconstruire les qualifications ambitieuses et les protections collectives dont le monde du travail a besoin. Mais pour arracher au patronat un de ses pouvoirs discrétionnaires les plus puissants, il manque une pièce à ce projet : le cadrage de l'insertion professionnelle. Plus aucun salarié ne doit pouvoir travailler et être payé en deçà de ses qualifications. Pour cela, il est urgent d'inscrire dans une grande convention nationale interprofessionnelle l'ensemble des niveaux de diplômes, du brevet des collèges au doctorat, et d'y faire correspondre une grille salariale minimale, comme le propose la CGT. C'est la voie vers l'égalité salariale entre hommes et femmes, mais aussi vers la fin de la concurrence à l'embauche entre les jeunes diplômés.

Avec un réel respect des qualifications, prenant en compte diplômes et expérience professionnelle pour rémunérer le travail à sa juste valeur, nous pourrions faire reculer le pouvoir patronal en termes de fixation des salaires, de conditions de travail et pourquoi pas d'embauche, avec la logique du pré-recrutement pour certaines professions. Des milliers d'étudiants et de travailleurs l'affirment déjà quotidiennement : c'est le progrès social et non le profit qui doit servir de boussole à nos formations et à notre travail. C'est, avec les étudiants communistes, l'une des urgentes batailles que nous entendons remporter sur nos campus.

« La gratuité » scolaire. Un combat plus que jamais d'actualité

Entretien avec Eric Martin

Professeur Département de philosophie, Cégep Édouard-Montpetit
Chercheur-associé, Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM), Université d'Ottawa
Chercheur rattaché, Laboratoire Sophiapol, Université Paris-Ouest-Nanterre-La Défense
Chercheur-associé, Institut de recherche et d'informations socio-économiques (IRIS)

Carnets Rouges : *Vous défendez la gratuité scolaire. Pour quelles raisons ?*

Eric Martin : Il y a évidemment des raisons d'ordre économique : les frais de scolarité élevés peuvent être dissuasifs pour accéder à l'enseignement, spécialement pour les enfants qui sont issus des classes dominées. Depuis quelques décennies, il y a une pression pour abandonner le modèle d'enseignement à l'euro-péenne, le modèle classique de l'université, celui pensé par Humboldt, pour aller plutôt vers un modèle anglo-saxon, utilitaire, qu'on pourrait appeler la nouvelle école capitaliste, comme dit Christian Laval, avec des hausses de frais de scolarité à répétition. Ça a été théorisé par Milton Friedman, économiste néo-libéral, dans le chapitre 6 de *Capitalisme et liberté*. Il y disait qu'il fallait à tout prix instituer un rapport de quasi marché dans le secteur de l'enseignement, que l'enseignement devait être de moins en moins conçu comme service public régulé par des institutions étatiques ou nationales, de plus en plus selon une logique de marché administré par des fournisseurs privés. Il était logique dans cette perspective que les étudiants ne reçoivent pas de subventions publiques pour payer le coût de l'enseignement, mais qu'ils doivent se charger de ce coût eux mêmes, comme lorsque l'on achète n'importe quel produit. Cela posait évidemment la question de savoir comment les étudiants issus de milieux peu nantis allaient pouvoir accéder à l'enseignement s'ils ne disposaient pas d'emblée d'un capital important, et la réponse de Friedman était de mettre des prêts étudiants importants dont il reconnaissait lui même qu'ils devaient être fournis par des banques privées, et que cela, selon sa propre expression, allait conduire à une forme d'esclavage partiel pour les étudiants. Mais pour Friedman ces réformes étaient nécessaires, parce que c'était la seule façon de s'assurer que les étudiants entrent en rapport avec l'éducation comme des consommateurs qui viendraient se procurer n'importe quel bien privé. Si vous voulez acheter une voiture et que vous n'avez pas d'argent, vous allez contacter un emprunt bancaire. C'est tout à fait logique, dans cette perspective, de présenter l'éducation comme

une marchandise dont le bénéficiaire est seulement un individu, de faire en sorte qu'il y ait des frais de scolarité éducatifs élevés et que ces frais soient acquittés au moyen de prêts.

Ce néolibéralisme éducatif est théorisé par Friedman dès les années 50, mais il ne se met en place qu'à partir de la fin des années 70, début 80 avec l'avènement du néolibéralisme (Margaret Thatcher, Reagan...), accompagné d'un néolibéralisme éducatif : pédagogie par compétences, réforme de la gouvernance vers des formes de gouvernances issues du monde de l'entreprise, mise en place de mécanismes d'assurance qualité ou de contrôles de la qualité venus eux aussi des mesures managériales, colonisation de la recherche par une logique instrumentale, utilitaire à visées commerciales. Ces hausses des frais de scolarité relèvent de cette médecine de cheval qui vise à transformer le monde de l'enseignement, modifier le rapport entre les subjectivités et l'institution. L'institution devient de plus en plus une organisation calquée sur les autres organisations économiques. Les sujets qui vont évoluer dans ces nouvelles organisations éducatives à mentalité commerciale ou utilitariste vont eux mêmes être transformés en subjectivités entrepreneuriales, subjectivités entrepreneuses d'elles mêmes, tant les professeurs que les étudiants. Le mécanisme pour les professeurs, c'est le financement de la recherche conditionné à des concours et pour les étudiants, ce sont les frais de scolarité et l'endettement qui constituent le principal levier disciplinant. La raison principale de défendre les frais de scolarité n'est donc pas uniquement d'ordre économique. Ces hausses servent à établir une nouvelle forme de gouvernementalité qui vise à modifier les comportements et les formes de subjectivité. La principale raison de défendre la gratuité scolaire, c'est au fond de libérer la subjectivité, les institutions et l'enseignement de ce nouvel ensemble de normes qui est étranger à la fonction classique de l'enseignement.

Le problème de l'enseignement n'est pas principalement une question économique, mais une question politique et philosophique. La gratuité scolaire permet de réaffirmer le caractère de service public de l'institution scolaire et d'en

repenser la finalité dans une perspective intellectuelle plutôt que marchande.

CR : *Ne serait-il pas juste d'instaurer des frais de scolarité progressifs, en fonction du revenu des familles ? En effet, certains disent que, les enfants des classes favorisées poursuivant leurs études plus longtemps, l'État aide davantage les plus riches.*

E.M : L'idée d'instaurer des frais de scolarité progressifs en fonction du revenu des familles, et l'argument selon lequel les enfants aisés poursuivent leurs études plus longtemps et que l'état aiderait ainsi davantage les plus riches sont des arguments dangereux parce que ça oublie que le principal mécanisme pour assurer l'égalité dans les services publics, c'est l'impôt progressif. Cet impôt progressif est de plus en plus démantelé par les mêmes néolibéraux. La solution, ce n'est pas de mettre des tarifs différenciés pour les accès aux différents services publics, mais de simplement rétablir les régimes de taxation progressifs et animés par un souci de justice sociale. Mais on suit des chemins inverses : on démantèle la fiscalité et ensuite on tarifie les services publics. Le rapport qu'on a avec des services publics est devenu celui de consommateurs tarifés qui achètent des marchandises. Je préfère que les services publics soient la base commune, et appeler les gens à faire leur devoir fiscal, plutôt que de commencer à construire toute sorte d'équations complexes pour déterminer quel pourcentage doit payer telle personne en fonction de telle origine sociale.

Par ailleurs, si on augmente les frais de scolarité de certains établissements, se crée un système à deux vitesses. Ouvrir la voie à des tarifs différenciés, c'est aussi ouvrir la voie à des établissements différenciés et à la création d'un système à deux vitesses extrêmement inégalitaire. La meilleure manière de s'assurer que les enfants des classes défavorisées aient accès à l'enseignement supérieur, c'est d'aller vers la gratuité scolaire, avec un solide système d'impôt progressif. C'est d'ailleurs ce que de nombreux pays d'Europe ont fait pendant longtemps plutôt que d'adopter le modèle américain qui, lui, est basé sur l'endettement individuel et sur des tarifications différenciées.

CR : *Tout en partageant vos réserves quant à des frais d'inscription envisagés comme des dispositifs de gouvernance des individus, amenés à se considérer comme des entrepreneurs d'"eux-mêmes", est-il vraiment judicieux de laisser autant d'étudiants suivre des formations dans lesquelles ils ont très peu de chances de réussir ou pour lesquelles les débouchés sont rares ?*

E.M : C'est très dangereux de s'aventurer dans ces débats. La seule valeur qu'on accorde à l'éducation, actuellement, c'est une valeur d'utilité immédiatement mesurable. On juge donc la pertinence de ce qui est transmis non pas en fonction de la culture ou du développement de l'intelligence, mais selon la manière dont ce programme correspond aux besoins immédiats du système technico-économique, reflétés par les salaires élevés des diplômés, indicateurs de pertinence de tel programme dans l'environnement systémique économique-technique. Dans une telle perspective, plus personne n'irait étudier en philo, en théologie, en art, dans la plupart des sciences humaines, à part celles qui peuvent se rendre utiles dans la gestion technocratique du social et, même dans les sciences fondamentales, on ne voit pas pourquoi on ferait de la physique fondamentale, parce qu'il y aurait soit disant bien plus de débouchés ailleurs. Pourtant ces gens là ont fini par se trouver une place dans la société, dans l'enseignement, dans un métier connexe, dans un métier qui avait peu à voir, mais où le développement de l'esprit qu'ils ont connu dans leur formation leur a servi d'une autre manière. Avant on ne s'inquiétait pas de ces problèmes, on cherchait d'abord à former des gens qui avaient une éducation solide, une faculté de juger, une grande culture, et par la suite ces gens là trouvaient manière de s'intégrer plus ou moins directement, dans la structure de l'économie. Le danger maintenant c'est d'avoir un arrimage de plus en plus serré au marché, et de ne considérer comme pertinent que ce qui est immédiatement quantitativement mesurable, applicable dans l'environnement systémique technico-économique. Plus on essaye d'avoir des finalités ultra-spécialisées taillées sur les besoins du marché, plus ces besoins vont fluctuer rapidement. C'est extrêmement fluctuant un marché, alors si vous essayez d'avoir une adaptation, vous êtes toujours en retard. La seule solution, c'est d'aller vers le fondamental qui, lui, change très peu. Et offrir à quelqu'un une formation fondamentale pour en faire un être humain cultivé et décent, c'est la meilleure façon de s'assurer que non seulement il soit employable sur le long terme, c'est aussi s'assurer qu'il soit un être humain pleinement développé, ce qui est beaucoup plus important. De toute façon, notre modèle économique arrive à un essoufflement, il y a une crise de l'emploi, et ce qui va régler la crise de l'emploi, ce n'est pas d'avoir des programmes sans cesse plus collés sur le marché, ni même d'avoir du recyclage et de la formation continue tout au long de la vie, ce qui va régler notre crise de l'emploi, c'est de

repenser notre modèle économique, notre rapport au travail, et de faire une critique du travail, notamment de réduire la place du travail dans notre société, ce qui exige une forme de décroissance et des réflexions beaucoup plus profondes que simplement arrimer sans cesse de manière plus serrée la structure du travail à la structure de l'économie.

CR : *Dans un contexte où les finances publiques sont serrées, instaurer des frais d'inscription à l'école et/ou à l'université n'apparaît-il pas comme une solution permettant de financer l'éducation malgré tout ?*

E.M : Quand on impose des frais de scolarité actuellement, c'est plutôt une manière de substitution, c'est à dire qu'on en profite pour réduire les financements publics, et reporter sur les individus, les ménages, le financement de ce qui autrefois était public. Ce n'est pas la rareté du financement public qui explique les frais de scolarité, c'est plutôt la volonté politique de transformer la forme du financement pour les raisons ci-mentionnées, c'est à dire rendre l'école dépendante du financement individuel et privé. D'autre part, sans les politiques de défiscalisation des classes oligarchiques, il y aurait amplement les moyens de financer les besoins de l'enseignement supérieur sans recourir à l'endettement des ménages, des particuliers des classes moyennes, ou des classes plus pauvres, moins nanties. L'enseignement peut tout à fait être financé, tout dépend de la finalité que nous avons à l'esprit, et les moyens vont suivre.

CR : *Un mot sur la question de la dette étudiante ?*

E.M : C'est une question très grave. Cela permet de forcer le comportement des étudiants. Si vous ne les endettez pas, vous courez le risque qu'ils choisissent en fonction de leurs vocations, alors que si vous leur mettez des dettes importantes, c'est la meilleure façon de s'assurer qu'ils fassent des choix strictement en fonction du remboursement de leurs dettes, ce qui a aussi l'avantage de les placer très tôt à la merci des banques privées et du crédit, ce qui en fait donc déjà des victimes du crédit à un très jeune âge. La gouvernance du capitalisme favorise l'endettement : cela crée des individus dociles, dont le futur est à priori déjà déterminé par le remboursement des dettes. Aujourd'hui la dette des étudiants aux Etats-Unis est supérieure à l'ensemble des crédits américains. Elle atteint un seuil critique, si bien que certains parlent même d'une éventuelle bulle spéculative qui éclaterait, à savoir que ces gens qui s'endettent massivement pour leurs études jusqu'à 100000 dollars, 200000 dollars, arrivent sur le marché de l'emploi, ne trouvent pas d'emploi, et sont souvent dans la précarité avec un endettement extrêmement élevé. La dette en général est un moyen de gouverner les populations dans la société capitaliste avancée. L'endettement est si

important que les gens sont enfermés dans le cycle de la production, consommation, crédit, et ne peuvent s'imaginer vivre autrement que dans un monde où on s'instruit pour avoir un emploi qui procure un salaire qui permettra de s'acheter des marchandises qui procureront une jouissance dans la consommation, et ce sera sans cesse à recommencer jusqu'à vivre au dessus de ses moyens, et donc être pris à la gorge par la nécessité du remboursement, sans pouvoir se projeter dans un ailleurs, ni individuellement, ni collectivement

CR : *Quelles pistes proposez-vous pour financer l'éducation en général ?*

E.M : L'enseignement aujourd'hui est dans la demande infinie de nouvelles ressources, parce qu'il est entré dans une mutation commerciale qui oblige à trouver un financement pour injecter sans cesse davantage d'argent. Si on revient à la base de l'enseignement, ça ne coûte pas très cher de faire de l'enseignement fondamental. Si dans certains secteurs, on a effectivement des besoins particuliers, on peut trouver des financements par le financement public sans s'en remettre au modèle anglo-saxon, individualiste, commercial, utilitariste, instrumental, qui de plus en plus s'impose comme le seul prisme à partir duquel concevoir l'éducation. Ce n'est pas un problème de moyens, c'est un problème de finalité. Si l'école est un lieu pour apprendre à devenir entrepreneur de soi même, si elle sert uniquement d'auxiliaire à des banques multinationales, alors elle même aura besoin d'avoir sans cesse des ressources pour livrer la guerre économique avec les autres universités avec lesquelles elle sera en concurrence. Mais si l'université n'a pas cette finalité, c'est beaucoup plus simple.

Malheureusement, aujourd'hui, à travers notamment les classements qui n'ont aucune valeur scientifique, à travers l'action de l'OCDE et de la Banque mondiale, on diffuse de plus en plus des consignes selon lesquelles la seule manière de concevoir l'université, c'est cette logique technico-économique. On ne peut pas sauver l'université sans en repenser la dimension structurelle-historique, dans le contexte auquel elle appartient, toujours d'abord à un Etat, à une communauté politique, une communauté de culture, à une civilisation, ce qui pose toujours la question de la souveraineté, de l'autonomie non seulement de l'université, mais de la souveraineté de l'Etat lui même, vis à vis de la globalisation. Si l'éducation va aussi mal, c'est aussi parce que l'Occident ne voit pas au fond qu'il est en crise profonde et qu'il est en train de former ses étudiants à une bien curieuse paidéia. On ne peut pas sauver l'éducation sans se poser des questions plus générales sur le fétichisme de la marchandise qui domine largement l'ensemble de la société et qui est en train de la détruire et de détruire la nature.

Propositions de lecture



Regards croisés. N° 20

N°20 (octobre. novembre. Décembre 2016).
Disciplines et interdisciplinarité

Regards Croisés est une revue trimestrielle de l'Institut de recherche de la FSU. Le dossier du dernier numéro est consacré aux travaux menés au cours d'un chantier mis en place par l'Institut, où sont intervenus des chercheurs, des enseignants syndicalistes lors de trois séminaires.

Le dossier permet d'engager une réflexion, en sortant d'un affrontement binaire qui opposerait pro-disciplines et pro-interdisciplinarités. Il remet en perspective l'apport d'un découpage des savoirs en disciplines, et la transposition didactique de ce découpage dans le champ des disciplines scolaires, qui évoluent dans leurs contenus, sont régulièrement reconfigurées car elles sont le produit d'une construction sociale et politique.

Comment provoquer (et pas seulement permettre) l'entrée de tous dans les apprentissages scolaires ? L'interdisciplinarité, écrit Elisabeth Bautier dans son article, « est le fruit d'une socialisation langagière et cognitive, qui ne fait guère partie actuellement des programmes d'enseignement et de formation ». Si l'interdisciplinarité peut favoriser une approche complexe des objets du monde, faire comprendre que la résolution d'un problème ne passe pas nécessairement par des réponses uniques, ne relève ni de l'intuition ni de l'opinion personnelle, encore faut-il que les élèves qui rencontrent des difficultés pour analyser, mettre en relation, convoquer les savoirs nécessaires, utiliser le langage de l'élaboration, de la construction de ce qui n'est pas là, bénéficient de l'enseignement « d'un regard instruit » (Bernard Rey) nécessaire pour aborder des situations complexes.

L'interdisciplinarité, fort longtemps confondue avec la pluridisciplinarité dans une logique cumulative, ne s'oppose donc pas aux disciplines mais nécessite d'être définie, mise en travail dans ses attendus en repérant dans tous les programmes scolaires les objets d'étude qui peuvent servir de support à une démarche interdisciplinaire » car la nécessité pour l'école est de « faire culture » (Roland Hubert).

C'est dans cette perspective que des contributions nombreuses, dans plusieurs champs de savoirs, analysent en quoi « l'interdisciplinarité produira une plus-value » (Claire Pontais. Christian Couturier) et quelles conditions il faut créer pour favoriser la nécessaire mobilisation (qui n'est pas la motivation agissant de l'extérieur) de tous les élèves. Mobilisation qui se fait dans la construction du sens des apprentissages, comme conquête de pouvoirs d'agir et de penser, condition même de l'émancipation. « L'enjeu est considérable. Il en va de la démocratisation de la réussite scolaire » (Paul Devin)

Le maître insurgé, Articles et éditoriaux

Célestin Freinet,
1920-1939, *Libertalia*, 2016



En cette période de révolutions pédagogiques auto proclamées, et largement relayées par nombre de médias, il y a de quoi s'interroger sur l'usage du terme de révolution, lorsque celle-ci se révèle un retour réactionnaire à l'idéologie des dons, la naturalisation du développement des enfants et l'essentialisation d'un devenir élève qui tourne le dos aux vraies questions posées par un échec ségrégatif caractéristique du système éducatif français. Bref en guise de nouveautés, il s'agit d'abord de ne rien changer à l'existant des inégalités sociales qui deviennent des inégalités scolaires.

La sélection de textes de Célestin Freinet, présentés et commentés par Grégory Chambat et Catherine Chabrun, est dans ce contexte une invitation à ne pas laisser les questions d'éducation à la droite la plus conservatrice, mais bien de s'en emparer car « sans la révolution de l'école, la révolution politique et économique ne se fera pas » (Freinet, 1920). Aucune nostalgie dans cette publication mais la mise en partage de textes de « l'éducateur prolétarien », qui a participé activement au développement de l'éducation nouvelle, trop souvent « oubliée » ou réduite à des méthodes ou des techniques qui la trahissent. Ces textes publiés entre 1920 et 1939 montrent l'engagement d'un homme qui pensait les relations dialectiques entre changement de l'école et changement du monde, dans une éducation nouvelle toujours nouvelle quand elle pense la question pédagogique comme une question politique, promeut des pratiques qui visent à l'émancipation.

Y compris pour en discuter, et éviter tout dogmatisme. En effet si les thèses de Freinet, fortement imprégnées de rousseauisme ont apporté de vraies ruptures en matière de conception de l'enseignement, des rapports entre école et société, les travaux contemporains montrent qu'il n'y a pas d'appétence spontanée et naturelle pour les apprentissages scolaires, que la diversité des pratiques sociales a des incidences fortes sur la construction du sens de l'école, des savoirs et des apprentissages. Et que cette conception naturalisante du devenir élève participe très largement à creuser les écarts, dans une école qui ne donne pas à tous ce qu'elle requiert comme le dénonçait Bourdieu et empêche ainsi l'égalité dans l'accès aux savoirs.

Discuter donc les écrits de Freinet pour réengager les débats professionnels, redonner sens au métier, repenser les liens entre école et société qui ne sauraient se réduire à des heures de morale, fut-elle laïque, s'emparer de la question de l'éducation, travailler ici et maintenant à des pratiques qui ouvrent à la pensée critique, en s'appuyant sur les contradictions du système comme autant de leviers : « Notre effort commun pour la régénération de l'enseignement n'aura pas été inutile s'il a contribué à donner aux élèves quelques velléités de libération et aux maîtres une idée plus précise de leur rôle social dans la société capitaliste » (1927).

Petit lecteur deviendra grand pourvu qu'auteur lui donne envie !

Carnets rouges vous présente ce mois-ci deux romans qui ont un point commun : celui de proposer au jeune lecteur une première sensibilisation au travail de l'écriture qui leur fera découvrir que savoir donner vie à ces drôles de créatures de papier, c'est un métier, celui de l'écrivain, et qu'il peut être très amusant de se regarder lire dans les miroirs que lui tendent les narrateurs du récit.

Le garçon qui nageait avec les piranhas

par David Almond, traduit de l'anglais par Diane Ménard.
Editions Gallimard jeunesse, 2015.



Lorsque le chantier naval Simpson ferme ses portes, Ernest Potts, ouvrier licencié, a une vision, celle d'un empire de la conserverie de poisson, dont il serait l'empereur. Commence alors l'aventure désastreuse des Superbes Sardines Potts, Magnifiques Maquereaux Potts, Parfaits Pots de Pilchards Potts... Nouveau héros des Temps modernes, Ernest, en trois premiers chapitres trépidants, transforme sa maison en gigantesque usine, soumet sa femme et son neveu Stanley, qu'il a recueilli, à des cadences infernales, réduit à un placard leur espace vital, et se trémousse devant ses manettes en chantant à pleine voix ses hymnes aux poissons. La tante de Stanley parvient à négocier un jour de congé pour son neveu en cadeau d'anniversaire. Ironie du sort, Stan rapporte de la fête foraine treize sacs de... poissons rouges gagnés au stand de la pêche aux canards de M. Dostoïevski, qui deviennent ses seuls amis dans cette vie en conserve. Devons-nous sortir nos mouchoirs, émus ? Que nenni,

nous prévient le narrateur qui surgit alors d'entre les lignes :

"Que pourrait-il y avoir de plus affreux ?" vous demanderez-vous peut-être à juste titre. Oh, lecteur innocent, fais ton travail, et lis. Ecoute simplement ! Supporte ! Ou bien ferme ce livre, et pars ! Tourne-toi vers des histoires plus heureuses. Laisse derrière toi ces pages bientôt désespérées-désolées-désenchantées. Pars vite ! Sinon, continue à lire.

Et puisque nous avons mordu à l'hameçon, nous découvrons avec Stan et horreur, quelques pages plus loin, une nouvelle boîte de conserve couverte d'une inscription dorée : *Prodigieux Poissons Rouges Potts*. Le crime signe le départ de Stan, qui va suivre la troupe de la fête foraine ambulante, embauché par monsieur Dostoïevski. C'est le début d'une superbe aventure picaresque, pleine de personnages tendres, féroces ou truculents, qui va amener Stan à devenir le successeur du grand Pancho Pirelli, celui qui sait nager dans le bassin des piranhas, et enseigne à Stan son art. Au fait, ces piranhas, sont-ils finalement plus cruels et redoutables que les agents zélés du Département pour l'Interdiction des Nuisances Gluantes d'Hurluberlus Excentriques, qui invitent chaque habitant à dénoncer tout voisin frappé d'excentricité, et pourchassent forains et marginaux ?

Au terme de ce parcours doublement initiatique, celui du jeune héros et du lecteur fréquemment sollicité, ce dernier est invité à prendre congé de Stan : *Alors, crions hurra pour Stanley Potts. Ce garçon est devenu quelqu'un de différent. Il est le gamin maigrichon qui a grandi au milieu de toutes sortes de difficultés, d'anguilles sous roche, et de dinguerie, mais qui est suffisamment courageux et audacieux pour être le héros de cette histoire. Sa vie s'est ouverte devant lui.*

Et pour finir, un grand coup de chapeau à la traductrice, qui a si bien su rendre le frétillement des mots et la jubilation des accélérations et des pauses de ce beau récit !

Comment j'ai écrit un roman sans m'en rendre compte

par Annet Huizing, traduit du néerlandais par Myriam Bouzid.
Syros, 2016.



Au terme d'un premier chapitre posant les deux thèmes majeurs du roman, l'absence de la mère de la narratrice, morte depuis 10 ans, et l'irruption dans la vie familiale de la nouvelle amie du père, Dirkje, une rupture brutale, soulignée par un changement de typographie :

Cette partie, je l'ai réécrite douze fois.

Douze !

Selon Lidwine, c'est tout à fait normal. Elle dit que même des écrivains chevronnés ne produisent parfois qu'une seule phrase par jour.

Une seule !

Et en plus, cette unique phrase finit souvent dans la corbeille à papier.

Le lecteur, engagé paisiblement dans un roman miroir d'une vie d'adolescente de 13 ans, comprend alors que ce qui se joue est en fait sa capacité à mettre en mots cette histoire, au prix d'un impitoyable travail de réécriture permanent, sous la férule exigeante de Lidwine, auteure consacrée et voisine de Katinka. Celle-ci a eu un jour l'audace de traverser la rue pour s'ouvrir à elle de son projet : devenir écrivain. Le moment de vie qu'elle décide de raconter est celui où Dirkje est entrée dans sa vie. Mais pour faire comprendre à son futur lecteur la portée exacte de cet événement, ne lui faut-il pas raconter d'abord la disparition de sa mère, présenter son père et son petit frère Kalle, sa maison, son style de vie ? Autant de questions jusqu'à en avoir le vertige de la page blanche :

Je devais commencer par le commencement. Mais où commençait le commencement ?

Katinka comprend vite qu'elle ne peut sortir indemne de cette tâche. Métamorphoser ses proches en personnages ne va pas sans difficulté ni souffrance. Et cette mère disparue, dont elle pensait n'avoir même pas eu besoin de faire le deuil, tant ses souvenirs en étaient flous et lointains, ressurgit bientôt, sous l'effet douloureux et salutaire à la fois du travail d'écriture : faut-il édulcorer les mots, et écrire par exemple "décédée" plutôt que "morte" comme le lui suggère de dire tante Addie qui trouve inconvenant pour une petite fille d'employer en société ce terme trop cru ?

Mais le mot "décédée", je le trouve bizarre. Lidwine est d'accord avec moi et c'est une spécialiste, puisqu'elle est écrivaine. Alors je continue tout simplement à dire "morte". Tant pis si c'est cru.

-La mort aussi est crue, dit Lidwine.

Il est rare d'arriver à conjuguer un propos aussi ambitieux à l'égard de jeunes lecteurs sans jamais rebuter ni ennuyer. L'histoire de Katinka prend forme sous nos yeux - plaisir simple de l'intrigue -, et l'histoire de son roman, et celle de son amitié avec Lidwine, aussi précieuse et exigeante que les nombreux conseils qu'elle lui prodigue et qui constituent de véritables petites leçons d'écriture qui pourront ravir tous ceux et celles qui ont envie de se lancer dans l'aventure du journal intime... ou plus prosaïquement de la "rédaction" à remettre, en la considérant sous un autre angle.

Un romancier réfléchit non seulement à ce qu'il écrit, mais aussi et surtout à ce qu'il laisse de côté, a dit Lidwine.

Il en va de même de l'auteur d'une note de lecture : c'est à la fois avec regret et plaisir qu'on laissera donc le lecteur découvrir bien d'autres facettes de ce drôle et singulier récit. Espérons qu'Annet Huizing, dont c'est le premier roman, se remettra bien vite à l'ouvrage !

Numéro 1 : septembre 2014



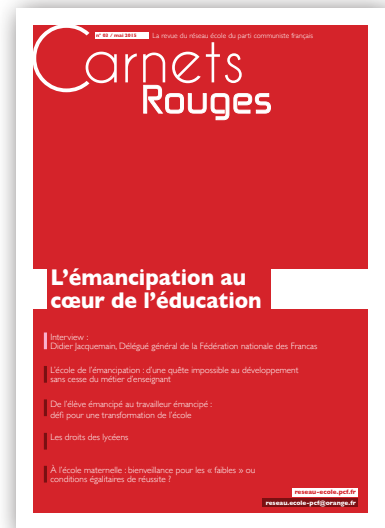
Quels programmes pour une culture partagée ?

Numéro 2 : janvier 2015



L'égalité ça se construit

Numéro 3 : mai 2015



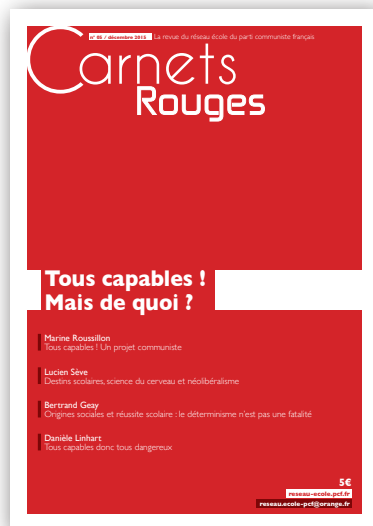
L'émancipation au cœur de l'éducation

Numéro 4 : septembre 2015



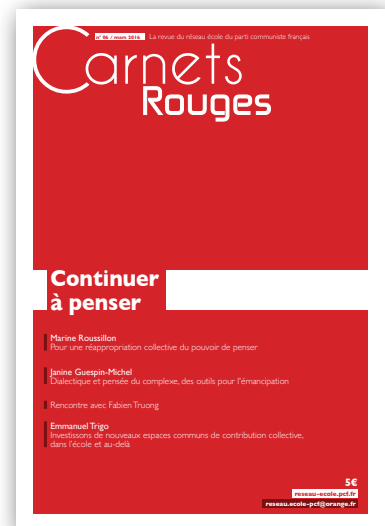
La laïcité est-elle encore révolutionnaire ?

Numéro 5 : décembre 2015



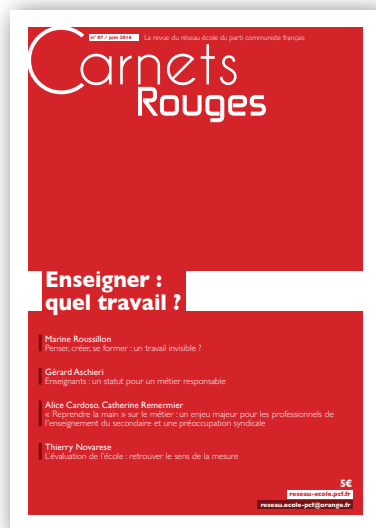
Tous capables ! Mais de quoi ?

Numéro 6 : mars 2016



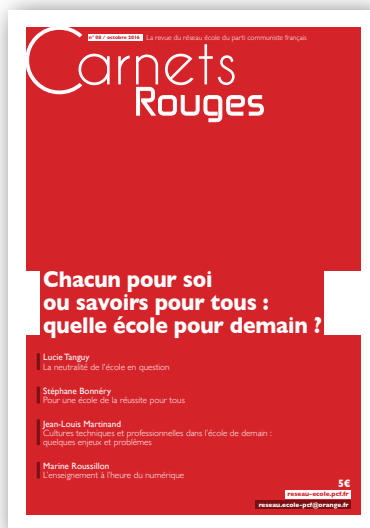
Continuer à penser

Numéro 7 : juin 2016



Enseigner : quel travail ?

Numéro 8 : octobre 2016



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



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)